

Eva Matthes
Thomas Heiland
Alexandra von Proff
(Hrsg.)

Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER)

Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen
für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k



Oliver Mayer-Simmet und Thomas Heiland

OER für historisches Lehren und Lernen. Eine exemplarische Qualitätsbeurteilung von OER der Plattform „SeGu Geschichte“ im Spiegel des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für analoge und digitale Bildungsmedien

Summary

Open Educational Resources (OER) are becoming increasingly relevant to teaching of History. However, if quality controls provided by the state are no longer effective in a free market, then the greatest benefit of OER could also be one of the biggest drawbacks; the openness of OER may mean that they lack the required quality in content, pedagogy and (topic-specific) didactics. To a much greater degree than with a textbook, history teachers are required to check the quality of the teaching materials offered. This article evaluates selected OER from the platform "SeGu Geschichte" based on four selected, evidence-based dimensions of quality from the perspective of educational science and history didactics. The basis for this inquiry comes from a series of seminars in which the analysis and evaluation of OER by means of the AAER and the concretization of history didactics was highlighted.

Mit allen Open-Bewegungen, aber besonders mit OER, geht der Gedanke einer kooperativen Erstellung der Ressourcen einher. Dahinter steht die Idee, dass sich mit der Beteiligung vieler an der Erarbeitung bzw. Modifikation von OER auch deren Qualität heben müsse. Damit generiert die Offenheit der Materialien zu einem Wert an sich. Es sind v. a. praktische und juristische Qualitätskriterien, die von der deutschsprachigen OER-Bewegung ins Feld geführt werden, während die Bildungswissenschaften vordergründig inhaltliche und didaktische Argumente als wichtig erachten. Letztere stützen sich auf eine schon seit längerem geführte Debatte um die Qualität von Lehrmitteln im Allgemeinen, wobei der Fokus viele Jahre beim klassischen Schulbuch lag. Nicht zuletzt steht damit die Frage im Raum, ob es möglich und sinnvoll ist, beide Perspektiven miteinander zu verbinden.¹ Eine mögliche gemeinsame Grundlage könnte sein, dass man sich im Grundsatz darüber einig ist, dass man sich nicht zu einseitig auf eine reine Content-Orientierung ausrichten dürfe, sondern auch in den Fokus nehmen müsse, wie die Materialien zum Einsatz und zur

¹ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den von einem Autor*innenteam der Universität Hamburg unter Führung der Medienpädagogin Kerstin Mayrberger unterbreiteten, weitgehenden Vorschlag für ein deutsches OER-Qualitätsmodell (vgl. Zawacki-Richter/Mayrberger 2017).

Anwendung im Unterricht kommen. Eine Kooperation zwischen OER-Bewegung und Wissenschaft scheint unter Einbezug der Praktiker*innen in den Schulen als potenzielle Anwender*innen, aber auch potenzielle Urheber*innen von OER, umso notwendiger, da im Internet mittlerweile schon eine Reihe an OER-Qualitätsrastern angeboten werden, die leider viel zu schnell nach Formatierung und Rechtschreibung eine Ressource als gut einstufen, während weitergehende, entscheidendere Maßstäbe außen vor bleiben.² In diese Kooperation müssen, wie in diesem Band grundgelegt, die Perspektiven der verschiedenen Unterrichtsfächer und ihrer wissenschaftlichen Fachdisziplinen mit eingebunden und der fachspezifische Charakter der Lehrmittel mitbedacht werden.

Den Hintergrund dieses Artikels bildet ein im Rahmen des Augsburger Beitrags zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von den Autoren entwickeltes Seminarkonzept, das in den Jahren 2017/18 mehrfach durchgeführt wurde und in Form eines Manuals im Jahre 2020 für hochschuldidaktische Belange veröffentlicht wird (vgl. Mayer-Simmet/Heiland i. V.). Anliegen des Seminars war es, Studierende der Lehramtsstudiengänge auf die zukünftigen, breit gefächerten Herausforderungen im Bereich der Beurteilung von Lehrmitteln für das Fach Geschichte theoriebasiert und praxisnah vorzubereiten. Der Kurs verfolgte dabei eine integrative Zielsetzung, die allgemeinpädagogische und fachspezifische Gütekriterien miteinander verband. Anhand konkreter Beispiele für OER trainierten die angehenden Geschichtslehrkräfte ihre Analyse- und Evaluationsfähigkeit aktiv und reflexiv. Ausgehend von einer Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes „Offene Lehr-/Lernmittel“ und der Erarbeitung relevanter theoretischer Themenkomplexe aus der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik/Allgemeinen Didaktik, der Forschung zu (Bildungs-)Medien und der Geschichtsdidaktik (z. B. zu den Zielen und Prinzipien „guten“ Geschichtsunterrichts bzw. guter Lehrmittel) entwickelten die Studierenden eine geschichtsdidaktische Konkretisierung und Ergänzung des elementarisierten *Augsburger Analyse- und Evaluationsrastern für analoge und digitale Bildungsmedien* (AAER). Diese erprobten sie gemeinsam mit den Autoren dieses Beitrags als Dozierende an praktischen, für den Geschichtsunterricht im Internet zur Verfügung gestellten OER-Beispielen unterschiedlicher Anbietender.

Der vorliegende Beitrag soll Einblicke geben, welche Stärken und Schwächen die Rater*innen den OER mit Hilfe des AAER zuwiesen und wie die Analyse und Evaluation anhand des selbst erarbeiteten geschichtsdidaktischen Ergänzungsrasters ausfiel. Der Artikel konzentriert sich exemplarisch auf die bekannteste für den Geschichtsunterricht konzipierte OER-Plattform „SeGu“ (Selbstgesteuerter Geschichtsunterricht)³ und ausgewählte Qualitätsdimensionen aus beiden Rastern. Sie hebt sich aus Sicht der Autoren wegen ihrer universitären Anbindung aus dem doch recht breiten Angebot an OER für den Geschichtsunterricht heraus.³

2 Auf der Internetseite OERcheck kann beispielsweise anhand von zwölf Aussagen, die entweder bejaht oder verneint werden müssen, ein Qualitätsindex für ein OER erstellt werden, der die Stärken und Schwächen des untersuchten Materials gegenüberstellt (abrufbar unter: <https://oercheck.de/pruefen>, letzter Zugriff: 15.05.2019).

3 Eine Marktanalyse in der zweiten Hälfte des Jahres 2017 hat eine Reihe von Plattformen ergeben, die teils ausschließlich OER für das Historische Lernen bereitstellen. Zu nennen sind hier neben „SeGu“ z. B. auch „Bildung Weiterbe Mittelrhein“, „Geschichte NRW.de“ oder auch Angebote einiger Archive und Museen. Darüber hinaus gibt es auch bekanntere Anbietende wie „Lehrer Online“, „MeinUnterricht“ oder das „Schulportal.de“, die nicht nur, aber auch für den Geschichtsunterricht OER anbieten. Eine ebenfalls mit universitärem Hintergrund angebotene Plattform stellt EDUdigitalLE dar (abrufbar unter: <https://oer.uni-leipzig.de>).

1 Vorstellung der OER-Plattform „SeGu“

Bei „SeGu“⁴ handelt es sich um eine Lernplattform für Schüler*innen. Damit sind Lernende die primäre Zielgruppe der dort bereitgestellten Angebote, wenngleich die Anbindung an den Unterricht in der Schule ebenfalls deutlich hervortritt. Sekundäre Zielgruppe sind Geschichtslehrer*innen. Kernziel des Internetangebots ist, den Lernenden einen von ihnen selbstgesteuerten Unterricht zu ermöglichen. Konzeptionell steht am Anfang der Arbeit mit der Lernplattform die Erarbeitung einer spezifischen Lernsequenz, die von den Lehrkräften erstellt wird. In ihr wird festgelegt, welche Basismodule einer Unterrichtseinheit von den Schüler*innen bearbeitet werden sollen und aus welchen Wahlmodulen zusätzlich frei gewählt werden kann. Es wird empfohlen, für eine Unterrichtsreihe einen Zeitrahmen von vier bis sechs Unterrichtsstunden einzuplanen. Zur Orientierung finden die Lehrenden in den Modulen Angaben zur ungefähren Bearbeitungszeit und zum Schwierigkeitsgrad. Methodisch-didaktische Erläuterungen im eigentlichen Sinne werden aber den Lehrenden von den Betreibern weder für einzelne Module noch zu thematischen Einheiten zur Verfügung gestellt. Auch wenn in „SeGu“ angegeben wird, dass die Module in verschiedenen Schulformen eingesetzt werden können, richten sie sich hauptsächlich an Schüler*innen der Sekundarstufe I.

Die Jugendlichen entscheiden selbst, in welcher Reihenfolge sie die Module bearbeiten. Auch das Tempo kann nach individuellen Lernkapazitäten selbst gewählt werden. Die Arbeitsblätter der Module können entweder direkt online bearbeitet oder auch von den Lehrkräften ausgedruckt zur Verfügung gestellt werden. Im Sinne einer Individualisierung und Differenzierung können die Arbeitsblätter von der Lehrkraft auch bearbeitet und z. B. Elemente herausgenommen werden. Ganz im Sinne des OER-Gedankens wird in „SeGu“ ebenfalls damit geworben, dass die Inhalte heruntergeladen und in einem Textverarbeitungsprogramm von den Lehrer*innen weiter an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden dürfen.

Die adaptierten Arbeitsblätter können von jedem Lernenden auch in einem Ordner archiviert werden. So entsteht eine individuelle Lernchronik. Auf dieser Basis sollen die Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe ihre Lernergebnisse zusammenfassen, reflektieren und ihren Lernerfolg beurteilen. Durch diese Handlungsweise offenbart sich der Anspruch der Onlineplattform-Betreibenden, durch die Materialien ein Lernkonzept unter der Prämisse einer umfassenden Kompetenzorientierung zu offerieren. Als Informationsquelle zur Bearbeitung der Arbeitsblätter dienen neben Informationen auf der Seite selbst sowohl traditionelle Formate wie das Schulbuch als auch verschiedene digitale Recherchemöglichkeiten sowie unterschiedliche Medien, die in den einzelnen Modulen verlinkt sind.

Die Plattform „SeGu“ existiert bereits seit 2011 und wurde im Rahmen einer abgeordneten Lehrerstelle am Historischen Institut der Universität zu Köln federführend vom Historiker und Geschichtsdidaktiker Christoph Pallaske entwickelt. Die Materialien stehen unter einer offenen Lizenz (CC-BY-SA) zur Verfügung. An die 20 Schulen aus dem ganzen Bundesgebiet sind Partner von „SeGu“. Aktuell stehen auf „SeGu“ ca. 200 Module in acht

Betreut werden die Angebote für den Bereich Geschichte von der Geschichtsdidaktikerin Anja Neubert, welche 2017 auch eine erste Verortung des Themas OER für die Geschichtsdidaktik vornahm (vgl. Neubert 2017, S. 206–216).

4 Die folgende Darstellung basiert auf einer Analyse der Webseite <https://SeGu-geschichte.de/> durch die Autoren dieses Beitrags sowie auf dem Aufsatz von Barth (2014, S. 82 f).

Bereichen zur Verfügung. Sechs der Bereiche sind epochenspezifisch. Damit bietet „SeGu“ Material für historische Themen von der Frühgeschichte bis in das 20. Jahrhundert an. Zwei Bereiche sind den Querschnittsthemen „Was ist Geschichte?“ und „Geschichte quer denken“ gewidmet. Anfang 2016 verzeichnete „SeGu“ nach eigenen Angaben monatlich rund 28.000 Besucher*innen und 74.000 Seitenaufrufe (vgl. Pallaske 2016).

2 Untersuchungsmethode

Die Untersuchungsmethode dieses Beitrags ist eng verbunden mit dem vorgestellten Seminarkonzept und dem von den Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung zu erbringenden Portfolio. Im Wintersemester 2017/18 beurteilten 13 Kursteilnehmer*innen sowie die beiden Dozierenden 13 verschiedene Module der Plattform „SeGu“. Dies geschah zunächst am Beginn des Seminars nach eigenen Kriterien. Die Studierenden legten ihre Bewertungsmaßstäbe offen, stellten die von ihnen festgestellten Vor- und Nachteile einander gegenüber und trafen eine Entscheidung, ob sie die Module in ihrem Geschichtsunterricht verwenden würden.

Nach einer Einführung in das AAER wurden die Studierenden von den Autoren dieses Beitrags gebeten, das Material erneut zu analysieren – nun mit dem AAER – und ihre jeweiligen Einschätzungen in den verschiedenen Rasterdimensionen und -items einzutragen. Sie sollten nicht mehr als eine Stunde auf die Bearbeitung verwenden, da sie wohl selten für die Beurteilung eines Unterrichtsmaterials im späteren Berufsleben mehr Zeit veranschlagen können. Nach gemeinsamer Erarbeitung einer geschichtsdidaktischen Erweiterung bzw. Konkretisierung des AAER mit vier geschichtsdidaktischen Gütekriterien, die auf vier fachdidaktisch relevanten Unterrichtsprinzipien beruhen, wurde dieses von den Studierenden ebenso auf die 13 „SeGu“-Module angewandt. Abschließend wurden die individuellen Einschätzungen zu den einzelnen OER in einer Gruppendiskussion vertiefend thematisiert. Für die Einordnungen im geschichtsdidaktischen Raster folgten noch schriftliche Begründungen. Ziel dieser Vorgehensweise war es, die Analyse- und Evaluationsfähigkeiten zur Beurteilung von OER für den Geschichtsunterricht bei den Lehramtsstudierenden als Noviz*innen zu schärfen.

Alle von den Studierenden und den Dozierenden untersuchten „SeGu“-Module entstammen den epochenspezifischen Modulgruppen, aus den beiden Querschnittsbereichen wurden keine Module beurteilt. Diese weisen teils einführenden, teils erarbeitenden, teils ergebnissichernden Charakter auf. Inhaltlich decken sie Teilaspekte von Themen aus allen Epochen von der Antike bis in die Neueste Geschichte ab, wobei der Schwerpunkt auf letzterer lag. Unter den ergebnissichernden Modulen befand sich auch ein Quiz zum 20. Jahrhundert (abrufbar unter: <https://segu-geschichte.de/multiplayer-quiz-20-jahrhundert/>, letzter Zugriff: 15.05.2019). Einige der untersuchten Module verweisen methodisch auf den Querschnittsbereich „Geschichte querdenken“ und dort auf die beiden Module zur Text- bzw. Bildquellenanalyse (abrufbar unter: <https://segu-geschichte.de/methode-quellenanalyse/>, letzter Zugriff: 15.05.2019). In diesem Sinne soll fachlichen Kriterien Genüge getan werden. Die Module beruhen zumeist auf historischen Quellen und/oder Darstellungen. Die Aufgabenformate erheben den Anspruch, inhaltliche Kenntnisse und methodische Fähigkeiten zu schulen. Insgesamt repräsentieren die ausgewählten Module aus Sicht der Autoren dieses Beitrags einen guten Querschnitt der auf „SeGu“ angebotenen OER.

In Bezug auf das AAER werden die Ergebnisse der Beurteilungen in den Dimensionen „Normativ-diskursive Positionierung“ (Dimension I) und „Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung“ (Dimension II) präsentiert.⁵ Aus der geschichtsdidaktischen Ergänzung werden die Einschätzungen der Rater*innen bezüglich der Gütekriterien „Wissenschaftsorientierung“ und „Multiperspektivität“ herausgegriffen. Im Folgenden wird die Relevanz dieser Qualitätskriterien für den Geschichtsunterricht zunächst beleuchtet. Im Anschluss daran werden relevante Ergebnisse dargestellt. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse interpretiert und miteinander verglichen.

Tab. 1: Analyse- und Evaluationsdimensionen im Überblick

Normativ-diskursive Positionierung (AAER, Dimension I)
1. Interessegeleitete Themenführung
2. Transparenz (Anbieter*innen/Autoren*innen/Motivation)
3. Werbliche Elemente
4. Heterogenität/Gender
Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung (AAER, Dimension II)
1. Handlungsorientierung
2. Lebensweltlichkeit
3. Reflexion/Urteilsfähigkeit
Wissenschaftsorientierung in geschichtsdidaktischer Perspektive (Ergänzungsraster)
1. Sachliche Richtigkeit der im Lehrmittel vermittelten Inhalte
2. Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Denkopoperationen und Methoden
3. Übertragbarkeit der Denkopoperationen und Methoden auf die Lebenswelt der SuS
Multiperspektivität in geschichtsdidaktischer Perspektive (Ergänzungsraster)
1. Multiperspektivität bei der historischen Wahrnehmung (Quellen)
2. Kontroversität/Deutungskonkurrenz bei der Deutung (Darstellungen)
3. Pluralität bei der historischen Meinungs- und Urteilsbildung (Lernende)

3 Relevanz der ausgewählten Gütekriterien im Geschichtsunterricht

Die Dimension „Normativ-diskursive Positionierung“, welche ein Lehr-/Lernmittel nach bestimmten gesellschaftlichen Positionen, die den Schüler*innen direkt oder indirekt vermittelt werden, untersucht, ermöglicht „eine kritische und reflektierte Einordnung“ (Fey 2017, S. 22) der Lehr-/Lernmittel und erlaubt aus diesem Grund eine „ideologiekritische Perspektive“ (Fey 2015, S. 75) im Hinblick auf die Entwicklung des Materials. Deshalb besitzt diese Dimension für den Geschichtsunterricht besondere Relevanz. Für diesen ist hier ganz prinzipiell die Frage zu stellen, ob die Autor*innen des Lehr-/Lernmittels den

⁵ Im Rahmen dieses Beitrags wird darauf verzichtet, die einzelnen Dimensionen zu beschreiben. Verwiesen sei auf den Beitrag von Fey (2017, S. 15–46).

Lernenden ein bestimmtes, mitunter auch einseitiges Geschichtsbild vermitteln wollen und welche Intentionen damit für die Gegenwart und die Zukunft verbunden sind. Dabei besteht im schlimmsten Fall die Gefahr einer ideologischen Vereinnahmung des Geschichtsunterrichts durch Dritte. Um überhaupt einschätzen zu können, ob diese Gefahr besteht, bedarf es in Bezug auf die Anbieter*innen und die Verfasser*innen des OER sowie ihre gesellschaftlich-politischen Positionen und bezüglich ihrer Motivation, überhaupt Lehr/Lernmaterialien öffentlich zur Verfügung zu stellen, *Transparenz*. Dazu gehört zum Beispiel die Frage, ob sie bestimmte gesellschaftliche Gruppen vertreten oder sich bestimmten Bewegungen zugehörig fühlen und letztlich auch die Frage, ob Anzeichen dafür erkennbar sind, dass die Urheber*innen verfassungsrechtliche Grundsätze der Bundesrepublik Deutschland negieren. Die Dimension behandelt nicht zuletzt die Frage, wie die Anbieter*innen mit historischen und gegenwärtigen Minderheitenpositionen und mit dem Aspekt der Vielfalt in Geschichte und Gegenwart umgehen. Einseitige Zuschreibungen auf gesellschaftliche, ethnische oder religiöse Gruppen oder bestimmte Geschlechtsmerkmale sind von den Urheber*innen zu vermeiden. Mit einzuschließen ist dabei, dass im Rahmen der Vermittlung von Geschichte ein einseitig eurozentrisches Geschichtsbild vermieden werden soll. Im Verhältnis zu all diesen Aspekten ist die Bedeutung des Items *Werbliche Elemente* für den Geschichtsunterricht eher gering einzuschätzen, da nur selten bestimmte Logos, Produktabbildungen oder Nennungen von Marken unmittelbar Rückschlüsse auf bestimmte Geschichtsbilder zulassen.

Die Dimension „Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung“ bezieht sich auf eine über die einzelne Unterrichtsstunde hinausgehende didaktische Grundrichtung, die sich in den jeweiligen Lehr-/Lernmaterialien zeigen kann. Es stellt sich dabei die grundsätzliche Frage, ob und „inwiefern das Lehr-/Lernmittel eine grundlegende Orientierung an bildungstheoretischen Prinzipien deutlich werden lässt“ (Fey 2017, S. 22) bzw. „Theorien und Vorstellungen“ (ebd.) der Bildung beinhaltet. Aus dem Itemkanon dieser AAER-Dimension weisen v. a. die Aspekte *Lebensweltlichkeit* und *Reflexion/Urteilsfähigkeit* besondere Bedeutung für den Geschichtsunterricht auf. OER sind aus geschichts-didaktischem Blickwinkel daher v. a. darauf zu prüfen. *Handlungsorientierung* weist insbesondere dann Bedeutung für das historische Lernen auf, wenn es sich nicht auf die eigentliche Handlung beschränkt, sondern die Handlungen als Auslöser von Denkprozessen über Geschichte versteht (vgl. Völkl 2008, S. 21 ff.). Damit besitzt dieses Prinzip eine Nähe zum problemorientierten Unterrichten. Die Frage nach der *Lebensweltlichkeit* bzw. *Lebensweltorientierung* des Lehrmittels beinhaltet im Geschichtsunterricht eine starke Verbindung zum fachspezifischen Prinzip der Gegenwartsorientierung. Die Geschichtslehrkraft berücksichtigt dabei, dass alle Schüler*innen des Klassenverbandes in ihrer eigenen Welt und ihrer eigenen Gegenwart mit ihren je eigenen Dingen leben und die Wesensmerkmale dieser „Welten“ sich in ständiger Neuorientierung befinden, ohne dass es den Lernenden selbst bewusst ist. Die Wesensmerkmale der eigenen Gegenwart gelten immer nur so lange, bis neue Erfahrungen sie widerlegen; die Erfahrungen der Schüler*innen sind damit nicht nur an Raum, sondern auch an Zeit gebunden. Das Item *Reflexion/Urteilsfähigkeit* zielt darauf ab, zu überprüfen, ob das Lehrmittel so konzipiert ist, die Schüler*innen darin zu fördern, eigene Sach- und Werturteile zu leisten, d. h. ihre Meinungen

mit auf historischem Wissen fundierten Argumenten zu begründen und diese mit dem angesprochenen Gegenwartsbezug zu bewerten.⁶

Das aus dem von den Studierenden erstellten geschichtsdidaktischen Ergänzungsraster ausgewählte Qualitätskriterium der fachspezifischen „Wissenschaftsorientierung“ schließt die Prinzipien der „Quellen- und Methodenorientierung“ mit ein. Für den Geschichtsunterricht bedeuten diese Strukturmerkmale, dass Historisches Lernen in der Schule sich an den Inhalten und Methoden der Geschichtswissenschaft und ihren Bezugsdisziplinen orientieren soll. Dabei soll es nicht darum gehen, die Schüler*innen zu Wissenschaftler*innen heranzuziehen, wohl aber sie mit wissenschaftlichen Methoden vertraut zu machen. An die Stelle der Reproduktion von „historischem Wissen“ tritt die Fähigkeit der Analyse und des Umgangs mit Geschichte, was auch die Teilhabe an den medialen Formen der Geschichtskultur beinhaltet (vgl. von Borries 2004, S. 35). Die Studierenden sahen in dieser Dimension drei Items vor. Das erste Item erhebt die *sachliche Richtigkeit der im Lehrmittel vermittelten Inhalte* zum Qualitätskriterium. Dieses zielt darauf, dass das den Lernenden zu vermittelnde Wissen über historische Fakten, Begebenheiten, Ereignisse, Personen usw. im Sinne einer Wissenschaftsorientierung rückgekoppelt ist an den aktuellen Stand der Forschung und an das, was Konsens ist in der Gesellschaft. Der Abstand zwischen schulischen Unterrichtsinhalten und dem fachwissenschaftlichen Forschungsfortschritt soll nicht allzu groß werden, d. h., dass zwar nicht jede Änderung, aber doch die wesentlichen Entwicklungen Einzug im Geschichtsunterricht halten sollen. Hinzu kommt, dass die Schüler*innen erkennen sollen, was strittig, offen, ungeklärt und diskutierbar ist. Literaturhinweise sind hier als grundlegend zu betrachten. Dieser Aspekt zielt bereits in Richtung des Prinzips der Kontroversität. Das zweite Item beschäftigt sich mit der *Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Denkoperationen und Methoden* durch die Lernenden. Dabei ist grundsätzlich der gesamte Prozess historischer Erkenntnisgewinnung von der Entwicklung einer Fragestellung über die Quellensuche, Quellenkritik und Interpretation bis hin zur Entwicklung einer Darstellung zu berücksichtigen. Das dritte Item zielt auf die *Übertragbarkeit der erlernten Methoden* auf die Lebenswelt der Lernenden. Als Indikatoren für eine positive Bewertung des Items führen die Studierenden an, dass die historischen Denkoperationen und Methoden im Lehrmittel so angelegt sein müssen, dass sie auch auf andere Themenbereiche und heutige Medienformen Anwendung finden.

Die mit der Wissenschaftsorientierung eng verbundene **multiperspektivische** Ausrichtung des Lehrmittels stellt das zweite hier spezifisch geschichtsdidaktisch verstandene Gütekriterium dar.⁷ Dabei meint *Multiperspektivität i. e. S.* „eine Form der Geschichtsdarstellung, bei der historische Sachverhalte aus zwei oder mehreren Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenoss*innen dargestellt“ werden (vgl. Mayer/Pandel/Schneider 2006, S. 128). In einem weiteren Sinne schließt Multiperspektivität *Kontroversität* mit ein. Bei

6 Das Thema ist auch regelmäßig Gegenstand von Tagungen und Lehrer*innenfortbildungen, vgl. dazu z. B. die Fachtagung der Geschichtswerkstatt Jena im Jahr 2017 (abrufbar unter: <http://www.geschichtswerkstatt-jena.de/index.php/aktuelles/newsarchiv/archiv-2017/294-die-foerderung-der-historischen-urteilsfaehigkeit-bei-schuelern>, letzter Zugriff: 15.05.2019).

7 In der von Fey 2005 im Rahmen seiner Dissertation entwickelten Fassung des AAER, welche später für die Hand von Lehrkräften elementarisiert wurde, war das Item „Multiperspektivität“ ebenfalls enthalten und der Dimension I „Normativ-diskursive Positionierung“ zugeordnet (vgl. Fey 2015, S. 292 ff.). Im Ergänzungsraster folgt das Gütekriterium einer rein geschichtsdidaktischen Argumentationslogik.

dieser geht es um die Deutung historischer Phänomene durch spätere Betrachter*innen (Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur). Beide Prinzipien legen die Basis für ein von *Pluralität* gekennzeichnetes, an Regeln gebundenes Nachdenken über eigene Aussagen und Urteile der Schüler*innen in Bezug auf Geschichte (vgl. Bergmann 2002, S. 31 f). Entsprechend der Dreigliedrigkeit des Prinzips bildeten die Studierenden auch drei Items im Ergänzungsrastrer aus. Sie heben hervor, dass Schüler*innen in einem multiperspektivischen Geschichtsunterricht mit historischen Quellen konfrontiert werden sollen, die von unterschiedlich beteiligten oder betroffenen Zeitzeug*innen stammen, sich aber auf denselben Sachverhalt beziehen. Unterschiedliche soziale, kulturelle, religiöse, nationale, politische, ökonomische oder anderweitig bestimmte Perspektiven sollen zum Gegenstand gemacht werden. Durch eine zeitweilige Perspektivenübernahme, Fremdverstehen und Empathie erlernen die Schüler*innen, dass der gleiche Sachverhalt „in unterschiedlichem Licht“ wahrgenommen werden kann. Auf der Ebene der Kontroversität sollen den Schüler*innen verschiedene Sichtweisen und Deutungen späterer Betrachter*innen aufgezeigt werden. Die Studierenden richten in ihrer Itembeschreibung dabei einerseits den Fokus auf kontroverse wissenschaftliche Darstellungen, klammern andererseits aber auch die Deutungskonkurrenz mit anderen (medialen) Formen von Geschichtsdarstellungen (Geschichtskultur) nicht aus. Schwer fiel es den Studierenden, das dritte Item, die „Pluralität“, geschichtsdidaktisch zu denken und zu formulieren. Auf der einen Seite haben die Schüler*innen das Recht auf ihre eigene Sichtweise auf historische Gegebenheiten und Ereignisse. Auf der anderen Seite findet sie ihre Grenzen in der Historischen Methode, d. h. dem wissenschaftsorientierten und nicht willkürlichen Umgang mit Quellen und Darstellungen. In der diskursiven Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen und Deutungen anderer Schüler*innen reflektieren die Lernenden ihre eigene Position, überdenken und erweitern sie. Die Perspektivenerweiterung soll so weit führen, dass im Austausch der Argumente Wertungen anderer Schüler*innen nachvollzogen und respektiert werden, aber auch abwertende Wertungen über Menschen der Vergangenheit („Provinzler der Zeit“) vermieden werden.

4 Präsentation, Interpretation und Vergleich der Ergebnisse der exemplarischen Analysen

In der Dimension „Normativ-diskursive Positionierung“ erreichten die von den Studierenden und Dozierenden analysierten und evaluierten „SeGu“-Module in allen vier Items (Interessegeleitete Themenführung, Transparenz, Werbliche Elemente, Heterogenität/Gender) meist hohe Werte, was bedeutet, dass die Items mit „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ bewertet wurden. Begründet wurde diese Einschätzung im Hinblick auf das erste und zweite Item damit, dass weder eine Interessegeleitete Themenführung noch verborgene Botschaften oder Haltungen in den OER ausgemacht werden können. Ebenso stuften alle Rater*innen die Autoren*innen der OER als hinreichend politisch „neutral“ ein. Auch das Auftauchen „werblicher Elemente“ bewerteten alle Studierenden und Dozierenden insgesamt als sehr gering. Beide Gruppen attestierten allen untersuchten Modulen, dass sie frei von werblichen Elementen und damit einhergehenden politischen oder werbenden Einflussnahmen seien. Kleinere Unterschiede offenbarten sich bei der Bewertung von „Heterogenität“ bzw. „Gender“. Während die Dozierenden bei den untersuchten Modulen davon ausgingen, dass dieser Kategorie im Material kaum Beachtung findet, bewerteten die Studierenden 70% der untersuchten OER als positiv.

In den drei Items der Dimension „Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung“ zeigten sich bei allen von den Rater*innen untersuchten Modulen der „SeGu“-Plattform unterschiedliche Bewertungen. Es ist daher von einer unterschiedlichen fachdidaktisch-bildungstheoretischen Qualität der untersuchten Materialien auszugehen. Dabei stach das Item „Handlungsorientierung“ besonders positiv heraus. Etwa 2/3 der untersuchten Module wurden von den Rater*innen bezüglich dieses Kriteriums positiv bis sehr positiv bewertet. Studierende und Dozierende waren sich hier bei der Einordnung der einzelnen OER weitestgehend einig. Eine größere Differenz in den Bewertungen ergab sich im zweiten Item, der „Lebensweltlichkeit“. Insgesamt erhielten nur knapp 50% der untersuchten OER hier eine positive Einschätzung. Ähnlich verhielt es sich beim Kriterium „Reflexion und Urteilsfähigkeit“. Nur knapp die Hälfte der Module wurde von den Rater*innen positiv bewertet. Nennenswerte Unterschiede zwischen den Beurteilungen der Studierenden und der Dozierenden waren in dieser Kategorie nicht festzustellen.

Die Dimension „Wissenschaftsorientierung“ wurde von allen Rater*innen und für alle ausgewählten „SeGu“-Module insgesamt mit einem positiven Wert eingeordnet, wobei dennoch Unterschiede in den Bewertungen der einzelnen Items feststellbar sind. Der Aussage „Der aktuelle Forschungsstand und etwaige Kontroversen finden Berücksichtigung“ konnten die Studierenden nur bei 40% der Module eher oder voll zustimmen, 30% hatten hingegen Bedenken. Die Dozierenden bemängelten v. a. fehlende Belege für getroffene Aussagen in den Autor*innentexten. Dass die im Modul vermittelten wissenschaftlichen Denkopoperationen und Methoden für die Schüler*innen nachvollziehbar sind (Item 2), wurde bei acht der 13 Module von den Rater*innen festgestellt. Bei den anderen Modulen hatten Studierende und Dozierende oftmals den Eindruck, dass womöglich für die Lernenden gar nicht offensichtlich sei, dass die verschiedenen Aufgabenstellungen einem wissenschaftlichen Methodenkanon folgen. Die Übertragbarkeit der fachspezifischen Denkopoperationen und Methoden auf die Lebenswelt der Lernenden wurde bei 10 Modulen positiv eingestuft.

Insgesamt sehr heterogen fielen die Einordnungen in der Dimension „Multiperspektivität“ aus. Multiperspektivität auf der Ebene historischer Quellen (Item I) wurde sieben von 13 Modulen zugeschrieben, drei Module wurden negativ bewertet, bei zwei Modulen gaben die Studierenden an, dass der Aspekt nicht bewertbar sei. Bei den positiv bewerteten Modulen betonten viele Studierende v. a., dass mehrere Quellen vorhanden seien (auch verschiedene Quellengattungen), die unterschiedliche Blickwinkel auf ein historisches Ereignis erlauben. Die Dozierenden merkten häufig an, dass entsprechende Aufgabenstellungen aber fehlen. Auf der Ebene der kontroversen Deutung durch die Nachwelt erhielten nur zwei Module positive Einordnungen. In beiden Fällen handelt es sich um Deutungen unterschiedlicher Historiker*innen aus unterschiedlichen Zeiten eines historischen Ereignisses. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Wertungen im Item III (Pluralität), so fällt auf, dass die OER hier trotz negativer Werte im Item II mehrheitlich positiv eingestuft wurden. Bei den anderen Materialien war kritisch anzumerken, dass die Aufgabenstellungen primär nicht darauf ausgelegt seien, fachspezifische Meinungs- und Urteilsfähigkeit zu fördern.

Insgesamt zeigt die Analyse der ausgewählten „SeGu“-Module, dass die einzelnen OER alles in allem in den meisten der angesetzten Gütekriterien überwiegend positiv von den Studierenden und den Dozierenden bewertet wurden. Auch wenn dieser Eindruck sich noch durch die Überprüfung weiterer „SeGu“-Module und anhand weiterer Gütekriterien

aus dem AAER und der geschichtsdidaktischen Ergänzung bestätigen müsste, ist doch im Vergleich zu anderen OER-Angeboten für das Fach Geschichte die Rückkopplung an universitäre Standards und die damit verbundene Qualität bei „SeGu“ durchaus spürbar gegeben. Exemplarische, ebenfalls im angesprochenen Seminarkontext vorgenommene Analysen auf anderen OER anbietenden Webseiten haben eine größere Heterogenität in der Qualität ergeben.⁸ Dies gilt insbesondere für Plattformen mit heterogener Autor*innenschaft, auf denen im Grunde jeder OER veröffentlichen kann – ohne, dass die entsprechende Expertise von den Betreibenden eingefordert bzw. auch geprüft wird.⁹ Hierzu gehören Plattformen, die eine „Wiki“-Struktur aufweisen, wie beispielsweise „ZUM-Unterrichten“. Dort können auch Seiten für den Geschichtsunterricht als OER erstellt und verlinkt werden, ohne dass eine entsprechende Qualitätsprüfung realisiert wird (abrufbar unter: unterrichten.zum.de/wiki/Geschichte, letzter Zugriff: 15.05.2019). Ob die dort angezeigten Verlinkungen gleichfalls immer OER darstellen, ist durch die Verlinkung auf dritte Seiten nicht garantiert geschweige denn realistisch. Daher ist eine eigene Überprüfung des Materials auf dem Wiki sowie auf der Ursprungshomepage für die Geschichtslehrkraft nahezu unabdingbar.

Dennoch ragen aus dem Kanon der Wertungen für „SeGu“ Einordnungen heraus, die modulübergreifend besonders häufig negativ ausfielen. Über sie kann auf bestimmte Schwächen der „SeGu“-Module insgesamt geschlossen werden. Diese gilt z. B. für die in den Modulen offenbar nur sehr selten vorhandene Auseinandersetzung mit kontroversen Darstellungen. Ob hier die „SeGu“-Module dennoch im Vorteil gegenüber den etablierten Schulgeschichtsbüchern sind, müsste weiter untersucht werden. Ähnliches kann auch in Bezug auf die Multiperspektivität i. e. S. bzw. auf die Quellenarbeit an sich kritisch hinterfragt werden. Die verwendeten Quellen sind nicht immer einheitlich für die Schüler*innen als solche zu erkennen, Zitierungen finden sich nicht durchgängig in den untersuchten Modulen. Vergleichbares gilt auch mitunter für verschiedene Autor*innentexte und andere Formen von Darstellungen aus der Hand der Autor*innen oder von Dritten. Zugleich müssen die „SeGu“-Module natürlich immer in Relation zu den Zielen gesehen werden, die von den jeweiligen Autor*innen intendiert waren. Da sich die „SeGu“-OER aber primär an Schüler*innen wenden, fehlen entsprechende Hinweise für die Hand der Lehrkräfte in Form didaktischer Kommentare, sodass auch weder der didaktische Ort noch die didaktischen Zielbestimmungen der Lernabschnitte in Verhältnis zu den einzelnen Items gesetzt werden können. Dieser Umstand macht es insgesamt schwierig, ein abschließendes Urteil über die untersuchten Module zu fällen. Wie dargestellt, obliegt es den Geschichtslehrkräften, aus den angebotenen Modulen einer Einheit eine Vorauswahl zu treffen, Basismodule und Wahlmodule festzulegen und sie in eine Unterrichtssequenz einzuordnen. Die Entscheidung für die Verwendung einzelner „SeGu“-Module hängt damit von der didaktisch-methodischen Expertise der Lehrer*innen ab. Gerade für diejenigen, die Geschichte fachfremd unterrichten, könnte diese fehlende fachdidaktische Einbettung und Kontextualisierung Schwierigkeiten mit sich bringen und zu Fehlern oder Problemen bei der unterrichtlichen Einbettung der kleinteiligeren OER führen. Auch für „SeGu“ gilt, dass

8 Aus dem auf dem Markt verfügbaren OER wurden u. a. Angebote auf <http://www.schulportal.de>, <http://www.lehrer-online.de>, <https://oer.uni-leipzig.de> sowie <http://www.teachsam.de> analysiert und evaluiert; letzte Zugriffe jeweils 15.05.2019.

9 Eine allgemeine Marktübersicht bieten Neumann/Muuf-Merholz (2017). Vgl. dazu den Artikel zur Plattformenanalyse von Siegel/Heiland in diesem Band.

relativ gute OER-Materialien alleine noch kein erfolgreiches und effizientes historisches Lernen im Sinne der postulierten Kompetenzorientierung garantieren.

Umso wichtiger ist es dennoch, dass mit dem AAER und einer geschichtsdidaktischen Konkretisierung ein Instrument zur Verfügung steht, das es Geschichtslehrkräften erlaubt, praxisnah OER bei „SeGu“ und weiteren Anbietenden für den Geschichtsunterricht in ihren Stärken und Schwächen zu analysieren. Zugleich ist damit nicht gesagt, dass unterschiedliche Rater*innen auch zu einheitlichen Ergebnissen in der Qualitätsbeurteilung kommen. In den mit diesem Beitrag verbundenen Seminaren haben Dozierende und Studierende über mögliche Ursachen diskutiert:

Ein wichtiger Aspekt könnte sicherlich sein, dass Studierende und Dozierende über unterschiedliche wissenschaftliche Hintergründe sowie Erfahrungen in der schulischen Lehre bzw. mit Lehrmitteln verfügen. Diese grundsätzlichen Einstellungen können gewissermaßen die konkreten AAER-Item-Erläuterungen überwölben. Dies kann auch auf die Dozierenden zutreffen, wenn sie aus unterschiedlichen Disziplinen wie im vorliegenden Fall kommen. Darüber hinaus fällt es den Studierenden offenbar leichter, allgemeinpädagogische Kriterien zu beurteilen als spezifisch geschichtsdidaktische. Das mag mitunter mit ihren eigenen Erfahrungen als Schüler*innen in ihrem Geschichtsunterricht zusammenhängen. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob wirklich immer alle Elemente des Moduls beurteilt wurden oder ob nicht bestimmte Elemente im Fokus standen. Häufig sprachen die Studierenden bei ihrer Wertung von Potenzialen in Bezug auf das jeweilige Item, während die Dozierenden eher das faktisch Gegebene beurteilten. So maßen diese z. B. einem OER mit mehreren historischen Quellen, die unterschiedliche Perspektiven repräsentieren, nur dann in Bezug auf Multiperspektivität i. e. S. Qualität zu, wenn auch die Aufgabenstellungen für die Schüler*innen so verfasst waren, dass sie wirklich diesem Aspekt gerecht wurden. Die Studierende sahen hingegen vereinzelt eher das multiperspektivische Potenzial der angebotenen Quellen als entscheidend an.¹⁰

5 Fazit

Insgesamt versuchte der vorliegende Beitrag, exemplarisch an ausgewählten OER aus „SeGu“ einen Anstoß zu geben, über die Qualität von OER für das historische Lernen auf breiter erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlage zu diskutieren. Aufgrund der Tatsache, dass Geschichte als ein besonders material- und vorbereitungsintensives Fach gilt, ist davon auszugehen, dass der OER-Markt weiterwächst. Dabei werden auch weitere Angebote von nicht-universitär rückgekoppelten Anbieter*innen und Autor*innen eine Rolle spielen. Hier stellt sich die Frage nach der Qualität der OER-Materialien noch dringender als bei „SeGu“. Das AAER sowie eine geschichtsdidaktische Konkretisierung können, wie aufgezeigt, wesentliche Instrumente für die Analyse und Evaluation freier Lehr-/Lernmittel für den Geschichtsunterricht darstellen, da somit die Qualitätsdebatte auf eine fundierte wissenschaftliche Legitimation gestellt werden kann. Allerdings erscheinen weitere erziehungswissenschaftliche, geschichtsdidaktische und fachwissenschaftliche Debatten sowie Reflexionen zur strukturierten Qualitätssicherung bei freien Lehr-/Lernmitteln für das Historische Lernen über das AAER hinaus dringend geboten. Sollten OER im Geschichtsunterricht in naher Zukunft tatsächlich mehr Bedeutung

¹⁰ Zur weiteren Vertiefung dieser Wahrnehmung mit einem empirischen Ansatz speziell für OER für den Geographieunterricht vgl. Müller/Ohl/Streitberger in diesem Band.

beim Historischen Lernen zukommen, werden weitere didaktische Standardisierungen unterrichtlicher Qualität auf der Materialebene noch genauer und die Wege, wie Lehramtsstudierende als künftige Nutzende (und ggf. auch Autor*innen von OER) die entsprechenden Kompetenzen erlangen können, noch tiefer zu diskutieren sein.

Literatur

- Barth, Steffen (2014): Offener Geschichtsunterricht mit SeGu. Vorstellung der Internetplattform selbstgesteuertentwickelter Geschichtsunterricht. In: *Geschichte lernen*, H. 159/160, S. 82–83.
- Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Borries, Bodo von (2004): Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Fey, Carl-Christian (2015): *Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fey, Carl-Christian (2017): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien. Eine Einführung. In: Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva (Hrsg.): *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–46.
- Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (2016) (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Mayer-Simmet, Oliver/Heiland, Thomas (i. V.): *Analyse und Evaluation offener Lehr-Lernmittel (OER). Zum Potential von „Open Educational Resources“ zur Förderung „guten“ Geschichtsunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neubert, Anja (2017): Freie Bildungsmaterialien (OER) für historisches Lernen und Lehren. In: Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (Hrsg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Bonn: BpB, S. 206–216.
- Neumann, Jan/Muuß-Merholz, Jöran (Hrsg.) (2017): *OER-Atlas 2017. Open Educational Resources – Deutschsprachige Angebote und Projekte im Überblick*. Köln: hbz. Abrufbar unter: <https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/20171213-OER-Atlas-Screen.pdf>, letzter Zugriff: 15.05.2019.
- Pallaske, Christoph (2016): *SeGu Geschichte. Konzeptionsmerkmale und Statements. Projektvorstellung beim OER Festival #OERde16*. Abrufbar unter: <https://historischdenken.hypotheses.org/3550>, letzter Zugriff: 15.05.2019.
- Völkel, Bärbel (2008): *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Zawacki-Richter, Olaf/Mayrberger, Kerstin (2017): *Qualität von OER. Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER). Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University. Sonderband zum Fachmagazin Synergie*. Abrufbar unter: <https://uhh.de/fqx9u>, letzter Zugriff: 15.05.2019.