

Christoph Kühberger

Geschichte lernen digital?

Ein Kommentar zu mehrfach gebrochenen Diskursen der Geschichtsdidaktik

In unserer postmodernen Gesellschaft ist vor einigen Jahrzehnten bereits den Historiker/innen die Gate-Keeper-Funktion zum historischen Wissen abhandengekommen. Es war die allorts aufblühende Geschichtskultur, mitunter TV-Dokumentationen und die darin auftretenden Zeitzeug/innen, welche für eine immer breitere Öffentlichkeit die Vergangenheit interpretierten.¹ Durch die im Zeitalter der Digitalität aufkommenden pluralistischen Möglichkeiten der Präsentation von Geschichte auf unterschiedlichsten Qualitätsniveaus drängten digitale Formate die traditionelle Deutungshoheit der Geschichtswissenschaftler/innen im öffentlichen Diskurs zudem weiter zurück.

In der Geschichtsdidaktik kann mittlerweile Ähnliches auf einem ganz anderen Feld beobachtet werden. Wie die fachdidaktische Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik in der Münchner Staatsbibliothek im März 2013 gezeigt hat, hat dieses Phänomen bereits längst auch die Geschichtsdidaktik erreicht. Handelte es sich bei den Geschichtsdidaktiker/innen lange um eine überschaubare akademische Gemeinde im deutschsprachigen Raum, welche einen elitären Zugang zu renommierten Verlagen, anerkannten Zeitschriften und vielleicht auch zu ministeriellen Hinterzimmern hatte, hat die demokratische Freiheit des World Wide Web nun auch diese akademische Community erreicht. So ist etwa die „Spezies“ der pädagogischen oder fachdidaktischen Blogger/innen eine stets wachsende Menge an kritischen Geistern, welche Geschichtsunterricht und historisches Lernen öffentlich reflektiert und die „Wissenschaft des Geschichtsbewusstseins“ kommentiert.² Ähnlich wie dies auch bei der Geschichtswissen-

¹ Vgl. Sönke Neitzel: Geschichtsbild und Fernsehen. Ansätze einer Wirkungsforschung. In: GWU 9/2010, 488–502, 488. – Zur grundlegenden Aufgabe von Geschichtswissenschaftler/innen im Verhältnis zu anderen Teilnehmer/innen an geschichtskulturellen Diskussionen vgl. Christoph Kühberger/Clemens Sedmak: Ethik der Geschichtswissenschaft. Zur Einführung. Wien 2008, S. 135f.

² Marko Demantowsky bezeichnete diese Personengruppe auf der Tagung als „Netzaktivisten“, ein Neologismus mit durchaus mitschwingendem pejorativem Gehalt. Es steht jedoch zu vermuten, dass damit auch eine Hochachtung vor den genutzten digitalen Möglichkeiten und der damit erzielten kommunikativen Reichweite mitgemeint ist, weshalb Daniel Bernsen davon ausgeht, dass es weder böse gemeint war noch ist. – Vgl. Daniel Bernsen: „Netzwerkaktivisten“

schaft zu beobachten war, ordnen sich diese Systeme nach anderen Regeln und Mustern, als dies der größte Teil der wissenschaftlichen Community nach wie vor für sich in Anspruch nimmt. Zwar verfügt die deutschsprachige Gemeinschaft der wissenschaftlich arbeitenden Geschichtsdidaktiker/innen durchaus über Internetseiten und Plattformen zur Ankündigung von Veranstaltungen und zur Bereitstellung von fachspezifischen Informationen, doch im Modus des Web 2.0 sind erst die wenigsten von ihnen angelangt.³ Die Re(d)aktionszeiten der (Micro-)Blogger/innen, welche ihre *tweets* und *updates* für die herkömmlichen Kommunikationszyklen der Wissenschaft in atemberaubender Schnelligkeit platzieren, überholen dabei die gewohnte akademische Systemzeit der Veröffentlichungen und den dabei gelebten Ritualen bei weitem. Zudem zeigen sich diese Blogger/innen zwar durchaus am wissenschaftlichen Diskurs interessiert, verfolgen aber mit ihren Diskussionen und Statements oft Ziele, welche nicht in jedem Fall mit den akademischen Zielen und systematischen Herangehensweisen der Wissenschaft sowie mit dem an tertiären Einrichtungen eingeforderten Habitus kompatibel sind. Am auffälligsten sind dabei jene digitalen User/innen von Web 2.0-Anwendungen, welche unmittelbar in konkreten Unterrichtsentwicklungsprozessen stehen oder tatsächliche Geschichtsunterrichtsstunden zu bewältigen haben, wodurch die (durchaus theoretisch gehaltenen) Fragen oftmals eine andere, meist praxisnahe Ausrichtung erhalten und der unmittelbaren Schulrealität entsprechend kontextgebundene Möglichkeiten legitim und radikal einfordern. Während die wissenschaftliche Beschäftigung stets selbstreferentiell und begriffliche Traditionen sowie bekannte Erkenntnisse berücksichtigend agiert und oftmals vorsichtig mit Aussagen über den „guten“ Unterricht ist, verstehen sich die Blogger/innen offensichtlich zwar nicht als Widerpart dazu, handeln aber diskursiver, dialogischer und offener, ohne jene hehren Ansprüche, welche zum Berufsethos und zu den akademischen Abgrenzungsmechanismen von Wissenschaftler/innen gehören. Es handelt sich damit um neue

als neue „geschichtsdidaktische Spezies“ <http://geschichtsunterricht.wordpress.com/2013/03/23/netzaktivisten-als-neue-geschichtsdidaktische-spezies/> (24.4.2013) – Vgl. Beispiele für derartige Blogs: Lisa Rosa <http://shiftingschool.wordpress.com/> (24.4.2013) und <http://lisarosa.wordpress.com/author/lisarosa/> (24.4.2013) – Vgl. Daniel Bernsen <http://geschichtsunterricht.wordpress.com/> (24.4.2013) – zwischen der eigenen akademischen Arbeit und dem freien Bloggen: Christoph Pallakse <http://historischdenken.hypothesen.org/author/historischdenken> (24.4.2013) – Vgl. Alexander König <http://www.brennpunktgeschichte.de/> (24.4.2013)

³ Vgl. dazu herkömmliche Informationsdienste meist mit E-Mail-basiertem Newsletter und einwegorientierten Contentmanagementsystemen: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/> (24.4.2013) – <http://www.historicum.net/kgd/> (24.4.2013) – <http://www.geschichtsdidaktik.com/> (24.4.2013)

Formate der geschichtsdidaktischen Diskussion und Informationsverbreitung, welche sich selbst nicht als Abschluss der Debatte ansehen, sondern zur unkomplizierten Diskussion einladen, gleichzeitig jedoch die traditionelle Wissenschaft herausfordern zu handeln, da der unmittelbare Verbreitungsgrad der dort platzierten Ansichten und Positionen bei surfenden Geschichtslehrer/innen (der gemeinsamen Zielgruppe, welche sich die Blogger/innen mit den tertiär verankerten Geschichtsdidaktiker/innen teilen) vermutlich weit höher liegt, als dies bei schriftlichen Printpublikationen der akademischen Geschichtsdidaktik, die nicht in jedem Fall 24/7/365 zur Verfügung stehen, der Fall ist.

In diesem Spannungsfeld, welches als produktiver Motor bei der Tagung in München genutzt werden konnte, gelang es, einen kommunikativen Rahmen zu setzen, der beide Seiten in einen produktiven Face-to-Face-Dialog brachte und darüber hinaus die Möglichkeit der dislozierten digitalen Beteiligung über *live-streaming* der gebotenen Vorträge sowie der geführten Diskussionen und über eine *twitter-wall* zur schnellen kommentierenden Teilnahme bot.

Der Versuch, über die Nutzungspotentiale der digitalen Medien im Rahmen des historischen Lernens nachzudenken, gelang in einer so angelegten Kommunikationsstruktur durchaus, doch konnte gleichzeitig beobachtet werden, dass verschiedenartigste Perspektiven im Zugang und Verständnis des Themas nebeneinander existierten. Ein Phänomen, welches in verschiedensten Diskussionen über digitales (Geschichts-)Lernen beobachtbar ist und in dem mindestens vier idealtypische Positionen identifiziert werden können:

1. *Geschichtsdidaktische Bedingtheiten*: Diese Position vertritt aus der Perspektive der meist theoretischen und / oder empirischen Geschichtsdidaktik heraus einen Standpunkt, welcher fachspezifische Aspekte des historischen Lernens in den Mittelpunkt stellt (historische Re-/De-Konstruktion als zentrale Operationen des historischen Denkens bzw. Lernens) und zum erklärten Ziel der Nutzung von digitalen Medien macht.
2. *Sozio-kulturelle Bedingtheiten*: Eine tendenziell soziologische Position versucht neben den fachspezifischen Aspekten auch die gesellschaftlichen Grundvoraussetzungen von historischen Lernprozessen abzugleichen, um vorschnelle Erkenntnisse oder theoretische Modelle an die sozio-kulturellen Realitäten historischen Lernens in schulischen Kontexten zurückzubinden.
3. *Medienpädagogische Bedingtheiten*: Eine medienpädagogische Perspektive versucht neben den fachspezifischen Aspekten auch die medienpädagogischen/-didaktischen Voraussetzungen einer digitalisierten bzw. sich digitalisierenden Lernumwelt zu be-/hinterfragen. Die dabei eingebrachten Momente reichen von einer rein technischen Herangehensweise bis hin zu Versuchen, geschichtsdidaktische und medienpädagogische Diskurse zu harmonisieren.

4. *Lerntheoretische Bedingtheiten*: Eine psychologische bzw. pädagogische Perspektive, welche durchaus für Lernprozesse von Bedeutung sein kann, fragt nach den Lernbedingungen, aber auch optimalen digitalen Lernsettings, immer in der Gefahr, das Fachspezifische durch das Allgemeine zu ersetzen und so den tatsächlichen Mehrwert für das historische Lernen verkennend.

Unterschiedliche theoretische Perspektiven auf digitales Geschichtslernen zu werfen, hat aber auch den Vorteil, bestimmte Aspekte besser fassen zu können, welche das historische Lernen betreffen. Sie ermöglichen ein Erfassen von letztlich auch interdisziplinär zu bearbeitenden Fragestellungen.

Ein bislang im geschichtsdidaktischen Diskurs zu digitalen Medien unterrepräsentiertes Moment, welches sich jedoch im schulischen Alltag in subjektorientierten Lernsettings stark zeigt, ist die Heterogenität der Lerngruppe. Es ist eindeutig, dass damit vor allem lerntheoretische Bedingtheiten in den Fokus kommen, die jedoch nicht nur auf dieser Ebene verhandelt werden sollten. Digitales historisches Lernen stellt nämlich aufgrund der technischen Rahmenbedingungen durchaus geeignete Möglichkeiten zur Umsetzung individualisierter bzw. differenzierter Lernumgebungen zur Verfügung, welche vor allem durch mediendidaktische Reflexionen zur Blüte gebracht werden können.⁴ Fachspezifische Lernsettings müssen dazu jedoch vor dem Hintergrund einer tatsächlich genutzten Digitalität rekonzeptionalisiert werden, wie dies Lisa Rosa auf der Münchner Tagung für alle historischen Lernprozesse im Zeitalter der Digitalität forderte. Es geht daher nicht vorrangig darum, bekannte fachdidaktische Formate des historischen Lernens in digitale Profile zu pressen, sondern die Eigenlogiken der Digitalität des frühen 21. Jahrhunderts anzuerkennen und nutzbar zu machen. Bestimmte Ausschnitte davon bieten sich geradezu an, um ein differenziertes historisches Lernen zu befördern. Es gilt daher, jene medial verfügbaren Konzepte, welche in der Medienpädagogik im Zusammenhang mit digitalen Medien ausdekliniert werden, für die geschichtsdidaktischen Anforderungen des Erwerbs eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu übersetzen und mit geschichtsdidaktischen Konzeptionen abzugleichen.⁵ Man wird dabei zwangsläufig auf neue oder zumindest durch das mediale Setting erleichterte Formen eines fachspezifischen

⁴ Vgl. segu von Christoph Pallaske <http://segu-blog.de/lehrkonzept/> (24.4.2013) – Christoph Kühberger/Elfriede Windischbauer: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012.

⁵ Vgl. zu solchen Grundlagen etwa: Jörg Zumbach: Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart 2010.

Aneignungsprozesses stoßen (kollaboratives Lernen zum Aufbau von historischen Narrationen, dialogisches Lernen zur vielschichtigen Wahrnehmung von unterschiedlichen Quelleninterpretationen, problemorientiertes Lernen anhand geschichtskultureller Herausforderungen etc.), aber auch auf neue Formen eines Umgangs mit Geschichte und Vergangenheit, welche einer digitalen Geschichtskultur entstammen (Offenheit der Diskurse, fragmentarische Urteile und Bewertungen, fließende und unabgeschlossene Geschichtsschreibung als eine Spielart der dokumentierten digitalen Dialogizität, basisdemokratische Schreibakte, multiperspektivische Konnektivitäten im Hypertext etc.). Inwieweit beim derzeit stattfindenden Übergang eines informellen digitalen historischen Lernens in ein formales digitales historisches Lernen, welches durch die Geschichtsdidaktik derzeit mitstrukturiert wird, grundlegende medien-spezifische Ausprägungen erhalten bleiben (u.a. Selbststeuerung, Grad der Freiwilligkeit), wird sich zeigen. Es gilt jedoch mit Blick auf die oben konstatierte Heterogenität in den Klassenzimmern darauf zu achten, dass der in den digitalen Medien angelegte Aspekt der „Personalisierung“, im Sinn der subjektiven Aneignung, Teilhabe und Verarbeitung von historischen Denkprozessen unter Nutzung jeweils individuell benötigter Hilfestellungen in jeweils individuellen zeitlichen Schienen, in diesem Übergangsprozess nicht verlorengeht, sondern für ein individuelles historisches Lernen und ein differenziertes digitales Lernangebot ausgebaut wird. Dabei wird es vermutlich nicht darauf ankommen, spezielle Lernwelten zu kreieren, wie dies etwa an Orten des historischen Probehandelns auf thematischen CD-ROMs oder speziellen thematischen Online-Spielen propagiert wird, sondern die bereits Teil des realen Lebens gewordene virtuelle Welt als Reservoir zu nutzen, um kritische gesellschaftliche Teilhabe an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen mittels eines kritischen historischen Denkens zwischen Re- und De-Konstruktion zu befördern sowie andere Spielarten der digitalen Geschichtskultur (Computergames, thematische Internetseiten, Interessensgruppen o.ä.) einer kritischen Reflexion zuzuführen. Lisa Rosa nannte dies unlängst „Lernen unter digitalen Bedingungen“, wobei die Interaktion zwischen der Digitalität und analogen Zugängen vorerst bestehen bleibt, sich eben auch wechselseitig beeinflusst.⁶

Alle hier exemplarisch angesprochenen Zugänge besitzen einen Wert für die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung. In der Regel greifen sie in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung zwischen Subjekten des histori-

⁶ Lisa Rosa: Was ist das *dings* und was bedeutet es für die Geschichtsdidaktik? <http://shiftingschool.wordpress.com/2013/03/11/was-ist-das-dings-und-was-bedeutet-es-fur-die-geschichtsdidaktik-anmerkungen-zur-tagung-geschichte-lernen-digital/> (24.4.2013)

schen Lernens, den dafür genutzten medialen Zugängen und den soziografischen Bedingtheiten ineinander, ohne das Fachspezifische des historischen Denkens zu ignorieren. Es wird daher in der schnelllebigen digitalen Welt stets die Aufgabe der Geschichtsdidaktik sein, neben notwendigen theoretischen und methodischen Fragen auch empirische Untersuchungen zu setzen, um evidenzbasiert Aussagen über die gelebten Handlungsmuster des historischen Denkens im Zeitalter der Digitalität machen zu können, damit die Gefahr minimiert wird, Probleme der Generation der Geschichtsdidaktiker/innen auf die junge Usergeneration zu projizieren, deren kulturelles Verständnis der Digitalität vermutlich gänzlich anders ausgeprägt ist und neue Wege eines Umgangs mit digitalen Angeboten gefunden hat.⁷

7 Vgl. für die empirische Geschichtsdidaktik zu digitalen Medien u.a. Jan Hodel: Geschichtslernen mit Copy und Share. In: Bettina Alavi (Hrsg.): Historisches Lernen im virtuellen Raum. Heidelberg 2010, 111–130; Bettina Alavi: Wie lernen Schüler/innen mit „historischer“ Selbstlernsoftware? In: Judith Martin/Christoph Hamann (Hrsg.): Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte. Herbolzheim 2007, 205–217; Bettina Alavi/Marcel Schäfer: Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen. Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware. In: Historisches Lernen im virtuellen Raum. Hrsg. v. Bettina Alavi. Heidelberg 2010, 75–93; 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. Berlin 2012.