



# **Geschichte und Erinnerungskulturen in den sozialen Medien**

## **Potenziale und Grenzen für Erinnern und historisches Lernen**

Hannes Burkhardt

### **1 Einleitung**

Social Media prägen heute unseren Alltag in einem noch vor einigen Jahren kaum denkbaren Ausmaß. Denn Instagram, Facebook, Twitter und Co. haben die Weisen der öffentlichen und privaten Kommunikation fundamental verändert. Produktmarketing und politische Meinungsbildung scheinen heute ebenso wenig ohne Social Media denkbar wie Urlaubsreisen und berufliches oder privates Beziehungsmanagement. Diese Transformationen haben auch Folgen für kollektives Erinnern, öffentliche Geschichtserzählungen und -vermittlungen sowie für historisches Lernen. Privatpersonen und Personen des öffentlichen Lebens und staatliche, bildungspolitische oder historische Institutionen nutzen Social Media gleichermaßen für öffentliches Gedenken oder die Vermittlung von eigenen Geschichtsdeutungen.

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in den Social Media die Differenz zwischen privaten und öffentlichen Räumen zunehmend aufbricht, da jeder Einzelne seine eigenen Öffentlichkeiten herstellen kann. Es waren die Web-2.0.-Technologien, die die Charakteristika digitaler Online-Medien noch weiter potenziert und ausdifferenziert haben, da sie die Grenzen zwischen Produzenten und Rezipienten bis heute immer weiter aufbrechen.

Dieser Beitrag<sup>1</sup> will einige Beobachtungen zu Geschichtserzählungen und kollektivem Erinnern in Social Media darlegen und Impulse für die Integration in die Praxis des Geschichtsunterrichts setzen. Denn sowohl der Blick in die geschichtsdidaktische Literatur als auch Erfahrungen aus der schulischen Praxis legen nahe, dass die Potenziale von Social Media für historisches Lernen inner- und außerhalb des Geschichtsunterrichts bisher kaum genutzt werden.

## 2 Geschichtserzählungen und kollektives Erinnern in Social Media

Social Media werden heute von privaten Einzelpersonen und von großen Institutionen der Geschichtskultur genutzt, um Geschichte zu erzählen und an historische Orte, Personen und Ereignisse zu erinnern. Die beiden großen und an zentralen Erinnerungsorten für den Holocaust situierten Gedenkinstitutionen *Anne-Frank-Haus* und *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* haben sich auch in den Social Media als Autoritäten von Geschichtserzählung und kollektiver Erinnerung etabliert. Die beiden Museen erreichen heute jeweils mit ihren offiziellen Social-Media-Kanälen Instagram, Facebook, Twitter und YouTube über 1 Millionen Menschen.<sup>2</sup>

Analysen<sup>3</sup> der Social-Media-Auftritte des *Anne-Frank-Hauses* und der *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* zeigen deutlich, dass Erinnerungskulturen in den Social Media zur Geschichte des Nationalsozialismus und zum Holocaust hybride Schnittstellen vielfältiger nationaler v. a. aber auch transnationaler Erinnerungsdiskurse, Erinnerungsnarrative, Erinnerungsmedien und Erinnerungspraktiken darstellen. Es sind v. a. diejenigen Diskurse und Narrative greifbar, die sich seit 1945 innerhalb von wirkungsmächtigen und populären Erinnerungskulturen etabliert haben und einen festen Platz im kollektiven Gedächtnis besitzen. Transforma-

---

<sup>1</sup> Kapitel 2 und 3 dieses Beitrages fußen teilweise auf der Anfang 2021 publizierten Dissertationsschrift: Burkhardt (2021, 553–570).

<sup>2</sup> Followerzahlen der offiziellen Social-Media-Seiten des Anne-Frank-Haus: Instagram 154.694, Facebook 891.411, Twitter 70.512. YouTube 214.000; KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau: Instagram 126.928, Facebook 379.497, Twitter 1.182.538, YouTube 3.500. Stand: 20. November 2021.

<sup>3</sup> Burkhardt (2018a).

tionen auf der Ebene der Diskurse lassen sich oft in Form von Reduzierungen der Diskurskomplexitäten, Banalisierung, Trivialisierungen und Universalisierungen fassen.

Bezogen auf den transnationalen Erinnerungsort Auschwitz zeigt sich, dass in den Social-Media-Auftritten der *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* Mechanismen der Amerikanisierung, Kosmopolitisierung und Universalisierung des Holocaust einen starken Niederschlag finden. Ähnliches gilt für die Remedialisierung der Geschichte Anne Franks auf den Kanälen des Museums: Denn hier sind Diskurse der Sakralisierung, Universalisierung und Ikonisierung in erheblichem Maße nachweisbar, die Anne Franks Geschichte, das Tagebuch und den historischen Ort als Bestandteil einer modernen Zivilreligion erscheinen lassen. Anne Frank fungiert als Ikone und moralische Leitfigur, während das Tagebuch zum pseudoheiligen Text und das Anne-Frank-Haus zum pseudoreligiösen Pilgerort avancieren.

Teil von Erinnerungskulturen in den Social Media ist es aber auch, dass wirkungsmächtige diskursive Erinnerungsmuster und Geschichtsnarrationen nicht zwingend fortgeführt, sondern von bestimmten Akteurinnen und Akteuren explizit und implizit durchbrochen werden. Die *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* wirkt auf ihren Social-Media-Kanälen einer kosmopolitierten Entortung des Holocaust als universelle Funktionalisierung dadurch entgegen, dass sie das Menschheitsverbrechen des Holocaust täglich explizit und quellennah an konkrete Verbrechen, Opfer und Täter im Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz rückbindet.

Noch deutlicher durchbrechen Erinnerungskulturen in den Social Media wirkungsmächtige diskursive Erinnerungsmuster, wenn auf der Akteursseite Vertreter der historischen Forschung dominieren, die weder inhaltlich noch konzeptionell durch Richtlinien eines Social-Media-Managements einer Institution gebunden sind. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt @9Nov38 des Historikerteams um Moritz Hoffmann,<sup>4</sup> das wirkungsmächtige populäre diskursive Erinnerungsmuster und Geschichtsnarrative zu den Novemberpogromen<sup>5</sup> aktiv und explizit durch eine an

---

<sup>4</sup> Vgl. Bühl-Gramer (2013).

<sup>5</sup> Vgl. Jäckel (2009); Steinbach (2008); Schmidt (2013).

historische Quellen und an Erkenntnisse der geschichtswissenschaftlichen Forschung rückgebundene multiperspektivische Erzählung durchbricht. Beispielsweise wird stereotypen Erzählungen entgegengewirkt, die Novemberpogrome seien nur auf die Zerstörung von Synagogen und Geschäften fixiert gewesen, indem @9Nov38 deutlich macht, dass seit dem November 1938 jüdisches Leben im deutschen Reichsgebiet insgesamt nicht mehr möglich gewesen ist, da die jüdische soziokulturelle Infrastruktur reichsweit in großen Teilen zerstört worden war.

Eine Analyse<sup>6</sup> von Twitteraktivitäten zur Person Rudolf Heß und zur Bombardierung Dresdens 1945 kann zudem aufzeigen, dass Erinnerungskulturen in Social Media als digitale Räume v. a. die eigenen Ansichten und Ideologien der jeweiligen Nutzerinnen und Nutzer positiv reflektieren und bestätigen. In den Kommunikationswissenschaften ist dieser *Echo Chamber Effect* schon anhand analoger journalistischer Medien beschrieben worden, in denen eine Information von politisch oder ideologisch gleichgesinnten Personen mehrfach wiederholt wird, oft in einer übertriebenen oder verzerrten Form, sodass in Folge dieses Effektes das erzeugte Extremum als Fakt angesehen wird.<sup>7</sup> In Online-Medien hat dieser Effekt aufgrund der starken Zersplitterung in abgeschlossene *communities* und Foren noch eine erheblich stärkere Dynamik, da hier kaum Gegenstimmen auftreten.<sup>8</sup> Der Echokammer-Effekt verstärkt auf diese Weise die eigenen gegenwärtigen politischen und ideologischen Weltanschauungen<sup>9</sup> und wird auch unter dem Begriff *Cultural Tribalism*<sup>10</sup> verhandelt. In den Social Media werden diese Effekte noch einmal durch die automatische Filterfunktion des Mediums selbst verstärkt, was unter dem Konzept der *Filter Bubble*<sup>11</sup> in die Diskussion eingebracht wurde. Hinter dem Bild der Filterblase steht der Effekt der Informationsselektion durch das Medium selbst, indem algorithmisch, basierend auf den verfügbaren personalen Informationen, bestimmt wird, welche Informationen angezeigt werden und welche nicht, was eine Isolation in einer Blase selektiv

---

<sup>6</sup> Vgl. Burkhardt (2018b).

<sup>7</sup> Vgl. Jamieson und Cappella (2010).

<sup>8</sup> Vgl. DiFonzo (2011); DiFonzo (2008).

<sup>9</sup> Vgl. Wallsten (2005).

<sup>10</sup> Vgl. Dwyer (2007).

<sup>11</sup> Vgl. Pariser (2011).

angezeigter Daten erzeugt, die den Echokammer-Effekt noch einmal erheblich verstärkt.

Die Analyse der beiden Fallbeispiele der Erinnerung an die Person Rudolf Heß und an die Bombardierung Dresdens 1945 auf Twitter zeigt, dass Social Media häufig Orte der Reproduktion historischer Mythen sind. Alle von der Forschung zur Erinnerung an Rudolf Heß benannten Elemente des politischen Geschichtsmythos<sup>12</sup> werden auf Twitter reproduziert. Allerdings existiert ein quantitatives Gefälle. So wird der Mythos der Mordthese am häufigsten verhandelt. Mythischen Narrationen mit den Elementen »Friedensflieger«<sup>13</sup>, die »alliierte Rache in Nürnberg« und der »gute Nationalsozialist« werden auf Twitter zwar ebenfalls reproduziert, allerdings in der Stichprobe weitaus weniger intensiv. Noch erheblicher ist das quantitative Gefälle in der Stichprobe im Hinblick auf Geschichtsmythen<sup>14</sup> zur Bombardierung Dresdens. Denn während übertriebene Opferzahlen oder das Narrativ des »Bombenholocaust« vielfach auftreten, konnten Erzählungen von Tieffliegerangriffen oder Phosphorbomben nicht in signifikantem Maße nachgewiesen werden. Gleichzeitig zu Mythen reproduzierenden Kräften treten jedoch immer auch diskursive Gegenstimmen auf, die explizit oder implizit historisch-politische Mythen dekonstruieren. Dabei ist die Geschichtswissenschaft eine relevante Instanz, denn zur Dekonstruktion mythischer Fiktionen wird als Garanten für Fakten auf geschichtswissenschaftliche Institutionen verwiesen. In einem medialen Raum ohne Publikationshürden und verbindliche Qualitätsstandards ist die Geschichtswissenschaft in den Social Media entgegen mancher Befürchtungen<sup>15</sup> eine relevante Instanz mit fachlicher Autorität.

### 3 Historisches Lernen mit Social Media – Potenziale und Grenzen

Das große didaktische Potenzial von Social Media besteht darin, dass kontroverse Geschichtsdeutungen und Perspektiven auf die Vergangenheit häufig im Zusammenhang mit tagesaktuellen Ereignissen oder kon-

---

<sup>12</sup> Vgl. Kohlstruck (2004); Vierkant (2008); Vierkant (2015).

<sup>13</sup> Vgl. Brekemann (2006).

<sup>14</sup> Vgl. Bergader (2003); Plato (2007); Schnatz (2000).

<sup>15</sup> Vgl. Meyer (2009, 203); Beier (2000, 315).

kreten Gedenkanlässen geäußert werden. Lernende können ihre Kompetenz der historischen Urteilsfähigkeit an gegenwärtigen Debatten mit Bezug zu historischen Kontexten schulen, sich also mit Geschichtsdeutungen verschiedenster Art nicht nur theoretisch abstrakt, sondern tagespolitisch konkret auseinandersetzen.<sup>16</sup>

Die beiden eng miteinander verknüpften Prinzipien des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs gelten als »Fundamentalkategorie[n] der Geschichtsdidaktik«<sup>17</sup>. Denn aus geschichtsdidaktischer Perspektive wird es als eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts verstanden, »Schüler dazu an[zuh]regen, Geschichte als Teil der Lebenswelt und ihrer eigenen Identität zu begreifen«<sup>18</sup> sowie »Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt«<sup>19</sup> aufzuzeigen.

In engem Zusammenhang mit diesem Lebensweltbezug steht die Forderung nach dem Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts, der v. a. mit Klaus Bergmann in Verbindung gebracht wird. Von den von Bergmann definierten Möglichkeiten, Gegenwartsbezüge im Geschichtsunterricht herzustellen,<sup>20</sup> eignen sich Social Media v. a. dazu, unmittelbare Vergangenheitsbezüge aufgrund aktueller geschichtskultureller Anlässe oder Debatten aufzuzeigen, und weniger, um Ursachen- oder Sinnzusammenhänge herzustellen. Bergmann († 2002) kam für digitale Lernumgebungen – bevor Social Media in der heutigen Form existierten – zu der Einschätzung, dass digitale Medien allgemein dann Potenziale für Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge haben, »[w]enn die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das Unterrichtsthema auch in den neuen Medien auftaucht – und zwar gerade nicht als ausgesprochene Lernsoftware [...]«<sup>21</sup>. Dies gilt umso mehr für Social Media, da hier historische Kontexte vielfach und in unterschiedlichster Form Teil von aktuellen Erinnerungs-

---

<sup>16</sup> Vgl. Burkhardt (2019a).

<sup>17</sup> Buck (2017, 298).

<sup>18</sup> Oswalt (2016, 18).

<sup>19</sup> Peters (2013, 52).

<sup>20</sup> Vgl. Bergmann (2012, 21–60); Bergmann (2004, 37–46); Sauer (2018, 90–92).

<sup>21</sup> Bergmann (2016a, 98).

praktiken sind, die von etablierten Institutionen ebenso vollzogen werden<sup>22</sup> wie von Privatpersonen mit sehr unterschiedlichen politischen und ideologischen Ausrichtungen.<sup>23</sup>

Dass digitale Lernmedien insgesamt in Bezug auf die Kontroversität und die Multiperspektivität von Geschichte Potenziale für Lernprozesse bieten, hat die Geschichtsdidaktik ebenfalls bereits aufgezeigt.<sup>24</sup> Bergmann hatte mit dem Begriff der Kontroversität als geschichtsdidaktisches Unterrichtsprinzip allerdings v. a. Debatten und Kontroversen im Bereich der Geschichtswissenschaft im Blick,<sup>25</sup> auch wenn diese zugleich Teil der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur sein können.<sup>26</sup> Nichtwissenschaftliche kontroverse Geschichtsdeutungen der Geschichtskultur versteht Bergmann als »unterschiedliche Perspektiven auf die erkennbare Vergangenheit«<sup>27</sup>. Die »Deutungen, Geschichtsbilder, Topoi, Legenden, Mythen und Lügen«<sup>28</sup> der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur müssen nach Bergmann jedoch unbedingt ebenfalls Eingang in den Geschichtsunterricht finden, da die Schülerinnen und Schüler mit diesen nichtwissenschaftlichen Deutungen außerhalb von Schule ständig konfrontiert werden und der Geschichtsunterricht der Ort sein muss, der damit einen reflektierten Umgang mittels historischer Urteilsbildung ermöglicht.<sup>29</sup> Die historische Urteilsfähigkeit ist auch für Becker zuallererst deshalb entscheidend, weil historische Bezugnahmen in Form von politischen Funktionalisierungen alltäglich sind.<sup>30</sup>

Für Karl-Ernst Jeismann ist »das Bemühen um empirische Zuverlässigkeit, abwägende Urteilsbildung und Reflexion der Wertungen und Perspektiven«<sup>31</sup> zudem eine grundlegende Bedingung eines reflektierten Ge-

---

<sup>22</sup> Vgl. Burkhardt (2014a); Burkhardt (2017); Burkhardt (2018a, 99–280).

<sup>23</sup> Vgl. Burkhardt (2016a); Burkhardt (2016b); Burkhardt (2018b, 42–56); Burkhardt (2018a, 281–486).

<sup>24</sup> Vgl. Bernsen, König und Spahn (2012, 13); Pallaske (2015, 137); Danker und Schwabe (2017, 29–30).

<sup>25</sup> Vgl. Bergmann (2016b, 66); Bergmann (2016c, 42–43).

<sup>26</sup> Vgl. Bergmann (2016c, 45–46).

<sup>27</sup> Bergmann (2016c, 46).

<sup>28</sup> Bergmann (2016c, 47).

<sup>29</sup> Vgl. Bergmann (2016c, 47); Lücke (2017, 283–284).

<sup>30</sup> Vgl. Becker (2017, 316).

<sup>31</sup> Jeismann (1997, 43).

schichtsbewusstseins. Die Notwendigkeit einer solchen Fähigkeit der historischen Urteilsbildung begründet auch Jeismann mit der »Vielzahl konkurrierender Geschichtsdeutungen [...], die mit Ansprüchen an ihn [den Schüler] verbunden sind.«<sup>32</sup> Dem Geschichtsunterricht kommt nach Jeismann die Aufgabe zu, »die Schüler in hinreichendem Maße fähig [zu machen], mit solchen gegenwärtigen und künftigen, mit historischer Autorität daherkommenden Ansprüchen auf eine vernünftige, d. h. sein eigenes Urteil ermöglichende Weise umzugehen.«<sup>33</sup>

Dass Geschichte insbesondere in den Social Media auch als Teil von Verschwörungstheorien, Geschichtsmythen und *Fakes* politisch instrumentalisiert wird, konnte bereits anhand zahlloser Beispiele gezeigt werden.<sup>34</sup>

Social Media bieten aus geschichtsdidaktischer Perspektive noch weitere Potenziale für historisches Lernen: Denn auch der Konstruktcharakter von Geschichte kann mittels Social Media offengelegt werden. Dass digitale Medien allgemein dazu geeignet sind, wurde von Seiten der Geschichtsdidaktik zumindest normativ bereits vielfach festgestellt.<sup>35</sup> Die Chance der Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte liegt in den Social Media einerseits in der Tatsache begründet, dass die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler selbst Social Media täglich aktiv nutzt, wenn auch nicht um Geschichte zu erzählen, so doch zumindest um medienspezifische Narrationen zum Alltagserleben zu publizieren.<sup>36</sup> Zum einen steigert die medienspezifische Symbiose zwischen Rezeptions- und Produktionsverhalten in Social Media das Potenzial der Erkenntnis des Konstruktcharakters von Geschichte erheblich, da Nutzerinnen und Nutzer geschichtsvermittelnder Angebote allgemein in den Social Media selbst konstruierende Subjekte im gleichen medialen Umfeld sind. Zum anderen können im Speziellen die angebotenen Geschichtserzählungen durch verschiedene mediale Optionen jederzeit produktiv transformiert und erweitert werden, sodass Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg selbst sehr einfach zu Konstrukteurinnen und

---

<sup>32</sup> Jeismann (2000, 51–52).

<sup>33</sup> Jeismann (2000, 51–52).

<sup>34</sup> Burkhardt (2018a).

<sup>35</sup> Vgl. Pallaske (2015, 137); Danker und Schwabe (2017, 29–30); Henke-Bockschatz (2008, 36–41); Körber (2008, 42–59).

<sup>36</sup> Vgl. Rathgeb und Behrens (2018, 38).



Konstrukteuren von Geschichte werden. Zudem tritt der Konstruktcharakter von Geschichte in Social Media auch deshalb sehr deutlich in den Vordergrund, da hier die medienspezifische Konstruktion den Nutzerinnen und Nutzern permanent in seinen einzelnen Segmenten als Beiträge (Posts, Tweets etc.) vor Augen geführt wird.

Die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte ist aufgrund der medialen Ahistorizität umso mehr gegeben, wenn Geschichte in Social Media aus der Perspektive einer historischen Person erzählt wird.<sup>37</sup> Wenn Lernende selbst Social-Media-Seiten aus der Perspektive von historischen Personen erstellen,<sup>38</sup> besteht die didaktische Chance gerade in der ahistorischen Kommunikationsform, die Lernende zweifellos sofort erkennen. Denn durch die mittels des modernen Mediums hergestellte Distanz wird die Gefahr eines naiven Fehlschlusses verringert, man könne sich tatsächlich in die Gedanken- und Gefühlswelt einer historischen Person hineinversetzen. Dass die gewählte Perspektive mit historischem und didaktischem Augenmaß gewählt werden muss, da sich eine Vielzahl historischer Akteurinnen und Akteure sowie Perspektiven nicht für schulisches Lernen eignet, ist nicht nur bei Social Media zu beachten.

Eng mit dem Konstruktcharakter verbunden ist das Narrativitätsparadigma von Geschichte.<sup>39</sup> Geschichtserzählungen in Social Media haben erhebliches Potenzial für die Einsicht in dieses grundlegende und »spezifische Strukturmerkmal von Geschichte überhaupt«<sup>40</sup>. Dass digitale Medien allgemein Chancen bieten, die produktive Seite einer narrativen Kompetenz zu fördern, wurde bereits vielfach in der Geschichtsdidaktik normativ geäußert<sup>41</sup> und empirisch<sup>42</sup> nachgewiesen. Vielleicht können aber insbesondere Social Media mit ihren stark vom normativen Ideal ei-

---

<sup>37</sup> Vgl. Burkhardt (2016a); Burkhardt (2016b); Burkhardt (2018a, 283–486).

<sup>38</sup> Vgl. Bernsen (2018); Bernsen (2010).

<sup>39</sup> Vgl. Nitsche und Buchsteiner (2016); Barricelli (2005); Memminger (2014); Pandel (2015).

<sup>40</sup> Barricelli 2014, 149.

<sup>41</sup> Vgl. Bernsen (2014); Pallaske (2015, 137); Burkhardt (2014b); Burkhardt (2016b, 256–259).

<sup>42</sup> Vgl. Hodel (2013); Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting und Thünemann (2013); Hodel (2015).

ner elaborierten Geschichtserzählung abweichenden, offenen und fragmentarischen Erzählungen<sup>43</sup> die narratologischen Merkmale Retrospektivität, Selektivität, Sequenzialität und Repräsentation,<sup>44</sup> v. a. aber die didaktischen Kriterien<sup>45</sup> Objektivität, Adäquatheit, Referentialität und Gültigkeit als extreme kontrastive Gegenexempel verdeutlichen.

#### **4 Social Media im Geschichtsunterricht – Fallbeispiel: Postkolonialismus auf Twitter**

Am 2. August 2019 twitterte der in Ghana geborene ehemalige Fußballspieler des FC Schalke 04 Hans Adu Sarpei: »Die Aussagen von #Toennies zeigen ein Weltbild, dass [sic] an die Kolonialzeit erinnert. Es sind rassistische Bemerkungen, die in keinsten Weise mit dem Leitbild des @s04 vereinbar sind. Als Mitglied wünsche ich mir, dass der Ehrenrat klar Position bezieht und über Konsequenzen berät.«<sup>46</sup>

Anlass für diesen Tweet war eine Äußerung des Aufsichtsratsvorsitzenden des FC Schalke 04, Clemens Tönnies. Auf dem »Tag des Handwerks« der Kreishandwerkerschaft Paderborn-Lippe hatte Tönnies in einer Diskussion höhere Steuern als politisches Mittel gegen den Klimawandel kritisiert und argumentiert, man solle stattdessen jährlich zwanzig Kraftwerke in Afrika finanzieren, denn »dann würden die Afrikaner aufhören, Bäume zu fällen, und sie hören auf, wenn's dunkel ist, Kinder zu produzieren.«<sup>47</sup>

Aufgrund des großen öffentlichen Drucks nach dieser koloniale Denkmuster tradierenden Aussage musste Tönnies daraufhin sein Amt für drei Monate ruhen lassen.<sup>48</sup> Der Tweet von Sarpei kann die oben normativ erläuterten Potenziale im Kontext der Pragmatik des Geschichtsunterrichtes illustrieren. Der Gegenwartsbezug wird hier thematisch durch die aktuelle Debatte hergestellt. Ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden ist sowohl medial, im besten Falle aber auch thematisch-inhaltlich vorhanden. Denn zum einen wird für die Schülerinnen und Schüler durch das

---

<sup>43</sup> Vgl. Burkhardt (2016a); Burkhardt (2016b).

<sup>44</sup> Vgl. Pandel (2013, 86–105); Pandel (2015, 75–93).

<sup>45</sup> Vgl. Barricelli (2017, 269).

<sup>46</sup> Tweet von Hans Adu Sarpei vom 02.08.2019. Verfügbar unter <https://twitter.com/HansSarpei/status/1157257864655888385> [10.09.2019].

<sup>47</sup> Vgl. Igges (2019).

<sup>48</sup> Vgl. Sportschau (2019).

Medium Twitter unmissverständlich deutlich, dass Geschichte, im konkreten Fall Kolonialgeschichte, in einem aktuellen medialen Kontext verhandelt wird. Wenn die Lernenden die Debatte kennen, wird zudem mittels des Tweets neben der medialen auch eine inhaltliche Brücke in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler geschlagen.

Den konkreten historischen Kontext des Tweets ist der deutsche Kolonialismus. Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik beschäftigt sich in jüngster Zeit intensiv mit der Frage, was postkoloniale Perspektiven für die Förderung von Kompetenzen des historischen Lernens im Geschichtsunterricht leisten können. Die Zeitschrift für Geschichtsdidaktik hatte ihren Jahresband 2016 diesem Thema gewidmet. Der Herausgeber des Bandes, Bernd-Stefan Grewe, versteht die Impulse der postkolonialen Theorie »als eine Einladung zum Nachdenken [...] nicht mehr nur über Sprache und Kategorien historischen Denkens oder nur über die Inhalte und die (impliziten) Narrative unserer Geschichtscurricula [...], sondern gerade auch über die epistemologischen Grundlagen unserer Disziplin und die in ihr eingeschriebenen Wissensordnungen.«<sup>49</sup> Konkreter auf die Praxis des Geschichtsunterrichts bezogen machen Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme darauf aufmerksam, dass die Kritik der postkolonialen Theorien an Fortschreibungen kolonialer Denk- und Deutungsmuster direkt anschlussfähig ist an geschichtsdidaktische Theorienbildung, da historische (Quellen) und gegenwärtige (Darstellungen) als Narrationen im Geschichtsunterricht in Bezug auf diese Fortschreibungen dekonstruiert werden können und sich somit Lernchancen insbesondere für die narrative Kompetenz und die Orientierungskompetenz ergeben.<sup>50</sup> In der Pragmatik des Geschichtsunterrichts bedeutet dies nach Andreas Körber, dass Themen und Materialien interkulturell angelegt sein sollten, um Geschichte in kultureller Hinsicht multiperspektivisch zu vermitteln.<sup>51</sup> Susanne Popp macht sich im Kontext globalhistorischer Ansätze dafür stark, im Geschichtsunterricht neben lokalen, regionalen und nationalen Perspektiven auch globalhistorische Sichtweisen einzunehmen,<sup>52</sup> wäh-

---

<sup>49</sup> Grewe (2016, 30).

<sup>50</sup> Vgl. Hinz und Meyer-Hamme (2016, 136).

<sup>51</sup> Vgl. Körber (2001, 16–21).

<sup>52</sup> Vgl. Popp (2003, 68–101).

rend Martin Lücke das Sichtbarmachen marginalisierter Gruppen in gegenwärtigen Geschichtskulturen fordert.<sup>53</sup> Zudem macht Lücke deutlich, dass bei der Behandlung von historischen und geschichtskulturellen Inhalten, historisches Lernen immer auch als Chance zur Rassismuskritik aufgefasst werden muss.<sup>54</sup>

Diese normativen Forderungen der postkolonial, globalhistorisch, interkulturell und inklusiv ausgerichteten Geschichtsdidaktik kann eine Integration des Tweets in den Geschichtsunterricht in Teilen einlösen. Denn durch den Verfasser Hans Adu Sarpei wird die Perspektive der vom Kolonialismus historisch-kulturell Betroffenen als prominente Stimme in einer aktuellen Debatte repräsentiert. Einerseits wird dadurch die narrative Perspektivität von Geschichte deutlich. Andererseits wird die Frage nach der Fortschreibung kolonialer rassistischer Diskurse unmissverständlich aufgeworfen und in den Geschichtsunterricht getragen. Damit werden die Schülerinnen und Schülern zwar implizit, aber dennoch provokativ aufgefordert, selbst Stellung in der Debatte zu beziehen. Zusätzlich zeigen die Kommentare zum Tweet, v. a. aber weitere Beiträge unter #Toennies Anfang August 2019 die Kontroversität der Debatte, die sich durch ihre (post-)kolonialen historischen Bezüge auszeichnet. Mit Hilfe von Quellen und Darstellungen kann im Geschichtsunterricht die Basis gelegt werden, damit die Lernenden ausgehend von einem soliden Sachurteil mittels historischen Bezügen zu einem eigenen begründeten Werturteil in einer aktuellen Debatte gelangen können.

Als weitere aktuelle unterrichtliche Fallbeispiele aus den Social Media für den Einsatz im Geschichtsunterricht können z. B. kontroverse Deutungen zu Claus Stauffenberg und dem Attentat vom 20. Juli 1944, der Kolonialismusstreit zwischen dem Journalisten Alan Posener und dem Hamburger Professor für die Geschichte Afrikas Jürgen Zimmerer, Geschichtsmychen und *Fakes* zu Rudolf Heß und zur Bombardierung von Dresden 1945, die politischen Funktionalisierungen von Sophie Scholl oder der Eklat um den ECHO 2018 für Kollegah und Farid Bang herangezogen werden.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. Lücke (2016, 63).

<sup>54</sup> Vgl. Brüning, Deile und Lücke (2016, 10–18).

<sup>55</sup> Vgl. Burkhardt (2019a, 197–206); Burkhardt (2019b, 378–382).

## 5 Fazit

Das konkrete Fallbeispiel konnte zeigen, dass mittels eines kurzen Textes aus den Social Media Geschichtsvermittlung lebenswelt- und gegenwartsnah angebahnt werden kann. Dabei können Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zur historischen Urteilsbildung nicht theoretisch abstrakt, sondern an tagespolitisch konkreten Exempeln entwickeln und dabei neben der Kontroversität und Perspektivität auch den Konstruktcharakter und die Narrativität von Geschichte erkennen.

Geschichtsunterricht muss es auch im 21. Jahrhundert weiterhin als seine Aufgabe verstehen, Geschichte in aktuellen politischen und gesellschaftlichen Kontexten zu vermitteln. Social Media stellen dazu für unterrichtliche Zwecke außerordentlich geeignete Medien dar, bilden sie doch einen diskursiven Mikrokosmos aktueller gesellschaftlicher Kontroversen ab, der Geschichtsdeutungen und Perspektiven auf die Vergangenheit der wissenschaftlichen, v. a. aber auch der nichtwissenschaftlichen Geschichtskultur gegenwarts- und lebensweltnah in Form von kurzen Texten schülerorientiert in einen Prozess des historischen Lernens hineintragen kann wie kaum andere Medien der Geschichtskultur.

## Literatur

- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Forum Historisches Lernen].
- Becker, Axel (2017): Historische Urteilsbildung. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl., hg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke, 316–325. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Beier, Rosmarie (2000): Geschichte, Erinnerung und Neue Medien. Überlegungen am Beispiel des Holocaust. In: *Geschichtskultur in der zweiten Moderne*, hg. von Rosmarie Beier, 299–323. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bergander, Götz (2003): Vom Gerücht zur Legende. Der Luftkrieg über Deutschland im Spiegel von Tatsachen, erlebter Geschichte, Erinnerung, Erinnerungsverzerrung. In: *Geschichtsbilder*, hg. v. Thomas Stamm und Michael Salewski, 591–616. Stuttgart: F. Steiner [HMRG Beihefte, Bd. 47].
- Bergmann, Klaus (2004): Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. In: *GWU*, 55 (1), 37–46.
- Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. [Wochenschau Geschichte].

- Bergmann, Klaus (2016a): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 53. Aufl., hg. v. Peter Adamski, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider, 91–112. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bergmann, Klaus (2016b): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. [Wochenschau Geschichte].
- Bergmann, Klaus (2016c): Multiperspektivität. In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 53. Aufl., hg. v. Peter Adamski, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider, 65–77. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bernsen, Daniel (2010): Virtuelles Reenactment mit Twitter im Geschichtsunterricht. In: *Computer + Unterricht*, 19 (79), 58–59.
- Bernsen, Daniel (2018): Rollenspiele mit Twitter. In: *33 Ideen Digitale Medien – Geschichte. Step-by-step erklärt, einfach umgesetzt – das kann jeder*, 1. Aufl., hg. v. Daniel Bernsen, 24–25. Augsburg: Auer.
- Bernsen, Daniel; König, Alexander; Spahn, Thomas (2012): Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften*, 1 (1), 1–27.
- Brekemann, Alexander (23.07.2006): Der »ermordete Friedensflieger«. Der Mythos Rudolf Heß. In: Lotta. Verfügbar unter <https://www.aida-archiv.de/index.php/aktuelles-2/hintergrund/83-hintergrund-sueddeutschland/509-der-mythos-rudolf-he> [01.09.2019].
- Brüning, Christina Isabel; Deile, Lars; Lücke, Martin (2016): »Let's talk about Race«. In: *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, hg. v. Christina Isabel Brüning, Lars Deile und Martin Lücke, 10–18. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Forum Historisches Lernen].
- Buck, Thomas Martin (2017): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl., hg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke, 289–300. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Burkhardt, Hannes (2014a): Anne Frank auf Facebook. Erinnerungskulturen im Social Web zwischen Trivialisierung und innovativer Erinnerungsarbeit. In: *Anne Frank. Mediengeschichten*. 1. Aufl., hg. v. Peter Seibert, Jana Pieper und Alfonso Meoli, 136–163. Berlin: Metropol-Verlag.
- Burkhardt, Hannes (17.12.2014b): Facebook im Geschichtsunterricht. In: Bits und Bytes in der Geschichtsdidaktik. LaG-Magazin. Verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/12154> [01.09.2019].

- Burkhardt, Hannes (2016a): Digitale Erinnerungskulturen im Social Web. Personen des »Dritten Reichs« auf Facebook am Beispiel von Claus Stauffenberg, Sophie Scholl und Erwin Rommel. In: *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte*, hg. v. Gerhard Henke-Bockschatz, 163–188. Göttingen: VetR unipress [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 10].
- Burkhardt, Hannes (2016b): Irma Grese im Social Web. Genderspezifische Geschichtsnarrative auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. In: *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis*, hg. v. Nadja Bennewitz und Hannes Burkhardt Berlin, 235–260. Münster: Lit [Historische Geschlechterforschung und Didaktik, Bd. 5].
- Burkhardt, Hannes (2017): Erinnerungskulturen im Social Web. Auschwitz und der Europäische Holocaustgedenktag auf Twitter. In: *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*, hg. v. Uwe Danker, 213–236. Göttingen: VetR unipress [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 15].
- Burkhardt, Hannes (2018a): Geschichte im Social Web. Historische Orte, Personen und Ereignisse der Zeit des Nationalsozialismus auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Dissertation (eingereicht und unveröffentlicht). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte.
- Burkhardt, Hannes (2018b): Mythosmaschine Twitter? Fakten und Fiktionen im Social Web zu Rudolf Heß und der Bombardierung Dresdens 1945. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17. 42–56.
- Burkhardt, Hannes (2019a): Social Media im Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnahe kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook. In: *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, hg. v. Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann, 191–217. Frankfurt a. M.: Wochenschau [Wochenschau Wissenschaft].
- Burkhardt, Hannes (2019b): Social Media und Holocaust Education. Chancen und Grenzen historisch-politischer Bildung. In: *Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität*, hg. v. Anja Ballis und Markus Gloe, 371–389. Berlin: Springer VS.
- Burkhardt, Hannes (2021): Geschichte in den Social Media. Nationalsozialismus und Holocaust in Erinnerungskulturen auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Danker, Uwe; Schwabe, Astrid (2017): Geschichte im Internet. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- DiFonzo, Nicholas (2008): *Watercooler Effect*. New York, N.Y.: Penguin Group US.
- DiFonzo, Nicholas (22.04.2011): The Echo-Chamber Effect. In: The New York Times. Verfügbar unter <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2011/04/21/barack-obama-and-the-psychology-of-the-birther-myth/the-echo-chamber-effect> [01.08.2019].
- Dwyer, Paul (2007): Building Trust with Corporate Blogs. In: ICWSM. Verfügbar unter <http://www.icwsm.org/papers/2--Dwyer.pdf> [01.09.2019].
- Grewe, Bernd-Stefan (2016): Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 5–30.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2008): Geschichtsdidaktik und neue Medien. In: *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien*, hg. v. Uwe Danker und Astrid Schwabe, 36–41. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag [Wochenschau Geschichte].
- Hinz, Felix; Meyer-Hamme, Johannes (2016): Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 131–148.
- Hodel, Jan (2013): Verkürzen und verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern: hep [Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5].
- Hodel, Jan (2015): Narrative Bricolage. Jugendlicher Umgang mit digitalen Netzmedien zur Bewältigung des »narrativen Paradox« von Neu-Nacherzählungen. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, hg. v. Marko Demantowsky und Christoph Pallaske, 17–33. Berlin, München u.a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Hodel, Jan; Waldis, Monika; Zülsdorf-Kersting, Meik; Thünemann, Holger (2013): Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4 (2), 121–145.
- Igges, Hans-Hermann (01.08.2019): Clemens Tönnies sorgt beim Tag des Handwerks für Kopfschütteln. In: Neue Westfälische. Verfügbar unter [https://www.nw.de/lokal/kreis\\_paderborn/paderborn/22523960\\_Clemens-Toennies-sorgt-beim-Tag-des-Handwerks-fuer-Kopfschuetteln.html](https://www.nw.de/lokal/kreis_paderborn/paderborn/22523960_Clemens-Toennies-sorgt-beim-Tag-des-Handwerks-fuer-Kopfschuetteln.html) [01.09.2019].
- Jäckel, Eberhard (2009): Der Novemberpogrom 1938 und die Deutschen. In: *Die Novemberpogrome 1938. Versuch einer Bilanz*, hg. v. Claudia Steur, 66–73. Berlin: Stiftung Topographie des Terrors.



- Jamieson, Kathleen Hall; Cappella, Joseph N. (2010): *Echo chamber. Rush Limbaugh and the conservative media establishment*. Paperback ed. Oxford: Oxford University Press.
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl., hg. v. Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider, 42–44. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hg. v. Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann, 46–72. Paderborn: F. Schöningh.
- Kohlstruck, Michael (2004): Fundamentaloppositionelle Geschichtspolitik. Die Mythologisierung von Rudolf Heß im deutschen Rechtsextremismus. In: *Geschichtspolitik. Wer sind ihre Akteure, wer ihre Rezipienten?*, hg. v. Claudia Fröhlich und Horst-Alfred Heinrich, 95–110. Stuttgart: Steiner (Geschichte).
- Körper, Andreas (2001): Einleitung. In: *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*, hg. v. Andreas Körper, Bodo von Borries, Gudula Mebus, Uwe Reimer und Jürgen Sarnowsky, 5–25. Münster: Waxmann [Novemberakademie, Bd. 2].
- Körper, Andreas (2008): Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen. In: *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien*, hg. v. Uwe Danker und Astrid Schwabe, 42–59. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag [Wochenschau Geschichte].
- Lücke, Martin (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: *Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, hg. v. Bettina Alavi und Martin Lücke, 58–87. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Wochenschau Wissenschaft].
- Lücke, Martin (2017): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl. hg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke, 281–288. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Memminger, Josef (2014): Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Forum Historisches Lernen].
- Meyer, Erik (2009): Erinnerungskultur 2.0? Zur Transformation kommemorativer Kommunikation in digitalen, interaktiven Medien. In: *Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien*, hg. v. Erik Meyer, 175–206. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.

- Nitsche, Martin; Buchsteiner, Martin (2016): Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen. In: *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, hg. v. Martin Buchsteiner und Martin Nitsche, 1–5. Wiesbaden: Springer VS.
- Oswalt, Vadim (2016): Planung von Unterrichtseinheiten. Wie man Geschichte (an)ordnen kann. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Geschichte. Kleine Reihe].
- Pallaske, Christoph (2015): Die Vermessung der (digitalen) Welt. Geschichtslernen mit digitalen Medien. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, hg. v. Marko Demantowsky und Christoph Pallaske, 135–147. Berlin, München u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen (2015): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag [Methoden historischen Lernens].
- Pariser, Eli (2011): The filter bubble. What the Internet is hiding from you. New York, NY: Penguin Press.
- Plato, Alexander von (2007): Erinnerungen an ein Symbol. Die Bombardierung Dresdens im Gedächtnis von Dresdnern. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 20 (1), 123–137.
- Rathgeb, Thomas; Behrens, Peter (2018): JIM-STUDIE 2018. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Red/dpa (07.08.2019): Schalke-Boss Tönnies lässt sein Amt drei Monate ruhen. In: Sportschau. Verfügbar unter <https://www.sportschau.de/fussball/bundesliga/schalke-toennies-104.html> [01.09.2019].
- Sauer, Michael (2018): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 13. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schmid, Harald (2013): »Als die Synagogen brannten«. Narrative des Gedenkens der Novemberpogrome. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 61 (11), 888–905.
- Schnatz, Helmut (2000): Tiefflieger über Dresden? Legenden und Wirklichkeit. Köln: Böhlau.
- Steinbach, Peter (2008): Der 9. November in der Erinnerung der Bundesrepublik. In: *Deutschland Archiv*, 41 (5), 877–882.

- Vierkant, Maica (2008): Märtyrer und Mythen. Horst Wessel und Rudolf Heß: Nationalsozialistische Symbolfiguren und neonazistische Mobilisierung. Marburg: Tectum Verlag.
- Vierkant, Maica (2015): Rudolf Heß. Kristallisationspunkt der extremen Rechten. In: *Erinnerungsorte der extremen Rechten*, hg. v. Martin Langebach und Michael Sturm, 265–285. Wiesbaden: Springer VS [Edition Rechtsextremismus].
- Wallsten, Kevin (04.09.2005): Political Blogs and the Bloggers Who Blog Them: Is the Political Blogosphere and Echo Chamber? In: American Political Science Association Annual Meeting. Verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/5a53/2ca1175c494412781625fed25b372f51c408.pdf> [23.08.2017].