

Handreichung inklusive didaktischer Kommentar und Lehr-, Lernmaterialien zum Thema:

## Die Neutralität der Schweiz im Ersten Weltkrieg

Universität Leipzig - HISTOdigitalLE



### **Q1: Schweizerische Grenzbesetzung 1914**

Feldpostkarte, Graphiker: unbekannt, CC BY-SA 4.0

[\[https://t1p.de/s91j9\]](https://t1p.de/s91j9)

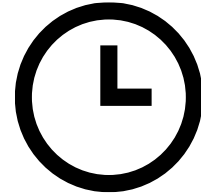
## Kurzbeschreibung



Fach Ge-  
 schichte, 8.  
 Klasse, Gym-  
 nasium



Die Neutralität der  
 Schweiz im Ersten  
 Weltkrieg



1 x  
 90min

Die vorliegende Handreichung ist konzipiert als eine **90-minütige Blocksitzung**, kann aber je nach Arbeitsgeschwindigkeit auch auf zwei mal 90 Minuten ausgeweitet werden. Verortet ist das Thema im Lernbereich vier "**Vom übersteigerten Nationalismus zum Ersten Weltkrieg**" der achten Klasse des Gymnasiums Sachsens. Nebst vieler Inhalte dieses Lernbereichs wird ein besonderer Augenmerk auf die "**Mehrperspektivität: Selbst- und Fremdwahrnehmung verschiedener Großmächte**" gelegt. Denn **Multiperspektivität** und **Perspektivübernahme** ist zentraler Bestandteil dieses Materials.

Dies soll geschehen anhand eines **projektorientierten** und **handlungsorientierte** Aufbau des Unterrichts samt der Leistungskontrolle. Anhand des **Fallbeispiels des deutschen Einmarsches in Belgien und der schweizerischen Reaktion** darauf, erlenen die SuS eigenständig einen **Rechercheprozess** mit der digitalen Sammlung **e-newspaperarchives.ch**.

Der **Umgang mit digitalen Sammlungen** ist der zweite Schwerpunkt des Materials. Die SuS werden hier im Umgang mit der vorher genannten Sammlung mit diesem Thema vertraut und erweitern ihre **digitalen Kompetenzen**. Dies soll ebenso durch die Nutzung anderer **digitaler Tools** gewährleistet werden.



M1:  
 Link zur Material-  
 sammlung  
<https://t1p.de/4xz3a>

### Q2: Schweizerische Felduni- form

Postkarte, Graphiker: unbekannt, CC BY-SA 4.0

<https://t1p.de/3ruh0>

## Digitale Sammlung und historisches Lernen

---

**Digitale Sammlungen historischer Inhalte** finden sich zuhauf im Internet. Dabei ist nicht nur die Varianz der Themen und Schwerpunkte, sondern auch die der Qualität der jeweiligen Sammlung groß. Eine einheitliche Charakterisierung besteht jedoch noch nicht. Daher soll nun für die vorliegende Handreichung eine **Arbeitsdefinition** gefunden werden, indem zunächst relevante Punkte zweier Ansätze beleuchtet und anschließend eine Synthese geschaffen wird.

**Andreas Degkwitz** hat drei Kriterien für digitale Sammlungen aufgestellt. Zunächst haben sie klare Profile, welche durch Persönlichkeiten, thematische Schwerpunkte, Materialien oder Sprache gekennzeichnet sein können. Meist nimmt dabei die zeitliche Perspektive eine tragende Rolle ein. Weiterhin befinden sich digitale Sammlungen meist im Besitz von Bibliotheken und werden durch sie betreut. Diese fachliche Betreuung konstituiert zusammen mit der aktiven Weiterentwicklung der Sammlung nach Degkwitz das dritte Kriterium. Hier geht es um die Bereitstellung weiterführender Informationen, die formale sowie sachliche Erschließung der Sammlungsgegenstände, deren systematische Strukturierung und schließlich die langfristige Archivierung. (Vgl. Degkwitz, 2014, S. 413)

Im **Framework of Guidance for Building Good Digital Collections** finden sich die Prinzipien die die US-amerikanische National Information Standards Organization (NISO) für gute digitale Sammlungen aufgestellt hat. Hierbei wird in Prinzipien für Sammlungen an sich, Objekte und Metadaten unterschieden. Digitale Sammlungen sollten nach dem Framework klar beschrieben sein, sodass Betrachter\_innen bzw. Nutzer\_innen Informationen über Umfang, Format, Nutzungsbeschränkung gegeben werden, sowie die Überprüfung der Authentizität, Integrität und Interpretation ermöglicht wird. Dies soll über Metadaten erfolgen. Die Metadaten wiederum sollen einheitlichen Standards entsprechen, Interoperabilität gewährleisten und fördern, die Benutzungsbedingungen wiedergeben, sowie die langfristige Instandhaltung und fortwährende Benutzung gewährleisten. Sie sind in sich selbst wiederum als Objekte zu behandeln. (Vgl. NISO, 2007, S. 63-85) Weiterhin sollen gute digitale Sammlungen fortwährend betreut werden und stets verfügbar sein. Die Verfügbarkeit ist wiederum aufgegliedert in availability, d.h. die Benutzbarkeit der Sammlung durch eine berechtigte Person, die usability, d.h. die einfache Handhabung sowie die weitgehend hürdenfreie Bereitstellung in Bezug auf technische Aspekte, und die accessibility, d.h. der erleichterte Zugang und Unterstützung für Benutzer\_innen mit Beeinträchtigung. (Vgl. NISO, 2007, S. 9ff.) Gute digitale Sammlungen sind urheberrechtskonform und unterstützen Interoperabilität. (Vgl. NISO, 2007, S. 16,22) Objekte in diesen Sammlungen wiederum sind in Formaten anzubieten, die ihre einfache Nutzung gewährleisten und das auch langfristig. Sie sollen authentisch und auch außerhalb des Sammlungskontextes von Nutzen und Bedeutung sein. Sie sind mit eindeutigen Namen, Metadaten und anderen Identifikationsmarkern zu versehen. (Vgl. NISO, 2007, S. 48-57)

Die **Definition für digitale Sammlungen für diese Handreichung** soll nun die wesentlichen Ansprüche beider Ansätze miteinander verknüpfen. Digitale Sammlungen stellen mit Metadaten versehene Digitalisate zur Verfügung, wobei im Idealfall eine bestehende analoge Sammlung digitalisiert wurde. Anbieter sind dabei Gedächtnisinstitutionen, die die Sammlungen fortwährend betreuen. Auf narrative Elemente wird dabei weitgehend verzichtet, es tritt der archivarische Charakter in den Vordergrund. Digitale Sammlungen arbeiten zudem in Übereinstimmung mit den Ansprüchen des Urheberrechts. Sie verfügen über erweiterte Suchfunktionen, die eine systematische Recherche unterstützen.



Digitale Sammlungen sind somit von anderen historischen **Webangeboten abzugrenzen**. Dies ist insbesondere hervorzuheben, da sich einige dieser großer Beliebtheit unter Jugendlichen erfreuen. Insbesondere die Video-Plattform YouTube wird von Jugendlichen häufig frequentiert. (Vgl. Kerber, 2014, S. 124f.) Dort finden sich unter anderem auch historisches Material, das den Anschein erweckt, ein archivarisches Angebot zu sein, bzw. dies zumindest versucht. Ähnliches ist auch in anderen sozialen Netzwerken zu erkennen. Insbesondere Seiten, die historische Fotografien verbreiten erreichen eine hohe Reichweite, auch und vor allem bei Jugendlichen als Hauptnutzer\_innen sozialer Medien. Dabei ist nicht nur das Nicht-Erfüllen der oben aufgestellten Kriterien an eine verlässliche digitale Sammlung zu bemängeln, sondern auch auf **die Gefahr gesinnungsbildender Einflussnahme extremer Gruppen durch Manipulation von Quellen** hinzuweisen. (Vgl. Bernsen/Kerber, 2017, 297 ff.) Auch andere historische Webangebote außerhalb der sozialen Medien bieten Risiken. Beispielhaft zu erwähnen ist hier das sogenannte Wahlplakatarchiv (<https://www.wahlplakatarchiv.de/>). Dem Namen nach beansprucht es die Rolle eines Archives, jedoch fehlt es dieser Seite an nahezu allen zuvor aufgestellten Kriterien für digitale Sammlungen des Archivwesens.

**Die Potentiale historischen Lernens sind dabei bei tatsächlichen digitalen Sammlungen vielfältig.** Dem Kompetenzmodell von Peter **Gautschi** folgend, versteht diese Handreichung historisches Lernen als Ausbildung von **Geschichtskompetenz**, das heißt der Fähigkeit zum historischen Erzählen, über die Schritte Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit, Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen, Interpretationskompetenz für Geschichte sowie Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung. (Vgl. Baumgärtner, 2019, S. 83) Digitale Sammlungen erweisen sich als besonders fruchtbringend für die Wahrnehmungskompetenz, da sie einen Zugang zur Originalquelle liefern, der oftmals direkter ist, als es das Schulbuch oder andere Formen bieten können. Während in u.a. Schulbüchern die Quellen oftmals nur in transkribierter Form vorliegen, bieten digitale Sammlungen digitale **Abbildungen der Originalquellen** und erfassen somit auch ihre äußere Form. Auch gegenüber Fotografien, beispielsweise einer mittelalterlichen Urkunde, liegen Digitalisate im Vorteil, da sie beispielsweise Möglichkeiten zu Vergrößerungen, Hervorhebungen und Untersuchung mittels digitaler Werkzeuge bieten können. Weiterhin ermöglichen digitale Sammlungen das „stöbern“ in Quellen, denn gerade Zufallsfunde wecken Interesse und führen nicht selten zu schulischen wie wissenschaftlichen Erkenntnissen. (Vgl. Degkwitz, 2014, S. 413) Auch für die Erschließungskompetenz erweisen sich digitale Sammlungen als nützliche Lerngegenstände. Anhand der präsentierten digitalen Quellen können Sachanalysen entwickelt werden. Durch Vergleich und Inbezugsetzung mit anderen Items der Sammlung werden den Lernenden nützliche Hilfsmittel an die Hand gegeben. Die Darstellungen solcher Sachanalysen profitieren von der Möglichkeit die Quellen selbst in einer dem Original sehr ähnlichen Form präsentieren zu können. Ebenso wie die Erschließungskompetenz zieht auch die Interpretationskompetenz ihren Nutzen aus der digitalen Präsentation eines Ausschnitts aus dem Universum des Historischen, die digitale Sammlungen – durchaus umfassender als „klassische“ Schulmedien – leisten. Das Sachurteil, das durch die Interpretation gebildet wird, kann dabei stets gegen andere Quellen der Sammlung abgeglichen und somit modifiziert oder gefestigt werden. Schlussendlich entsteht ein Prozess den man in Anlehnung **Baumgärtner** (Vgl. Baumgärtner, 2014, S. 230) wie folgt beschreiben kann:

Ausgehend von einer Fragestellung können mit digitalen Sammlungen relevante Quellen gesammelt und geordnet werden, auf deren Basis dann Darstellungen entstehen, welche dann die Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung bieten. Das entstehende Sachurteil fließt dann in die Orientierung der Schülerinnen und Schüler durch Zeiterfahrung für die eigene Lebenswelt, das heißt in die Orientierungskompetenz, ein und bildet damit die Grundlage für die Werturteilsbildung in der Gegenwart.

Ein **wichtiges Ziel**, das der Geschichtsunterricht mit digitalen Mitteln im Allgemeinen, mit digitalen Sammlungen im Speziellen erfüllt, ist die Ausbildung beziehungsweise Förderung einer **digitalen Medienkompetenz**. Diese umfasst nicht nur die zur Bedienung digitaler Werkzeuge nötigen Fähigkeiten, sondern auch die kritische Reflexion dieser. (Vgl. Baumgärtner, 2014, S. 231) Die Zielstellung Medienkompetenz begründet sich aus mehreren Kanälen. Zunächst ist sie von institutioneller Seite auf allen Ebenen, UN, EU, BRD bis hin zu den einzelnen Ländern, an das Bildungswesen ausgegeben worden. (Vgl. Kerber, 2014, S. 105) Dazu begründet sie sich auch aus dem Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft an sich, wie auch der Geschichte als Unterrichtsfach. Da Geschichte stets die gesellschaftlichen Entwicklungen ab- und der Geschichtsunterricht im Bewusstsein eben jener ausbildet, muss es nur folgen, dass mit der Entwicklung des digitalen Informationszeitalters das Digitale als historisch und die Ausbildung in der Analyse, Kritik und Reflexion, sowie der Nutzung des Digitalen als Bestandteil des Geschichtsunterrichts verstanden wird. (Vgl. Kerber, 2014, S. 106) Weiterhin speist sich die Begründung der Aufnahme der digitalen Medienkompetenz in den Kompetenzkatalog des Geschichtsunterrichts aus allgemeingesellschaftlichen Begründungen. So ist mit dem Wandel hin zum Web 2.0 der Anteil der Produzenten im Medienwesen schlagartig angestiegen. Jeder Rezipient kann von nun auch Produzent sein, es bildet sich der Mediennutzer als Prosumer beziehungsweise Prosument. Daraus leitet sich in Anlehnung an Enzensbergers Forderung zu einem emanzipatorischen Mediengebrauch ab, dass aufgrund des manipulierten Charakters der Medien, ein jeder in ihrer Manipulation ausgebildet werden muss. (Vgl. Kerber, 2014, S. 107f.)

In Bezug auf die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein und insbesondere die Ausbildung der Orientierungskompetenz ist weiterhin festzuhalten, dass die Art und Weise der Auseinandersetzung mit der eigenen Person, die auch medial geprägt ist, sowie die Wahrnehmung der Gesellschaft und ihrer Mitglieder, die ebenso medial geprägt ist, Einfluss nimmt auf die Orientierungsleistung über Zeiterfahrung zu der im Geschichtsunterricht angeregt werden soll. (Vgl. Kerber, 2014, S. 124). Kerber hat darauf bezugnehmend im Wesentlichen das schlagkräftigste Argument für die Implementierung von Medienkompetenzausbildung im Geschichtsunterricht aufgestellt: **„Die Einflüsse von Medien auf die Gegenwart Lernender verändern deren Lebenswirklichkeit“**. (Kerber, 2014, S. 124) Das digitale Medienlernen im Geschichtsunterricht kann und soll dabei nach Bernsen vier Formen annehmen: Lernen an, mit, über und in digitalen Medien. (Vgl. Baumgärtner, 2019, S. 229). Der Geschichtsunterricht soll bei den Schülerinnen und Schülern Fähigkeit und Bereitschaft ausbilden, digitale Angebote gezielt nach Interesse und Nutzen auswählen, sowie diese verantwortungsbewusst zu nutzen. (Vgl. Kerber, 2014, S. 125) Medienkompetenz kann in vielfältigen und durchaus verschiedenen digitalen Angeboten ausgebildet werden. In der vorliegenden Handreichung werden die Umsetzungsmöglichkeiten des historischen wie des Medienlernens am Beispiel der digitalen Sammlung als digitales Angebot dargestellt.



**Literatur:**

Andreas **Degkwitz**: Digitale Sammlungen – Vision eines Neubeginns. In: Bibliothek Forschung und Praxis Bd. 38, Heft 3 (2014), 411-417. <https://doi.org/10.1515/bfp-2014-0064> [Zugriff 01.10.2021]

Daniel **Bernsen**: Arbeiten mit Digitalen Quellen im Geschichtsunterricht. In: Ulf Kerber/Daniel Bernsen (Hrsg.): Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Oppladen, Berlin, Toronto, 2017. S. 295-303.

**National Information Standards Organization (NISO)**: A Framework of Guidance for Building Good Digital Collections, Baltimore 2007. <https://www.niso.org/sites/default/files/2017-08/framework3.pdf> [Zugriff 01.10.2021]

Ulf **Kerber**: Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.) Geschichte im digitalen Wandel. Oldenburg 2014. S. 105-134.

Ulrich **Baumgärtner**: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Paderborn 2019.

## Die Digitale Sammlung e-newspaperarchives.ch

Die digitale Sammlung **e-newspaperarchives.ch** ist eine Sammlung von 163 verschiedenen Schweizer Zeitungen in den vier Landessprachen. Sie umfasst rund 65 Millionen Artikel in ca. achteinhalb Millionen Ausgaben. Sie wird von der Schweizer Nationalbibliothek betrieben, wobei die technische Instandhaltung vom Westschweizer Bibliotheksverbund (RERO) gewährleistet werden. Zudem sind weitere Bibliotheken und Presseherausgeber am Projekt beteiligt. Die Seite operiert in Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch. Bei Fragen oder Problemen besteht die Möglichkeit, die Betreiber zu kontaktieren. Weiterhin findet man zu diesem Zweck eine Sammlung an Hinweisen unter dem Reiter „Hilfe“.

Die digitale Sammlung verfügt über verschiedene Suchfunktionen. Auf der Startseite (Abb. 1) eingebettet befindet sich die einfache Suche in der gesamten Sammlung. Gibt man dort ein Stichwort ein, öffnet sich die Suchmaske (Abb. 2). In dieser lässt sich die Suche durch die Kriterien Zeit, Sprache, Titel der Publikation und Kanton einschränken, sowie bestimmt werden, wo nach dem Schlagwort zu suchen ist. Hierdurch kann die Suche spezifiziert werden. Nach Eingabe der Suche werden unterhalb der Suchmaske die Suchergebnisse angezeigt (Abb. 3.1.-3.3.). Diese können durch weitere Kategorisierungen am linken Seitenrand zusätzlich eingeschränkt werden.

Wenn man eines der Ergebnisse auswählt, öffnet sich die Anzeige des Digitalisats der entsprechenden Publikation (Abb. 4). Zentral dargestellt ist das Digitalisat, wobei der Artikel, in dem der gesuchte Begriff vorkommt, hervorgehoben wurde. Am linken Seitenrand findet sich eine Transkription des Textes, die insbesondere bei älteren Publikationen die Zugänglichkeit erleichtert. Es besteht die Möglichkeit, die Ansicht des Digitalisats zu verändern, sowie die anderen Artikel der Publikation zu betrachten. Über den Reiter Ausgabe erhält man eine Übersicht der enthaltenen Artikel (Abb. 5).

The screenshot shows the website's header with the logo 'E-NEWSPAPER ARCHIVES.CH' and navigation links for 'REGISTRIERUNG', 'LOG IN', and language options 'DE FR IT EN'. Below the header is a red navigation bar with buttons for 'Startseite', 'Suchen', 'Blättern', 'Tags', 'Hilfe', and 'Für Korrektoren'. The main content area is divided into two sections: 'DIE SAMMLUNG DURCHSUCHEN' and 'UMFANG DER SAMMLUNG'. The search section features a search bar with the text 'Die Sammlung durchsuchen' and a magnifying glass icon. Below the search bar, there are two columns of text: 'WAS GESCHAH AM 12. NOVEMBER 1932' with a small image of a newspaper page, and 'ÜBER DIE SAMMLUNG' with the text 'In e-newspaperarchives.ch werden Zeitungen präsentiert, die von'. The 'UMFANG DER SAMMLUNG' section displays a map of Switzerland with various cantons labeled, including Schaffhausen, Thurgau, Appenzell Auserrho, Appenzell Innerrho, St. Gallen, Glarus, Schwyz, Nidwalden, Uri, Obwald, Bern, Lucerne, Zug, Aargau, Solothurn, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Jura, Neuenburg, Waadt, Freiburg, Genéve, Graubünden, Tessin, and Valais.

Abbildung 1. Startseite - einfache Suchfunktion [Screenshot 147021]

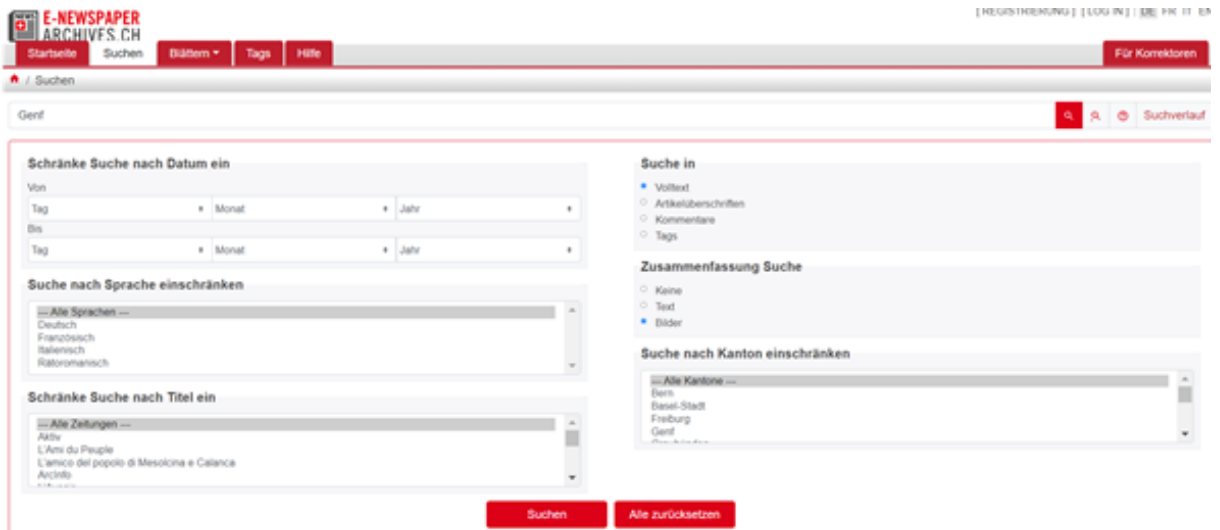


Abbildung 2. Suchmaske (Beispielsuche: „Genf“) [Screenshot 14102021]

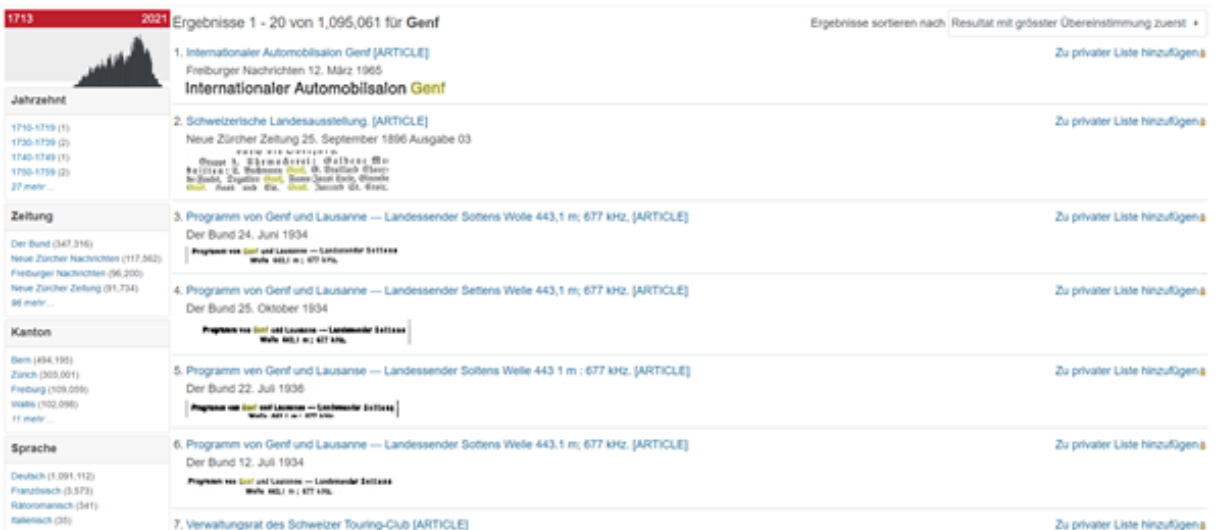


Abbildung 3.1. Suchergebnisse (Beispielsuche: „Genf“) [Screenshot 14102021]

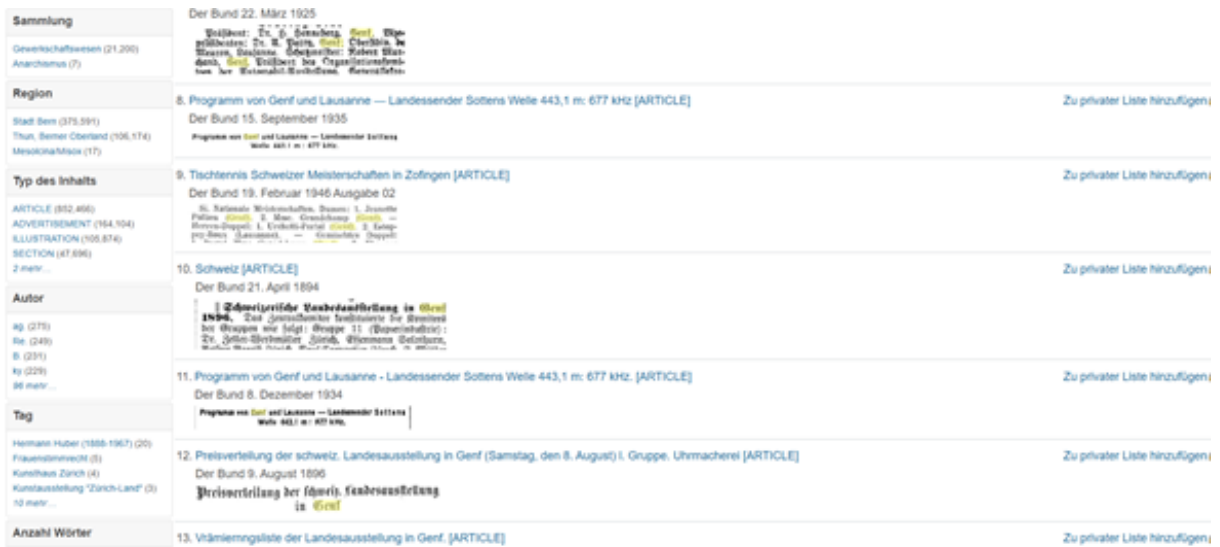


Abbildung 3.2 Suchergebnisse (Beispielsuche: „Genf“) - Fortsetzung 1 [Screenshot 14102021]



Lösungsblatt – Handreichung zur Arbeit mit der digitalen Sammlung e-newspaperarchives.ch

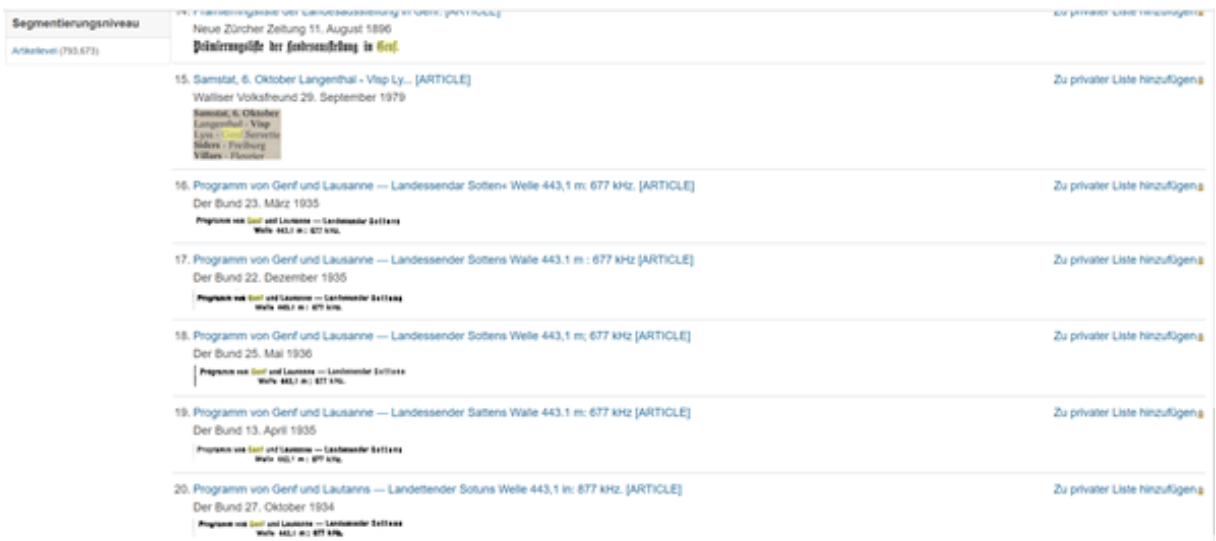


Abbildung 3.3. Suchergebnisse (Beispielsuche: „Genf“) - Fortsetzung 2 [Screenshot 14102021]

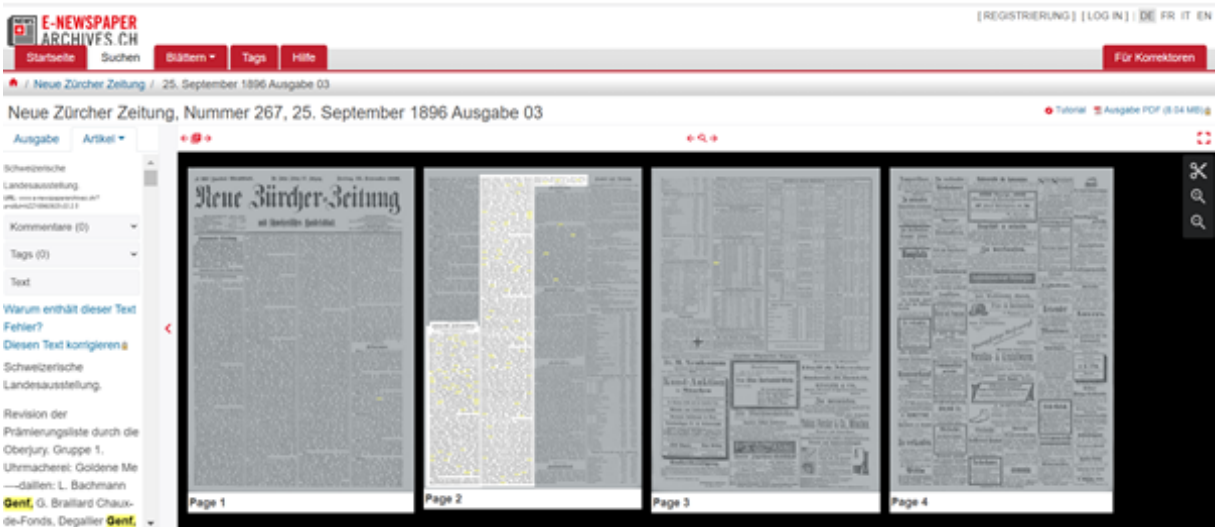


Abbildung 4. Anzeige Einzelergebnis [Screenshot 14102021]

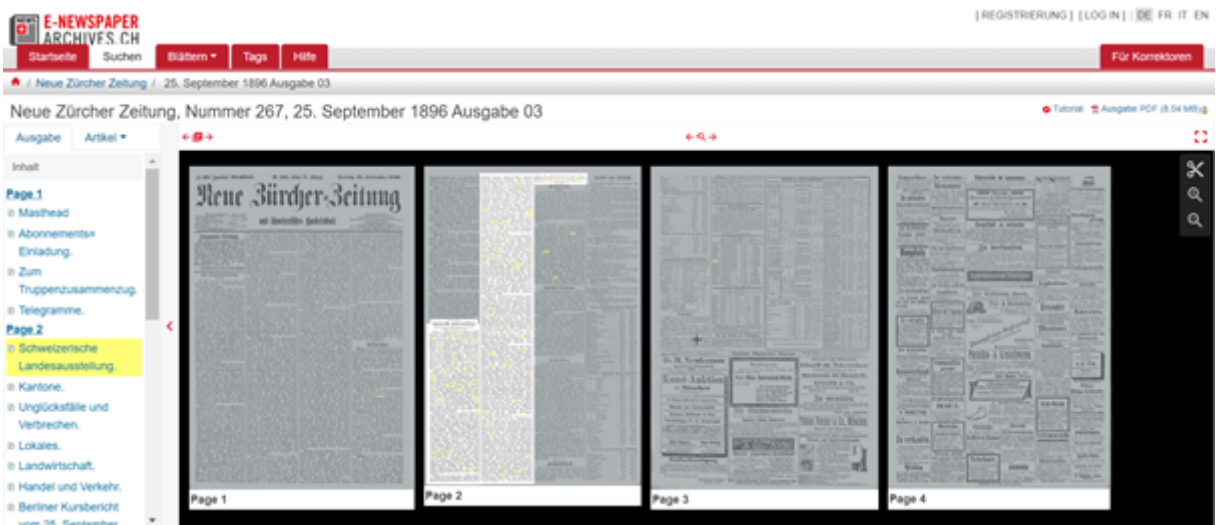


Abbildung 5. Anzeige Einzelausgabe - Reiter Ausgabe [Screenshot 14102021]

## Lehrplanverortung

---

Das Material zur Unterrichtsstunde ist im Lernbereich vier der achten Klasse des sächsischen Gymnasiums „**Vom übersteigerten Nationalismus zum Ersten Weltkrieg**“ zu verorten. Dieser Lernbereich umfasst gemäß dem Lehrplan 14 Unterrichtsstunden. In diesem Rahmen ist die Stunde für das Ende des Lernbereiches ausgelegt, da sie Vorwissen über den Imperialismus im 19. und frühen 20. Jahrhundert, sowie den Kriegsausbruch voraussetzt. Sie hat dabei dennoch mannigfaltige Anknüpfungspunkte an Inhalte des Lernbereichs, die sie aufgreift. Dazu zählen das „Kennen imperialistischer Bestrebungen von Großmächten zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ sowie das Kennen „gesellschaftlicher Ausdrucksformen des übersteigerten Nationalismus“, des Begriffs „Militarismus“ und des „Wettrüsten[s] und [der] Rolle des Militärs“ nebst „Sich positionieren zur Kriegsschuldfrage des Ersten Weltkrieges“, „Einblick gewinnen in den Kriegsverlauf 1914-1918“ und „**Mehrperspektivität: Selbst- und Fremdwahrnehmung verschiedener Großmächte**“ (Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), 2019, S. 21).

Konkret sollen in dieser Stunde die vom Lehrplan vorgegebenen Feinziele „Mehrperspektivität: Selbst- und Fremdwahrnehmung verschiedener Großmächte kennen“, „Kennen gesellschaftlicher Ausdrucksformen des übersteigerten Nationalismus“ und „Einblick gewinnen in den Kriegsverlauf“ ausgebildet bzw. gefördert werden (Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), 2019, S. 21).

Weiterhin soll durch die Auseinandersetzung mit dem übersteigerten Nationalismus die Grobziele „Die Schülerinnen und Schüler treten in ihrem Umfeld gegen Formen nationaler Überheblichkeit und Gewalt auf.“, „Die Schülerinnen und Schüler [erkennen] den Zusammenhang von Nationalismus, Imperialismus und Krieg.“ und „Die Schülerinnen und Schüler [erkennen] die Notwendigkeit der Konfliktbewältigung mit friedlichen Mitteln.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), 2019, S. 19f.) gefördert werden. Dazu soll durch die Nutzung der bekannten Quellenart des Zeitungsartikels in Kombination mit dem bis dahin unbekanntem Medium der digitalen Sammlung sowohl die Fähigkeit „bereits bekannte Quellenarten und Darstellungsformen zu analysieren und zu beurteilen“ wie auch der Umgang mit „traditionellen und digitalen Medien“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), 2019, S. 19) weiter ausgebildet werden.

**Lernvoraussetzungen** sind in methodischer Hinsicht die Fähigkeit zur Quelleninterpretation, zur Interpretation von Zeitungsartikeln und zur Informationsentnahme aus Lernvideos. In fachlicher Hinsicht müssen Kenntnisse zum Imperialismus des 19. und 20. Jahrhunderts, daraus resultierenden Krisen und Gründen für den Beginn des Ersten Weltkriegs, sowie grundlegende Kenntnisse dessen Verlaufs vorausgesetzt werden.

Die Stunde ist für einen **90-Minuten-Block** konzipiert. Der Zugang zu elektronischen Endgeräten, im Idealfall Laptops, aber auch Tablets sind möglich, muss für die erfolgreiche Anwendung der Stundenplanung für alle Schülerinnen und Schüler gewährleistet sein.

## Sachanalyse

---

Die Unterrichtsstunde steht am Ende des Lernbereichs „**Vom übersteigerten Nationalismus zum ersten Weltkrieg**“. Der Weg zu diesem bildet also gemeinsam mit dem deutschen Einmarsch in das neutrale Belgien den fachwissenschaftlichen Rahmen der Stunde. Es sollen dabei Reaktionen auf Kriegsausbruch und Einmarsch in Schweizer Tageszeitung als Quellen dienen.

Die Ursachen des Ersten Weltkriegs sind zunächst in der die zeitgenössische Politik dominierenden Ideologie des Imperialismus zu suchen (Vgl. Epkenhans, 2015, S. 11-15; Kruse, 2013). Das deutsche Kaiserreich, erstarkt durch Einheit, Bevölkerungsaufschwung und Wirtschaftswachstum, beansprucht dabei einen Platz im weltpolitischen Gefüge. Dabei verlässt es das unter den sogenannten „Neuen Männern“ den Kurs und das Bündnissystem Bismarcks. Geprägt vom zeitgenössischen sozialdarwinistischen Denken wird der Kurs der Aufrüstung beschritten. Das Ziel der Expansion des eigenen Territoriums, vor allem in Übersee, entspringt der systemimmanenten Handlungslogik des Imperialismus, sichert Rohstoffe und Absatzmärkte für eine hochindustrialisierte Nation (Vgl. Epkenhans, 2015, S.11-15).

Dabei stellt das Deutsche Kaiserreich mit seinen Ambitionen zunächst keinen außergewöhnlichen Unruhepol dar. Imperialistische Konflikte sind im späten 19. Jahrhundert keine Seltenheit. Als Ausdruck dessen können die Spannungen zwischen dem Britischen Empire und dem russischen Zarenreich in Asien oder aber Frankreich in Afrika gesehen werden. Auch andere neu erstandene imperialistische Großmächte behaupten ihren Platz, so zum Beispiel Japan in den Russo-Japanischen Kriegen (Vgl. Epkenhans, 2015, S.11-15).

Das fragile Gleichgewicht der imperialistischen Großmächte wurde dann durch einen **Wandel der Bündnissysteme** empfindlich gestört. Die vielfältigen Bündnisse, die noch zu Bismarcks Zeiten bestanden, entwickelten sich mehr und mehr zu einem System zweier Blöcke, bei dem sich das Deutsche Kaiserreich und die k.u.k.-Monarchie, bzw. im Dreibund mit Italien, auf der einen und Frankreich, das Empire und Russland auf der anderen Seite gegenüberstehen. Deutsche zeitgenössische Politiker und Kommentatoren sehen im Zusammenschluss der drei, durchaus nicht konfliktfreien Großmächte (s. oben) eine gezielte Verschwörung mit dem Ziel die eigenen, berechtigten Ambitionen zu unterbinden. Tatsächlich war dieses Bündnissystem, wenngleich es durchaus Beteiligte mit diesem Ziel gab, im wesentlichen ein Instrument der Eindämmung eben jener bereits erwähnten Konflikte zwischen den Bündnisstaaten (Vgl. Epkenhans, 2015, S. 15-17).

Nachdem zu Beginn des 20. Jahrhunderts das außenpolitische Großmachtgehabe des Reiches gleich zwei Großmächte der Gegenseite verärgerte, das heißt die Briten durch die Novellierungen des Tirpitz'schen Flottenbauprogramms 1906 und 1908 zum Einen und die Franzosen durch die bewusste Provokation während der Marokkokrisen zum anderen, entspannte sich die Lage zunächst. Eine Aussöhnung mit dem Vereinigten Königreich konnte erreicht werden. Die Balkankrise sollte dann jedoch das fragile weltpolitische System vor die Zerreißprobe stellen, die schlussendlich im Ersten Weltkrieg münden sollte. Nach 1912 rüsteten sämtliche Großmächte, mit Ausnahme der Briten, erheblich auf, sodass es nur noch den Funken in Form des berüchtigten Attentats von Sarajevo brauchte, das europäische Pulverfass, zur Explosion zu bringen (Vgl. Epkenhans, 2015, S. 17-21).

Die Kriegsbegeisterung im Reich war zunächst groß, Siegessicherheit prägte das sogenannte Augusterlebnis (Vgl. Kruse, 2013). Diese rührte nicht zuletzt auch vom Vertrauen, das man in den sogenannten **Schlieffen-Plan** setzte. Dieser, 1905/6 aufgestellt vom damaligen Chef des Generalstabs und mehrfach von von Moltke überarbeitete Plan, suchte den Nachteil der gefährlichen Lage des Reiches in Mitten des Kontinents durch ein schnelles Niederringen Frankreichs auszugleichen. So sollte ein Zweifrontenkrieg gegen Russland und Frankreich zu gleicher Zeit, durch aufeinanderfolgende Kriege umgangen werden. Die primäre Zielsetzung gegen Frankreich begründete sich auf der angenommenen Schwerfälligkeit des russischen Zarenreiches, sowie der Größe der zu eroberten Territorien. Da Frankreich sowohl schneller mobilisieren würde, wie auch über ein geringeres zu eroberndes Territorium verfügte, galt es zunächst diesen Feind zu besiegen, während sich der Feind im Osten noch auf den Krieg vorbereitet. Dabei wurden auch die erheblichen Befestigungsanlagen an der deutsch-französischen Grenze nicht außer Acht gelassen. Um diese zu Umgehen spielte Schlieffen bereits seit den 1890ern mit der Option, **die Neutralität Belgiens, der Niederlande, sowie Luxemburgs zu missachten**, um so in französisches Territorium einzumarschieren. Moltke wandte sich zwar vom Einmarsch in die Niederlande ab, hielt aber an der Besetzung Belgiens und Luxemburgs fest. Hierbei wurde bewusst die militärische Handlungslogik über eventuelle politische Konsequenzen gestellt. Zudem wurde trotz der mehrfachen Überarbeitung die Verbesserung der russischen Infrastruktur, die eine erhebliche Verkürzung der russischen Mobilisationszeit nach sich zog, sowie politische, wirtschaftliche wie auch militärische Macht des Vereinigten Königreichs außer Acht gelassen (Vgl. Cornelissen, 2014, S. 819f.; Epkenhans, 2015, S. 45-52; Kruse, 2013).

Der Schlieffen-Plan ging zunächst auf, wenn auch langsamer als geplant. Trotz erheblichen Verlusten auf deutscher Seite und unerwarteter Hartnäckigkeit auf belgischer Seite, standen das deutsche Heer Anfang September 1914 unweit von Paris. Nur geschicktes taktisches Vorgehen der Entente konnte die Deutschen schließlich am 11. September zum Rückzug zur Marne zwingen. Nach dem darauffolgenden Wettlauf zum Meer entwickelte sich der Krieg im Westen mehr und mehr zu dem Stellungskampf, für den der Konflikt bekannt ist. Das Reich befand sich in den Kriegsjahren 1914 und 1915 alles andere als in einer ausweglosen Situation. An beiden Fronten kämpften die Soldaten der Mittelmächte auf fremdem Territorium (Vgl. Krüger, 2013; Epkenhans, 2015, S. 45-52). Schicksal des neutralen Belgiens, das im Zuge des Schlieffen-Plans besetzt wurde, war zwar nicht die Annektierung, dennoch sollte es als erobertes Land gänzlich zum Nutzen des Deutschen Reiches und seines Kriegsfortschritts dienen. Gleichzeitig fanden umfangreiche Germanisierungsmaßnahmen statt (Vgl. Kramer, 2014, S. 381-384). Es kam im Zuge der Besetzung auch zu Gräueltaten wider die Bevölkerung, sowie anderen Kriegsverbrechen, wie der Niederbrennung der Bibliothek von Löwen (Vgl. Krüger 2013).

Die Reaktion der Schweiz auf den Neutralitätsbruch und den Kriegsbeginn in Quellen soll in der Unterrichtsstunde den Kernbestandteil bilden. Die Schweiz befand sich ebenso wie Belgien in einer schwierigen geographischen Lage zwischen den Konfliktparteien. Um ihre Neutralität, die selbst als konstituierendes Element der Schweizer Identität gesehen wird, zu wahren, mobilisiert die Eidgenossenschaft am 1. August 1914. Am 4. August, dem Tag des Einmarsches des Deutschen Kaiserreiches in Belgien, erfolgt die Neutralitätsbekundung. Alle Grenzen werden gleichsam besetzt, wobei das Aufgebot an Soldaten je nach Bedrohungslage variiert. Während die Schweiz während des gesamten Konflikts ihre Neutralität wahrt, beginnt sie nach Gerüchten über die Einmarschabsicht des Deutschen Kaiserreiches heimliche Gespräche mit Frankreich.



Alles in allem kommt es während des Konflikts zu rund 1000 Fällen, in denen die Schweizer Grenze verletzt wurde, die meisten sind jedoch auf Flugzeuge zurückzuführen. Auch die rund 2000 Toten des Konflikts auf Schweizer Seite sind zu ca. 90 % durch die spanische Grippe, nicht durch militärische Gewalt verantwortlich. Während des Krieges erfüllt die Eidgenossenschaft humanitäre wie diplomatische Funktionen, bieten Grund für Friedensverhandlungen und politische Flüchtlinge. Dennoch wurde der Krieg aufmerksam verfolgt und wenngleich die Schweiz keine kämpfende Rolle einnahm, fanden sich doch Konfliktlinien und Spannungen zwischen den Romanischen und Deutschen Bevölkerungsteilen als Spiegel des größeren Konflikts außerhalb der Eidgenossenschaft. Die Nichtverletzung der Schweizerischen Neutralität resultierte daraus, dass alle Konfliktparteien mehr von einer unabhängigen, wehrhaften Schweiz als von einem kräftezehrenden Einmarsch profitierten (Vgl. Pöhlmann, 2014, S. 826f.).

Der **erste Quellentext** stellt nun die Wortmeldung des Berliner Korrespondenten in der Neuen Züricher Zeitung, verfasst am 20. August, erschienen am 1. September 1914, dar. Wohlbewusst der Situation des Schweizer Publikums, das so kurz nach dem eklatanten Neutralitätsbruchs Deutschlands gegenüber Belgiens, um die eigene Neutralität und Souveränität fürchten musste, gesteht der Autor zunächst das begangene Unrecht ein und verweist darauf, dass dies auch die deutsche Regierung bereits tat, sowie, dass dieser Bruch einmalig sowie aus Notwendigkeit geschehen sei. Im Anschluss daran bekundet er den Respekt, den das Deutsche Reich vor den belgischen Soldaten habe, wie die Abscheu vor irregulären Partisanenaktionen der Zivilbevölkerung. Weiterhin werden die Gründe dargelegt, warum dieser spezielle Neutralitätsbruch unvermeidbar gewesen sei. Diese wiederum seien vor allem in der Agitation der Franzosen im südlichen Landesteil zu suchen. Hierdurch wird nicht nur das Vorgehen Deutschlands gerechtfertigt, sondern sogleich Frankreich indirekt beschuldigt, die Neutralität Belgiens zuvor gebrochen zu haben. Abschließend erwehrt sich der Autor noch gegen intendierte Anschuldigungen die Kriegstreiberei des Reiches sei evident in der Geschwindigkeit seiner Mobilmachung. Er verweist dabei auf die lang bekannte Gefahr des Zweifrontenkrieges, wie auf das militärische Geschick des deutschen Volkes, als Ursache für die schnelle Mobilmachung. In dem Artikel wird somit klar das Vorgehen des Kaiserreichs gerechtfertigt und versucht etwaige Schweizer Bedenken zu beschwichtigen, wenngleich beim Leser insbesondere durch die Episode in Bezug auf die französischen Machenschaften in Süd-Belgien der Eindruck einer Drohung entstehen konnte.

Die **zweite Textquelle** ist der Abdruck der Botschaft des Präsidenten der Französischen Republik an die Kammer, erschienen am 6. August im Oberländer Tagblatt. Diese Quelle stellt somit eine Besonderheit dar, da sie keinen journalistischen Text, sondern eine offizielle Stellungnahme des französischen Staatsoberhauptes, somit eines Anführers einer Kriegspartei, ist. Dies ist durch die Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Der Präsident stellt sowohl die Kriegsführung wie auch den Krieg an sich als Verbrechen des Deutschen Kaiserreichs dar. Frankreich habe sich dabei stets um Aussöhnung bemüht und den Krieg zu verhindern versucht. Ihn hätte allein das Reich zu verantworten. Er stilisiert das französische Bündnis mit England und Russland als Bund der Loyalität und Treue auf der Seite der Zivilisation. Die Beschreibung des Angriffs Deutschlands auf Luxemburg und Belgien entbehrt das mit ehrbezogenen Begriffen gespickte Vokabular, das der Präsident in Bezug auf seine Seite verwendet, vielmehr kehrt er sie ins Gegenteil. Die klare Färbung der Sprache überrascht nicht, sondern ist als wesentliches Charakteristikum des Textes in Bezug auf seine Repräsentativität herauszuarbeiten.

Der Text der **nächsten Quelle**, der ohne Nennung eines Autors am 26. September 1914 in der Neuen Züricher Zeitung abgedruckt wurde, obgleich eine Fußnote darauf hinweist, dass er schon eher (jedoch nicht wann) verfasst wurde. Der Autor zieht einen direkten Vergleich zwischen der Schweiz und Belgien und hebt dabei hervor, dass der deutsche Angriff auf Belgien aus Sicht der Eidgenossen zu verurteilen ist. Hierbei nennt er gleichwohl Sympathien für die „deutsche Sache“ an sich und erkennt die vielbeschworene Notlage, die das Reich veranlasste, die belgische Neutralität zu brechen, an. Dennoch wird der Leser darauf hingewiesen, dass die Schweiz ähnlich wie Belgien gehandelt hätte, ja hätte handeln müssen. Neben dem Unrecht bzw. Völkerrechtsbruch, den Deutschland mit dem Einmarsch begangen hat, beklagt der Autor auch die Behandlung des besetzten Belgiens durch das Deutsche Reich. Weiterhin wird angedeutet, dass Deutschland sich demnächst den noch unangetasteten Niederlanden widmen würde, woraufhin noch einmal die gute Beziehung der Schweiz sowohl zu Belgien wie auch zu den Niederlanden betont wird. Wenngleich der Autor einer Besetzung Deutschlands von fremden Gebieten im Ostseeraum „aus Gründen der Zivilisation und der Menschlichkeit“ (Anonym, 1914, S. 1-2) nichts entgegenzusetzen hätte, protestiert er doch gegen die Behandlung Belgiens, gleichwohl anerkennend, dass sich die Schweiz nicht in fremde Angelegenheiten und somit auch nicht in die der Belgier einmischen dürfe.

Bei dem **letzten Text** handelt es sich nun um einen französischsprachigen Kommentar zur deutschen Kriegsführung, erschienen am 5. August in der La Suisse Libérale. Das beschriebene Verbrechen Deutschlands wird durch die Hervorhebung des Alters der deutschen bzw. preußischen Garantie der belgischen Neutralität verstärkt. Die Deutschen Drohungen gegenüber Belgien würden einerseits im französischen Volk patriotische Gefühle hervorrufen und andererseits die Engländer als Garanten der belgischen Unabhängigkeit in den Krieg rufen. Dem Autor ist zum Zeitpunkt des Verfassens des Artikels noch nicht sicher bekannt, dass der Einmarsch Deutschlands tatsächlich geschieht. Dennoch versichert das Ende des Artikels noch einmal den französischen Beistand in einem solchen Fall. Auffallend an diesem Artikel ist, dass obwohl er in einer Schweizer Zeitung ohne klare Nennung der Nationalität des Autors eine ausschließlich und uneingeschränkt pro-französische Position einnimmt.



#### Literatur:

Michael **Epkenhans**: Der 1. Weltkrieg: 1914-1918, Paderborn 2015.

Alan **Kramer**: Besatzung (Westen). In: Gerhard Hirschfeld/Gerd Krumeich/Irina Renz (Hrsg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg, Paderborn 2014, S. 381-384.

Christof **Cornelissen**: Schlieffen-Plan. In: Gerhard Hirschfeld/Gerd Krumeich/Irina Renz (Hrsg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg, Paderborn 2014, S. 819f.

Markus **Pöhlmann**: Schweiz. In: Gerhard Hirschfeld/Gerd Krumeich/Irina Renz (Hrsg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg, Paderborn 2014, S 826f.

Wolfgang **Kruse**: Kriegsverlauf und Außenpolitik. <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/ersterweltkrieg/155304/kriegsverlauf-und-aussenpolitik> [Aufgerufen am 02.10.2021]

## Lernzielformulierung

---

Die Lernzielformulierung für die vorliegende Unterrichtsstunde und das dazugehörige Material erfolgt nach dem WKW-Modell.

### **Wissen – Die Schülerinnen und Schüler kennen...**

- die Funktionsweise der digitalen Sammlung e-newspaperarchives.ch.
- grundlegende Informationen (Imperialismus, Hegemoniestreben, Bündnisse) zum Weg in den 1. Weltkrieg sowie dessen Verlauf.
- grundlegende Informationen zu Entwicklung des Schlieffen-Plans (Zweifrontenkrieg des Deutschen Reiches gegen Frankreich und Russland).
- grundlegende Informationen zur Motivation des Schlieffen-Plans (Krieg erst gegen Frankreich, dann gegen Russland gewinnen).
- grundlegende Informationen zur Anwendung des Schlieffen-Plans (Einmarsch in Belgien, Kriegserklärung Großbritanniens, Abbruch des Schlieffen-Plans).

### **Können – Die Schülerinnen und Schüler können...**

- die digitale Sammlung e-newspaperarchives.ch zur gezielten Suche eines vorgegebenen Artikels nutzen.
- die digitale Sammlung e-newspaperarchives.ch zur gezielten Suche eines Artikels nach eigenen Kriterien nutzen.
- einem Zeitungsartikel Informationen nach vorgegebenen Kategorien entnehmen.
- verschiedene Darstellungen historischer Ereignisse (Zeitungsartikel, Dokumentation; bzw. verschiedene Zeitungsartikel) miteinander vergleichen und hinsichtlich ihrer Intention und Perspektivität analysieren.
- den Kriegsausbruch darstellen anhand eines rechtfertigenden Texts über den deutschen Einmarsch in Belgien.

### **Werten – Die Schülerinnen und Schüler beurteilen ...**

- die Neutralität der Schweiz heute in Bezug auf ihre Nicht-Teilhabe an der Weltgemeinschaft (NATO, EU etc.) anhand eines Kommentars für eine Zeitung.
- die digitale Sammlung [e-newspaperarchives.ch](https://www.e-newspaperarchives.ch) anhand einer Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen von Digitalisaten und echten Zeitschriften sowie anhand einer eigenen Stellungnahme zum bevorzugten Vorgehen als Journalist:in.

## Didaktische Schwerpunktsetzung

---

Die vorliegende Unterrichtsstunde folgt dem **Strukturierungskonzept der Fallanalyse**. Sie stellt die umfassende Untersuchung des Deutschen Einmarschs in das neutrale Belgien im Schweizer Pressespiegel dar. Dadurch können vielfältige Methoden angewandt werden und eine genaue, sowie mehrperspektivische Betrachtung des Ereignisses unternommen werden (Vgl. Günther-Arndt, 2014, S. 166-171).

Die wesentlichen geschichtsdidaktischen Prinzipien, denen diese Stunde folgt, sind jedoch die der **Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität**. Dieses Prinzip betrachtet Perspektivität als Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung. Im klassischen Sinne dieses Prinzip wird versucht Multiperspektivität durch Repräsentation einer Vielfalt an sozialer Stellung (class), Ethnien (race) und Geschlechtern (gender) in den Quellen zu erreichen. Im vorliegenden Fall ist jedoch trotz dessen, dass manch Autor der Zeitungsartikel ungenannt bleibt, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass im frühen 20. Jahrhundert im Wesentlichen weiße Männer aus relativ privilegiertem Stand Zeitungsartikel in der Schweizer Presse veröffentlicht haben dürften, von einer relativ geringen Differenz der Perspektiven zumindest in dieser Linie auszugehen. Freilich finden sich Unterschiede im Stand zwischen dem Präsidenten der französischen Republik und dem Zeitungskorrespondenten in Berlin, doch verdienen beide ihr täglich Brot nicht mit körperlicher Arbeit. Die tatsächlichen Differenzlinien, die hier multiperspektivisch betrachtet werden sollen, liegen in den nationalen und politischen Affektionen der Autoren. Der Unterrichtsentwurf zielt zudem darauf ab, bei Entwicklung von demokratischem und Kriegstreiberei-ablehnendem Konsens zu einer Pluralität der Ansichten und Urteile über die historischen Einstellungen sowie zum Austausch darüber anzuleiten (Vgl. Lücke, 2012, S. 281-288).

Durch die eigenständigen Rechercheprozesse, einem projektbezogenem Arbeiten und darauf Bezug nehmende Aufgaben folgt der Unterrichtsentwurf zudem dem Prinzip der **Handlungsorientierung**. Dieses Prinzip definiert sich im Wesentlichen aus weitestgehend selbstständigem Lernen und darauf abgestimmter Eigenaktivität. Die zielt darauf ab, das Gelernte zu mehrern sowie wiederum das Behalten dessen zu fördern. Im Unterrichtsentwurf entzieht sich die Lehrkraft weitestgehend aus dem Geschehen und übernimmt nur eine unterstützende Rolle. Zwar ist durch Aufgabenstellungen ein durchaus fester Rahmen vorgegeben. Dennoch können die Schülerinnen und Schüler innerhalb dessen die Aufgaben mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung bearbeiten. Dies zeigt sich unter anderem durch die stete Anwendung der eigenen Bedienung der Suchfunktionen der digitalen Sammlung sowie der eigenständigen Nutzung digitaler Präsentationssoftware zur Erstellung einer eigenen Darstellung. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler das Historische Lernen als deutende Erweiterung ihrer eigenen Lebensumstände kennen. Das heißt, dass sie Historisches Lernen nicht passiv-konsumierend, sondern aktiv-konstruierend wahrnehmen und so auch Ableitungen für das eigene Leben treffen können (Vgl. Völkel, 2007, S. 49-64).

### Kompetenzen Digitale Sammlungen

Durch die Nutzung der digitalen Sammlung wird zunächst die Wahrnehmungskompetenz durch die digitale Repräsentation einer Originalquelle in einer ihrem Originalzustand ähnlichen Form, das meint innerhalb eines Digitalisats einer gesamten Zeitung, anstelle eines einzelnen Ausschnitts, gefördert. Durch den Vergleich und die Inbezugsetzung zu anderen Artikeln sowie zu den Videodateien wird weiterhin die Erschließungskompetenz mittels der digitalen Sammlung gefördert. Wie zuvor beschrieben bildet die digitale



Sammlung durch ihre vielfältigen Möglichkeiten der Analyse und ihre Detailtreue einen detailreichen Ausschnitt aus dem Universum des Historischen. Die Auseinandersetzung damit bildet die Orientierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler weiter aus.



**Literatur:**

Hilke **Günther-Arndt**: Strukturierungskonzepte, In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting: Geschichtsdidaktik, Berlin 2014, S. 166-171.

Martin **Lücke**: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, In: Michele Barricelli/ Martin Lücke(Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach 2012, S. 281-88.

Bärbel **Völkel**: Handlungsorientierung. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 49-64

## Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften

---

In der pädagogischen beziehungsweise didaktischen Diskussion wurden verschiedene Modelle für **Digitalisierungsbezogene Kompetenzen** erarbeitet, die sich zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. (Vgl. Kotzebue et al., 2020, S. 32) Im Gegensatz zu diesen orientiert sich das gemeinsam von Biologie-, Deutsch- und Informatikdidaktiker\_innen sowie Bildungswissenschaftler\_innen entwickelte Rahmenmodell „**Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt**“ an den Aktivitäten der Lehrkraft im Klassenraum orientiert. (Vgl. Kotzebue et al., 2020, S. 32f.) Dabei wird zwischen den eigenen Medienkompetenzen der Lehrkraft und den Medienbezogenen Lehrkompetenzen unterschieden, wobei sich letztere wiederum in Wissens- und Handlungskomponente aufgliedern. (Vgl. Kotzebue et al., 2020, S. 33f) Eigene Medienkompetenzen können dabei als Grundvoraussetzung für erfolgreiches mit digitalen Medien verstanden werden. Die Aufschlüsselung Medienbezogener Lehrkompetenzen wiederum gewährleistet eine gelungene Anwendung digitalen Unterrichts in den Phasen Planung, Realisierung, Evaluation und Sharing.

### Planung:

- P1. Planung des Einsatzes digitaler Medien
- P3. Identifikation und Einbindung von Software und medientechnischen Optionen
- P4. Ermöglichen von selbstbestimmter, kreativer und eigenaktiver Mediennutzung
- P5. Berücksichtigung medialer Erfahrungen der SuS
- P6. Berücksichtigung medienrechtlicher und -ethischer Konzepte

### Evaluation

- E1. Sammlung und Auswertung von Informationen zu Lernprozessen und Lernerfolg
- Reflexion des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht

### Sharing

- S3. Recherche, Beurteilung und Adaption fremder digitaler Unterrichtsszenarien



#### Literatur:

**Kotzebue** et al.: Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt: Veranschaulichung des Rahmenmodells am Beispiel einer Unterrichtseinheit aus der Biologie. In: Zeitschrift für Didaktik der Biologie – Biologie Lehren und Lernen 24 (2020), S. 29-47.