

Die Zukunft der Geschichte: Historisches Lernen mit Sachquellendigitalisaten

Eine qualitative Studie zum methodenkompetenzfördernden Einsatz von digitalisiert zugänglichen Sachquellen

Autor: Johannes Grabher, BEd (Geschichtslehrperson an der Mittelschule Altsch und Lehramt-Masterstudent an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg mit den Unterrichtsfächern Mathematik und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung), grabher.johannes@gmx.at

Langfassung des Beitrags in der F&E Edition 2024.

Abstract: Der Beitrag befasst sich mit den Sachquellen-Modulen der Lernplattform „segu – selbstgesteuert entwickelnder Geschichtsunterricht“ und untersucht sie mittels Qualitativer Inhaltsanalyse auf ihre Potenziale in Bezug auf die Förderung von Methodenkompetenz im Sinne des FUER-Kompetenzmodells. Die Arbeit attestiert der Lernplattform einen starken Fokus auf Methodenkompetenz mit einer durchaus abwechslungsreichen Gestaltung von Arbeitsaufträgen, was lediglich von einer nur wenig ambitioniert wirkenden Digitalisierung entsprechender Sachquellen getrübt wird.

Keywords: Sachquellen, Digitalisierung, Methodenkompetenz

Einleitung

Die Zukunft der Sachquelle liegt in der digitalen Welt: Anfassbare Quellen im unanfassbaren Netz unfassbar leicht fassbar machen – was wie ein Wortspiel eines Werbetreibenden klingt, beschreibt im Grunde den Kerngedanken der Digitalisierung von Sachquellen. Sachquellen erscheinen auf den ersten Blick als letzte Bastion jener Quellentypen, die nach und nach von der digitalen Welt erfasst werden, sind sie doch vom Wesen her unweigerlich mit dem analogen, haptischen Umgang verbunden. Und dennoch: Auch Sachquellen können digitalisiert werden und auch dann wohnt ihnen ein didaktisches Potenzial inne – doch welches?

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, Unterrichtsmaterial, welches digitalisierte Sachquellen in sein Zentrum stellt, zu beforschen. Konkret widmet sie sich der deutschen Lernplattform „segu – selbstgesteuert entwickelnder Geschichtsunterricht“, das diverse Lernmodule der Kategorie „Sachquellen“ online für den Unterrichtsgebrauch zur Verfügung stellt. (Pallaske, 2023) Die Arbeit strebt dabei an, den Quellencharakter und die mögliche Kompetenzförderung der Lernplattform einzuordnen. Dem Betreiber der Lernplattform sei an dieser Stelle ein Dank dafür entrichtet, mit der Veröffentlichung dieser Ergebnisse einverstanden zu sein.

Die zugrundeliegende Forschungsfrage dieses Beitrages lautet daher, inwieweit historische Methodenkompetenz des FUER-Kompetenzmodells durch die Digital-Unterrichtsmaterialien zu Sachquellen der Plattform „segu“ im Geschichtsunterricht gefördert werden kann. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage setzt sich die Arbeit mit einer Reihe an Unterfragen auseinander: erstens, welchen Zugang zum Quellenbegriff die Plattform „segu“ zeigt, zweitens, in welcher Form Sachquellen auf dieser Plattform digital zugänglich gemacht werden, und drittens, auf welche Art und Weise die Materialien das Fördern von Methodenkompetenz anregen.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde die Forschungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. (Kuckartz, 2018) Als zugrundeliegendes Theoriemodell wurde das FUER-Kompetenzmodell, welches die Historische Methodenkompetenz beinhaltet, nach Schreiber gewählt. (Schreiber, 2008)

Im Hauptteil erfolgt zunächst eine kompakte Bestandsaufnahme des Forschungsstandes zum didaktischen Mehrwert der Einbindung von Sachquellen im Geschichtsunterricht sowie dem Umgang

mit digitalisierten Sachquellen, woran eine kurze Einordnung der Historischen Methodenkompetenz des FUER-Kompetenzmodells anschließt. Nach einer überblicksartigen Methodenbeschreibung widmet sich der Kern der Arbeit der Darstellung der Ergebnisse der Datensatzauswertung. Eine kompakte Anknüpfung an den Forschungsstand rundet die gewonnenen Erkenntnisse im Sinne einer Diskussion ab, bevor ein Ausblick in der Conclusio erfolgt. Die Arbeit stellt die These auf, dass der Digitalisierungsgrad der Sachquellen einen starken Hang zur Reduktion hat und Re-Konstruktionskompetenz wesentlich häufiger als De-Konstruktionskompetenz fokussiert wird.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Kurzfassung einer Seminararbeit, die im Wintersemester 2022/23 bei Dr. Andrea Brait an der Universität Innsbruck verfasst wurde.

Spezifikum Sachquellen

In einem ersten Schritt soll zunächst die Besonderheit, die der Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht mit sich bringt, beleuchtet werden, mit Berücksichtigung ihres bemerkenswerten Digitalisierungscharakters. Geschichtsdidaktiker Dietmar von Reeken definiert im „Wörterbuch Geschichtsdidaktik“ Sachquellen mit folgendem kurzen Statement: „Unter Sachquellen versteht man Objekte der materiellen Kultur vergangener Zeiten.“ (von Reeken, 2006, S. 156) Als Beispiele dafür benennt Brandt „körperliche Überreste, Bauwerke, Geräte, Erzeugnisse von Kunst, Gewerbe usw. aller Art“. (Brandt, 2006, S. 56) Sachquellen können eine besondere historische Authentizität vermitteln, da sie quasi unmittelbare Zeugnisse aus ihrer Herkunftszeit darstellen, und sind dementsprechend fass- und messbar und können durch ihre Originalität Neugier wecken. (von Reeken, 2006) Materielle Gegenstände haben ein großes Irritations- und Faszinationspotential gegenüber Geschichtslernenden. (Büchert/Burkhardt, 2014) Die tatsächliche seltene Einbindung von Sachquellen im regulären Geschichtsunterricht ist laut von Reeken auf deren vergleichsweise schwere Beschaffung und Sammlung sowie deren inhaltliche Offenheit und erforderliche Kontextualisierung zurückzuführen. (von Reeken, 2006) Deren Zugänglichmachung mittels Digitalisierung stellt vor die problematische Frage: Sind digitalisierte Gegenstände überhaupt authentisch, verlieren sie gar dadurch ihren ureigenen Charakter? Geschichtsdidaktikerin John sieht beispielsweise die Verwendung von Digitalisaten positiv: „Der Zugang zu digitalen Sammlungen ergänzt die Quellenbearbeitung [...] auf eine sinnvolle Art und Weise. Digitalisate schaffen eine größere Nähe zum Original und sind insofern einer quellen- und überlieferungskritischen Geschichtsvermittlung förderlich.“ (John, 2018) Grosch attestiert dem digitalen Einsatz von Sachquellen zwar teilweise Praktikabilität, bezeichnet aber mögliche einhergehende Reduktionen von Informationen oder Charakteristika als „bedauerlich“. (Grosch, 2017) Die Sachquelle selbst stellt also grundsätzlich ein gegenständliches Medium dar, das durch deren Digitalisierung in ein nunmehr digitales Medium selbst übertragen wird. (Schwarz, 2018)

Ein gegenständliches Digitalisat kann unterschiedliche Formen annehmen: Hier reicht das Spektrum von Videoinstallationen für Tablet-Applikationen (Billib, 2018) über manipulierbare dreidimensionale Präsentationen (Heese, 2020) bis hin zu digitalen Modellen und Computersimulationen (Schwarz, 2018). Neben dem Vermeiden von Beschädigungen bietet ein Objekt-Digitalisat somit auch Vorteile der besseren Sicht- und Nutzbarkeit, einer einfacheren Interaktion und letztlich leichter Zugänglichkeit für größere Gruppen (so auch Klassenverbände und Geschichtslerngruppen). (Stricker, 2020) Zu beachten ist, dass damit eine „formale und inhaltliche Reduktion von Quellen“ einhergeht, die „nicht ganz unbedenklich [ist], da hierdurch Informationen über den Entstehungs- und Benutzungskontext fehlen, die für eine sinnbildende Quellenkritik und Narration von Geschichte wichtig sind“. (Kreutz, 2019, 22.02.2024) Dieser Überblick über das Spezifikum Sachquellen zeigt insbesondere die Vielfalt, in welcher sie digitalisiert eingesetzt werden sowie deren möglichen Beitrag zur Förderung von Methodenkompetenz.

Theoriemodell und Untersuchungsmethode

Historische Methodenkompetenz im FUER-Modell

Forschungsgegenstand dieser Untersuchung ist die Förderung von Methodenkompetenz, weshalb im folgenden Kapitel ebenjene „Historische Methodenkompetenz“ aus dem FUER-Kompetenzmodell nach Schreiber (2008) definiert werden soll. Diese beschreibt Historische Methodenkompetenz wie folgt:

„Im Kompetenzbereich ‚historische Methodenkompetenzen‘ geht es um die Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Kernkompetenz ‚Re-Konstruktion‘) bzw. vorhandene historische Narrationen, die oft der lebensweltlichen Geschichtskultur zugehören, in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen (Kernkompetenz ‚De-Konstruktion‘) sowie um die Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in der Pragmatik des Alltags für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu nutzen.“ (Schreiber, 2008, S. 204)

Dieser Kompetenzbereich behandelt also zum einen die Kernkompetenz, eigenständige historische Erzählungen zu generieren, zum anderen die Kernkompetenz, bestehende zu analysieren. Lernende, die diese Kompetenz erworben haben, besitzen daher das methodische Repertoire, Narrationen zu re- und de-konstruieren. Dabei betont Schreiber explizit die Notwendigkeit, unterschiedliche Darstellungsformen, Medien und Quellengattungen einzubeziehen. Historische Methodenkompetenz umfasst daher die Fähigkeit, eine historische Frage adäquat zu beantworten. Daher ist die Fähigkeit, eine Quelle passend auszuwerten, in diesem Kompetenzbereich zu verorten. Re-Konstruktionskompetenz zeigt sich in der Tätigkeit, „welche auf der Basis von einzelnen Informationen Zusammenhänge in der Vergangenheit und mit Gegenwart und Zukunft synthetisch neu (re-)konstruiert“. (Barricelli et al., 2017) De-Konstruktionskompetenz ist aus der Perspektive der Lebenswelt immanent, da Lernende wesentlich häufiger mit Darstellungen der Geschichte konfrontiert sind als mit Quellen selbst. Das de-konstruktive Vorgehen ist daher als Wiederaurollen des (Re-)Konstruktionsprozesses zu verstehen. Geschichtslernende müssen in diesem Zusammenhang Wahrnehmungen davon ebenso reflektieren wie die daraus resultierende Präsentation der entsprechenden De-Konstruktion selbst, die wiederum Konstruktionsprinzipien und Deutungen unterworfen ist. (Kühberger, 2015) Für die allgemeine Beschreibung des FUER-Modells sowie einen vertiefenden Einblick in Methodenkompetenz sei auf Schreiber (2008) verwiesen.

Untersuchungsmethode

Als Auswertungsmethode der Datengrundlage (ergo der Unterrichtsmaterialien) wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) gewählt. In Falle dieses Beitrags wurde das Datenmaterial nach Kategorien strukturiert, wobei sprachliche sowie symbolische Einheiten wie Quellendigitalisate oder Arbeitsaufträge gleichermaßen betrachtet wurden und ausgehend davon thematische Summaries generiert, die zur exzerpierenden Gesamtanalyse führen. Für eine detailliertere Beschreibung der Methode sei direkt auf Kuckartz (2018) verwiesen.

Ergebnisse: Nicht genutztes Potential?

Das folgende Kapitel widmet sich der Auswertung der erhobenen Daten. Die Lernplattform „segu (selbstgesteuert entwickelnder geschichtsunterricht). Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht“ rubriziert in unterschiedlichen Kategorien Lernmodule. Für diese Arbeit wurden alle insgesamt 15 Module untersucht, die unter der Kategorie „Sachquellen“ vermerkt wurden.

Quellenbegriff und -zugang

In einem einführenden Video wird die Frage „Was sind historische Quellen?“ von der Plattform aufgearbeitet. In der einleitenden Beschreibung werden diese wie folgt hergeleitet: „Wenn Historiker über die Vergangenheit forschen, machen sie sich auf die Suche nach Spuren aus der Vergangenheit. Solche Spuren nennen die Historiker Quellen.“ (segu, Historische Quellen, 01.02.2024) Eine explizite Definition von Sachquellen findet sich dabei nicht, im Video werden Quellen als „Dinge von früher“, die auch „Gegenstände [...] aus der Vergangenheit“ sein können, weiter ausgeführt. (segu, Historische Quellen, 01.02.2024)

Von Interesse ist nun, auf welche Art und Weise Sachquellen in digitaler Form gemacht werden. Dem untenstehenden Diagramm 1 ist dies in quantitativer Auswertung zu entnehmen: Konkret zeigt sich, dass mehr als ein Drittel der Quellen (13 von 32) einen „statischen“ Charakter (Text/Skizze, Abbildung; gelb) aufweisen, während die Mehrheit (19 von 32) einen „dynamischen“ Charakter (interaktive Grafik, Video; dunkelgrün) aufweisen.

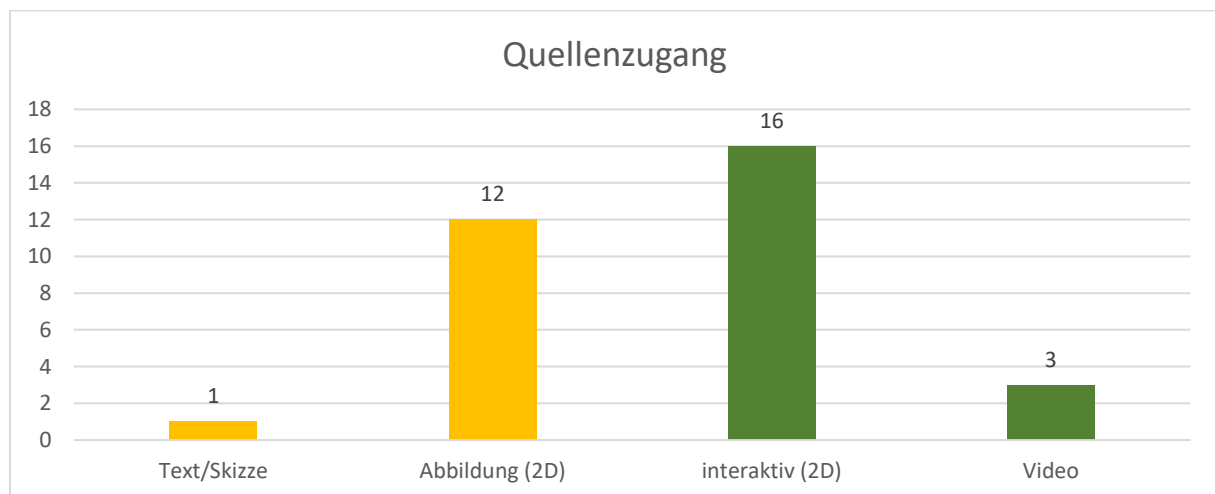


Diagramm 1: Quellenzugang

Statische Quellenzugänge

Die Verwendung von Text beziehungsweise Skizzen erscheint in Bezug auf Sachquellen einigermaßen irritierend, fällt jedoch kaum ins Gewicht. Diese Vorgehensweise ist lediglich in einem der insgesamt 15 Module zu beobachten: Im Falle des Moduls „Geschichte des Fahrrads“ wird neben Abbildungen der „Sachquelle“ des Fahrrads auch ein vergleichsweise textlastiges Schaubild präsentiert, das skizzenhaft Abbildungen unterschiedlicher Bauarten des Gegenstandes im zeitlichen Verlauf erörtert (siehe Abbildung 1).

Geschichte des Fahrrads


Das moderne Fahrrad entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts in vier Schritten. Nicht jede Entwicklung war ein Erfolg. Erst in den 1890er Jahre wurde das Fahrrad zum Massenprodukt.

1817 | Laufmaschine
oder **Draisine**
Hölzener Rahmen mit Lenker




CC BY SA 3.0 Wikimedia Anau25

1860er | Tretkurbelfahrrad
oder **Veloziped**
Mechanischer Pedalantrieb am Vorderrad, erste Stahlrahmen




CC BY SA 3.0 Wikimedia Piron

1880er | Safety-Bicycle
oder **Sicherheitsfahrrad**
Hinterradantrieb mit Fahrradkette
ab 1888 | **Luftreifen**

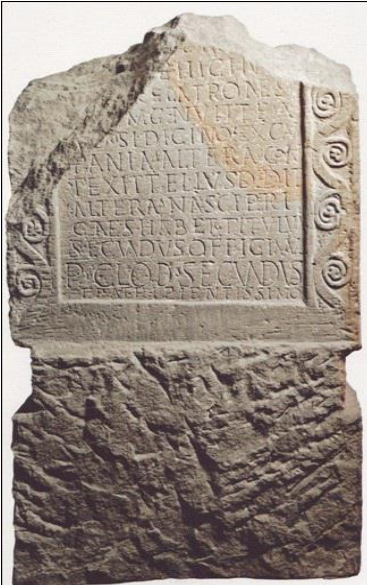


CC BY SA 2.0 Wikimedia Karen Joe

1870er | Hochrad oder **Ordinary**
Weiterentwicklung des Tretkurbelfahrrads mit höherer Geschwindigkeit
Erweist sich wegen erhöhter Verletzungsgefahr als Fehlentwicklung



CC BY SA 3.0 Wikimedia Dambit



Modernes Fahrrad →

Abbildung 1: Zugang Text/Skizze; Abbildung 2: Zugang Abbildung (2D)

Abbildungen treten hingegen vergleichsweise häufiger auf. Beispielhaft hierfür ist das Bild eines Grabsteins der römischen Antike (Abbildung 2): Die Sachquelle wird hier auf die Form eines zweidimensionalen Bildes reduziert. (segu, Reisen in der römischen Antike, 02.02.2024) Insgesamt weisen 40% der Module mindestens ein Mal eine solche Form der Quellendarstellung auf. In besonderem Maße ist hier wiederum das Modul zur „Geschichte des Fahrrads“ zu nennen, in welchem die Hälfte aller zweidimensionalen Abbildungen der als Sachquellen rubrizierten Quellen zu finden sind.

Dynamische Quellenzugänge

Die Mehrheit (16 von 32) der Sachquellen wird in einer zumindest ansatzweise interaktiven Form zugänglich gemacht, wobei im Wesentlichen aber bei zweidimensionalen Veranschaulichungen verblieben wird. Hier sind leicht unterschiedliche Typen von digitalen Tools festzustellen.

In einem Fall findet sich eine interaktive Zeitleiste, die neben Text vor allem verschiebbare Bilder von Sachquellen (neben anderen Quellendigitalisaten) enthält. Diese ist lediglich ein Mal im Modul zur Mediengeschichte vertreten und bildet damit ein gewisses Hybrid zwischen Text (der im Wesentlichen eine Darstellung bildet), Abbildung und Interaktionsmöglichkeit. Abbildung 3 zeigt diese Zeitleiste.



Holger.Elgaard CC-BY-SA-3.0, Wikimedia

Telefon (1892)

1876

TELEFON

Die Idee der Erfindung eines "Fernsprechers" reicht bis in die 1830er Jahre zurück. Das **erste einsatzfähige Telefon** stellte 1876 Alexander Graham Bell in Boston vor. In den 1880er Jahren begann der Ausbau von Telefonnetzen. Im Deutschen Reich waren bis zum Ende des Jahrzehnts Ferngespräche zwischen **verschiedenen Großstädten** zwar möglich, die Zahl der Telefonapparate aber noch sehr klein.

Materialien | [Quellen Abbildung alter Telefone \(Wikimedia\)](#) | Darstellung Podcast "Wie das Telefon unser Leben verändert (hat)" (Wissen.de)



TimelineJS: 1800

Abbildung 3: Interaktiver Zugang (Zeitleiste)

Die zweite Variante der interaktiven, wenn auch zweidimensionalen Quellendarstellung findet sich in Form von „Quellenpuzzles“. Hierbei handelt es sich um zerlegte Photographien o.ä. von Sachquellen, die von Lernenden zusammengefügt werden können. Exemplarisch hierfür ist in Abbildung 4 die Darstellung einer Statue zu Karl dem Großen gezeigt. Das entsprechende Modul enthält vier derartige Interaktionsmöglichkeiten.

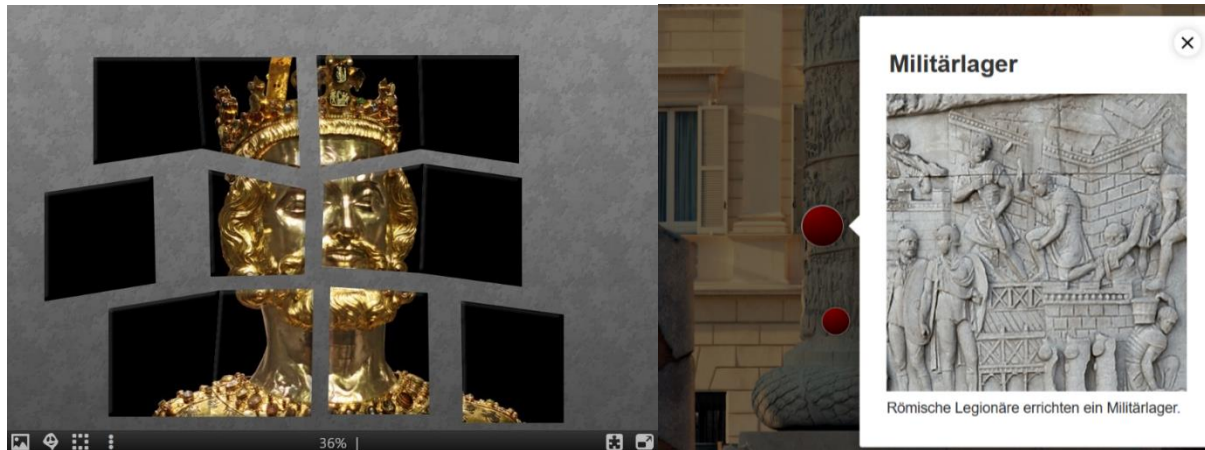


Abbildung 4: Interaktiver Zugang (Puzzle); Abbildung 5: Interaktiver Zugang (mehrperspektivisch)

Durchaus bemerkenswert ist die letzte Variante des interaktiven Quellenzugangs, der die zweidimensionalen Darstellungen zumindest ansatzweise erweitert. Dieser zeigt sich besonders anschaulich am Digitalisat der Trajanssäule im Modul „Römisches Militär“, was in der nebenstehenden Abbildung 5 dargestellt werden soll: Grundlage des Digitalisates bildet wiederum eine Photographie, die jedoch durch digitale Interaktionspunkte ergänzt wird. Durch deren Betätigen werden unterschiedliche Ansichten des Objektes möglich (in einzelnen Fällen finden sich auch textliche Erläuterungen).

Neben diesen interaktiven Varianten beinhalten insgesamt drei Module ein Video, mit welchem Sachquellen zugänglich gemacht werden. Hierbei ist zu beachten, dass diese Videos in allen Fällen jedoch nicht rein der jeweiligen Sachquelle an sich gewidmet sind, sondern den Charakter eines Vortrages haben, der stellenweise Quellen visualisiert.

Kompetenzfokus der Arbeitsaufträge

Im Fokus dieser Arbeit steht die Förderung von Methodenkompetenz – daher soll zunächst veranschaulicht werden, inwieweit Arbeitsaufträge der Plattform „segu“ in der Kategorie der Sachquellen überhaupt auf die jeweiligen Kompetenzen grundsätzlich abzielen können, was in Diagramm 2 veranschaulicht wird. Hier zeigt sich ein überaus deutliches Bild: 68 von 86 Mal sind die Arbeitsaufträge grundsätzlich in der Methodenkompetenzförderung zu verorten. Das Vorkommen der übrigen Kompetenzen des FUER-Modells verbleibt durchgehend im einstelligen Bereich (Sachkompetenz: 9, Orientierungskompetenz: 6, Fragekompetenz: 3).

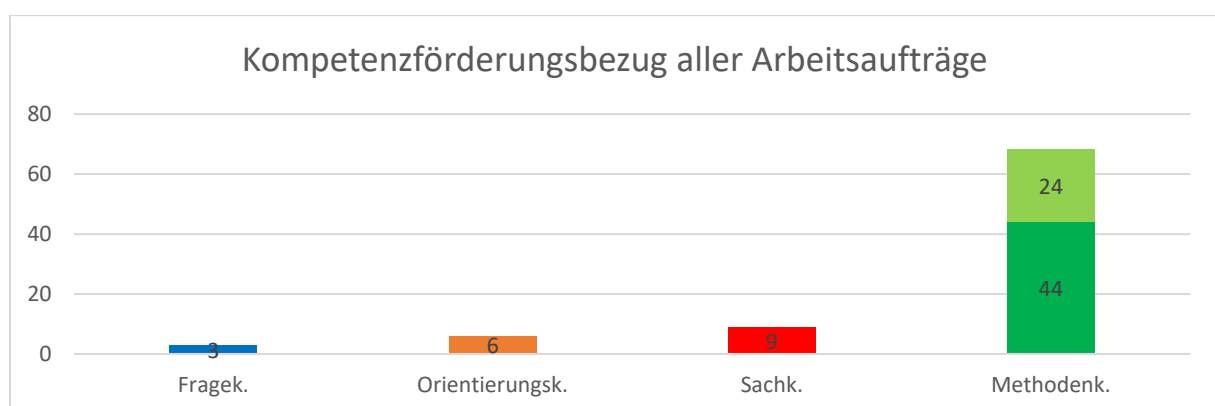


Diagramm 2: Kompetenzförderungsbezug aller Arbeitsaufträge

Re-Konstruktionskompetenz

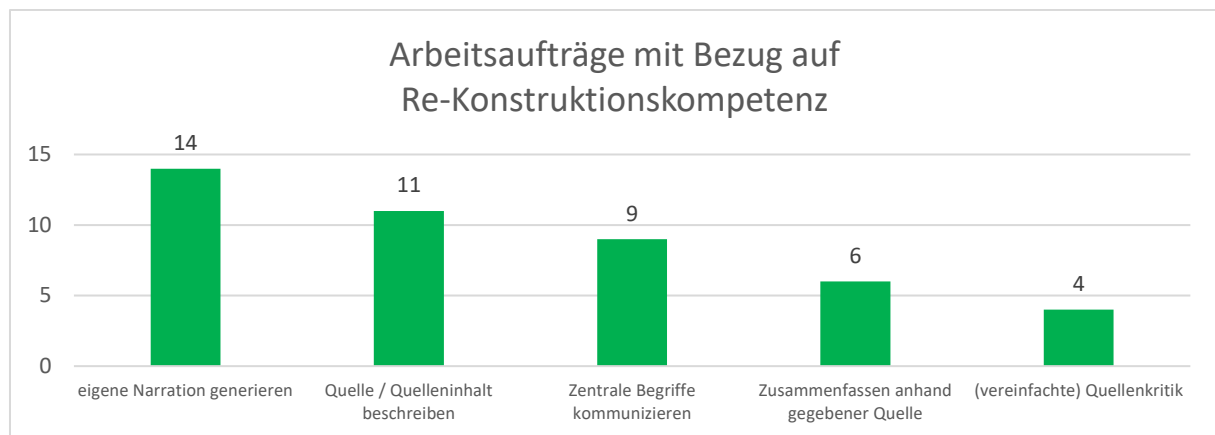


Diagramm 3: Arbeitsaufträge mit Bezug auf Re-Konstruktionskompetenz

Am häufigsten kann ein Abzielen auf die Förderung von Re-Konstruktionskompetenz attestiert werden, was in Diagramm 3 quantitativ beschrieben wird. Grundsätzlich sind hierbei vor allem Aufforderungen, eigene Narrationen zu generieren, zu beobachten. So lautet beispielsweise ein Arbeitsauftrag im Modul zur Mediengeschichte: „Wähle [...] ein Medium aus und diskutiere, warum es sich bis heute als Kommunikations- oder Massenmedium behaupten konnte bzw. warum es inzwischen ausgestorben ist.“ Eine andere Variante dieser Kategorie von Arbeitsaufträgen findet sich beispielsweise im Modul „Leben in der Stadt“, in welcher die Bekanntheit einer gewählten Stadt in einer eigenen Erzählung beschrieben werden soll.

Annähernd so häufig findet sich die Anweisung, eine gegebene Quelle beziehungsweise deren Aussagekraft oder Inhalt zu beschreiben. So findet sich im Modul zur Dendrochronologie die Aufgabe, gegebene Abbildungen von Baumstämmen mithilfe des zu lernenden Datierungsverfahrens einzuordnen und darauf aufbauend zu datieren. Ebenso finden sich auf der Plattform Aufforderungen, Quellen mit Stichworten zu versehen und sie zu beschreiben. Gerade die Video-Applikationen sind oft mit Aufforderungen verbunden, deren Inhalt zu beschreiben (oft, um in weiterer Folge wie bereits diskutiert eine eigene Narration zu verfassen), wie zum Beispiel im Modul zur Varusschlacht, wo das Denkmal anhand des Videos beschrieben werden soll.

Mit diesem Vorgehen eng verknüpft, aber im Wesentlichen komprimierter, sind Arbeitsaufträge, die das Kommunizieren zentraler Begriffe zum Ziel haben. Diese Form des Arbeitsauftrages fällt meistens in Form einer Floskel wie „Schau dir das Video an und notiere dir wichtige Begriffe“ oder „Notiert kurze Stichworte und Fragen, die euch besonders interessieren“ aus. Dabei werden keine ganzen Erzählungen, sondern lediglich stichwortartige Beschreibungen gefordert (z.B. „Zähle die Ausrüstungsgegenstände stichwortartig auf“).

Insbesondere dann, wenn eine Quelle durch Text-Elemente ergänzt ist, kommen Aufträge zum Zusammenfassen gegebener Quellen (und weiterer Informationen) vor, beispielsweise findet sich beim Modul zur Geschichte des Fahrrads die Aufforderung, die „Veränderungen im Straßenverkehr sowie [...] [die] wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen[, die] sich mit der Verbreitung des Fahrrads vollzogen“ anhand gegebener Quellen zu erläutern. Derartige Aufträge treten allerdings nur mehr in insgesamt zwei Modulen auf, im Modul „Reisen in der römischen Antike“ werden Leitfragen zur Beschreibung des Quelleninhalts angeführt.

Selten auftretend, aber dennoch beachtenswert, sind Anweisungen, die in Richtung einer systematischen Quellenkritik gehen: Allen voran ist hierbei das Modul „Denkmäler untersuchen“ zu nennen, das an die Kritik eines Denkmals heranführt und dabei in einem Dreischritt die Analyse von historischem Ereignis, Entstehungszeitpunkt und Gegenwart einfordert. Eine derartige Intention verfolgt auch in kleinerem Maße die Analyse im Modul „Karl der Große“, welches aber komprimierter ausfällt. Weitere derartige Arbeitsaufträge sind jedoch nicht festzustellen.

De-Konstruktionskompetenz

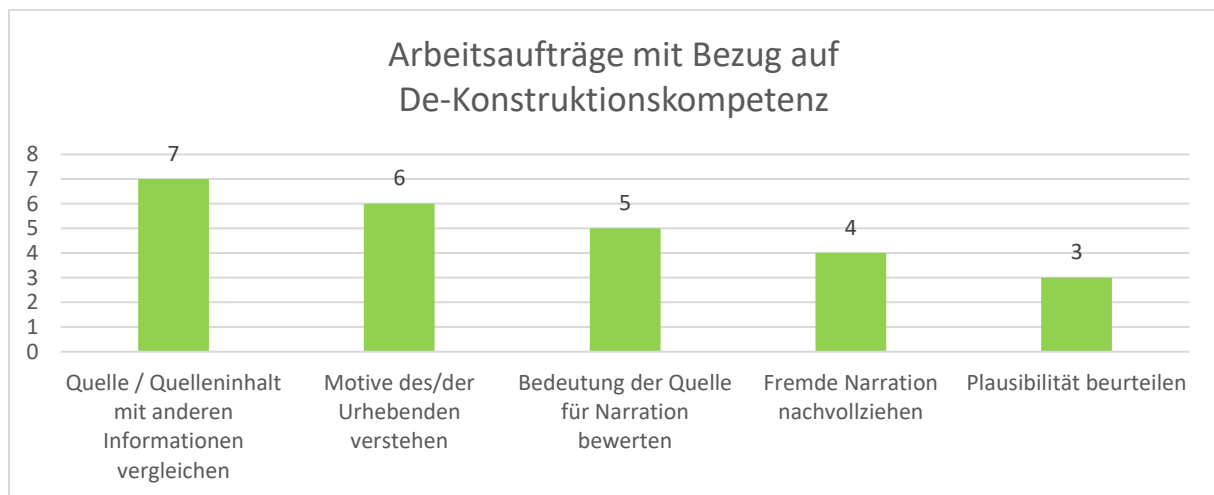


Diagramm 4: Arbeitsaufträge mit Bezug auf De-Konstruktionskompetenz

Ein Fokus auf De-Konstruktionskompetenz ist weniger häufig festzustellen, dennoch zeigen sich auch hier durchaus unterschiedliche Zugänge. Am häufigsten hält die Plattform zu einem Vergleich mehrerer Quellen miteinander oder einer Quelle mit einer gegebenen Narration oder ähnlichem an. So lautet der erste Arbeitsauftrag in Verbindung mit unterschiedlichen Herrscherdarstellungen von Pharaonen: „Beschreibe das Aussehen der Pharaonen. [...] Was überwiegt nach deinem Eindruck: Die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede? Begründe deine Entscheidung.“ Ebenso kommt vor, dass Lernende dazu aufgefordert werden, weitere Informationen selbst zu recherchieren und mit den gegebenen Inhalten zu vergleichen, so beispielsweise im Modul „Leben in der Stadt“.

In ähnlichem Ausmaß kommen auf der Plattform Fragen zu den Motiven der Quellenurheber(in) vor. Ein solches Durchleuchten der Intention ist beispielsweise bei der Analyse des Hermannsdenkmals zu finden. Der damit verbundene Arbeitsauftrag „Erkläre die Botschaft, die mit dem Denkmal ausgedrückt werden soll“ fällt gleichzeitig unter die nächste Form des Arbeitsauftrages, der die Bedeutung der Quellen selbst für entsprechende Darstellungen und Erzählungen behandeln will. Weniger häufig festzustellen sind Anweisungen, die zum Nachvollziehen fremder Narrationen anregen. Insbesondere beim Modul „Ötzi“ wird dies deutlich, auch beim Modul „Reisen in der Antike“ finden sich derartige Aufforderungen.

Zuletzt sind im Zusammenhang mit De-Konstruktionskompetenz Arbeitsaufträge zu nennen, die das Beurteilen von Plausibilität einfordern. Ein passendes Beispiel hierfür ist die Bewertung der Darstellung Karls des Großen („Wie erklärst du, dass Einard schrieb, Karl sei 7 Fuß groß?“), die wiederum mit der vorigen Kategorie an Arbeitsaufträgen in Verbindung steht.

Gesamteindruck

Die vorliegende Analyse zeichnet ein durchaus vielfältiges Bild der Quellenzugänge und Kompetenzförderungsversuche der Plattform „segu“. So sind die Quellendigitalisate zwar eher in einer dynamischen Form, ergo interaktiv oder in Video-Form, vertreten, allzu oft verbleiben diese aber im Format einer zweidimensionalen Darstellung. In Bezug auf das FUER-Kompetenzmodell zeigen die untersuchten Module einen deutlichen Hang zur Methodenkompetenz. Alle Module enthalten mindestens einen und in der Regel mehrere Arbeitsaufträge, der die Re-Konstruktionskompetenz anspricht, und die Mehrheit der Module enthält Arbeitsaufträge mit Bezug auf die De-Konstruktionskompetenz. Erstere zeigen dabei insbesondere einen Fokus auf das Generieren eigener Narrationen und das Herausfiltern von Informationen in unterschiedlichem Ausmaß, während zweitere vor allem Vergleiche und Hintergrundüberlegungen einfordern.

Diskussion

Die dargelegten Betrachtungen zeichnen ein überwiegend einheitliches, aber auch durchaus bemerkenswertes Bild, das nun vor dem Hintergrund des Forschungsstandes interpretiert wird.

Faszinosum Sachquellen

Bezüglich der grundsätzlichen Verwendung von Sachquellen spiegeln die Ergebnisse einerseits die von Sachquellen ausgehende historische Authentizität nach von Reeken ebenso wie ihr Potenzial zur Realbegegnung nach Mayer (2006). Gleichzeitig zeigt sich auch, dass sich der nötige Zugang zu Sachquellen durchaus beschränkt gestaltet. Auch dies bestätigt insbesondere den Befund von Brait (2020), dass Sachquellen mit einer recht marginalen Verwendung im Geschichtsunterricht leben müssen. Ebenso spricht dies für von Reekens (2006) These, dass Sachquellen unter einer vergleichsweise schweren Zugänglichkeit für die Unterrichtspraxis leiden.

Offensichtlich ist darauf aufbauend, dass vom Grundsatzgedanken her, die Zugänglichkeit zu erleichtern, die Module der Lernplattform „segu“ ihren Beitrag dazu leisten. Insofern erfüllen sie Strickers (2020) Forderung nach der Digitalisierung von Objekten, um die Zugangsbarrieren dazu zu senken. Die Materialien zeigen durchaus, dass die digitalisierten Sachquellen als „sinnvolle Ergänzung“ nach John (2018) empfunden werden.

Nichtsdestotrotz muss auch festgehalten werden, dass phasenweise eine starke Reduktion der eigentlich gegenständlichen Quellen vorstatten geht: Insbesondere die statischen Abbildungen beziehungsweise Photographien verlieren stark ihren dinglichen Charakter und fallen genau in jene Kategorie der Datenreduktion, welche Grosch (2017) als „bedauerlich“ bezeichnen würde. Bereits festgehalten wurde im vorigen Kapitel, dass die Digitalisierungsvarianten der eingebundenen Sachquellen auf einem tendenziell basalen Niveau verbleibt und insbesondere kaum aus dem zweidimensionalen Raum auszubrechen vermag. Daraus folgt auch, dass die innovativeren und tiefergehenden Vorschläge der Digitalisierungsmöglichkeiten beispielsweise nach Billib (2018), Heese (2020) oder Schwarz (2018) eindeutig nicht ausgeschöpft wurden.

Methodenkompetenz

Der grundlegende Einbezug von Sachquellen in den Lernprozess erfüllt im Prinzip bereits Schreibers (2008) Grundgedanke, als Beitrag zur Methodenkompetenz das Methodenrepertoire zu erweitern, indem andere Quellengattungen in den Geschichtsunterricht eingebunden werden. Eng verbunden damit werden kann Krösches (2020) Forderung, als Kerntätigkeit der Re-Konstruktion die Arbeit mit Quellen in den Mittelpunkt zu rücken – dies ist angesichts des Quellenfokus‘ der Module eindeutig zu bejahen. Die Materialanalyse hat auch gezeigt, dass das Vergleichen von Informationen und das Abwägen von Standpunkten durchaus auch Teil des Lernprozesses auf Basis von „segu“ sein kann. Somit spiegelt die Lernplattform auch Kühbergers und Mellies‘ (2008) Gedanken zur Multiperspektivität in der Förderung von Re-Konstruktionskompetenz wider. Ebenso lässt sich an den Arbeitsaufgaben zur Bewertung von Plausibilitäten der Aspekt des Stellungnehmens zu aufgebauten Narrationen aus der De-Konstruktionskompetenz erkennen, was wiederum Kühberger und Mellies beschreiben.

Klar zu bestätigen ist, dass die Aufgaben der Lernplattform „segu“ an die Arbeitsschritte im Umgang mit Quellen heranführen. Hingegen kann höchstens phasenweise davon gesprochen werden, dass Orientierungsbezüge im Sinne Kühbergers (2013) aufgebaut und wieder reflektiert werden.

Diese Ausführungen lassen darauf schließen, dass die Ergebnisse zum überwiegenden Teil den aktuellen Forschungsstand widerspiegeln. Abseits davon zeigt sich, dass die Lernplattform insbesondere beim Digitalisierungsvorgehen noch Potenzial aufweist, an vorgeschlagene Modelle anzuknüpfen.

Fazit und Ausblick

Der dargestellte Befund sowie die Anknüpfung an den Forschungsstand verdeutlichen, dass die Lernplattform „segu“ in Bezug auf das FUER-Kompetenzmodell einen deutlichen Bezug zur Methodenkompetenz aufweisen kann. Ziel der Arbeit war es, dabei zu erörtern, in welcher Form dies möglich ist und inwieweit digitalisierte Sachquellen dabei eine Rolle spielen beziehungsweise wie diese für ein quellenzentriertes Lernen herangezogen werden können.

Bezogen auf die Forschungsfrage darf also festgestellt werden, dass historische Methodenkompetenz des FUER-Kompetenzmodells grundsätzlich durch die Digital-Unterrichtsmaterialien zu Sachquellen der Plattform „segu“ im Geschichtsunterricht gefördert werden können, wobei hierbei insbesondere ein Fokus auf die Re-Konstruktionskompetenz sichtbar wird. Insgesamt lädt die Lernplattform zur abwechslungs- und durchaus variantenreichen Arbeit mit methodenkompetenzfördernden Aspekten des Umgangs mit Quellen ein. Es zeigt sich, dass der Zugang zum Quellenbegriff der Plattform sehr intuitiv und greifbar ist und die digitale Zugänglichkeit von Sachquellen zu einem überwiegenden Teil auf zweidimensionale Digitalisate mit unterschiedlichem Interaktionsausmaß reduziert ist.

Deutlich wird in dieser Untersuchung, dass vergleichbare und auch weitergehende Forschungsvorhaben weiter durchgeführt werden könnten. So könnten analoge Vorhaben auf andere Quellengattungen der Lernplattform ausgedehnt werden. Ebenso ist leicht vorstellbar, andere Theorie-beziehungsweise Kompetenzmodelle heranzuziehen und hierbei zu untersuchen, inwieweit sich der Einsatz der Module dabei zielgerichtet umsetzen lässt. Dementsprechend wäre ebenso eine Datensatzerweiterung beispielsweise in Form von Arbeitsprodukten von Geschichtslernenden ein denkbares Forschungsdesiderat.

Der Einsatz der Lernplattform „segu – selbstgesteuert entwickelnder Geschichtsunterricht“ bietet bezüglich Sachquellen zwar keinen komplexen beziehungsweise hochgesteckten Digitalisierungsanspruch, dennoch erweist sie sich als geeignet für quellenzentrierten und insbesondere methodenkompetenzorientierten Geschichtsunterricht.

Quellen

Das Datenmaterial wurde für die Untersuchung freigegeben vom Inhaber der Lernplattform segu Christoph Pallaske und ist einzusehen unter: segu (selbstgesteuert-entwickelnder Geschichtsunterricht). Sachquellen, <https://segu-geschichte.de/category/sachquellen/>, eingesehen 02.02.2024.

Literatur

Barricelli, Michele/Gautschi, Peter /Körber, Andreas, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach 2017, S. 207–235.

Billib, Stephanie, Sachquellen in der Sammlung der Gedenkstätte Bergen-Belsen und die Tablet Application, in: Lernen aus der Geschichte (Hrsg.), Lernen mit Sachquellen. Dokumentation einer interdisziplinären Tagung 31. Januar 2018, S. 26–28.

Brait, Andrea, „Sachquellen, ja, die gehen etwas unter“. Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern, in: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hrsg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik (Public History – Angewandte Geschichte 2), Bielefeld 2020, S. 137-156.

Büchert, Gesa/Burkhardt, Hannes, Migrationsgeschichte. Sammeln, sortieren und zeigen, Nürnberg 2014.

Flick, Uwe, Triangulation, in: Günter Mey/Katja Mruck, Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_19, S. 278–289.

Gautschi, Peter, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Geschichtsunterricht erforschen 1), Schwalbach 2009.

Grosch, Waldemar, Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozessen, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2, Schwalbach 2017, S. 125–145.

Heese, Thorsten, „3 D“ - Der historische Lernort Museum zwischen Authentizität und Virtual Reality, in: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hrsg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik (Public History – Angewandte Geschichte 2), Bielefeld 2020, S. 253–264.

John, Anke, Das digitale Archiv als innerschulischer Lernort, in: Public History Weekly 6 (2018) 22, [dx.doi.org/10.1515/phw-2018-12235](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12235), eingesehen 27.01.2023.

Kreutz, Jessica, Historisches Lehren und Lernen mit digitalisierten Quellen. Zum methodischen Umgang mit Datenbanken im Kontext der Digitalisierungsstrategie, in: Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften 4 (2019), http://doi.org/10.17175/2019_001_v2, eingesehen 27.01.2023.

Krösche, Heike, Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen, in: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hrsg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik (Public History – Angewandte Geschichte 2), Bielefeld 2020, S. 127–136.

Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim-Basel 2018.

Kühberger, Christoph, Historische De-Konstruktion als Teil der historischen Methodenkompetenz, in: Christoph Kühberger (Hrsg.), Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit

von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“ (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik 7), Innsbruck–Wien–Bozen 2013, S. 26–32.

Kühberger, Christoph/Mellies, Dirk (Hrsg.), Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern, Schwalbach 2009.

Kühberger, Christoph, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik 2), Innsbruck 2015.

Locker, Elisabeth, Kann man Kompetenzen lehren? Aufbau von historischen Kompetenzen auf Basis des FUER-Modells im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht der 7. Schulstufe. Eine empirische Untersuchung, Dipl. Graz 2014.

Mares, Detlev/Moschek, Wolfgang/Numrich, Rosa, Digitalität in der Geschichtsdidaktik, in: Gerrit Jasper Schenk (Hrsg.), Digitale Fachdidaktiken in den Kulturwissenschaften, Darmstadt 2020, S. 144–179.

Mayer, Ulrich, Realbegegnung, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann, Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2006, S. 150–151.

Schreiber, Waltraud, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 198–212.

Schwarz, Gregor, Digitalisierung , digitale Medien und Wikipedia im AHS-Geschichtsunterricht, Dipl. Wien 2018.

Stricker, Martin, Objekte ins Netz!, in: Udo Andraschke/Sarah Wagner (Hrsg.), Objekte im Netz. Wissenschaftliche Sammlungen im digitalen Wandel (Digitale Gesellschaft 33), Bielefeld 2020, S. 319–328.

von Brandt, Ahasver, Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften, Stuttgart 2007.

von Reeken, Dietmar, Sachquellen, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann, Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2006, S. 156–157.

von Reeken, Dietmar, Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, in: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2014, S. 144–157.

Darstellungsverzeichnis

Diagramm 1: Quellenzugang, Anfertigung durch Verfasser.

Diagramm 2: Kompetenzförderungsbezug aller Arbeitsaufträge, Anfertigung durch Verfasser.

Diagramm 3: Arbeitsaufträge mit Bezug auf Re-Konstruktionskompetenz, Anfertigung durch Verfasser.

Diagramm 4: Arbeitsaufträge mit Bezug auf De-Konstruktionskompetenz, Anfertigung durch Verfasser.

Abbildung 1: Zugang Text/Skizze, aus: segu. Geschichte des Fahrrads, <https://segu-geschichte.de/radfahrer/>, eingesehen 01.02.2023. Der Verwendung des Bildes wurde von Inhaber C. Pallaske zugestimmt.

Abbildung 2: Zugang Abbildung (2D), aus: segu. Reisen in der römischen Antike, <https://segu-geschichte.de/reisen-quellen/>, eingesehen 01.02.2023. Der Verwendung des Bildes wurde von Inhaber C. Pallaske zugestimmt.

Abbildung 3: Interaktiver Zugang (Zeitleiste), aus: segu. Mediengeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, <https://segu-geschichte.de/mediengeschichte/>, eingesehen 01.02.2023. Der Verwendung des Bildes wurde von Inhaber C. Pallaske zugestimmt.

Abbildung 4: Interaktiver Zugang (Puzzle), aus: segu. Wie groß war Karl der Große?, <https://segu-geschichte.de/karl-der-grosse/>, eingesehen 01.02.2023. Der Verwendung des Bildes wurde von Inhaber C. Pallaske zugestimmt.

Abbildung 5: Interaktiver Zugang (mehrperspektivisch), aus: segu. Römisches Militär, <https://segu-geschichte.de/roemisches-militaer/>, eingesehen 01.02.2023. Der Verwendung des Bildes wurde von Inhaber C. Pallaske zugestimmt.