

Jan Hodel

Narrative Bricolage

Jugendlicher Umgang mit digitalen Netzmedien
zur Bewältigung des „narrativen Paradox“
von Neu-Nacherzählungen

1 Der Fall: Helene und Emma

In einer Klasse des 10. Schuljahrs in einem Gymnasium in der Nähe Basels wird ein Zeitzeugen-Projekt durchgeführt. Die Jugendlichen sollen Menschen aus ihrer persönlichen Umgebung zu einem selbst gewählten Gegenstand befragen, das im Zusammenhang mit dem Oberthema „Kalter Krieg“ steht. Als Ergebnis wird ein kurzes Referat in der Klasse mit einer Handreichung erwartet, sowie – im Sinne einer Dokumentation – ein Hypertext auf der schuleigenen Lernplattform.¹

Im Folgenden interessieren die Hypertexte von Emma und Helene.² Sie zeigen exemplarisch, wie Schüler/innen unter Bedingungen des digitalen Wandels den Herausforderungen solcher Aufträge begegnen.³

Der Text von Helene behandelt die Suez-Krise von 1956.⁴ Der Hypertext besteht aus einem einzigen Dokument. Er ist vergleichsweise umfangreich (10 128 Zeichen) und herkömmlich angelegt: Nach Nennung von Angaben zum Suezkanal (Lage, Ausdehnung, Geschichte) folgt eine Aufzählung der wichtigsten Akteure, eine Schilderung der Ereignisse vom Juli bis November 1956, Erläuterungen der wichtigsten Begriffe sowie eine kurze Darstellung der Fol-

¹ Das Beispiel stammt aus dem Dissertationsprojekt des Autors. Es handelt sich um Beispiele aus dem Dokumentenbestand 4. Ausführlichere Informationen in Jan Hodel: Verkürzen und Verknüpfen. Bern, 2013.

² Bei den realen Personen handelt es sich um einen Schüler und eine Schülerin. Um zu vermeiden, dass die hier präsentierte Analyse durch geschlechtsspezifische Stereotypen beeinflusst wird, werden hier beide Personen als Schülerinnen vorgestellt.

³ Die beiden Texte wurden bereits in einem früheren Beitrag behandelt, allerdings weniger detailliert und auf der Basis von Zwischenauswertungen: Jan Hodel: Geschichtslernen mit Copy and Share. In: Bettina Alavi (Hrsg.): Historisches Lernen im virtuellen Medium. Heidelberg 2010, S. 111–130. In der Analyse von 2010 werden auch die unterschiedlichen Texterstellungsprozesse, wie sie die Schüler/innen darstellen, genauer beschrieben.

⁴ Dokument 4F1, vgl. Hodel, Verkürzen und Verknüpfen, 2013, S. 427–432.

gen. Bemerkenswert an diesem Text ist der Umstand, dass in ihm wörtlich kopierte Textpassagen ohne Nachweis aus 19 verschiedenen, im Internet zugänglichen Dokumenten ermittelt werden können. Die Herkunft der kopierten Textpassagen wechselt sich zuweilen in kurzen Abständen ab (vgl. Abbildung 1). Die kopierten Passagen machen insgesamt mehr als 70% des Textes aus. Acht der als Vorlage genutzten Dokumente stammen aus Wikipedia, der Rest aus den Webangeboten der Bundeszentrale für politische Bildung,⁵ der österreichischen Presseagentur⁶ und der Neuen Zürcher Zeitung,⁷ aber auch von einem „Europainstitut“ in Wien⁸, der Website „Hausarbeiten.de“⁹ sowie von der Website eines Schweizer Gymnasiums¹⁰ und anderen privaten Websites.

Im Kontrast hierzu steht der Hypertext von Emma, der aus mehreren Dokumenten besteht. Das Eingangsmodul¹¹ trägt den Titel „Vietnam – the uncensored war“ worunter, gleichsam als Motto der Darstellung, der amerikanische Politologe Daniel C. Hallin aus seiner gleichnamigen Abhandlung zitiert wird:

Vietnam became the first war in which journalists were routinely accredited to accompany military forces, but not subject to formal censorship.¹²

Es handelt sich bei diesem Hypertext um eine Zusammenstellung von Texten, die ohne weitere Bearbeitung aus dem Internet übernommen worden sind: Ein chronologischer Abriss der Geschichte Vietnams (ohne Nachweis) von der Website¹³ eines privaten Vietnamkenners, eine Chronologie mit den wichtigsten

5 http://www.bpb.de/publikationen/XIYAV9,2,0,Die_Suezkrise.html (Abruf vom 1.6.2013).

6 http://www.historisch.apa.at/cms/apa-historisch/dossier.html?dossierID=AHD_19560306_AHD0001 (Abruf vom 1.6.2013).

7 <http://www.nzz.ch/2006/10/28/al/articleEHAA8.html> (Abruf vom 1.6.2013).

8 http://www.europainstitut.at/upload/publikationen/publikation_11.pdf (Abruf vom 1.6.2013).

9 <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/99563.html> (Abruf vom 1.6.2013).

10 <http://www.kssursee.ch/schuelerweb/kalter-krieg/kk/suezkrise.htm> (Abruf vom 1.5.2009), verfügbar unter: <http://web.archive.org/web/20090501094652/http://www.kssursee.ch/schuelerweb/kalter-krieg/kk/suezkrise.htm> (Abruf vom 1.6.2013).

11 Dokument 4A3, vgl. Hodel, Verkürzen und Verknüpfen, 2013, S. 450.

12 Daniel C. Hallin: The „uncensored war“. The media and Vietnam. New York/Oxford 1986, S. 128.

13 Heiko Mrozik: Zusammenfassung der vietnamesischen Geschichte, ohne Datum, verfügbar unter: <http://www.vietnam-kompakt.de/zusammenfassung-der-vietnamesischen-geschichte.html> (1.3.2013).

Ereignissen des Vietnam-Kriegs (mit Nachweis) aus Wikipedia,¹⁴ ein längerer Essay (ebenfalls mit Nachweis) aus einem politischen Diskussionsforum.¹⁵ Der Hypertext umfasst noch ein Dokument mit einem Link¹⁶ auf einen Dokumentarfilm im Internet.¹⁷ Den Abschluss macht das begleitende Handout zum mündlichen Vortrag, das als Word-Dokument zum Download angeboten wird. Dieses besteht aus einer leicht redigierten Version des Wikipedia-Artikels zum Vietnam-Krieg, wobei die Herkunft der Inhalte nicht nachgewiesen wird.¹⁸

Emmas Hypertext stellt somit im Wesentlichen eine Dokumentation dar, die ihre mündliche Präsentation ergänzen und erweitern, gleichsam als Grundlage dafür dienen soll. Diese Dokumentation umfasst unterschiedliche Text- und Medientypen (Chronologie, Film, Essay).

2 Copy/Paste als Realität digitaler Narrationen

In den Texten von Emma und Helene lassen sich unterschiedliche Formen des *Copy/Paste*-Verhaltens nachweisen. Dieser Befund passt in vieler Hinsicht in den laufenden Diskurs über die Veränderungen, die der digitale Medienwandel in der Jugendkultur, dem Mediennutzungsverhalten und der Bildungslandschaft bewirke. Er scheint die Klage über die Generation „Google-Copy-Paste“¹⁹ zu bestätigen, die sich in „Abschreiben 2.0“²⁰ übe, jeglicher Anstrengung ausweiche und stattdessen sich der Zerstreung mittels digitaler Medienangeboten hingeebe. Zugleich lässt sich das beobachtete Textbearbeitungs-Prozedere von Emma und Helene auch mit medien- und sprachtheoretischen Aussagen in

14 Die Zeittafel ist in der neusten Version nicht mehr vorhanden, sie ist unter den archivierten Versionen zu finden: Vietnamkrieg. In: Wikipedia, 12.5.2008, Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Vietnamkrieg&oldid=45947342#Zeittafel> (1.3.2013).

15 Ohne Autor: Kurze Nachlese zum Vietnamkrieg, ohne Datum. Verfügbar unter <http://www.politik.de/forum/showthread.php?t=31033> (9.9.2010).

16 Dokument 4A4 „Links“, vgl. Hodel, Verkürzen und Verknüpfen, 2013, S. 451.

17 Jürgen Eike/Sebastian Dehnhardt: Apokalypse Vietnam (Film, 2 Teile), Deutschland 2000, verfügbar unter: <http://video.google.com/videoplay?docid=3014764135603483834> (27.12.2011 – nicht mehr verfügbar). Link in Unterlagen von „Emma“ (Schülerin ID 233): <http://www.veoh.com/watch/v6449595WXx3p6m6> (nicht mehr verfügbar).

18 Vietnamkrieg. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 26.12.2011, 12:14 UTC. Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Vietnamkrieg&oldid=97546947> (1.3.2013).

19 Stefan Weber: Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden. Hannover 2006.

20 Julia Bonstein: Abschreiben 2.0. In: Spiegel, 11.8.2008, Nr. 33, S. 86–87.

Verbindungen bringen, die seit Barthes „Tod des Autors“²¹ in der Hypertext-Technologie die Auflösung der Grenze zwischen Autor- und Leserschaft sieht,²² die den kreativen Autor zum „bloßen Verknüpfer von Zitaten“²³ schrumpfen lässt. Über die Folgen für die historiographische Praxis hat Krameritsch bereits überzeugende Erwägungen dargelegt.²⁴

Unter diesen – hier lediglich verkürzt dargestellten – Diskursbedingungen sollen die Texte von Emma und Helene im Folgenden in geschichtsdidaktischer Hinsicht analysiert werden. Dabei interessieren zwei Fragen. Können mit kopierten Texten, bzw. mit Plagiaten narrative Leistungen erbracht werden? Und welche Rolle spielt dabei der digitale Medienwandel?

Die erste Frage impliziert ein Verständnis von historischem Lernen, das hier nicht im Detail ausgeführt werden kann. Darin verbinden sich das narrativistische Paradigma von Geschichte als Konstrukt, das mittels methodischem, reflektiertem, geschichtsbewusstem Vorgehen untersucht und erstellt wird, mit einem konstruktivistischen Lernverständnis und neueren Ansätzen der Kompetenzförderung. Diese Verbindung resultiert in der Auffassung, dass Jugendliche im Geschichtsunterricht möglichst selber Geschichte darstellen und präsentieren sollen, um sich diese anzueignen, zu durchdringen und zu verstehen. Schüler/innen sollen somit auf eine Art historisch lernen, bei der nicht träges Wissen akkumuliert wird, das gleich wieder vergessen wird, sondern bei der sie zu einer reflektierten und methodisch kontrollierten Auseinandersetzung mit Vergangenheit gelangen, die sinnbildende Einsichten generiert und um die Orientierungsleistung weiß, die aus der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit resultiert. Kurzum: Indem die Schüler/innen selber Geschichte darstellen, soll ihre Auseinandersetzung mit Vergangenheit nicht in ein stofforientiertes Lernen von Geschichte sondern in ein prozessorientiertes und kritisch hinterfragtes Lernen *aus* der Geschichte münden.²⁵ Eine solche Leistung wird durch das Ver-

21 Roland Barthes: Der Tod des Autors. In: Fotis Jannidis u.a. (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart 2000, S. 185–193.

22 Hypertext-Theoretiker Landow prägte hierfür den Neologismus „Wreader“ (aus *reader* und *writer*). George P. Landow: What’s a Critic to Do? Critical Theory in the Age of Hypertext. In: Ders. (Hrsg.): Hyper text theory. Baltimore (Md.) 1994, S. 1–48.

23 Matias Martinez: Autorschaft und Intertextualität. In: Fotis Jannidis u.a. (Hrsg.): Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen 1999, S. 465–479, hier S. 465.

24 Jakob Krameritsch: Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung. Münster 2007.

25 Die Bedeutsamkeit, die Schüler/innen zum Verfertigen eigener Narrationen anzuregen, wird von Barricelli und Lücke im neu erschienenen Handbuch zur Praxis des Geschichtsunterrichts hervorgehoben: Michele Barricelli/Martin Lücke: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 9–21. Doch die Betonung

wenden von kopierten Textpassagen aus vorgefundenen Texten konterkariert. Beim Kopieren, so der erste Eindruck, kann keine Sinnbildung, keine narrative Leistung, keine Reflexion erfolgen. Somit sind Copy-Paste-Vorgänge nicht nur allgemein unter pädagogisch-ethischen Gesichtspunkten (mangelnde kognitive Auseinandersetzung, Vortäuschung von Leistungen), sondern aus geschichtsdidaktischer Perspektive als problematisch einzuschätzen.

3 Das narrative Paradox der Neu-Nacherzählung

Dagegen sind zwei Einwände vorzubringen. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass Erzählvorgänge verschiedene Ausprägungen aufweisen können. Pandel unterscheidet vier verschiedene Formen der Erzählung. Einerseits führt er das Erzählen *im ursprünglichen Sinne* an: hierbei wird eine originale Narration erstellt, also gleichsam erfunden, in der dem Publikum noch unbekannte Sachverhalte aus der Vergangenheit präsentiert werden. Das *Umerzählen* führt hingegen zu Narrationen, die bereits bekannte Sachverhalte „nach neuen Sinnmustern“ darstellen. Nebst der Erzählung im ursprünglichen Sinne ist diese Erzählform die von Historikerinnen und Historiker meist benutzte, denn „Geschichtsschreibung ist prinzipiell Umerzählen, da sie stets auf neue Orientierungsbedürfnisse antwortet.“²⁶ Außerdem benennt Pandel noch das *rezensierende Erzählen*, die eine vorliegende Erzählung im Hinblick auf die darin vorfindlichen Triftigkeiten beurteilt.

Für den hier verhandelten Zusammenhang bedeutsam ist jedoch die *Nacherzählung*: Sie wiederholt die wesentlichen sinnbildenden Aussagen der Vorlage und enthält keine neuen Informationen. Diese Nacherzählung ist nach Pandel ein „Mittel zur Vergemeinschaftung“²⁷ von jenen geschichtlichen Inhalten, denen Identität stiftende Bedeutsamkeit zugesprochen wird und die daher als

von Problem- und Handlungsorientierung, die sowohl Konstrukt-Charakter und Perspektivität historischer Erkenntnis deutlich und nachvollziehbar machen sollen, sind in verschiedener Form in die einschlägige Methodenliteratur der Geschichtsdidaktik eingegangen, vgl. etwa Hilfe Günther-Arndt: *Methodik des Geschichtsunterrichts*. In: Dies. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2003, S. 151–196, oder Michael Sauer: *Geschichte unterrichten*. 10. Aufl. Seelze 2012, S. 87ff.

²⁶ Hans-Jürgen Pandel: *Erzählen und Erzählakte*. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, Marko (Hrsg.): *Neue geschichtsdidaktische Positionen*. Bochum 2002, S. 39–55, hier S. 50.

²⁷ Pandel, *Erzählen und Erzählakte*, 2002, S. 49.

wichtig genug erachtet werden, um in der Schule behandelt zu werden.²⁸ Aus diesem Grund hat das Nacherzählen im Geschichtsunterricht noch immer seinen festen Platz – das Nacherzählen symbolisiert den Auftrag der Schule als Institution zur Tradierung von kulturellen Werten.

Es wird deutlich, dass diese Aufgabe der Nacherzählung mit dem didaktischen Anliegen kollidiert, Reproduktionen zu vermeiden und stattdessen Aufgabenstellungen zu formulieren, die eigenständige, kreative Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand, hier Geschichte, herausfordern. Bei Nacherzählungen, so Barricelli, müsse Individualität sich notgedrungen auf Abweichungen in Wortwahl und Satzbau beschränken, was für die Schüler/innen zumeist eine unbefriedigende Angelegenheit darstelle. Solle die Nacherzählung den gleichen Sinn beinhalten, wie die Ursprungserzählung, könne „die perfekte Nacherzählung eigentlich immer nur deren Faksimile vorstellen.“²⁹

Dies bedeutet zweierlei. Zum Einen: die perfekte Nacherzählung wäre eine Kopie der Originalerzählung. Und selbst wenn sie in „eigene Worte“ gefasst würde: Nacherzählungen erfüllen, wenn sie korrekt durchgeführt werden, die Kriterien eines Struktur-Plagiats.³⁰ Mit dem Anspruch auf eine „Neu-Nacherzählung“ konfrontiert man die Schüler/innen mit dem Handlungsproblem eines „narrativen Paradox“, das sie schlicht nicht lösen können. Denn wie genau sollen Schüler/innen denn glaubhaft belegen, dass sie in Nacherzählungen keine Täuschungsabsichten hegen – und folglich kein Plagiat erstellt haben?³¹ Wie sollen Schüler/innen verstehen, in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen Reproduktionen erwartet oder erwünscht sind und wann nicht?

28 Bernhardt u.a. sprechen von Basis-Narrativen, die sie definieren als „historische Themen, die im gesellschaftlichen Diskurs (...) so präsent sind, das man auf ihre Behandlung im Geschichtsunterricht nicht verzichten möchte.“ Markus Bernhardt u.a.: *Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula. Von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung und Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht (=Fachbezogener Begleittext 1)*. Wiesbaden 2011, S. 20.

29 Michele Barricelli: *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2005, S. 143.

30 „Als Strukturplagiat wird die Übernahme eines Gedankengangs, einer Argumentenkette oder der Fußnoten in aufsteigender Reihenfolge aus einem anderen Werk bezeichnet.“ Vgl. Deborah Weber-Wulff/ Katrin Köhler: *Kopien-Jäger*. In: *iX* 6 (2011), S. 78–79, verfügbar unter <http://www.heise.de/ix/artikel/Kopienjaeger-1245288.html> (20.6.2013).

31 Rommel und Schlie definieren als Plagiat „die Übernahme fremden Gedankenguts mit dem Ziel der Täuschung über eigene Leistung“. Vgl. Emma Rommel/Isabel Schlie: *Einleitung. Kopierkultur und Wissenschaft. Zur Diskussion des Plagiats*. In: Dies. (Hrsg.): *Plagiate – Gefahr für die Wissenschaft? Eine internationale Bestandsaufnahme*. Münster 2011, S. 1–14, hier S. 1.

4 Nacherzählungen als Form der Kontextualisierung

Hier lässt sich einwenden, dass es mehr geschichtsdidaktischen Einfallsreichtum benötige, um Aufgaben im Geschichtsunterricht zu formulieren, die die Schüler/innen vor solchen Handlungsproblemen bewahren. Gerne werden dabei auch Settings benannt, in denen Schüler/innen eigene und neue Narrationen erstellen müssen (Erzählen „im ursprünglichen Sinne“ nach Pandel): Sei es durch die Bearbeitung von noch nicht erforschten regional- oder lokalgeschichtlichen Themen oder durch die Befragung von Zeitzeug/innen.

Interessanterweise sind die hier vorliegenden Texte ja tatsächlich im Rahmen eines Zeitzeugen-Projekts entstanden, auch wenn die bislang vorgestellten Texte dies nicht zu erkennen geben. Denn in ihnen kommen keine Zeitzeug/innen zu Wort und es werden auch keine Zeitzeug/innen erwähnt. Dabei erklärt Helene in einem Nachgespräch, in dem die Erstellung von Referat und Hypertext-Dokumentation thematisiert wird, den familiären Bezug, durch den sie auf die Suezkrise gestoßen ist:

... ja, also meine Grossmutter hat eben dort [in Ägypten, JH]eine Zeit lang gelebt und mein Vater wurde dort geboren. Und also geschäftlich einfach. Und dann, ja, haben die natürlich auch eine Zeit erlebt, und das war natürlich und das war genau diese Zeit auch mit den Sowjets, wie die da reinkamen. Also die haben das wirklich eins zu eins miterlebt. Und auch wirklich persönliche Ereignisse.³²

Doch von diesen persönlichen Bezügen ist in der Hypertext-Dokumentation, die eine Collage aus verschiedenen Textvorlagen darstellt, nichts zu finden. Ob sie die familiären Erlebnisse im mündlichen Referat darlegte, ist im Rahmen des Forschungsprojektes nicht erhoben worden. Es spielt für die Beurteilung des plagiatorischen Charakters des Hypertexts jedoch auch keine Rolle. Helenes Text weist dafür auf die Schwierigkeit hin, Zeitzeugenberichte zu kontextualisieren. Für die Herstellung von Kontext ist der Rückgriff auf vorhandenen Narrationen im Sinne von Nacherzählungen nötig.

Diese Schwierigkeit ist nicht einfach eine Nachlässigkeit in der konkreten Aufgabenstellung. Diese hält sich im Wesentlichen an die Vorgaben in der einschlägigen geschichtsdidaktischen Methodenliteratur.³³ Die Schwierigkeit, dass

³² „Helene“ (Schülerin ID 238), 15:32–16:29.

³³ Beispielsweise Sabine Moller: Befragungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 180–190, oder Michael Sauer: Geschichte unterrichten. 10. Aufl. Seelze 2012, S. 234–241.

spätestens bei der Kontextualisierung, bei der Einbettung in die curricular vorgegebenen Basis-Narrative wieder im Modus der Nacherzählung auf bestehende Narrationen zurückgegriffen werden muss, liegt in der Natur der Sache.

Eine Schülerin aus der gleichen Klasse löst in ihrer Dokumentation das Problem der Kontextualisierung, indem sie in einem Hypertextmodul die Lebensgeschichte des aus der Tschechoslowakei geflüchteten Zeitzeugen darstellt und in einem zweiten Modul die Hintergründe des Prager Frühlings zusammenfasst.³⁴ Dabei stützt sie sich auf den einschlägigen Wikipedia-Eintrag und zitiert daraus eine längere Textpassage.

Andere Schüler/innen bekunden – wie Helene – grundsätzliche Mühe, Themen des Kalten Krieges, die sie interessieren, mit Zeitzeugenbefragungen in Verbindung zu bringen.³⁵ So verhält es sich auch bei Emma. Zeitzeugenberichte aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld von Emma kommen in seinen Texten nicht vor. Auf Nachfrage spricht er etwas unbestimmt von einer Nachbarin, die zur Zeit des Vietnamkrieges in den USA gelebt habe. Von ihr sind aber keine Einschätzungen oder Aussagen in den Unterlagen zu lesen oder im Gespräch zu erfahren. Zeitzeugenschaft ist in Emma Wahrnehmung primär über die medialen, vor allem audiovisuellen Darstellungen des Vietnamkriegs präsent.

Emma hat aber eine klare Vorstellung davon, was sie erzählen will: sie möchte die Rolle der Medien beim Wandel der öffentlichen Wahrnehmung von Krieg am Beispiel der Vietnam-Krieges thematisieren. Denn dort sei die US-Armee selbstbewusst aufmarschiert

... mit den Kameras und mit den Fernseheteams sozusagen, und sagten ja kommt, das wird eine mega einfache Sache. (...) Und dann sind halt die Bilder dann plötzlich zu Hause im Fernsehen. Und dann sieht man halt einfach, wie die Jungen, so neunzehnjährige erschossen werden irgend in einem Dschungel oder einfach verrückt sind, und die, die heimkommen dann sowieso völlig psychologisch, psychologisch völlig am Arsch sind.³⁶

Es folgt eine Gesprächsphase, in der Emma über die Rolle von Medien im Krieg sinniert und dabei den Wandel dieser Rolle vom Beispiel des Romans „Im Westen nichts Neues“ für den ersten Weltkrieg, über die propagandistisch angelegten Wochenschauen des zweiten Weltkriegs und über den Vietnamkrieg bis in die Gegenwart skizziert. Dass Emma dabei eine dezidierte Haltung einnimmt,

³⁴ Dokumente 4D1 bis 4D6 aus Dokumentenbestand 4, siehe Anmerkung 1.

³⁵ Eine Schülerin berichtet über politisch engagierte Popmusik der 1960er Jahre (Dokumente 4E1 bis 4E4), ein Schüler über die Außenpolitik Israels während 6-Tage-Krieg und Jom-Kippur-Krieg (4C), beide ohne Erwähnung von Zeitzeugenaussagen. Dokumente aus Dokumentenbestand 4, siehe Anmerkung 1.

³⁶ „Emma“ (Schülerin ID 233), 31:59–32:54.

die in expliziten Werturteilsäußerungen zu Tage tritt, wird noch verständlicher, als sie etwas später von einer emotional aufwühlenden Erfahrung erzählt, die am Anfang ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema stand. Sie habe mit ihrem Vater einen Dokumentarfilm über ein Militärhospital in Bagdad gesehen, wo 19-jährige mit Bauchverletzungen von Sprengsätzen mit Nägeln

... dann einfach so durchlöchert sozusagen in das Spital kommen und dann dort einfach ja, auf grausamste Weise eigentlich sterben. Und das Bild will, will eigentlich wieder ein bisschen hergestellt werden, so das Tolle und Heldenhafte. Aber es hat sich ja nichts geändert. Es ist ja immer noch so.³⁷

Emmas Sinnbildung, die am Ende eher kritisch-exemplarisch als genetisch erscheint, ist deshalb hier bedeutsam, weil sie bei der Bewertung von Emmas Hypertext-Dokumentation hilft, in der Kopien nachweisbar sind. Mit ihrer Dokumentation verfolgt Emma nicht die Absicht, einen Sachverhalt nachzuerzählen. Vielmehr will sie transparent machen, auf welche Grundlagen sich ihre Präsentation abstützt. Dieses Unterfangen mag nicht geglückt sein, da Chronologien wenig geeignet sind, Werturteile und Sinnbildungen argumentativ zu stützen. Und doch wählt Emma einen anderen Umgang mit der Herausforderung, grundlegende Kontextinformationen bereitzustellen, als Helene. Sie macht die Herkunft dieser Grundlagen nicht nur (in der Regel) deutlich, sie erklärt auch deren Funktion: „Da ich in meinem Vortrag speziell den Kriegsverlauf erklärt habe, möchte ich auf meiner Website allfällige Wissenslücken zur Vergangenheit Vietnams, etc. möglichst schliessen.“³⁸ Darüber hinaus verweist sie sogar explizit auf die Möglichkeiten, sich eingehender mit der Problemstellung auseinander zu setzen, etwa mit einem Link auf den Dokumentarfilm „Apokalypse Vietnam“:³⁹ „Man muss aber hinzufügen, dass er vor allem aus westlicher Sicht erzählt wird und nicht immer beide Seiten darstellt.“⁴⁰

³⁷ „Emma“ (Schülerin ID 233), 33:49–34:37.

³⁸ Dokument 4A3 „Vietnam – The Uncensored War“, vgl. Hodel, Verkürzen und Verknüpfen, 2013, S. 450.

³⁹ Jürgen Eike/ Sebastian Dehnhardt: Apokalypse Vietnam (Film). Deutschland 2000, verfügbar unter: <http://video.google.com/videoplay?docid=3014764135603483834> (27.12.2011).

⁴⁰ Dokument 4A4 „Links“, vgl. Hodel, Verkürzen und Verknüpfen, 2013, S. 451

5 Auf der Suche nach Ausprägungen narrativer Kompetenz

In dieser Äußerung zeigt sich – wenngleich nur angedeutet – ein Verständnis von Perspektivierung und Standortgebundenheit historischer Darstellungen, die dem geschichtsdidaktischen Ziel, historisch reflektiertes Denken zu initiieren, möglicherweise näher kommt, als die geflissentliche Umformulierung eines Ausgangstexts in „eigene Worte“. Die Äußerung von Emma, eingestreut zwischen Links und aus dem Internet kopierten Texten wirft die Frage auf, was als „narrative Leistung“ im Kontext historischer Lernprozesse bezeichnet werden darf und bezeichnet werden soll und wie diese Leistungen einzuschätzen sind. Folgt man Pandels Vorschlag zur Benennung verschiedener Komponenten narrativer Kompetenz,⁴¹ kann die in obiger Äußerung erkennbare Wahrnehmung der Perspektive in der filmischen Darstellung des Vietnamkriegs zwar einer Teilkompetenz zugeordnet werden. Doch für Pandel ist die Fähigkeit umfassend: Narrativ kompetente Schüler müssen „perspektivisch schreiben und Gegenperspektiven einnehmen“ können, oder bestehende Darstellungen „perspektivisch umschreiben“.⁴² Die kurze Äußerung von Emma kann folglich bestenfalls als Fragment eines umfassenderen Erzählvorgangs verstanden werden. Ähnlich liegt der Fall beim Text von Helene. Wohl wird man anerkennen müssen, dass sie in ihrer Zusammenstellung von Textausschnitten aus verschiedenen Vorlagen die Textstückediese in eine sinnvolle Abfolge zu bringen versteht – dennoch erfüllt sie damit nur teilweise die Anforderungen einer narrativen Kohärenzbildung in der Logik der von Pandel definierten narrativen Fähigkeiten.

Doch bildet sich – gerade bei Nacherzählungen – die narrative Leistung allein und ausschließlich in der umfänglichen Produktion eines eigenständig erstellten Textes ab? Was genau umfasst die Erstellung eines solchen Textes und wie eigenständig kann die narrative Leistung eigentlich sein? Kann sich nicht auch in Zusammenstellungen (im Sinne der bereits zitierten „Kompilationen“) narrative Sinnbildung manifestieren? Hierfür wäre die Erstellung einer Narration als *Sequenz* von einzelnen Teilschritten zu konzipieren, gleichsam als *Narrativierungsprozess*, der in diesem Falle auch Auswahl und Anordnung von

⁴¹ Vgl. Hans-Jürgen Pandel: *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2010, S. 128.

⁴² Pandel, *Historisches Erzählen*, 2010, S. 128.

bereits vorfindlichen Einzelaussagen umfasst.⁴³ Bislang hat die geschichtsdidaktische Theorie die Erstellung von Narrationen nicht als Abfolge von Teilschritten, sondern vor allem als Kombination verschiedener Teiloperationen beschrieben. Die Analyse ihrer (idealerweise vollständigen und umfassenden) Anwendung ermöglichte dabei im Sinne von Gütekriterien Aussagen über die Qualität der Narrativierungsleistung.⁴⁴ Diese Ansprüche an umfängliche historische Denkleistungen bei der Erstellung von Narrationen bleiben im schulischen Alltag, bei dem die Verhandlung geschichtskultureller Konventionen im Vordergrund steht, schwer zu erreichen.

Dessen ungeachtet verdienen die Selektionsprozesse, die der Auswahl und Verarbeitung von Texten vorausgehen, unter den Prämissen des digitalen Medienwandels eine eingehendere Betrachtung. Die Aussagen von Emma deuten darauf hin, dass sie bereits eine erste Vorstellung ihrer Narration entwickelt hatte, als sie die Materialien sammelte, die sie schließlich in ihrer Dokumentation präsentierte. Die verschiedenen Teilschritte im iterativen Prozess der Narrativierung sind folglich bei der Beurteilung des Umgangs mit digitalen Textkorpora zu berücksichtigen. Typisch hierfür ist die Beschreibung dieses Arbeitsprozesses durch eine andere Schülerin:

[Ich] suche mir einfach einmal ein gutes Grundgerüst und dann schaue ich, wie ich das noch erweitern kann, und dann setze ich verschiedene Texte einfach mal in Word ein, damit ich nicht noch einmal muss die Internet-Seite suchen gehen und dann, ja, und dann strei-also [sic!] lösche ich das raus und drucke es aus und schreibe es dann meistens um, streiche mir das noch an, was ich brauche oder lösche es direkt raus.⁴⁵

Die Identifizierung und Stratifizierung eines narrativen „Gerüsts“ kann wohl auch als ein Teil des Narrativierungsprozesses verstanden werden.

43 Dies unter der Prämisse, dass nicht einfach die Einzelschritte der historischen Methode (Heuristik, Kritik, Interpretation), die der Darstellung vorangehen, als Teiloperationen der Narrativierung verstanden würden. Hier ließe sich zweifellos an entsprechende Überlegungen der Linguistik und der Sprachdidaktik anknüpfen, wie sie zum Beispiel von Sieber dargestellt werden: Peter Sieber: Modelle des Schreibprozesses. In: Ursula Bredel (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn 2003, S. 208–223.

44 Vgl. Pandel, Historisches Erzählen, 2010, aber auch Barricelli, Schüler erzählen Geschichte, 2005, und Olaf Hartung: Geschichte schreiben und lernen, eine empirische Studie. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichte und Sprache. Berlin 2010, S. 61–78. Barricelli nimmt jüngst Bezug auf mögliche Anleihen bei der Schreiberziehung und Schreibförderung der Sprachdidaktik, vgl. Michele Barricelli, Narrativität. In: Michele Barricelli/Martin Lücke: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 255–280, hier S. 277.

45 „Mirjam“ (Schülerin ID 37), 31:06–32:27.

6 Nacherzählungen mit digitalen Medien

Hier drängt sich die Frage auf, was die Diskussion über „Neu-Nacherzählungen“ und „iterative Narrativierungsprozesse“ mit digitalen Medien zu schaffen hat. Die Beobachtungen und Aussagen gelten ja gleichermaßen bei Narrationen, die unter Verwendung analoger Medien entstehen. Folglich, möchte man annehmen, sind die Erwägungen gar nicht spezifisch für die Nutzung digitaler Medien.

Diese verkürzte Sichtweise auf die Effekte von Mediengebrauch führt in die Irre. Sie fußt auf einer technikdeterministischen Vorstellung von Medienentwicklung, nach der Medien zu einem bestimmten Zeitpunkt erfunden werden und dann die gesellschaftliche Kommunikationspraxis verändern. Daran knüpfen das Konzept der „Leitmedien“ und die damit verbundenen Vorstellungen einer Mediengeschichte an, die von einer Stufe zur nächsten aufsteigt. Crivellari und andere halten dagegen, dass mit diesen Vorstellungen die Wechselwirkungen von sozialen Gemeinschaften samt ihren kulturellen Praktiken und den dabei verwendeten Medien nicht ausreichend differenziert erschlossen werden können. Vielmehr sind Gesellschaft und Medien in einem wechselseitigen Verhältnis zu verstehen, aus dem sich sowohl neue Praktiken der Mediennutzung und wie auch neue Medientechnologien entwickeln.⁴⁶

Es ist folglich davon auszugehen, dass die kulturelle Praxis des historischen Denkens ebenso auf die Art des Gebrauchs digitaler Medien Einfluss nimmt, wie die digitalen Medien auf die Praktiken historischen Denkens. Es ist sogar plausibel, davon auszugehen, dass die neuen Möglichkeiten der digitalen Medien zunächst zur Ausübung bewährter und etablierter Formen des historischen Denkens genutzt werden. Im hier vorliegenden Falle wäre etwa die vereinfachte Möglichkeit der wörtlichen Übernahme aus bestehenden Texten mittels *Copy/Paste* zu nennen. Das wörtliche Kopieren aus Vorlagen wird ja keineswegs als eine neue Form der Textaneignung und -verarbeitung bezeichnet werden können. Im Mittelalter galt die Tätigkeit des *scriptor*, der nichts anderes tat, als vorliegende Schriften zu kopieren, sogar gleich viel wie jene des *auctor*, der einen eigenen Text mit Verweis auf andere Schriftstücke erstellte und somit als Vorläufer des heutigen Konzepts von Autorschaft gelten kann.⁴⁷ Und noch heute

⁴⁶ Vgl. Fabio Crivellari u.a.: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Die Medien der Geschichte. Historizität und Medialität in interdisziplinärer Perspektive. Konstanz 2004, S. 9–45, hier S. 26–27.

⁴⁷ St. Bonaventura zit. nach Martha Woodmannsee: Der Autor-Effekt. Zur Wiederherstellung von Kollektivität. In: Fotis Jannidis u.a. (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart 2000, S. 298–314, hier S. 302f.

hat das wortgetreue Kopieren der von der Lehrperson angebrachten Wandtafelanschrift seinen festen Platz im Unterrichtsalltag.

Das Kopieren ist folglich keine neuartige, durch digitale Medien entstandene Form des Umgangs mit Texten, und die unstatthafte Form des Kopierens, das Plagiiere, ist entsprechend nicht ein neuartiges Problem, das erst durch den digitalen Medienwandel aufgekommen ist. Vielmehr akzentuiert der digitale Medienwandel bereits vorhandene Handlungsprobleme und Paradoxa, wie das Beispiel der „Neu-Nacherzählung“ zeigt. Dass dank digitaler Technik Kopien von Texten so viel einfacher als bislang zu bewerkstelligen (aber auch einfacher nachzuweisen) sind, führt zu einer neuartigen Situation, die die Geschichtsdiaktik dazu herausfordert, die Funktion von Nacherzählungen und den Umgang damit im Geschichtsunterricht grundsätzlich zu überdenken.

7 Kopie oder Übernahme? Die Bedeutung von Nachweisen

Andererseits wäre es eine unstatthafte Verkürzung, die Technik des *Copy/Paste* nur als Form des Plagiiere zu verstehen. *Copy/Paste* wird primär als Technik des Bearbeitens von digitalen Texten verwendet und wird von den Schüler/innen insbesondere auch beim Sammeln von Informationen (alternativ zum Ausdrucken) eingesetzt. Wenn sie im Netz Texte finden und für zweckmäßig halten, kopieren sie diese in einen Text-Container. Ausgehend vom Nutzungskontext des Sammelns ist auch die Täuschungsabsicht, die konstituierend für ein Plagiat ist, zu beurteilen. Schüler/innen wollen nicht zwingend fremde Leistungen als eigene ausgeben. Vielmehr ist auch in Betracht zu ziehen, dass die Jugendlichen gerade bei Referaten die technischen Möglichkeiten des Zusammentragens von sinnvoll erscheinenden Texten nutzen, um die Informationen mit ihren Altersgenossen und Klassenkamerad/innen zu teilen. Es wäre folglich zu prüfen, ob das Vorgehen der Schüler/innen nicht eher dem Internet-Gebot des „Share, don't steal“⁴⁸ zuzuordnen wäre und gleichsam als *Copy/Share*-Prinzip gedeutet werden könnte.⁴⁹

⁴⁸ Douglas Rushkoff/Leland Purvis: Program or be programmed. Ten commands for a digital age. Berkeley 2011, S. 118.

⁴⁹ Vgl. hierzu auch Hodel, Historisches Lernen mit Copy and Share, 2010 sowie zum Aspekt des sozialen Lernens im Geschichtsunterricht: Albert Scherr: Sozialisation und Identitätsbildung bei Jugendlichen heute. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 59–69.

Als sinnvolles Kriterium zur Abgrenzung gegenüber dem Schummeln, das bei Schüler/innen durchaus auch verbreitet ist, wäre das Anbringen von Nachweisen zu erwägen. Die Einführung in die Funktion von Nachweisen als Teil des wissenschaftlichen Systems von Transparenz, Attribution und Legitimation wird damit auch für die Arbeit im Geschichtsunterricht an Bedeutung gewinnen. Es gilt hier möglichst einfache Regeln zu benennen und diese möglichst konsequent einzufordern und anzuwenden. Dies gilt für Schülertexte gleichermaßen wie für Lehrertexte. Die digitale Medientechnik der Hyperlinks bietet hier ideale Anknüpfungspunkte – gerade auch in der Realität des Internets selbst, obwohl oder gerade weil diese Realität die Anforderungen des Nachweises nicht immer ausreichend erfüllt. Gerade die bei Schüler/innen oft genutzte Wikipedia kann hier mit ihrer konsequenten (manchmal gar verwirrenden) Verwendung von Nachweisen als Vorbild dienen.

Jedenfalls muss das Konzept des Nachweises, sein Sinn und Zweck den Jugendlichen klar sein. So vertritt Helene die Ansicht, in ihrem Text zur Suezkrise seien Nachweise nicht nötig: „Das ist nicht wie, wie bei der Maturaarbeit, wo man die Quellen noch angeben muss.“⁵⁰ Halten wir zunächst fest, dass – abgesehen von einer alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs „Quelle“ – Helene das Prinzip des Nachweises wohl kennt. Darüber hinaus nimmt sie sogar eine Differenzierung vor, bei welchen Textgattungen Nachweise sinnvoll sind und wo nicht. Und doch stellen wir fest, dass in ihrem Text der Tatbestand des Plagiats erfüllt ist. Es bleibt jedoch unklar, ob es sich in diesem Fall um eine bewusste Verletzung einer bekannten Regel, eine abweichende Auslegung dieser Regel und Beanspruchung eines Interpretationsspielraums oder Unkenntnis der Regeln oder Fehlkonzepte über deren Charakter und Geltungsbereiche vorliegen. Es bleibt eine nicht einfach zu bewältigende Herausforderung, bei Schülerprodukten eine klare Grenze zu ziehen zwischen gleichgültigem Abarbeiten von Aufgaben mit dem geringstem Aufwand, absichtsvollem Schummeln und verkürzten Vorstellungen eines „Allgemeinwissens“, das als Gegenstand der Allgemeinbildung⁵¹ keiner Attribution bedarf.

⁵⁰ „Helene“ (Schülerin ID 238), 21:06–22:02.

⁵¹ Bromme und Kienhues definieren wie folgt: „Mit Allgemeinbildung bezeichnet man sowohl den Prozess als auch das Ergebnis der Vermittlung von allgemeinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die man für die Teilhabe in der Gesellschaft, in der man lebt, benötigt.“ Rainer Bromme/Dorothe Kienhues: Allgemeinbildung. In: Wolfgang Schneider (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008, S. 619–628, hier S. 619.

8 Narrativierung mit digitalen Medien: eine Form der Bricolage?

Gerade diese bei Jugendlichen beobachteten vorwissenschaftlichen Nutzungsformen digitaler Medien belegen die Annahme, dass sich als Phänomene des Übergangs nicht einfach neue Praktiken etablieren, sondern vor allem auch althergebrachte Praktiken unter veränderten medialen Bedingungen neu ausprägen. Der Umgang mit hypertextuellen Fragmenten aus dem Netz zum Zwecke des Lernens ist von Theo Hug mit dem Konzept der „Bricolage“ in Verbindung gebracht worden,⁵² dass Lévi-Strauss 1962 zur Beschreibung vorwissenschaftlichen Denkens in nicht-westlichen Kulturen eingeführt hat.⁵³ Auch wenn die Übertragung eines ethnologischen Konzepts auf Formen der Mediennutzung oder der Auseinandersetzung mit Geschichts-Erzählungen mit Bedacht vorzunehmen ist, so sind die Ausführungen Lévi-Strauss' zur *Bricolage* auch für die hier betrachteten Schülerhandlungen äußerst anregend. Eine wesentliche Eigenart der *Bricolage* bestehe darin, dass sie strukturierte Gesamtheiten zu entwickeln suche, jedoch „nicht unmittelbar mit Hilfe anderer strukturierter Gesamtheiten, sondern durch Verwendung der Überreste von Ereignissen: [...] Abfälle und Bruchstücke, fossile Zeugen der Geschichte eines Individuums oder einer Gesellschaft.“ Die *Bricolage* erarbeite folglich Strukturen, indem sie „Ereignisse oder vielmehr Überreste von Ereignissen ordnet, während die Wissenschaft (...) sich in Form von Ereignissen ihre Mittel und Ergebnisse schafft, dank den Strukturen, die sie unermüdlich herstellt und die ihre Hypothesen und Theorien bilden.“⁵⁴ Der *Bricoleur* bzw. die *Bricoleuse* ist ebenso unwissenschaftlich wie undogmatisch, pragmatisch und flexibel:

... die Welt seiner Mittel ist begrenzt, und die Regel seines Spiels besteht immer darin, jederzeit mit dem, was ihm zur Hand ist, auszukommen, d.h. mit einer stets begrenzten Auswahl an Werkzeugen und Materialien, die überdies noch heterogen sind, weil ihre Zusammensetzung in keinem Zusammenhang zum augenblicklichen Projekt steht, wie überhaupt zu keinem besonderen Projekt, sondern das zufällige Ergebnis aller sich bie-

⁵² Theo Hug: Mikrolernen und bricolierende Bildung. Theoretisch motivierte Erwägungen und Praxisbeispiele. In: Ben Bachmair (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden 2010, S. 197–212.

⁵³ Lévi-Strauss, Claude: *La pensée sauvage*. Paris 1962 (deutsch: *Das wilde Denken*. Frankfurt a.M. 1973).

⁵⁴ Lévi-Strauss, *Das wilde Denken* 1973, S. 35.

tenden Gelegenheiten ist, den Vorrat zu erneuern oder zu bereichern oder ihn mit den Überbleibseln von früheren Konstruktionen oder Destruktionen zu versorgen.⁵⁵

Das unwissenschaftliche Verhalten Jugendlicher (und vermutlich nicht nur Jugendlicher) bei der Nutzung digitaler Medien und im Umgang mit Geschichte könnte man unter dem Konzept der „Bricolage“ zu fassen versuchen. Die Jugendlichen sehen sich konfrontiert mit der Informationsflut der digitalen Netzmedien, in der das kollaborativ zusammengetragene Wissen „too big to know“⁵⁶ ist und erst noch in einer unstrukturierten, nicht erschlossenen „miscellaneous order“⁵⁷ vorliegt, in der dafür Algorithmen und Schwarmintelligenz Ordnung in die Unmengen an „Big Data“ zu bringen versuchen – sei es Flickr, Wikipedia oder Prism – und in der personalisierte Datendienste zur *Filter Bubble*⁵⁸ führen, in der man nur noch bereits Bekanntes und Vertrautes auffindet. Sie wenden hier ebenso pragmatische, bricolierende Verhaltensweisen an wie im Umgang mit dem Handlungsproblem der „Neu-Nacherzählung“.

9 Verkürzen und Verknüpfen: Handlungsstrategien der Narrativierung mit digitalen Medien

Die Handlungsstrategien der Jugendlichen, um das Handlungsproblems des „narrativen Paradox“ mithilfe der überwältigenden und unbeherrschbaren digitalen Netzmedien zu lösen, bewegen sich zwischen zwei Polen, die hier als „Verkürzen“ und „Verknüpfen“ bezeichnet werden. Das Verkürzen beschreibt ein Handeln der Reduktion und der Vereinfachung, der Glättung und Amalgamierung. Diese Strategie prägt beispielsweise den Text von Helene. Die verschiedenen und unterschiedlichen narrativen Fragmente, die Helene gefunden hat, und die ihrer Ansicht nach zu ihrem vorgestellten Plot der Geschichte passen, fügt sie in die Narration ein – und zwar dergestalt, dass ihre Herkunft nicht mehr erkennbar ist und eine abgeschlossene und abschließende Darstellung resultiert. Helenes Narration ist eine digitale *Bricolage des*

55 Ebd., S. 30.

56 David Weinberger: *Too Big to Know. Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren't the Facts, Experts Are Everywhere, and the Smartest Person in the Room.* New York 2012.

57 David Weinberger: *Everything is miscellaneous. The power of the new digital disorder.* New York 2007.

58 Eli Pariser: *The filter bubble. What the Internet is hiding from you.* New York 2011.

„Verkürzens“: eine irgendwie sinnvoll zusammengestellte Sammlung von narrativen Fragmenten, die zu einem einheitlich erscheinenden Text zusammengefasst werden. Im Vordergrund steht die Erscheinung der Narration. Im Kontrast dazu steht das Vorgehen von Emma, die keinen geschlossenen Text herstellen will, dafür den Charakter der *Bricolage* transparent macht: eine *Bricolage des „Verknüpfens“*. Emma macht die deutlich, dass sie hier Fragmente gesammelt hat, sie stellt die Verbindung zum digitalen Netz narrativer Fragmente her. Sie macht die Verknüpfungen und damit die Zugehörigkeit zu einer letztlich unermesslich großen Menge an verfügbaren und allenfalls nützlichen Informationen sichtbar.

Es handelt sich hier um zwei Strategien im Umgang mit der Zumutung einer Neu-Nacherzählung. Bei der Strategie der „Verkürzung“ entstehen Narrationen, die zumindest oberflächlich dem Anspruch nach „Neuheit“ zu genügen versuchen. Diesem Anspruch entziehen sich die Narrationen, die mit der Strategie der „Verknüpfung“ entstehen: hier wird auf Bestehendes verwiesen, die intellektuelle Leistung liegt in der Auswahl und im Hinweis.

Das „Verkürzen“ gleicht dabei der wissenschaftlichen Methode des Exzerpierens und Zusammenfassens, das „Verknüpfen“ jener des Nachweises und der Fußnote. Doch die Jugendlichen beziehen sich nicht auf diese wissenschaftliche Methodologie, ihre Handlungsstrategien sind als sozialisierte, informell übernommene Formen der Mediennutzung und des Umgangs mit Geschichte zu analysieren. Ein solcher Zugang zum Umgang mit Geschichte, der sich nicht nur auf die normative Größe des „bewussten und reflektierten“ Umgangs mit Geschichte und auf neuartige, von digitalen Netzmedien evozierte Formen des Umgangs mit Geschichte fokussiert, könnte zu interessanten Erkenntnissen über eine sich ausbildende digitale Geschichtskultur führen – ganz im Sinne der Aussage, die Emma den Links zum Vietnam-Dokumentarfilm beigefügt hat: „Es lohnt sich!“⁵⁹

59 Dokument 4A4 „Links“, vgl. Hodel, Verkürzen und Verknüpfen, 2013, S. 451.

