

Marko Demantowsky

Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt

Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme

„Geschichte“ kann und soll gelernt werden, auch heute und morgen

Die vielfachen und tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungen unserer Zeit, insbesondere auch der umfassende und in seinen Auswirkungen kaum absehbare digitale Wandel, haben die verantwortlichen BildungspolitikerInnen vielerorts aufgeschreckt. Lernen heutige SchülerInnen noch das Richtige? In aller Regel ist die Antwort auf diese Frage zu Ungunsten des Geschichtsunterrichts beantwortet worden, der in der schönen neuen digitalen Welt besonders viel Relevanz zu verlieren scheint. Die konstruktivistisch inspirierten Selbste-konstruktionen vieler geschichtsdidaktischer Texte und die ernüchternden Ergebnisse vieler empirischer Studien liefern oft unbeabsichtigte Argumente dafür, in Digitalien z.B. Medienpädagogik als eigenes Fach für unentbehrlicher zu halten als den Geschichtsunterricht.¹ Dabei ist dieser Gedankengang kurz-schlüssig und verkennt die Stabilität menschlicher Bedürfnisse und Herausfor-derungen über auch noch so tiefgreifende technische Wandlungen hinweg.

In Wahrheit kommt es darauf an, den Abstand der Zeit als eine positive und produktive Möglichkeit des Verstehens zu erkennen. Er ist nicht ein gähnender Abgrund, sondern ist ausgefüllt durch die Kontinuität des Herkommens und der Tradition, in deren Lichte uns alle Überlieferung sich zeigt²,

so Gadamer 1960. Damit ist in wenigen Worten die schiere Existenzbedingung geschichtsbezogener Bildung ausgesprochen und eine sehr grundsätzliche alte Frage beantwortet worden, dass nämlich etwas über die Vergangenheit gelernt werden kann, insofern die Gegenwart dieser Vergangenheit vom Lernenden als

¹ Amsler, Christian: Projekt Lehrplan 21 – die Politik und die Geschichte. In: Public History Weekly 1 (2013) 9, DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2013-368>.

² Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneu-tik. Bd. 1. Tübingen, 6., durchges. Aufl., 1990, S. 302.

die seine verstanden wird. *Tua res agitur* ist also nicht nur ein didaktisches Rezept, sondern geradezu die epistemologische Voraussetzung jedes Geschichtsdenkens. Es geht also, dieses Gewissheit kann man verbuchen jenseits aller De-Konstruktionen aller möglichen Geltungsansprüche.

Soll in der Schule aber auch weiterhin ausführlich und ambitioniert etwas über Vergangenheit und Geschichte gelernt werden, wo doch anscheinend nur das Morgen zählt, die technischen Innovationsrhythmen von Jahrzehnt- auf Monatszyklen beschleunigen und wir die damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen kaum noch zu überblicken oder gar zu verstehen scheinen? Wahrscheinlich schon, insbesondere wegen der zu beobachtenden und zu erwartenden kompensatorischen Identifikationsbedürfnisse.³ „Geschichte“ ist in den öffentlichen, durchgehend digitalisierten Medien omnipräsent, ihre gesellschaftliche Inanspruchnahme scheint eher zu- als abzunehmen. Die erhöhte Veränderungsgeschwindigkeit unserer Lebenswelt erhöht also die Relevanz eines Schulfachs Geschichte und schwächt sie nicht. Wenn Demokratie Mündigkeit voraussetzt, dann muss Schule auf solche Inanspruchnahmen didaktisch reagieren und darf die Heranwachsenden nicht dem Spiel der kommerziellen und politischen Anbieter überlassen. Der digitale Wandel macht also das Geschichtslernen weder obsolet, noch setzt er es außer Kraft. Der digitale Wandel macht geschichtsbezogene Bildung für ein demokratisches Gemeinwesen und seine Bürgerinnen und Bürger eminent wichtig. Jenseits aller Konjunkturen kann und muss Geschichtsunterricht an ein entsprechendes Grundbedürfnis anknüpfen, das – in welcher Form auch immer – wohl auch bestehen bleiben wird.⁴

Es ist aber nicht nur die aktuelle Bildungspolitik und ihre Interpretation des digitalen Wandels, die den Stellenwert der geschichtsbezogenen Bildung an der Schule schmälert. Geschichtsunterricht genießt de facto und unabhängig davon weder in der Öffentlichkeit, bei den Eltern noch unter den Schülerinnen und Schülern die Anerkennung, die dieser seiner Bedeutung gerecht würde.⁵ Das ist

³ Hermann Lübke: Die Gegenwart der Vergangenheit. Kulturelle und politische Funktionen des historischen Bewusstseins. Oldenburg 1985.

⁴ T. Mills Kelly: Teaching History in the Digital Age. Ann Arbor 2013, S. 126f.

⁵ Ein quantitativer Beleg dafür kann der krasse Verlust sein, den der Geschichtsunterricht in der schulischen Stundentafel aller deutschen Länder seit den 70er Jahren erlitten hat. Wiewohl die grundsätzliche „Beliebtheit“ des Fachs im Vergleich zu anderen Schulfächern unter Schülerinnen und Schüler schwach positiv zu sein scheint (an der Spitze mit Abstand Sport und Kunst). Vgl. Sasol Olefins & Surfactants: Meinungen und Einstellungen von Schülern zum Thema Chemie, durchgeführt von IJF Institut für Jugendforschung. München 2005. Andere Studien kamen allerdings zu noch schlechteren Befunden für das Fach Geschichte. Vgl. Jasmin Merz-Grötsch: Schreiben als System. Bd. 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Freiburg/Br. 2001, S. 117–216.

ein Grund, weshalb wiederum die Alltagspraxis des Lehrens im Geschichtsunterricht seiner Bedeutung oft nicht gerecht werden kann, denn Anerkennung und Leistung pflegen miteinander zu kommunizieren. Die Anerkennung steigt aber beobachtbar an jenen Schulen und bei den Kolleginnen und Kollegen, die Ihren Geschichtsunterricht auf eine Weise durchführen, dass Schülerinnen und Schüler und damit auch deren Eltern überhaupt begreifen könnten, worin diese aktuelle Relevanz liegt (*tua res agitur*, gesellschaftliche Alltagspräsenz). Es ist also eine eigene didaktische Aufgabe, immer wieder Relevanzbewusstsein zu ermöglichen. Der digitale Wandel macht das durch die ubiquitäre Zugänglichkeit digitalisierten Contents unkomplizierter als je zuvor (dafür sind Handyverbote natürlich nicht hilfreich). Leicht ist es dabei es stets, auf widrige Umstände zu verweisen, die solche Zugänge erschweren (z.B. IT-Struktur), was ja in der Sache auch von Fall zu Fall berechtigt sein mag.

Besser ist es gewiss, dort nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen, wo sich schnell und konkret etwas erreichen lässt. Insofern verdienen alle Bottom-up-Initiativen sehr viel Bewunderung, die die relativ neuen didaktischen Möglichkeiten digitaler Formate aller Art für eine konkrete Optimierung geschichtsdidaktischer Lehrangebote erkunden, experimentell anwenden und schließlich auch unter den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen verbreiten wollen. Recht so, ohne Einschränkung. Weiterhin ist nicht zu bestreiten, dass die Geschichtsdidaktik an den Universitäten und Hochschulen in den vergangenen Jahren zu wenig Kenntnis von diesen Initiativen genommen und zu wenig den Austausch gesucht hat.⁶ Das zu ändern ist ein Ziel der Münchener Interaktiven Netztagung #gld13 gewesen.⁷

Im Folgenden soll versucht werden, das Verhältnis der digitalen Welt und der geschichtsbezogenen Bildung kritisch zu bestimmen, empirische und theoretische Voraussetzungen zu klären, Vorschläge zu machen. Das berührt vorwiegend den Geschichtsunterricht als den zentralen wissenschaftlichen Gegenstand der Geschichtsdidaktik (zulaufend auf 4 grundlegende Thesen), aber auch Fragen der Geschichtslehrerbildung. Diese Klärungen scheinen mit kurzer Halbwertszeit geschlagen, aber es gibt „eine Menge Dinge, die sich nicht verändern werden oder zumindest nicht sehr stark, im Lehren und Lernen von Ge-

⁶ Dies nimmt die v.a. in Blogs ausgetragene Debatte vom Sommer 2011 um „die Geschichtsdidaktik und das Netz“ noch einmal auf. Vgl. zum Einstieg ein L.I.S.A.-Interview mit dem Autor und die angefügten Kommentare, online <http://bit.ly/18DjcuG> (zuletzt am 24.7.2013).

⁷ „Man sollte dieses Format unbedingt weiterentwickeln“. Rückblick auf die Interaktive Netztagung #gld13 | Geschichte Lernen digital. Skype-Interview mit Prof. Dr. Marko Demantowsky und Dr. Christoph Pallaske. In: L.I.S.A. Wissenschaftsportal der Gerda-Henkel-Stiftung v. 26.3.2013, online <http://bit.ly/1bO55D3> (zuletzt am 27.7.2013).

schichte im Digitalen Zeitalter“.⁸ Die eigene disziplinäre Verfasstheit der Geschichtsdidaktik und ihre Zukunft im Konzert der so (nicht sehr treffend) genannten *Digital Humanities*⁹ kann hier nicht ausführlich diskutiert werden.

Geschichtsbezogenes Lehren und Lernen in Digitalien

Geschichtsdidaktik als Wissenschaft hat nicht nur die Aufgabe, Lernangebote für den Geschichtsunterricht zu entwickeln, sondern sie sollte das auch auf der Grundlage der Einsicht in die Struktur, die Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen der Zielgruppe¹⁰ und auch ihrer Akteure¹¹ tun. Man nennt das seit einiger Zeit üblicherweise didaktische Evidenzbasierung:

Die Gestaltung von Bildungssystemen muss sich an der (empirischen) Realität pädagogischer Handlungsfelder und am Wissen darüber orientieren, welche gestaltbaren Einflüsse auf pädagogische Felder einwirken. Alternativen – wie bspw. die nicht erfahrungsgestützte Orientierung an Ideen und Ideologien oder auch an pädagogischen Klassikern – liefern heute keine adäquaten Anhaltspunkte für Handlungsmöglichkeiten und Reformmaßnahmen ...¹²

Man sucht seinen Beginn also am besten bei einer empirischen Zustands- und Problembeschreibung:

Bettina Alavi u.a. haben in ihren Heidelberger empirischen Studien 2007 und 2010 Lern-CD-Rom analysiert.¹³ Nun mag man dieses digitale Format für technisch

8 Mills Kelly, *Teaching History*, S. 126 (Übersetzung MD), auch S. 129 et passim.

9 „Ich glaube nicht an den ‚digital turn‘ in der Geschichtswissenschaft“. Aus einem Audiointerview von Georgios Chatzoudis mit Marko Demantowsky v. 8.8.2011. Vgl. L.I.S.A. Wissenschaftsportal der Gerda-Henkel-Stiftung, online: http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/content.php?nav_id=1750 (zuletzt am 7.7.2014).

10 Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, 1977.

11 Siehe dazu zuletzt: Bettina Alavi u.a. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern: nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 5).

12 Rudolf Tippelt/Jutta Reich-Classen: Stichwort Evidenzbasierung. In: *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 18 (2010) IV, S. 22f.

13 Alavi, Bettina: *Wie lernen Schüler/innen mit „historischer“ Selbstlernsoftware?* In: Judith Martin/Christoph Hamann (Hrsg.): *Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte*. Herbolzheim 2007, S. 205–217; dies./ Marcel Schäfer: *Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen. Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware*. In: Bettina Alavi (Hrsg.): *Historisches Lernen im virtuellen Medium*. Heidelberg 2010, S. 75–93.

veraltet halten, das ändert jedoch nichts an der exemplarischen Analyse des praktischen Lernumgangs.¹⁴ Schülerinnen und Schüler verfolgen, so darf man vielleicht verkürzt wiedergeben, in der Regel möglichst *effektive* Lösungsstrategien, weil sie in der Regel *nicht* dominant *intrinsisch* motiviert sind. Diese aufgabenbezogenen Lösungsstrategien sind *keineswegs identisch* mit den *intendierten*, geschichtsdidaktisch mehr oder minder reflektierten Lehr-Lern-Strategien der Produzenten solcher Unterrichtsmaterialien. Effektive Lösungsstrategien in digitalen didaktischen Umgebungen lassen sich für (horrible dictu) *digitale Eingeborene*, wie es die Generation heutiger Schüler/innen und Studierende zweifellos ist,¹⁵ sehr oft *rein technisch* entlang der spezifischen (im Einzelnen sehr verschiedenartigen) Hypertextstruktur entwickeln. Diese Hypertextstruktur liegt dem Material a) entweder schon zugrunde und wird von digital literaten Jugendlichen in sehr kurzer Zeit decodiert oder sie ist b) als Lösung der Aufgabe in ein Material einzubringen. Letzteres, also die Implementierung einer Hypertextstruktur in einen Materialfundus, wird in der Aufgabenstellung lernalters- bzw. expertisebezogen notgedrungen simpel – das heißt: faktenbezogenen – operationalisiert. In der Sprache der Lernpsychologie: Hier geht es um *deklaratives* historisches Wissen und nicht um prozedurales oder strategisches Wissen. Schülerinnen und Schüler lernen also mit den von Alavi et al. untersuchten Medien nicht viel über die Komplexität und Vieldeutigkeit eines historischen Ereignisses, einer historischen Struktur oder eines historischen Prozesses, sie lernen auch nicht viel darüber, wie Geschichte konstruiert wird und instrumentalisiert werden kann. Zugepitzt formuliert: Sie optimieren in einer digitalen Lernumgebung lediglich ihre digitale Geschicklichkeit durch Übung und sicher steigt auch die memorative Behaltensrate¹⁶ von *irgendwie* bedeutenden Namen und Daten.

¹⁴ Mills Kelly, Teaching History, S. 126, auch S. 129 et passim.

¹⁵ Pauschalisierende Typisierungen entlang von sozialisatorischen Primärerfahrungen sind ebenso fruchtbar (wie die historische Generationenforschung zeigt) wie auch riskant (wenn man heuristische Hypothesen mit ontologischen Aussagen verwechselt). Vgl. Ulrike Jureit: Generationenforschung. Göttingen 2006. Unbestreitbar m.E. ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit ihren zunehmenden mobile devices heute in der Regel radikal anders aufwachsen, kommunizieren und sich bilden als noch die Generation vor ihnen. Zu dem Begriffspaar Digital Natives vs. Digital Immigrants gibt es seit 2001 eine anregende medienpädagogische Diskussion. Vgl. die klare Zusammenfassung und Einordnung bei Jan Hodel: Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente. Basel 2012 (Dissertation, Hochschulschrift), S. 88–92, 124–126. Diese Diskussion wurde auch auf der Münchener Tagung ausgetragen. Vgl. Twitterprotokoll #gld13. In: <http://gelerndig.hypothesen.org/twitter-protokoll> (zuletzt am 24.7.2013).

¹⁶ Sehr eindrücklich noch immer Ebbinghaus' Experiment mit den sinnlosen Silben (1885). Siehe die prägnante Darstellung bei Philip G. Zimbardo: Psychologie, bearbeitet und herausgegeben von Siegfried Hoppe-Graff und Barbara Keller. 5., neu übersetzte u. bearb. Aufl., Berlin u.a. 1992, S. 284f.

Ähnliches – in Bezug auf ein anderes digitales Medium – hat Jan Hodel in einem Aufsatz von 2012 beschrieben,¹⁷ nicht zuletzt auch für den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit der Wikipedia. Der didaktische Alltag in der Begegnung digital pragmatisch geschickter Schüler und digital uninteressierter naiver Lehrkräfte, führt zu einer bedenkenlosen, aber oft camouflierten Verwertung von Wikipedia-Informationen. Es sind Herbstferien-Hausaufgaben wie diese (Erfahrungen, die man als Vater oder Mutter schulpflichtiger Kinder machen kann): „Schaut mal, was ihr im Internet zur Französischen Revolution findet und macht mal zu zweit daraus eine Powerpoint-Präsentation.“ Im Ergebnis können die mit solchen Aufgaben betrauten Schülerinnen und Schüler zwar mittels Copy-and-Paste-„Skulpturen“ und „-Plastiken“¹⁸ Texte oder Poster verfertigen, die zur Erlangung guter Noten reichen, aber geschichtsbezogene Bildung als „situationales Erzählen“¹⁹ zur Farce werden lassen.

Schließlich, blickt man auf das Nutzerverhalten des von Astrid Schwabe 2012 beschriebenen regionalhistorischen Portals,²⁰ dominieren doch absolut die von ihr so typisierten „Passanten“, „Suchenden“ und „Flanierenden“. Diejenigen also, die, ähnlich wie von Hodel und Alavi beschrieben, didaktische Ziele und Arrangements uninteressiert unterlaufen und sich die in digitalen Formaten angelegten geschichtsbezogenen Bildungsangebote fragmentiert, entkontextualisiert und vor allem *al gusto* aneignen.

Astrid Schwabe hat mit durchaus didaktisch-optimistischem Akzent im Ergebnis eine plausible Matrix von Herausforderungen, Ambivalenzen und Zielkonflikten des Lernens im Netz aufgespannt,²¹ die m.E. um zwei bedenkenswerte Problemkreise oder Sollbruchstellen zu ergänzen sind:

Zum einen das *Disponibilitäts-Problem*: Digitale Lernumgebungen sind für sich blind für die konkreten Besonderheiten einer didaktischen Zielgruppe, sie sind also weiterhin wesentlich auf die Lehrperson angewiesen, die sie auf wel-

17 Jan Hodel: Wikipedia und Geschichtslernen. In: GWU 63 (2012), S. 271–283, hier 280–282.

18 Ders.: Geschichtslernen mit Copy and Share. In: Bettina Alavi (Hrsg.): Historisches Lernen im virtuellen Medium. Heidelberg 2010, S. 111–130; ders.: Verkürzen und Verknüpfen 2012, S. 216–226.

19 Jakob Krameritsch: Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien. In: Susanne Popp et al. (Hrsg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2), S. 261–281, hier S. 267–281.

20 Astrid Schwabe: Historisches Lernen im World Wide Web: Suchen, flanieren oder forschen? Fachdidaktisch-mediale Konzeption, praktische Umsetzung und empirische Evaluation der regionalhistorischen Website Vimu.info. Göttingen 2012 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 4), S. 406–410. Siehe dazu auch die Rezension des Autors in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), S. 242–244.

21 Ebd., S. 148.

che Weise auch immer, gut oder schlecht didaktisch situativ einsetzt. Dies ist keine Besonderheit auf dem Feld des Geschichtslernens, sondern hat viel damit zu tun, was wir das „pädagogische Universum“ nennen: Jede Unterrichtsstunde verläuft in jeder Lerngruppe immer und auf eigene Weise neu. Professionelle Lehrplanung ist immer eine Rahmenplanung, die im Prozess des Lehrens und Lernens selber gruppen- und individuumsbezogen flexibel zu realisieren ist. Was als genuiner Professionalisierungsgewinn im Lehrerberuf gut bekannt ist: die didaktische Fähigkeit nämlich, ein komplexes Lehr-Lern-Arrangement situationsbezogen adäquat und „im Handumdrehen“ zu modifizieren, das kann nicht ins Material und seine Medien verlagert werden. Das Material und seine Medien sind *ein* Moment eines Lehr-Lern-Arrangements und müssen zur didaktischen Disposition stehen.²² Eine ins Material delegierte Selbststeuerung oder auch die Idee eines Designs, das die Lehrperson qua intelligenter Menüführung und intelligenter Hypertextualisierung überflüssig macht, mündet unweigerlich in die vertraute Aporie von gutem Konzept und spröder Wirklichkeit. Formen des Blended Learnings bilden hier grundsätzlich einen Ausweg – sofern das digitale Arrangement der Lehrperson mehr Freiheit lässt als einem Erfüllungsgelhilfen. Und dann, so könnte man meinen, wären reiche Quellenrepositorien allemal genug; die guten Aufgaben lassen sich nämlich nur situativ als Impuls realisieren. Und nur in solchen Lehr- und Lern-Freiräumen kann die von T. Mills Kelly apostrophierte „sort of creative license“ für Lernende möglich werden.²³

Im Sinne dieser Disponibilität, die eine hohe Übersichtlichkeit und Transparenz des digitalen Mediums und auch eine technische Kompetenz der Lehrperson voraussetzt, haben sich im deutschen Geschichtsunterricht digitale Medien gegenüber herkömmlichen Medien wie dem Schulbuch trotz großer Bemühungen bisher nicht durchgesetzt. Das ist gut, weil auch der Umgang mit Büchern gelernt sein will und außerhalb der Schule immer weniger gelernt wird. Das ist aber auch schlecht, und zwar auf Basis der gleichen empirischen Evidenz: Die Welt der schulischen Geschichtskultur und die Welt der außerschulischen Geschichtskultur trafen medial auseinander.²⁴ Die Lernbedürfnisse und -erwartungen von „digitale natives“ werden weder bedient noch ernsthaft provoziert. Schulisches Wissen und schulisch erworbene Fähigkeiten verlieren

22 Diese Einsicht ist bekannt und bewährt spätestens seit Paul Heimann u.a.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1965.

23 Mills Kelly, Teaching History, S. 130.

24 Zum Konzept der Geschichtskultur kurz und klar Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 11–22.

damit weiter an Anwendbarkeit auch in biographischer Perspektive und der Geschichtsunterricht an Relevanz.²⁵

Das zweite Problem bei der Konstruktion und Operationalisierung geschichtsbezogenen digitalen Lehr-Lern-Materials kann man das *Performanz-Problem* nennen. Historisches Denken in seiner elaborierten Form, wie es das Ziel moderner Geschichtsdidaktik an Schule und Universität darstellt, vollzieht sich als komplexe, chaotisch anmutende, keinesfalls lineare, *kommunikative* Verstehensleistung – Sam Wineburg (2001), Denis Shemilt (2000) u.a. haben das vor ein paar Jahren psychologisch eindrucksvoll erforscht²⁶, die philosophische Hermeneutik hatte es in der 100 Jahren zuvor schon eindrucksvoll analysiert und beschrieben.²⁷ Das Resultat solcher kognitiven Arbeit manifestiert sich zunächst in kommunikativer Performanz, und zwar im dialogischen Austausch narrativer Angebote innerhalb einer Gemeinschaft. Dieser Austausch wiederum ist nicht zweckfrei, sondern zielt *agonal* auf kollektive oder autoritative Anerkennung. Dieses kommunikative Element ist das Elixier historischer Erkenntnis, die über die bloße Kenntnis von Vergangenen hinausgeht und intersubjektiv begründen kann, Erkenntnisalternativen abzuwägen weiß und schließlich anerkannte Einsichten identifikatorisch auch verwendbar zu machen versteht. Es ist leicht zu sehen, dass die Ermöglichung und Evaluation solcher Prozesse mit den heute auf dem Markt befindlichen digitalen historischen Lernmaterialien für Programmierer und Nutzer technisch nur *sehr aufwändig* zu haben ist. Darin besteht m.E. der zweite Grund, weshalb sich die herkömmlichen Medien im deutschen Geschichtsunterricht so gut behauptet haben. Natürlich sind im Zeitalter des Web 2.0 über Blog- und Kommentarformate, über Twitter, Chats, Skype-Konferenzen, Etherpads usw. usf. grundsätzlich didaktische Arrangements konzipierbar, die hohen Anforderungen an geschichtsbezogenes Lernen gerecht werden könnten. Über ihre Durchsetzung entscheidet allerdings *lebensweltliche Effizienz* – jedes gut entwickelte schülerorientierte Unterrichtsgespräch, jede in Inhalt und Form intelligente universitäre Seminardiskussion erreicht *traditionell* Ähnliches. Auf die Lehrperson kommt es an.²⁸

25 Vgl. Anm. 1.

26 Sam Wineburg: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia 2001, S. 3–27 et passim; Denis Shemilt: *The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching.* In: Peter N. Stearns et al. (eds.): *Knowing, Teaching, and Learning History.* New York, London 2000, S. 83–101.

27 Gadamer, *Wahrheit und Methode*, S. 270–312.

28 John Hattie: *Lernen sichtbar machen.* Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013, S. 307f. et passim.

Von diesen Herausforderungen, Ambivalenzen und Grundproblemen unbeschadet verfügt inzwischen jede weiterführende deutsche Schule und selbstverständlich jede deutsche Universität über ein internetbasiertes, sogenanntes E-Learning-System. Für die konkrete Praxis des deutschen Geschichtsunterrichts als eines schulischen Nebenfachs (wenn der Autor wieder eigene Erfahrungen aus zahlreichen Unterrichtsbesuchen in sehr verschiedenen Regionen, als Vater und auch als früherer Studienreferendar einbringen darf) bedeutet dies aber in der Regel nicht mehr, als dass Hinweise auf Lehrbuch-Aufgaben kommuniziert werden, bestenfalls auch einmal Material bereit gestellt wird. Darüber hinaus kann man bei gut ausgebildeten Lehrpersonen lehrbuchalternatives Zusatzmaterial und relevante externe Links abgelegt finden. Das konkrete Geschichtslernen findet (von bewundernswerten Ausnahmen abgesehen) aber aus den genannten Gründen nicht als ein „E-Learning“ statt, wenn man darunter ein internetbasiertes Lernen verstehen möchte.

Klar, das liegt nicht in erster Linie an der mangelnden Qualität dieser Plattformen, die im Falle besonders von Moodle (wie Alexander König gezeigt hat²⁹) ein erhebliches Potential für erfolgreiches Blended Learning aufweisen, es liegt wie oben gezeigt daran, dass dieses Potential weder von den meisten Lehrkräften noch von Schülerinnen und Schülern abgerufen wird oder werden kann. Es mangelt nicht an kreativen Konzepten des Einsatzes digitaler Medien, es mangelt vielmehr an der *Reflexion der Durchsetzbarkeit* und, wenn man so sagen darf, an der *Normal-Lehrpersonen-Kompatibilität* dieser Konzepte, an einer validen Erkundung der notwendigen operativen *Gelingensbedingungen*. Hierfür würden wir einen starken Ausbau entsprechender Grundlagen- und Interventions-Forschung benötigen.

Vier Thesen zum Schluss

1.) So wie es keine wissenschaftstheoretisch begründbare *eigenständige* Digitale Geschichtswissenschaft geben kann, kann es ebenso keine eigenständige Digitale Geschichtsdidaktik geben. Es sind dies Diskussionen, die der Disziplingeschichtler aus früheren Phasen der Disziplingeschichte kennt, wo sich attributive Neustiftungen einer kritisch-emanzipativen, einer kommunikativen oder einer sozialistischen Geschichtsdidaktik in ihren Ansprüchen überlagerten und ihre

²⁹ Alexander König: Historisches Lernen mit Lernmanagement-Systemen – MOODLE im Geschichtsunterricht. In: Bettina Alavi (Hrsg.): Historisches Lernen im virtuellen Medium. Heidelberg 2010, S. 131–150.

generationelle Interessenlage nur mühsam verbergen konnten.³⁰ Auf die historische Gewordenheit als digital attribulierter Trends und Selbstentwürfe hat zuletzt Valentin Groebner mit spitzer Feder hingewiesen.³¹

Wir tun gut daran, die Geschichtsdidaktik *als Ganze* nicht aus der Verantwortung zu entlassen, Herausforderungen wie den digitalen Wandel im Rahmen und mit den Mitteln ihrer disziplinären Eigenlogik zu bearbeiten. Es gibt allerdings eine lebendige und lebensweltlich geöffnete Geschichtswissenschaft und eine ebensolche Geschichtsdidaktik, die sich schon länger der immer neuen integrierten Mediensysteme der digitalen Welt bedienen, ihre Lehr-Lern-Angebote vor dem Hintergrund der neuen technischen Möglichkeiten prüfen, anpassen und weiterentwickeln.³² Der Geschichtsdidaktik insgesamt wachsen zweifellos neue und große Aufgaben zu, die neuartige Fähigkeiten und den Mut zur Exploration verlangen, Geschichtsdidaktik wandelt sich aber *nicht* in ihrer disziplinären Matrix.³³

2.) *Geschichtsdidaktisch* und terminologisch genau genommen gibt es kein E-Learning. Es gibt nur, wenn man so will, ein geschichtsbezogenes „Human Learning“,³⁴ dass sich notwendig sprachlich und damit kollektiv vollzieht, sich ganz unterschiedlicher Medien und Lernmethoden bedient, von sehr verschiedenen Lehrmethoden angetrieben werden kann, von unterschiedlichen, oft konträren Zielen bestimmt wird und sich an diversen Inhalten vollzieht. Zusätzlich wird dieses Lernen von je spezifischen anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen gerahmt. Computer und Internet sind integrierte Mediensysteme wie wir sie in weniger komplexer Form von modernem Schulbuch, Museum, Unter-

30 Als Forschungsübersicht zur geschichtsdidaktischen Disziplingeschichte vgl. Marko Demantowsky: Zum Stand der disziplin- und ideengeschichtlichen Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: Michael Wermke (Hrsg.): Transformation und religiöse Erziehung. Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933–1945. Jena 2011, S. 359–376.

31 Valentin Groebner: Muss ich das lesen? In: FAZ v. 10.2.2013, online: <http://bit.ly/144c1CL> (zuletzt am 24.7.2013). Vgl. dazu auch ders.: Wissenschaftssprache. Eine Gebrauchsanweisung. Konstanz 2012, S. 26–32.

32 Frühe Beispiele: Linda Pomerantz: Bridging the Digital Divide: Reflections on “Teaching and Learning in the Digital Age”. In: The History Teacher 34 (2003), S. 509–522; Waldemar Grosch: Geschichte im Internet. Tipps, Tricks und Adressen. Schwalbach/Ts. 2002; Vadim Oswalt: Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002.

33 Karl-Ernst Jeismann: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, S. 9–33.

34 Aktuell z.B. Mario Carretero et al.: Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In: International Handbook of Research on Conceptual Change. New York 2013, S. 269–286.

richtskabinett usw. kennen. „E-Learning“ ist schlicht eine begriffliche Konvention, die leicht zu falschen Ansprüchen, Hoffnungen und Frontstellungen führen kann; aus dieser Einsicht heraus werden in der Geschichtsdidaktik umständlichere Begriffe wie „Historisches Lernen im virtuellen Medium“ oder „Historisches Lernen im Internet“ bevorzugt. Benötigt man für das Lernen in digitalen Formaten also einen neuen Terminus *Technicus*? – *Der Sache nach nicht*.

3.) Der didaktische Einsatz integrierter Mediensysteme unterliegt generell besonders hohen Ansprüchen, weil er ein grundlegendes Gebot heutiger Geschichtsdidaktik tangiert: das der *Transparenz*. Lernende sollen grundsätzlich in der Lage sein, ein Verständnis über die materialen, medialen und methodischen Grundlagen ihrer eigenen Erkenntnisgewinnung zu entwickeln und zu bewahren, um ihre domänenspezifische Autonomie realisieren zu können. Es geht vorrangig um „Erkenntniswissen“, weniger nur um „Gegenstandswissen“.³⁵ Das darf zumindest als konsensuelles Credo der aktuellen Geschichtsdidaktik gelten. Dem entspricht der fundamentale Wandel von Wissenszielen zu Kompetenzzielen sowohl im schulischen Geschichtsunterricht wie auch in den universitären Lehrveranstaltungen. Weil *gutes* digitales Lehr-Lern-Material notwendig hochkomplex ist, bedarf es auf Seite der Lehrenden und Lernenden adäquat ausgebauter medialer Kompetenzen, um die didaktische Angebotsseite in ihren Konzepten und Leitideen kritisch reflektieren zu können.

Das bedeutet, dass die Eigenheiten des Geschichtslernens im Web2.0, worüber in diesem Band von Bettina Alavi, Jan Hodel, Astrid Schwabe und Manuel Altenkirch viel zu lesen ist, zu einem *zentralen Gegenstand der Lehreraus- und der Lehrerfortbildung* gemacht werden müssen, mehr noch als es einzelnen verdienstvollen Anstrengungen bisher möglich war. Ein solches Thema gehört in jeden geschichtsdidaktischen Studiengang. Und es sollte zu einer verpflichtenden Fortbildungssequenz für jede praktizierende Geschichtslehrkraft gemacht werden – das zeigen nicht nur die entsprechenden Ergebnisse einer Lehrerstudie im Ruhrgebiet (2011/12).³⁶

4.) Ich möchte hier für eine *wesentliche Richtungsergänzung* der Diskussion über das Lehren und Lernen von Geschichte im Zeitalter des digitalen Wandels plädieren. Ich plädiere didaktisch für einen Wechsel von einer bis dato dominierenden *normativ-pragmatischen* Diskussion darüber, wie wir digital und digitaler unterrichten könnten (weil dies an sich gut, richtig und chic sei), zu

³⁵ Hilke Günther Arndt: Umrisse einer Geschichtsmethodik. In: dies. (Hrsg.): *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 9–24, hier S. 15–18.

³⁶ Marko Demantowsky/Dirk Urbach: *Die Ressource Fachlichkeit und das berufliche Selbstverständnis von angehenden und praktizierenden Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern im mittleren Ruhrgebiet* (in Vorbereitung).

einer *analytisch-pragmatischen* Debatte darüber, was angehende Historikerinnen und Historiker (Studium), aber auch selbstbewusste Staatsbürgerinnen und Staatsbürger (Geschichtsunterricht), heute und morgen in einer digitalisierten Welt *zusätzlich und auf neue Weise* benötigen, um *in biographischer Perspektive* an der kulturellen Arbeit an der „Geschichte“ produktiv, autonom und dauerhaft teilnehmen zu können. Wie muss ein didaktischer Lebensweltanschluss versucht werden, der bewusst und produktiv mit den oben beschriebenen Problemen und Aporien umgeht?

Wir wissen, dass das biographisch prägende Geschichtslernen heute nicht in erster Linie im schulischen Geschichtsunterricht oder im universitären Seminar stattfindet.³⁷ Das lebensweltlich wirksame und für die persönliche und politische Orientierung anwendbare Bild von der eigenen Geschichte in ihren verschiedenen identifikatorischen Bezugsräumen stammt aus dem familiären Nahraum und aus den Massenmedien, also dem, was man als außerschulische Geschichtskultur begreifen kann. Psychologisch nennt man diese *unausgesprochenen oder unbewussten* Voraussetzungen „implizite“ oder „subjektive“ Theorien oder „Common-Sense-Konzepte“. Diese einmal erworbenen subjektiven Theorien zeichnen sich durch eine hohe Soziabilität, Stabilität und Veränderungsresistenz aus.³⁸ Elaboriertes Historisches Denken beginnt da, wo solche Konzepte reflexiv und selbstreflexiv begriffen und kritisiert werden können. Da sich die öffentliche Geschichtskultur in der Form von Pressebeiträgen, Vereinshomepages, Gedenkstätten-Facebookseiten und vor allem der hoch segmentierten Blogosphäre und, ja, auch schulischen Lehr- und Lernmitteln zunehmend *digital* professionalisiert, wird die Ermöglichung und Beförderung von „digitalen“ (auf die digitale Welt bezogenen) geschichtlichen Recherche-, Interpretations-, Kommunikations- und Präsentationskompetenzen³⁹ zu *einer zentralen Aufgabe jeder historischen Lehrveranstaltung*.

„Kompetenz“ wird hier verstanden (man muss es angesichts der vielen konkurrierenden Modelle betonen) als eine domänenspezifische situationsübergreifende Problemlösungsfähigkeit.⁴⁰ Für die Operationalisierung des digitalen Wandels in geschichtsbezogenen Lehr-Lern-Prozessen in Schule und Hochschule heißt das konkret, dass digital verfasste und relevante historische

³⁷ Dazu nur Sam Wineburg: Making (Historical) Sense in the New Millenium. In: ders.: Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Philadelphia 2001, S. 232–255.

³⁸ Ola Halldén: Conceptual Change and the Learning of History. In: James F. Voss (Hrsg.): Explanations and Understanding in Learning History. London 1998, S. 201–210.

³⁹ Günther-Arndt, Umriss einer Geschichtsmethodik, S. 16 et passim.

⁴⁰ Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin 2003, S. 74f. et passim.

Sinnstiftungsangebote gefunden und dann in ihren Interessen, Formaten und Methoden analysiert und medienadäquat kritisiert werden können, was die Lernenden dann in die Lage versetzen sollte, eigene Deutungsansätze in digitalen Formaten adäquat und kritisierbar (Quellenverweise) darzustellen.

Das historische Angebot am PC, iPad oder Smartphone wird durch diese Überlegung zu einem *Lerngegenstand zweiter Ordnung*. Es wird nicht vorwiegend *in* diesem Angebot gelernt, sondern *an* ihm. Das sog. E-Learning-System selber und seine Alternativen werden zentraler Lerngegenstand. Es geht um so etwas wie *digital literacy*. Solche Angebote müssen eigentlich nicht eigens konstruiert werden, sondern sie liegen immer schon vor. Didaktisch sinnvoll wäre es allerdings, ein geschichtsbezogenes E-Learning zweiter Ordnung curricular zu organisieren, Kompetenzziele auch hier lernaltersbezogen graduell zu stufen. Das allerdings könnte und sollte dann wieder programmiert werden und online zur Verfügung stehen – ein Lehrbuch wäre hier lächerlich.

Geschichtsbezogenes Lernen im Format eines E-Learning erster Ordnung bleibt dabei wünschenswert. Mir scheint aber das von mir beschriebene E-Learning zweiter Ordnung eine Voraussetzung und Gelingensbedingung des E-Learning erster Ordnung zu sein. Denn ein isoliertes E-Learning erster Ordnung ist unter dem Gesichtspunkt der zielbezogenen Lerneffizienz mit vielen Regressions-Risiken behaftet und auf dem Markt alternativer Lernstrategien nur bedingt effizient. Ein solches E-Learning zweiter Ordnung wäre auch die adäquate Antwort auf die gegenwärtige gesellschaftliche Relevanz von und den Bedarf an geschichtsbezogener Bildung. Die medial vermittelte Welt ist voll mit „historischem Content“ voller verborgener oder offener Sinnstiftungsanmutungen, formatiert in sozialen Netzwerken und kommunikativ und partizipativ verführerisch aufbereitet – es ist ein dringliches Aufgabengebiet für einen Geschichtsunterricht, der sich heutzutage nur noch der historischen Vernunft verpflichtet fühlen sollte.

