



Mit diesem Beitrag wollen wir eine im Sommer 2008 ans Netz gegangene regionalhistorische Geschichtsplattform vorstellen und ihre konzeptionellen Hintergründe erläutern. Dabei werden wir auch eine direkte Brücke von DG ins Internet schlagen, also bitte, wenn möglich, halten Sie Ihren Computer bereit!

**Uwe Danker,
Astrid Schwabe:
www.vimu.info**

**Eine neuartige Präsentation
regionaler Geschichte im Internet**

„Vimu – Geschichte ganz nah“ ist das erste gemeinsame deutsch-dänische, zweisprachige Geschichtsprojekt im Internet. Gefördert von der Europäischen Union (Interreg IIIa Programm) haben dänische und deutsche Historiker, Multimedia-Experten und „Human-Informatiker“ von der Syddansk Universitet, der Universität Flensburg und der Fachhochschule Kiel das Vorhaben zwischen April 2005 und März 2008 gemeinsam durchgeführt.¹ Vimu vermittelt die Regionalgeschichte Schleswig-Holsteins und Süddänemarks (Sønderjylland und Fyn) in der Moderne – das heißt im Zeitraum ab 1830 – ausdrücklich aus einer grenzüberschreitenden Perspektive; in Text, Bild, Film und Multimedia auf einer wissensbasierten, interaktiven Internetplattform. Erklärtes Ziel ist eine didaktisch hochwertige Vermittlung der Regionalgeschichte einer erweiterten Grenzregion, in der nationale Zugehörigkeiten im Betrachtungszeitraum nicht immer selbstverständlich waren.²

1. Eine Führung durch das Virtuelle Museum. Unser Virtuelles Museum www.vimu.info bietet 36 Stationen zur jüngeren Geschichte Schleswig-Holsteins und Süddänemarks. Die Geschichten präsentieren wichtige Ereignisse und spannende Entwicklungen aus der Geschichte von „Politik“ und „Gesellschaft“, „Wirtschaft“ und „Kultur“ sowie aus den für unsere Region spezifischen Themenfeldern „Meer“ und „Grenzen“. Wir laden Sie zunächst ein zu einem kurzen Rundgang durch das übrigens durchweg zweisprachige Virtuelle Museum.

Geben Sie auf einer Suchmaschine wie Google einfach den Begriff Vimu ein, oder wählen Sie mit Ihrem Browser das Virtuelle Museum direkt an: <http://www.vimu.info> (Abbildung 1).

Willkommen auf der Startseite „entdecken“!

Auch alle folgenden Seiten sind prinzipiell zweigeteilt in einen Navigationsbereich (oben, an den Rändern und unten) und einen Inhaltsbereich. Die Hauptnavigation am oberen Bildrand wird immer präsent sein.

Nehmen wir an, Sie interessierten sich für die Novemberrevolution 1918. Um dieses Thema zu erreichen, klicken Sie in der Leiste oben auf „politik“ (Abbildung 2). Auf der geöffneten Seite werden Ihnen unsere fünf politikgeschichtlichen Stationen angeboten, in der Bildschirm-Mitte animiert, am linken Bildrand als Text-„Link“. Wir wollen ja zur Novemberrevolution 1918, klicken Sie also entweder

¹ Beteiligt sind neben dem Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte an der Universität Flensburg (Prof. Dr. Uwe Danker) das Institut für Historie, Kultur und Samfundsbeskrivelse der Syddansk Universitet, Odense (Prof. Dr. Martin Rheinheimer), das Zentrum für Multimedia der Fachhochschule Kiel (Prof. Dr. Bernd Vesper) und das Institut for Fagsprog, Kommunikation og Informationsvidenskab Syddansk Universitet, Sønderborg (Prof. Dr. Klaus Robering).

² Eine ausführliche, auch inhaltliche Konflikte und Probleme benennende Geschichte des Projekts findet sich: Uwe Danker/Astrid Schwabe: Vom realen zum virtuellen Museumsprojekt. Geschichtspolitische Erfahrungswelten in einer (Grenz-)Region. In: Olaf Hartung/Katja Köhr: Geschichte und Geschichtsvermittlung. Festschrift für Karl Heinrich Pohl, Bielefeld 2008, S. 159-183.

Abbildung 1



Abbildung 2



Abbildung 3



in der Animation auf das Bild oder auf den Link „Revolution 1918-1920“ (Abbildung 3).

Willkommen bei der ersten von insgesamt 36 Vimu-Stationen! In der wiederum animierten Bildmitte werden Sie mit einer kurzen Einführung in das Thema empfangen, am linken Bildrand finden Sie wieder normale Links. Sie können jetzt zwischen neun Kapiteln auswählen, es sind die eigentlichen Darstellungen des Themas. Sie sind in der Auswahl völlig frei, jeder Text steht für sich, kann ohne vorherige Lektüre anderer Kapitel gelesen und verstanden werden (Fachleute nennen diese ungewohnte, aber für das Internet angemessene Schreibweise „nicht-linear verfassten Hypertext“). Um diese Freiheit der Auswahl zu unterstreichen, haben wir im ganzen Virtuellen Museum bewusst auf eine chronologische Anordnung der Kapitel verzichtet.

Jetzt aber endlich weiter, Sie wollen ja etwas über die Novemberrevolution erfahren. Klicken Sie als Beispiel auf den Link „Von der Meuterei zur Revolution“ (Abbildung 4).

Auf der linken Bildschirmhälfte baut sich das Kapitel auf: Ein überschaubarer Text mit eingebauten Zusatzangeboten. Sie müssen etwas „scrollen“, um alles lesen zu können.

Um die Zweisprachigkeit von Vimu kennen zu lernen, klicken Sie doch einfach mal oben rechts auf dem Bildschirm auf die dänische Flagge: Der identische Text erscheint jetzt in dänischer Sprache! Klicken Sie jetzt auf die deutsche Flagge: Sie sind zurück im deutschen Angebot.

Die Fotografie lässt sich durch einen Klick auf das Bild groß darstellen, es erscheint zudem eine erklärende Bildunterschrift. Kehren Sie zum Text zurück über einen Klick auf „zurück“.

Weiter unten finden Sie das Angebot, die Erinnerungen von Gertrud Völcker an die Revolutionstage zu hören. Starten Sie durch Klick auf das Play-Symbol einfach den Ton, Sie finden auch noch textliche Erläuterungen dazu.

Noch etwas weiter unten finden Sie das multimediale Angebot „Schauplätze der Revolution in Kiel“. Klicken Sie einfach auf Start,

Abbildung 4

grenzen politik gesellschaft kultur wirtschaft meer

stedert: herbst | politik | revolution 1918-1933 | von der meuterei zur revolution

Die Geschichte in Kiel in den ersten Novembertagen 1918

Wilhelmshaven Ende Oktober 1918: auf den dort liegenden Schiffen der Reichsmarine kursieren Gerüchte über die Vorbereitung einer letzten Seeschlacht - trotz des abgebrochenen Kriegsendes: Die Flottenführung strebt einen "schonenden" Untergang der Flotte an. Einige Schiffbesatzungen weihen das nicht akzeptieren, indem sie Flugblätter zu Protesten auf. Die Flottenführung reagiert darauf, indem sie die Schiffe sukzessive zerknüllt und das III. Geschwader der Hochseeflotte mit sechs Schiffen und über 5.000 Mann Besatzung nach Vahlsbüllert nach auf dem Weg dorthin lässt die Flottenführung in der Nacht vom 31. Oktober auf den 1. November im Nord-Ostsee-Kanal 47 Matrosen, angebliche Kesselführer, verhaften und in Kiel zurückzuführen einleitet.

Der Abend des 1. November 1918 verläuft in Kiel noch dramatisch: 230 Matrosen versammeln sich im Gewerkschaftshaus. Sie fordern die Freilassung ihrer inhaftierten Kameraden und fordern, um sie im weiteren Verlauf des Geschwaders verhindern könnten. Am nächsten Tag wollen sie eine spontane Versammlung abhalten - Mehr geschicht nicht. Aber dies spricht sich rum, bei anderen Matrosen, in die letzten Abteilungen, welche bei Offizieren, die den Landgängern am nächsten Tag ein Betreten des Gewerkschaftshauses verboten.

Erinnerungen an den 2. November 1918

Gertrud Völcker

Gertrud Völcker, im November 1918 Angestellte im Arbeiterverband des Kieler Gewerkschaftshauses, erinnert sich an die Geschehnisse des 2. November 1918. Bei der Bewerfung dieser Erinnerungen gilt es den großen zeitlichen Abstand zwischen Erinnerung und Geschehnis genauso zu berücksichtigen wie die persönliche Sichtweise der Zeitspieler (Auschnitt). Quelle: Welta Nord Zeitzeugenshiv, CD 003

Am Abend des 1. November versammeln sich die Matrosen im Freien: Fast 600 Teilnehmer treffen auf dem Exerzierplatz im Viadriner Gehöft zusammen, um die Freilassung der Inhaftierten zu fordern - in der Marine-Matrosen der III. Geschwaders, aber auch Angehörige der Landmarine und einige U-Boot-Vertragsmatrosen. Zum ersten Mal formieren sich die Protestierenden auch politische Forderungen: Nach in der Nacht verliesen U-Boot-Funktionäre Flugblätter her; die Kieler Arbeiter zur Unterstützung der Proteste aufrufen.

Den Tag später sich am Abend des 3. November von 11 bis 7 Uhr Matrosen, Matrosen und Zivilisten, kommen zum Exerzierplatz, um ihren Forderungen nach Frieden und freier Ausdruck zu verziehen: Ein Demonstrationszug zieht Richtung Fischstraße zur Betreuung der verhafteten Kameraden. Doch einer der letzten der Marineleitung loyalen Truppenteile, eine Ausbildungseinheit, die sich die Erge verhalten folgt, schießt: Sieben Menschen sterben, 29 werden verletzt. Schon vorher hat der Gouverneur, der im Kriegszustand Inhaber der yalmer Gewalt ist, Vizeadmiral in Hildebrandt, das Reichsmarineamt in Berlin telegraphisch von Hilfe gebittet.

Schauplätze der Revolution in Kiel

Am folgenden Tag solidarisieren sich örtliche Marineabteilungen und belegen ihren großen Werften mit dem Präsenz. Sie streben, durch einmütige eine Abordnung der Aufständischen, die neben der Freilassung der Matrosen die Abdankung Kaisers und die Einführung des allgemeinen Wahrscheis verlangt. - Das sind revolutionäre Forderungen! Am Abend tritt unter großen Jubel der Revolutionäre die Delegation aus Berlin ein: der linksliberale Reichstagsabgeordnete und Staatssekretär Conrad Haedemann und der SPD-Abgeordnete Gustav Noske. Ihm vertrauen die Matrosen als Vertreter der freidenkerlichen Anhängerschaft und im Weiteren: Ähnlich finden Verhandlungen statt, in denen die Aufständischen ihre Forderungen verdeutlichen und erläutern. Die Berliner Delegation hat jedoch keine Handlungskompetenz für weit reichende Fragen. Zeitgleich gründet sich der erste (Schritt) der Deutschen Revolution und verabschiedet mit dem "19. November Programm" sein Programm, in dem Ansprüche zum allgütlichen Leben der Soldaten politische Forderungen dominieren. Der Soldatenrat verfügt über revolutionäre Macht, aber ein klares Bild von der Zukunft existiert nicht.

vergrößern forstör

Füllstände
Die Revolution 1918/19

Helmstedt
Anfälligkeit der Revolution in Kiel
Die Kieler Revolutionäre

Abbildungen

Aus
Erinnerungen an den 2. November 1918
Erinnerungen an den 2. November 1918
am 1. November 1918

Uwe
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment

Uwe
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment

Uwe
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment

Uwe
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment

Uwe
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment
Die 14. Marine-Regiment

Sie finden einige Informationen über wichtige Momente und Orte der Revolutionstage in Kiel. Gehen Sie „zurück“.

In der Textdarstellung sind einige Worte in **grau** gesetzt; dies sind Begriffe, die „verlinkt“ sind, das heißt durch Anklicken erfahren Sie mehr! Klicken Sie zum Beispiel auf „Gustav Noske“. In einem neuen Fenster wird Ihnen dieser wichtige Akteur genauer vorgestellt. Nach der Lektüre gehen Sie bitte „zurück“ und scrollen Sie bitte nach oben.

Auf der rechten Bildhälfte finden Sie eine ganze Reihe weiterer Zusatzangebote: Fallbeispiele wie einen „revolutionären Pressespiegel“, multimediale Inszenierungen wie den „Kieler Revolutionskalender“, einschlägige Fotografien, die für uns wichtige Quellen sind, die mündliche Erinnerung der Zeitzeugin, weitere Quellen wie die „14 Kieler Punkte“, verschiedene Zitate, biografische und lexikalische Texte. Wir wollen, dass Sie Vimu ohne weitere „Nachschlagewerke“ außerhalb unserer Seite benutzen können – damit Sie nicht in den Weiten des „World Wide Web“ verschwinden. Deshalb bieten wir viele kurze lexikalische Beiträge und Zusatzinformationen, sowohl als Links im Text als auch in der Randspalte. Wenn Sie etwas über weitere Aspekte der Novemberrevolution oder der Weimarer Republik in Schleswig-Holstein erfahren wollen, können Sie unter acht weiteren Kapiteln mit vielen Zusatzangeboten auswählen.

Das alles sind sinnvolle Links zu Informationseinheiten, die Ihnen nach Ihren ganz persönlichen Vorlieben und nach Ihrem Vorwissen ermöglichen sollen, das gewählte Thema individuell und so intensiv oder auch schnell, wie Sie es wollen, zu betrachten. Nur Ihr Interesse zählt! Damit Sie in der Fülle des Angebots nicht den Überblick verlieren, gibt Ihnen eine so genannte „Bread-crumbs“-Zeile (Abbildung 5) immer sichtbar Auskunft darüber, wo Sie sich gerade befinden.

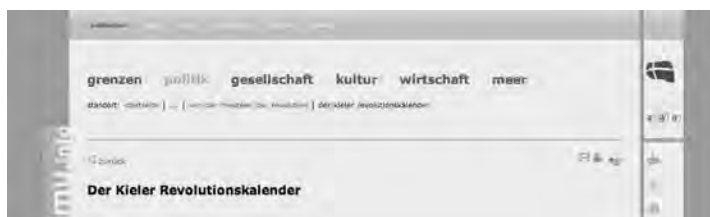


Abbildung 5

Falls es interessiert: Um dieses Angebot für 36 Stationen mit jeweils circa acht Kapiteln, also für insgesamt ungefähr 300 Kapitel zu verwirklichen, mussten wir 1790 Texte, 2237 Bilder, 180 Multimediaanwendungen, 80 Filme und 39 Tonangebote produzieren und aufbereiten. Manche Anwendung aber – und das ist eine besondere Stärke des Mediums Internet – passt in zwei oder drei unserer Stationen. Sollten Sie also einmal das Gefühl haben, bei einem neuen Thema etwas vielleicht schon gesehen oder gelesen zu haben, dann ist das Absicht; nämlich eine Folge unserer inhaltlich gesteuerten internen Verlinkung des Virtuellen Museums, das nach einem genau überlegten Baukastensystem aufgebaut ist. Schließlich lesen Sie

kein Buch, sondern nutzen Möglichkeiten, die so nur im Internet realisierbar sind!

Aufbau und interne Verlinkung von Vimu folgen einer Idee, die auch in realen Museen zu finden ist: Leicht steuernde, kaum bewusst wahrnehmbare Pfade laden zum Begehen ein. Innerhalb einer Station sind die Kapitel und Zusatzangebote intelligent miteinander vernetzt: Wir wollen Hintergründe, Sinnzusammenhänge und Vertiefungsmöglichkeiten anbieten, aber keine Sammelsurien auflisten.

Sinnvolle Verbindungen finden sich auch quer durch die ganze Homepage – auch hinein in andere Themen, die Sie interessieren könnten. Wir glauben aber, dass bereits nach zwei Links weg vom Thema die Entscheidung über eine Rückkehr oder das Wegwandern fallen sollte. Wir legen Ihnen genau an diesem Zeitpunkt mit dem „Fährtenfinder“ (Abbildung 6) die Rückkehr nahe. Das ist eine wohl bisher einzigartige Einrichtung im World Wide Web!

Vimu hält auch andere, Internet-typische Einstiegswege in die Inhalte bereit, die Sie je nach Ihren Vorlieben wählen können:

- Die Funktion „Suche“ liefert einen lexikalischen Zugang, aber auch den sehr schnellen thematischen Einstieg.
- Der technisch raffinierte „Spider“ (Abbildung 7) – die bunte Spinne oben rechts im Bild auf allen Themenseiten – ist eine Entwicklung unserer dänischen Partner: Er erzeugt computergesteuerte Verknüpfungen zwischen Inhalten. Seine „Intelligenz“ bezieht er aus während der Dateneingabe vorgenommenen Verknüpfungen, die Namen, Daten und Orte berücksichtigen.
- Der „Kulturkorb“ ermöglicht es Ihnen, in unserem Virtuellen Museum „Ausstellungsstücke“ jeder Art – seien es Bilder, Filme, Multimedia-Anwendungen oder Texte – in einem persönlichen Ordner zu sammeln und so für spätere Besuche griffbereit zu halten.

Wir können uns gut vorstellen, dass der folgende Film schon bald zu Ihren persönlichen Höhepunkten auf Vimu gehört.

Klicken Sie bitte: Startseite – Gesellschaft – Frauen – Landfrauen – Video „Landfrauenschule“ 1954.

Starten Sie den Film und genießen Sie! – Sie finden auf Vimu 20 weitere auf diese spezielle Weise von uns bearbeitete Dokumentarfilme, die jeweils weniger als fünf Minuten dauern. Sie sind eine Besonderheit von Vimu, entstanden in Kooperation von FH Kiel, IZRG und Landesfilmarchiv. Wir behandeln das dokumentarische Filmmaterial als Quellen, die der kritischen Erschließung und Einordnung bedürfen. Wir nutzen dabei filmanalytische und geschichtswissenschaftliche Methoden.

Ein ganz besonderes Kennzeichen des Virtuellen Museums ist seine Wandlungsfähigkeit: Wenn Sie es wünschen, können Sie die Darstellungen finden, die Ihren besonderen Interessen entsprechen! Ausgehend vom übereinstimmenden Basisangebot baut Vimu sich in Ihrem Computer für sechs definierte Zielgruppen unterschiedlich auf! Um das zu erleben, klicken Sie sich bitte zurück auf die „Startseite“.

Abbildung 6



Abbildung 7



Sie befinden sich immer noch im Modus „entdecken“; das ist die Basisdarstellung für alle Nutzerinnen und Nutzer. Bei der Erstellung unserer Texte haben wir als „Standard-Nutzer“ Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I vor Augen, ohne nach Schularten zu differenzieren. Deshalb bemühen wir uns beispielsweise um eine klare, weitgehend fremdwortfreie Sprache, überschaubare Satzlängen und Argumentationsstränge, verzichten dabei auch auf eine wissenschaftliche Verweisstruktur in den darstellenden Texten. Diese Basisdarstellung geht auch komplett in alle anderen Präsentationen von Vimu ein. Dass Sie sich noch in diesem Grundprofil befinden, erkennen Sie an dem gelben Balken ganz oben auf der Seite. Genau hier können Sie die fünf weiteren Rollen wählen:

Klicken Sie auf „lernen“ (Abbildung 10):

Hier finden Sie einen speziell für Schülerinnen und Schüler der fünften bis zehnten Klassen entwickelten Zugang zum kompletten regionalgeschichtlichen Angebot von Vimu. Er ist erkennbar am grünen Balken. Vor allem die Startseite mit ihren attraktiven Animationen soll Interesse und Neugier auslösen.

Klicken Sie jetzt auf „forschen“ (Abbildung 11):

Ältere Schülerinnen und Schüler, Studierende, historisch Interessierte, Journalisten und Wissenschaftler – „Profis“ also – finden hier

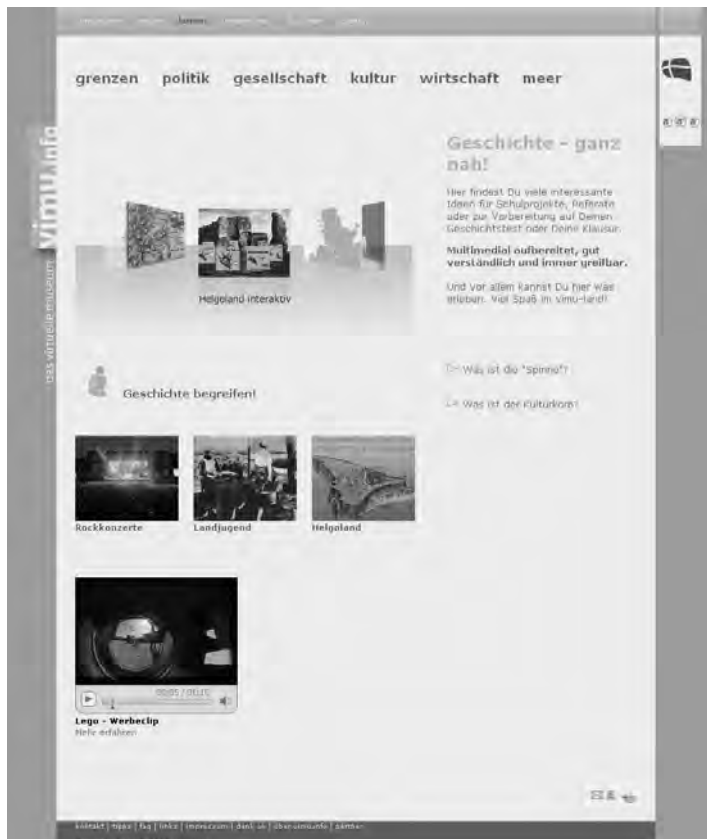


Abbildung 10

auch die Basisdarstellung und eine ganze Reihe weiterer Zusatzangebote, darunter vor allem ausführliche Belege und weiterführende Literaturverweise. Diese Seiten haben immer einen orangefarbenen Balken.

Abbildung 11



Gehen Sie auf „reisen“ (Abbildung12):

Wieder verändert sich die Startseite von Vimu: Jetzt ist der Balken rot und Touristen sind unsere Zielgruppe. Hier haben wir die Basisdarstellung ergänzt um Hinweise auf Museen oder wichtige Orte zu unseren Stationen mit Öffnungszeiten, Lage und einer Verlinkung zum Routenplaner.

Klicken Sie jetzt bitte „unterrichten“ (Abbildung 13):

Damit werden Sie für Vimu zur Lehrkraft! Der Erkennungsbalken ist jetzt blau. Lehrkräfte finden das umfassende thematische Angebot von Vimu „Forschen“ mit besonderem Zusatzmaterial für Unterricht und Vorbereitung. Bei ausgewählten Themen und Kapiteln, die den (schleswig-holsteinischen) Lehrplan berühren, finden Sie jeweils ganz oben in der rechten Spalte aufgebaut spezielles Material: „Didaktische Bemerkungen“ sowie zusätzliche Quellen für den unterrichtlichen Einsatz, darunter auch viele von Vimu gezeigte Dokumentarfilme ohne unsere Kommentierung.

Abbildung 12



Abbildung 13



Abbildung 14



Vimu „unterrichten“ (Abbildung 14)

„Unterrichten – Vimu für Lehrkräfte“ unterstützt Sie als Lehrkräfte aller Schularten, das regionalgeschichtliche Angebot von Vimu für Ihren Unterricht zu nutzen; es bietet Ihnen die Möglichkeit, sich umfassend, schnell und zuverlässig über die Geschichte zu informieren und sich dazu anregen zu lassen, regionalgeschichtliche Themen in den Geschichtsunterricht zu integrieren.

Dies kann in unterschiedlichem Umfang geschehen, Sie als Expertin oder Experte können den Einsatz der Angebote einer Station individuell auf Ihre Lerngruppe zuschneiden: Für viele Themen ist das Online-Angebot von Vimu „Unterrichten“ durchaus als Hauptarbeitsmedium zum Gegenstand geeignet. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, eine Station oder ausgewählte Kapitel online weitgehend selbstständig, allein oder in Gruppen, zu erarbeiten und die Aspekte umfassend zu erschließen. Sie können als Lehrkraft das Angebot aber auch als „Steinbruch“ nutzen, in dem Sie einzelne Zusatzangebote für Ihren Unterricht finden und sofort einsetzen können. Denkbar ist die Verwendung als Online-Ergänzung zu einer Unterrichtseinheit, etwa durch den Einsatz von Bild-, Video-, Audio- oder Textquellen, Fallbeispielen oder multimedialen Animationen. Zudem steht das Angebot als Fundgrube für regionalgeschichtliches Quellen- und Zusatzmaterial (als PDF-Dokumente) zur Verfügung, anhand derer sich nach Möglichkeit Kernprobleme oder wesentliche Aspekte eines Themas exemplarisch behandeln lassen. Diese herunterladbaren Quellen, die wir nur auf „unterrichten“ anbieten, lassen sich vollständig unabhängig von der Arbeit mit einer Vimu-Station „offline“ einsetzen. Weiterhin können Sie auf „unterrichten“ verschiedene Handreichungen finden, beispielsweise für das Führen von Interviews mit Zeitzeugen oder die Interpretation von Karikaturen. Der Einsatz der Station und der Materialien kann von der Lehrkraft individuell auf die Lerngruppe zugeschnitten werden.

Für alle Stationen, die für (schleswig-holsteinische) Lehrpläne bedeutsam sind, liegen „Didaktische Bemerkungen“ vor. Die herunterladbare PDF-Dokumente mit Links zu den entsprechenden Kapiteln und Zusatzangeboten dienen als Leitfaden und sind jeweils gleich strukturiert: Neben einer kurzen inhaltlichen Vorstellung der Station und der einzelnen Kapitel liefern sie Hinweise darauf, warum ihre Behandlung im Unterricht relevant und sinnvoll sein kann. Es folgen jeweils konkrete „Anregungen für den Einsatz von VIMU im Unterricht“, zu meist anhand von Beispielen. Auf detaillierte Stundenentwürfe oder Verlaufsplanungen haben wir eingedenk des auf alle Schularten zielenden Ansatzes bewusst verzichtet. Weiterhin stellen die „Didaktischen Bemerkungen“ das jeweils für die Station zur Verfügung stehende „Zusatzmaterial“ für den Unterricht vor. Abschließend finden sich in der Rubrik „Darüber hinaus“ Anregungen und Ideen für eigene Recherchen oder Schülerprojekte.

Zuletzt wählen Sie bitte „spielen“ (Abbildung 15):

Jetzt dürfen Sie ein Kind sein, das noch in die Grundschule, sagen wir: in die dritte oder vierte Klasse geht! In vier altersgerechten Spielen, die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie sowie Gebote des Jugendschutzes berücksichtigen, geht es durch die regionale Geschichte der letzten zwei Jahrhunderte. Die Figur Vikki führt die Kinder – und Sie auch – durch die Spiele: Die „Zeitreise“ basiert auf einem zeitlichen Zugriff, während das „Geo-Quiz“ Orientierung im Raum anspricht. Die „Entdeckungsreise“ verbindet das klassische Brettspiel mit regionalen Anknüpfungspunkten. Einen thematischen Zugang bietet der „Fragensalat“. Jedes dieser Spiele können

Kinder allein, zu zweit oder zu dritt spielen. Kinder lernen spielerisch durch ein Quiz; wenn sie bei einer Frage unsicher sind, können sie ein – teilweise multimedial angereichertes – Infofeld mit kurzen Inhalten aufrufen, um sich zu informieren. Versuchen Sie es einmal: Spielen Sie ein Spiel auf Vimu!

Wir glauben, dass schon nach Ihrer ersten Erkundung von Vimu deutlich geworden ist, wie bunt, vielfältig und neuartig dieses Virtuelle Museum ist, wie sehr wir uns bemühen, die Potenziale voll auszuschöpfen, die das Internet für ein selbstständiges Lernen bietet. Und wir hoffen vor allem, dass Sie sich noch lange und oft im Virtuellen Museum aufhalten und wohl fühlen!³



Abbildung 15

3 In farbiger Darstellung können Sie diesen Guide zu www.vimu.info wie auch eine ausführliche und eine speziell für Lehrkräfte verfasste Fassung als PDF-Dokument herunterladen auf www.vimu.info und auf <http://www.izrg.de/virtuelles-museum.html>.

4 Vgl. Birgit von Eimeren/Beate Frees: Internetnutzung zwischen Pragmatismus und YouTube-Euphorie. ARD/ZDF-Online-Studie 2007. In: *Media Perspektiven* 2007, H. 8, S. 362-378, hier S. 363. Nahezu 60 % der „Userinnen“ und „User“ verfügt in der Zwischenzeit über einen Breitband-Internet-Anschluss, vgl. a.a.O., S. 365.

5 Frühere Untersuchungen haben ergeben, dass außerunterrichtliche Medien mehr Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein ausüben als schulischer Geschichtsunterricht. Vgl. u.a. Bodo von Borries/Andreas Körber: *Jugendliches Geschichtsbewusstsein im zeitgeschichtlichen Prozess*. In: Jörn Rüsen (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (Beiträge zur Geschichtskultur, 21). Köln 2001, S. 317-404.

6 Vgl. auch Klaus Bergmann: *Geschichte in der didaktischen Reflexion*. In: Ders./Klaus Fröhlich/Annette Kuhn (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 5. überarb. Aufl. 1997, S. 245-254, S. 246.

2. Theoretischer und didaktischer Hintergrund. Wir alle wissen: Das Internet ist aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken; in der Bundesrepublik gingen im Jahr 2007 fast 63 Prozent aller Personen über 14 Jahre zumindest gelegentlich „online“, also mehr als 40 Millionen Menschen.⁴ Die allermeisten von ihnen, nämlich 91 Prozent, geben an, sie nutzten vor allem das World Wide Web jedenfalls auch zur Informationsbeschaffung. Auch wenn belastbare empirische Daten über die Nutzung historischer Ressourcen im Internet und deren Einfluss auf die Geschichtskultur noch ausstehen, gilt auf der Anbieterseite: Es entstehen ständig und in zunehmender Anzahl neue multimediale Geschichtsdarstellungen. Das Internet muss als fest etablierter, in seiner Bedeutung fraglos weiter wachsender Raum historischer Recherchen und Historischen Lernens begriffen werden.

Und wir wissen auch: Außerschulische Beschäftigung mit Geschichte beeinflusst das individuelle und kollektive Geschichtsbewusstsein maßgeblich.⁵ Die Fachdidaktik Geschichte sollte diese Realität akzeptieren und sowohl analytische Aufgaben formulieren als auch eine normative Rolle wahrnehmen⁶; leider hat sie sich lange Zeit weitgehend auf den schulischen Einsatz neuer Medien beschränkt. Erst in jüngster Zeit wird die Debatte auf ungesteuerte

Nutzungsprozesse – und das sind im WWW die allermeisten! – erweitert.⁷ Unser Beitrag ist ein konzeptioneller und zugleich ein ganz konkreter, denn Vimu.info kann kritisch genutzt, an der Praxis erprobt und kritisiert werden. Deshalb im Folgenden nach der Museumsführung einige Bemerkungen zum theoretischen und didaktischen Hintergrund unserer Internetseite.⁸

2.1. Informationswissenschaft versus Historisches Lernen, oder: Wozu dient Geschichte?

Ausgehend von der im Alltag sehr oft auftretenden synonymen Nutzung der Begriffe „Vergangenheit“ und „Geschichte“ lautet eine offenbar kaum auszuräumende populäre Fehlannahme, bei der Wissenschaft der Geschichte handele es sich um eine erinnernde Informationswissenschaft, die lediglich auf der Basis wissenschaftlicher Methodik zu beschreiben habe, was, wie und warum wirklich war oder geschah in der Vergangenheit. In diesem Sinne liefere Geschichtswissenschaft Fakten, Daten, Hintergründe, Bezüge und Erklärungen von vergangenem Geschehen. Auswahl und Gewichtung des Erzählenswerten haben in diesem Denken begrenzten Platz und auch (Quellen-)Interpretationen, die indes „korrekt“ und „richtig“ zu sein haben. Über allem nämlich schwebt die – wissenschaftstheoretisch schlicht absurde – Erwartung, Geschichtswissenschaft produziere „objektive“ Geschichten des oder aus dem Vergangenen.⁹ Selbst manch ein – geschichtstheorieferner, hoch spezialisierter, empirisch arbeitender – forschender Historiker unterliegt diesem Irrtum. Und Nutzerinnen und Nutzer geschichtswissenschaftlicher Produkte werden auf dieser Basis entweder erwarten, dass sie auf ihre Fragen klare Fakten und Kurzerläuterungen erhalten – wir wollen das die „enzyklopädische Erwartung“ nennen – oder für ihr thematisches Interesse gegebenenfalls schöne „wahre“ Geschichten geboten bekommen – wir nennen das die „narrative Erwartung“.

Dabei ist der Grundirrtum leicht auflösbar, wenn Geschichte als das begriffen wird, was sie nur sein kann: als Konstruktion, die im Kopf ihres Konstrukteurs – mehr oder weniger belegt und argumentativ überzeugend – erzeugt und im Hirn des Adressaten – beispielsweise des Lesers eines Aufsatzes – abgebildet wird. Statt einer „objektiven Vermittlung“ von Geschichte wollen wir deshalb das „Historische Lernen“ in den Fokus rücken. Zwar gibt es keine unstrittige Definition Historischen Lernens, aber jeder Definitionsversuch setzt mit einem Grundverständnis Historischen Lernens als Arbeit am individuellen „Geschichtsbewusstsein“ ein, rückt mentale Prozesse, spezifische Verfahren, Denkmuster und Kompetenzen in den Fokus, die, wie der Geschichtsdidaktiker Schörken schon 1972 formulierte, „„hinter“ den Inhalten liegen“, also historisches Wissen in den Hintergrund rücken.¹⁰ Plakativ gesagt: Historisches Lernen ist Erwerb und Pflege der Fähigkeit eines kritischen und reflektierten Umgangs mit Geschichte.¹¹

Populäre Erwartungen an Geschichte und fachdidaktisch abgesicherte Vermittlungskonzepte für das Historische Lernen haben also

7 Einen ausführlichen und kommentierten Literaturüberblick über „Geschichte und Internet“ findet sich bei: Uwe Danker/Astrid Schwabe: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien* (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts. 2008, S. 5-12, S.6-9.

8 Diese fachdidaktischen und medientheoretischen Überlegungen sind u.a. dargelegt in: Uwe Danker/Astrid Schwabe: *Historisches Lernen im Internet. Zur normativen Aufgabe der Geschichtsdidaktik*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 58 (2007), H. 1, S. 4-19.

9 So lautet übrigens meist die übliche allererste Definition von (Geschichts-)Wissenschaft durch Fachstudierende im ersten Semester. Es sei an dieser Stelle unterlassen darüber zu spekulieren, woher diese fehl gehenden Annahmen kommen, ob (anderer) Geschichtsunterricht in der Schule etwas ausrichten könne, oder ob unsere Geschichtskultur so wirkmächtig wie falsch gerät.

10 Zit. in: Jörn Rüsen: *Historisches Lernen*. In: Bergmann/Fröhlich/Kuhn (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Anm. 6), S. 261-265, S. 261.

11 Diese Überlegungen haben wir an anderer Stelle ausführlicher diskutiert, vgl. Uwe Danker/Astrid Schwabe: *Normative fachdidaktische Anforderungen an virtuelle Geschichtspräsentationen. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung am Projektbeispiel eines „Virtuellen Museums“*. In: Dies. (Hrsg.): *Historisches Lernen im Internet* (Anm. 7), S. 60-89, S. 67f. Dort finden sich auch weiterführende Literaturhinweise.

wenig miteinander zu tun. Lassen sie sich zusammen führen? Kann man Nutzerinnen und Nutzer, die „harte Informationen“ suchen, zum Historischen Lernen „verleiten“? Wir meinen ja, wenn die Adressaten dort abgeholt werden, wo sie stehen, ihre Ansprüche grundsätzlich als berechtigt anerkannt werden. Wir nehmen an, dass enzyklopädische Erwartungen Nutzer eher über Suchmaschinen wie Google zu Vimu.info führen. Narrative Erwartungen hingegen können Nutzer direkt auf eine historische Homepage leiten. Unsere Annahme lautet: Werden sie nicht augenblicklich enttäuscht, so geben alle Nutzer der Seite eine Chance, bleiben und – wenn einige Bedingungen wie hinreichende Attraktivität, Mediumkonformität, aktueller Nutzen, (teilweise und subjektive) Erwartungsbefriedigung, Anspruchsniveau und so weiter erfüllt sind oder scheinen – fangen an zu gucken, zu navigieren und vielleicht gar zu lesen.¹²

2.2. Grundlegende fachdidaktische Ansprüche. Vimu.info liegt ein – von Autorin und Autor am IZRG entwickeltes – geschichtsdidaktisches und medientheoretisches Konzept zu Grunde: Ausgehend von unserem Verständnis von Geschichte als (Re)Konstruktion der vergangenen menschlichen Praxis aus gegenwärtiger Perspektive haben wir ein allgemeines idealtypisches Kriterienraster erarbeitet, das Geltungsanspruch für jede Form der Geschichtsvermittlung erhebt – und damit auch im Internet. Seine Kernfrage lautet: Wie kann Geschichte mediengerecht optimal vermittelt werden, wenn Historisches Lernen die Besucherinnen und Besucher dazu befähigen soll, sich mit Hilfe der Auseinandersetzung mit der Geschichte in Gegenwart und Zukunft zu orientieren? Beispielhaft wollen wir einige Kernpunkte dieses Kriterienrasters hier kurz anreißen.¹³

Vermittlung sollte den Konstruktionscharakter von Geschichte offen legen und die daraus resultierende Kontroversität deutlich machen: Verschiedene Deutungen und kontroverse Interpretationen zu vergangenen Geschehnissen, Handlungen und Prozessen müssen also vorgestellt und gegenübergestellt werden, in einer Grenzregion liegt das noch näher als anderswo. In der Geschichtsdarstellung selbst sollten Möglichkeiten und Grenzen historischer Erkenntnis verdeutlicht und problematisiert werden sowie die historischen Methoden – zumindest beispielhaft – dargelegt werden. Und ohne in Beliebigkeit zu verfallen, sind bei unserem Ansatz historische Erzählungen hinreichend offen zu konstruieren: Die Darstellung sollte die Nutzer durch die Präsentation diverser und kontroverser Quellen in die Lage versetzen, über den historischen Sachverhalt nachzudenken und zu einer eigenen, indes argumentativ begründeten Deutung zu gelangen. Das ist kein Plädoyer für den weder möglichen noch erst recht sinnvollen Verzicht auf Interpretationen und Werturteile, aber es ist die nachdrückliche Forderung nach Transparenz.

Ein weiterer, inzwischen allgemein akzeptierter Anspruch der Geschichtsdidaktik ist die multiperspektivische Darstellung: Wir versuchen, historische Sachverhalte immer aus der Perspektive verschiedener Personen in unterschiedlichen sozialen Rollen und mit

12 Auch aus diesem Grund – der andere ist der Versuch der Selbstreferenzialität – haben wir zahlreiche Lexikonartikel über (historische) Fachbegriffe und Kurzbiographien in unser Virtuelles Museum eingefügt: in der Hoffnung, so auch enzyklopädisch suchende Nutzerinnen und Nutzer auf die Seite locken und eventuell dort halten zu können.

13 Eine detaillierte Darstellung und Herleitung unseres Kriterienrasters finden Sie in: Danker/Schwabe: Normative fachdidaktische Anforderungen (Anm. 11), S. 61-66.

ungleichen Interessen darzustellen. Auch Quellenkritik ist eine Forderung, die wir immer zu beachten suchen: Quellen sind historische Zeugnisse der vergangenen menschlichen Praxis. Sie spiegeln die vergangene Wirklichkeit nicht objektiv wider, da sie perspektivische, ausschnittshafte, mit einem bestimmten Bestreben geschaffene und auch selbst deutende Überlieferungen sind. Sie müssen deshalb nach der historisch-kritischen Methodik ausgewertet werden. Quellen (dazu gehören auch Bild-, Ton- und Filmquellen) dürfen in der historischen Vermittlung folglich niemals der bloßen Illustration dienen, sondern sie müssen – erschlossen und kritisch eingeordnet – den Adressaten die Möglichkeit zur eigenen Quellenkritik bieten. Deshalb stehen bei Vimu Text-, Bild-, oder multimediale Quellen niemals allein, sondern immer zusammen mit einer Einordnung als „kleinste unteilbare Einheit“. Nun kann man nicht alles zugleich leisten, aber: Wir haben uns zum Ziel gesetzt, in jeder Sinneinheit von Vimu.info jeweils mindestens ein didaktisches Kriterium schnell identifizierbar umzusetzen, oft sind es tatsächlich mehrere.

2.3. Charakteristika des Mediums Internet. Wer Geschichte im Internet vermitteln will, sollte sich neben seinen fachdidaktischen Ansprüchen auch mit den Charakteristika und Nutzungsformen dieses Mediums auseinandersetzen. Zu ihnen zählen:

- Das Internet liefert endlose nichtlineare Verknüpfungen, „Verlinkungen“ und erzeugt damit ganz neuartige Recherchemöglichkeiten wie -muster.
- Das Internet provoziert durch die eng mit dieser Grundoption verknüpfte nichtlineare „Hypertext-Struktur“ – digital produzierte, modulare Texteinheiten, in einer Netzstruktur präsentiert, die für jeweils für sich stehen und in freier Reihenfolge genutzt werden können – beim Nutzer neue Lese- und Rezeptionsformen.¹⁴
- Das Internet erzeugt und fördert Kompetenzen des „Net-Zapping“ und des Navigierens, die jedoch nicht automatisch auch verstehendes Wahrnehmen oder Lesen bedeuten. Denn assoziativ-intuitives Navigieren ist eine Fertigkeit, die sich auch unabhängig von Verständnis und systematischer Lektüre entfalten kann.
- Das Internet kennzeichnen paradoxerweise unendlicher Platz und Platzmangel zugleich: Das zugängliche Angebot ist, unendlich verlinkt, theoretisch beliebig, aber – wenn mediantypische Nutzungsmuster berücksichtigt und keine Bücher ins Netz gestellt werden – in Häppchen auf Bildschirmgröße zerlegt.
- Das Internet lädt zu multimedialen Präsentationen ein: Nichtlinear verknüpfte Texte, Töne, Bilder, Filme, Animationen und Simulationen sprechen die Nutzerinnen und Nutzer auf eine eigene, verstärkt affektive Weise an.
- Das Internet bildet einen zweidimensionalen, auf den Bildschirm des Nutzers projizierten virtuellen Raum: Nichts ist „echt“, aut-

¹⁴ Vgl. hierzu Jakob Krameritsch: Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potentiale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung (Medien in der Wissenschaft 43). Münster u. a. 2007, hier S. 127-138.

hentlich; alles ist künstlich geschaffen, also konstruiert und in irgendwelche Sinnzusammenhänge gestellt.

- Das Internet birgt Potenziale der Interaktivität, also der beeinflussenden Reaktion von Nutzern auf die Präsentation oder der Kommunikation mit- oder untereinander.
- Das Internet bietet Möglichkeiten der – für Nutzer erkennbaren oder unsichtbaren – Individualisierung, wenn neben vom Nutzer zu wählenden Angeboten auch dessen Präferenzen und Gewohnheiten gespeichert werden und mediale Reaktionen erfolgen.¹⁵
- Das Internet ist dem steten Wandel, ständiger Aktualisierung unterworfen und damit so schnell, so flüchtig wie zuvor kein anderes Medium: Was heute gefunden und zitiert wird, wird morgen schon wieder anders beschaffen sein.¹⁶
- Das Internet teilt schließlich mit anderen marktorientierten (Massen-)Medien wie Illustrierten und dem Fernsehen das Phänomen, dass bei mediumimmanenter Präsentation Inhalt und jeweilige Form als gleichrangig erachtet werden.
- Das Internet richtet sich an alle, sein Publikum ist vollständig heterogen: Alt, jung, weiblich, männlich, alle Bildungsstände, differierende Interessen und Nutzungserfahrungen; alle sind (inzwischen) vertreten.¹⁷
- Das Internet kennt keine Publikationshürden: Jeder und jede kann publizieren, was er oder sie publizieren will. Nutzerinnen und Nutzer, für die es eine kulturelle Selbstverständlichkeit ist, sich auf – noch so „schlechte“ oder zielgruppenorientierte – Redaktionen als Filterinstanzen zu verlassen, müssen umlernen.
- Das Internet wird – auch wenn bisher belastbare empirische Befunde ausstehen – offenbar gern und intensiv als „Infobörse“ genutzt und dabei – absurderweise – oft als sehr oder gar besonders zuverlässig erachtet.¹⁸ – Bei historischer Recherche kombiniert mit der oben diskutierten populären Fehlannahme einer „Infowissenschaft Geschichte“ verstärken sich beide Irrtümer negativ!

2.4. Folgerungen für das Historische Lernen im Internet. Konfrontieren wir fachdidaktische Ansprüche und mediale Realität, so erkennen wir: Die Charakteristika des Internets liefern spezifische Bedingungen für das Historische Lernen in und mit diesem Medium. Aus der von uns eingenommenen Perspektive von Produzenten eines konkreten Vorhabens virtueller Geschichtspräsentation lassen sich fachdidaktische Herausforderungen, ambivalente, lösbare Aspekte, jedoch auch unauf lösbar scheinende Zielkonflikte ableiten.

Lösbare Ambivalenzen: Die angenommene Lernsituation ist eigentlich faszinierend, nämlich autonom und freiwillig gestaltet, teilweise beiläufig, entdeckend und forschend angelegt, durch Interaktivität auch betont handlungsorientiert.¹⁹ Historisches Lernen hat in dieser Situation auch mit reiner Lust und freiem Interesse zu tun, was die Erfolgsaussichten steigert. Allerdings drohen Unstrukturiertheit, unverbindliche Beliebigkeit, verspielte Ziellosigkeit.²⁰ Die Chancen

15 Ein Musterbeispiel liefert der Online-Buchhändler Amazon, der bereits nach ersten Bestellungen erkennbare Kundenprofile erstellt, also individuelle Angebote auf der jeweiligen Startseite platziert.

16 Vgl. hierzu auch Stefanie Samida: Wissenschaftskommunikation im Internet. Neue Medien in der Archäologie (Internet Research 26). München 2006, S. 116f.

17 Vgl. z.B. Birgit von Eimeren/Beate Frees: Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetenfernten Gruppen. ARD/ZDF-Online-Studie 2005. In: Media Perspektiven 2005, H. 8, S. 362-379; Bernhard Engel/Thomas Windgasse: Mediennutzung und Lebenswelten 2005. Ergebnisse der 9. Welle der ARD/ZDF-Langzeitstudie „Massenkommunikation“. In: Media Perspektiven 2005, H. 9, S. 449-464.

18 So referiert Peter Gautschi die Einschätzung von Schülerinnen und Schülern im schweizerischen Aargau, ausgerechnet das Internet liefere im medialen Vergleich generell die verlässlichsten Informationen! Vgl. Peter Gautschi: Geschichte lernen. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Bern 1999, S. 144.

19 Vgl. u.a. Vadim Oswalt: Multimediale Programme im Geschichtsunterricht (Geschichte am Computer, Bd. 1). Schwalbach/Ts. 2002, S. 83f und Rolf Schörken: Organisiertes und nichtorganisiertes Lernen von Geschichte. In: Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven 9, 1984, H. 4, S. 337-342.

20 Dies ist jedoch teilweise ein aus dem begrenzten Erfahrungshorizont geordneter Vermittlung resultierendes Vorurteil, wie evaluierte Beispiele aus handlungs- oder projektorientiertem Geschichtsunterricht zeigen, wenn Schülerinnen und Schüler motiviert und mit messbaren Lernerfolgen aus Bibliotheken, Archiven oder Museen zurückkehren.

multimedialer Präsentationen sind unstrittig. Sie wirken lernpsychologischen Untersuchungen zufolge erfolgreicher als abstrakte textliche Informationen, sie tragen das individualisierbare Potential, mit optimierter Eindringlichkeit menschliche Sinne und unterschiedliche Wahrnehmungstypen zu erreichen. Allerdings wird ihnen, weil menschliche Wahrnehmung zu einem erheblichen Teil auf Audiovisualität beruht, ein oft nicht angemessener Authentizitäts- und Wahrheitsgehalt zugeschrieben. Multimediale Vermittlung kann auch affektive, emotionale Überwältigung und kognitive Überfrachtung verursachen oder inhaltsarm-illustrierend und nur vermeintlich gewichtig daher kommen. Beides ist schädlich. Den Chancen der multimedialen Inszenierung, also der virtuellen Präsentation, steht der Nachteil der mangelnden Authentizität gegenüber: Nichts ist wirklich „echt“ im virtuellen Raum. Dies kann deutlich gemacht und damit offen gelegt werden, wenn ein „Exponat“ stilisiert oder virtuell begehbar gestaltet wird. Geschieht dies nicht, wird also ohne Kennzeichnung inszeniert, so können nicht wahrgenommene und nicht kritisierbare, folglich täuschende Realitätswahrnehmungen produziert werden. Die bei Abhängigkeit von freiwilliger Nutzung unterstellte Marktorientierung von Internet-Angeboten für Historisches Lernen kann potentiell durch eine – per se jedenfalls nicht „falsche“ – Popularisierung der Angebote die Zielgruppen besser erreichen und auch neue Zielgruppen erschließen. Sie birgt jedoch auch die Gefahren einer unzulässigen zu starken Vereinfachung komplexer Sachverhalte. Die mediantypisch unterstellte Gleichrangigkeit von Inhalt und Form bietet ähnliche Chancen, löst aber ebenso Vorbehalte aus: Spezifische, attraktive Ästhetik steht der Gefahr des Inhaltsverlusts gegenüber. Auch die „Lernfähigkeit“, das Potenzial ständiger Aktualisierung und steten Wandels von Internetseiten, besitzt eine Kehrseite, nämlich das Moment der unzuverlässig anmutenden, unsicher machenden Flüchtigkeit. Von Dauer ist in diesem Medium nichts und damit scheinbar auch nicht von Bedeutung. Wir halten alle hier aufgelisteten Ambivalenzen für auflösbar, wenn ihre Negativseite in der historischen Präsentation sensible Beachtung findet; gemeint ist methodische Berücksichtigung oder auch nur Offenlegung.

Zwei zunächst nicht lösbar scheinende Zielkonflikte: Wer Hypertext produziert, stößt sofort auf das bereits erwähnte Paradoxon der Platzbudgets. Dem beinahe beliebigen Wachstum von Homepages – oft übrigens ein beliebtes, nicht hinterfragtes Motiv ihrer Produzenten – steht eine mediantypische, fast extrem anmutende Begrenztheit des Platzes auf dem zweidimensionalen Bildschirm gegenüber: Textteile sollten wie alle Angebote sofort überschaubar, also im Idealfall kaum länger als Bildschirmgröße sein; außerdem wird noch erheblicher Platz für die Navigation und das Layout benötigt. Im positiven Fall werden enzyklopädische Muster gestiftet, im negativen Fall erzeugt man nur Verwirrung. Technische Lösungen wie das „Scrollen“ auf den Seiten missachten die mediantypischen Regeln und kön-

nen die Nutzer weg von der Homepage führen. Und wer reine Bücher ins Netz stellt, wird kaum „Userinnen“ und „User“ erreichen.

Wie lassen sich unter derartigen Bedingungen viele Informationen strukturieren, komplexe Argumentationen aufbauen, umfangreiche Diskurse spiegeln sowie Kontexte und Bezüge erzeugen? Zugleich aber weist die Bedingung der nichtlinearen Hypertextstruktur des Internets einzigartige Potenziale auf: Individuell gestaltbare, dynamisch „verlinkte“ Netzstrukturen versetzen durch ein Klima entdeckenden oder forschenden Lernens motivierte und vielleicht sogar auf kontroverse Darstellungen stoßende Rezipienten theoretisch in die Lage, ihr ganz persönliches Bild von einem Phänomen zu entwickeln.²¹ Diese Freiheit ist vertikal wie horizontal grenzenlos. Ihre Kehrseite lautet: Orientierungslosigkeit. Bei jedem „Link“, an jedem Hypertext-Knoten muss ein Nutzer sich entscheiden, ob er das Angebot zusätzlicher Information wahrnimmt oder nicht; erst im Nachhinein wird ihm klar werden können, ob der Weg sinnvoll war oder nicht. Navigation im Netz ist völlig frei. Handelt es sich bei den Links um Abzweigungen in die labyrinthartigen Weiten des Netzes, so scheint nach wenigen „Klicks“ eine Rückkehr schier unmöglich, auch wenn der eigene Computer die Schritte speichert und ein guter Browser sie auch – ausgerechnet – als „history“ ausweist. Wer nicht aufpasst, landet im beliebigen Irgendwo und hat sein Ursprungsthema weit hinter sich gelassen. Jedenfalls ist er rein additiv ungezählten Angeboten begegnet, die beziehungslos und disparat kaum einen inhaltlich oder argumentativ verknüpften Erkenntnisgewinn geliefert haben dürften. Wir halten beide Zielkonflikte für manifest und kaum lösbar.

Und zwei spannende Herausforderungen: Für Lehrende in Schule und Hochschule, die in aller Regel recht homogene, nach Alterskohorten, Bildungsstandards und Schichtung vorsortierte Zwangsgruppen kennen, sehr ungewohnt ist die totale Heterogenität der Zielgruppen. Gleiches gilt für Nutzungsformen: Historisches Lernen im Internet findet in der Regel selbstbestimmt, unbegleitet und oft unsystematisch statt. Beide Aspekte, Heterogenität der Nutzergruppen und autonom-anarchische Nutzungsformen, fordern dazu heraus, möglichst differenzierte und zugleich klare Orientierung bietende Teilangebote, die methodisch auf Formen offenen, selbstständigen Arbeitens basieren, für alle sinnvoll zu konstruierenden Zielgruppen zu schaffen. Interessen, affektive Offenheit, Vorkenntnisse und kognitive Fähigkeiten der einzelnen Nutzer bestimmen dann, ob und wie im konkreten Fall wahrgenommen, aufgenommen und verarbeitet, also (historisch) gelernt werden kann. Unter teilweise vergleichbaren Bedingungen liefert insbesondere das „Referenzmedium“ Museum einschlägige und analysierte Erfahrungen. Die geforderte Differenzierung bezieht sich sowohl vertikal auf die kognitiven Voraussetzungen der Besucherinnen und Besucher als auch horizontal auf die mediale (textliche, visuelle, auditive, audiovisuelle) Präsentation. Sie mag im Internet besser gelingen als anderswo. Denn multime-

²¹ Vgl. Christine Arbogast: Neue Wahrhaftigkeiten oder das endgültige Ende der Geschichte? Historika auf CD-ROM. In: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft 24, 1998, H. 4, S. 633-674, besonders S. 640f und S. 646f und Mario Riemann: Historisches Lernen mit Hypermedia. Methodische Grundüberlegungen. In: Bernd Schönnemann/Uwe Uffelmann/Hartmut Voit (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 8). Weinheim 1998, S. 120-137, S. 122ff.

dialen, mit Hypertextstruktur versehenen Angeboten ist gerade ein besonderes Individualisierungspotenzial zu eigen. Nutzer können einerseits entsprechend ihrem Erkenntnisinteresse und ihren Fähigkeiten zwischen verschiedenen Vertiefungsebenen wählen. Andererseits bevorzugen einige überwiegend textliche Präsentation, während andere mehr Wert auf audiovisuelles Material legen. Alle sollen finden, was sie suchen!

2.5. Bewusste Selbstbeschränkung im Virtuellen Museum. All diese benannten Aspekte versuchen wir in Vimu.info anzunehmen und – soweit möglich – zu lösen, auch die zentralen Zielkonflikte der drohenden Überfrachtung und Orientierungslosigkeit: Unser Ansatz ist, sie durch ausdrückliche Selbstbeschränkung in der Nutzung vorhandener Optionen, nämlich bei der Verlinkung und bei Platzbudgets, zu überwinden. Auch verzichten wir weitgehend auf eine Verknüpfung mit anderen Homepages, bieten sie nur in Ausnahmefällen, als gesonderte „Linksammlung“ an. Damit verstoßen wir also bewusst gegen Konventionen des Internets. Wir entwickeln ausdrücklich eine nicht stetig wachsende Website, sondern eine im Platz beschränkte Plattform mit dem Anspruch, möglichst alle Fragen selbst, nämlich plattformintern zu beantworten.

Um unsere Grundsätze pointiert zusammenzufassen: Ausgehend von aktuellen geschichtsdidaktischen Ansprüchen und der Bereitschaft, uns auf das neue Massenmedium Internet und seine „Gesetzmäßigkeiten“ einzulassen, haben wir also – zunächst auf abstrakt-theoretischer Ebene – ein Modell einer virtuellen Geschichtspräsentation entwickelt, dessen Verwirklichung am Ende – abgesehen von den fehlenden realen Exponaten – tatsächlich einem Museum ähnelt. Denn in dem mit 36 Stationen recht begrenzten thematischen Angebot sollen Besucherinnen und Besucher von Vimu (Teil-)Angebote finden, die ihren Interessen, Potentialen und Handlungsmöglichkeiten entsprechen und ihnen Vermittlungs- beziehungsweise Lernerlebnisse bieten, ohne dass sie zusätzliche Quellen anzapfen beziehungsweise sich in die endlosen Weiten des Internets begeben müssen. Daher die oben aufgelistete extrem hohe Zahl entwickelter Texte und Angebote, die jeweils nur bei Bedarf aufgerufen werden.

3. Vimu.info – ein Prototyp. Demut sei an dieser Stelle angemerkt: Wir betreten Neuland und tatsächlich haben wir es mit immensen Ansprüchen zu tun, deren Umsetzung erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Überhaupt stoßen wir, wie mehrfach bemerkt, immer wieder an massive darstellerische Probleme, wenn Geschichtspräsentation, Historisches Lernen, Hypertext und Internet zusammen geführt werden sollen. Ob im Übrigen unser Kalkül überhaupt aufgeht, dass freiwillige Nutzerinnen und Nutzer Vimu.info außerhalb der enzyklopädischen Nutzung annehmen, es also länger als ein paar Sekunden besuchen, wird die Praxis zeigen. Eigenbeobachtungen aus unserer Produktionspraxis geben uns zu denken und weisen aus, dass gerade „Pionierarbeit“ irren kann und zu Korrekturen auffordert.²²

22 Erste Fragen und Beobachtungen diskutieren wir in: Danker/Schwabe: Normative fachdidaktische Anforderungen (Anm. 11), S. 86-89.

Uns ist auch klar, dass wir mit Vimu die Potentiale des Mediums Internet bewusst nicht voll ausschöpfen. Viele Gründe führten uns zu dieser bewussten Selbstbeschränkung: Wir wollen Orientierung bieten, systematisch Geschichte vermitteln, und sei es in noch so kleinen Häppchen. Wir vertreten einen aufklärenden Anspruch und stehen zur sinnstiftenden Narration von Geschichten, wollen folglich keinen beliebigen historischen „Steinbruch“ bieten und absolute Freiheit im „Vergangenheitssurfen“. Auch wenn wir uns dem didaktischen Kriterium der Offenheit verpflichten, vertreten wir die Auffassung: Bei aller Freiheit im Werturteil sollte Geschichtsvermittlung auf dem Bekenntnis zu einem grundlegenden, beispielsweise aus den universellen Menschen- und Bürgerrechten abgeleiteten Wertekanon beruhen und darf nicht in völligen Relativismus verfallen. Es gilt zu werten, auch einmal streitbare Positionen zu beziehen und durch den Diskurs einen Beitrag zur historisch-politischen Bildung zu leisten. Unser Ziel bleibt das Historische Lernen. Ob uns die Realisation mediengerecht und marktauglich gelungen ist, wird allein die Praxis erweisen.

Im Projekt Virtuelles Museum haben sich vier Hochschulen bemüht, grenzüberschreitend und interdisziplinär zusammen zu arbeiten und produktorientiert auf völlig verschiedenen Gebieten – in fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und technischer Hinsicht und auch was „Usability“ und Barrierefreiheit betrifft – Grundlagenforschung zu leisten. Nicht alle Anforderungen und Zielvorstellungen konnten wir in diesem Projekt umsetzen. Manche konkurrierenden Ansprüche der vier Partner produzierten Zielkonflikte, die nur durch Kompromisse zu überbrücken waren. www.vimu.info ist ein Prototyp mit vielen Stärken, aber bestimmt auch einigen Schwächen.

Vimu ist eine Internetseite und eben kein Buch. Gehen Sie auf www.vimu.info, klicken Sie sich in Ruhe durch unserer virtuelles Museum ein und urteilen Sie selbst. Wir hoffen, Sie kommen oft wieder!

Knud Andresen, Doktorand, Kiel

Arne Bewersdorff, Historiker, Lehramtsanwärter, Flensburg

Stefan Brömel, Lehrkraft in Ausbildung, Kropp

Prof. Dr. Uwe Danker, Historiker, Kronshagen

Ingo Groth, Verlagslektor, Jevenstedt

Sabrina Keit, Studierende, Kiel

Dr. Henrik Skov Kristensen, Direktor des Frøslevlejrens Museum, Padborg

Dr. Jørgen Kühl, Rektor der A.P. Møller-Skolen, Schleswig

Dr. Sebastian Lehmann, Historiker, Kiel

Prof. Dr. Michael Ruck, Politologe und Historiker, Flensburg

Dr. Harald Schmid, Politologe und Historiker, Hamburg

Astrid Schwabe, M.A., Doktorandin, Flensburg

Prof. Dr. Robert Bohn, geb. 1952 in Bad Karlshafen (Hessen), Professor für Mittlere und Neuere Geschichte an der Universität Flensburg und Direktor am Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte.

Prof. Dr. Uwe Danker, geb. 1956 in Westerland/Sylt, Professor für Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Universität Flensburg. Geschäftsführender Direktor am Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte.

Prof. Dr. Manfred Jessen-Klingenberg, geb. 1933 in der Landschaft Stapelholm, Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Dr. Sebastian Lehmann, geb. 1971 in Hamburg, Historiker, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte.

Astrid Schwabe, M.A., geb. 1977 in Freiburg/Breisgau, Kulturwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte an der Universität Flensburg im Projekt „Vimu.info – dansk.deutsche regionalhistorie“