

Discovering Greek & Roman Cities

Perspektiven für eine digitale Geschichtsdidaktik¹

Historische Angebote im Internet sind nicht einfach nur ein geschichtskulturelles Phänomen. Da in ihnen Geschichte auf Grund des medialen Charakters auf eine bestimmte Art und Weise vermittelt werden kann², stellen sie zugleich besondere Chancen und Herausforderungen für das historische Lehren und Lernen dar, das das Ziel hat, den Lernenden einen reflektierten Umgang mit den geschichtskulturellen und damit eben auch digitalen geschichtskulturellen Angeboten der Gesellschaft zu ermöglichen.³ Digitale historische Angebote können für den Geschichtsunterricht, wie bereits durch von Reeken für Geschichtskultur im Allgemeinen vorgeschlagen, als Lernanlass, -ort oder -gegenstand dienen. Im Kontext ihrer Medialität bilden sie vor allem aber auch eine Lernherausforderung.⁴ So attestierte Demantowsky bereits vor einigen Jahren ein Auseinanderdriften der schulischen und außerschulischen Geschichtskultur und verwies auf die besondere Abhängigkeit zwischen den Lehrpersonen und den Möglichkeiten digitalen historischen Lernens hin,⁵ von denen angenommen werden kann, dass sie Lernende auch auf den Umgang mit digitaler Geschichtskultur vorbereiten können. Damit geraten digitale geschichtskulturelle Angebote nicht nur aus Perspektive der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den Blick, sondern auch aus der der universitären Lehrer*innenausbildung.

Ein von verschiedenen Universitäten international und interdisziplinär erstellter MOOC, wie hier *Discovering Greek & Roman Cities*, der sich nicht nur als ein digitales Angebot, sondern auch als ein offenes digitales Kursangebot mit einer breiten Zielgruppe definiert, zeigt nicht nur, wie historische Inhalte für digitales Lernen aufbereitet werden können, sondern veranschaulicht dadurch auch einige der Chancen und Herausforderungen und bietet so Impulse für alle drei genannten Perspektiven.

1 Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p6>.

2 Vgl. *Astrid Schwabe*, Das World Wide Web als historisches Informationsmedium? Ausgewählte Ergebnisse zur Nutzung der historischen Website Vimu.info, in: Marko Demantowsky (Hrsg.): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, Berlin 2015, 35–61, hier 36.

3 Vgl. *Bernd Schönemann*, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, 19–22, hier 19.

4 Vgl. *Dietmar von Reeken*, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht – Begründungen und Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55, 2004, 233–240.

5 Vgl. *Marko Demantowsky*, Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme, in: Ders. (Hrsg.): *Geschichte lernen (wie Anm. 2)*, 14–161, hier: 155–157.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Differenzierung

Als MOOC richtete sich und erreichte das vorgestellte Angebot eine breite und somit vermutlich sehr diverse Zielgruppe, da nicht nur akademische Kreise, sondern alle „World Wide-Interessierten“ teilnehmen sollten und konnten. Das von Schwabe hervorgebrachte und von Demantowsky unterstrichene Disponibilitätsproblem, dass „[d]igitale Lernumgebungen [...] für sich blind für die konkreten Besonderheiten einer didaktischen Zielgruppe, [...] also weiterhin wesentlich auf die Lehrperson angewiesen“⁶ sind, wird in solchen Kursen besonders deutlich. Eine individuelle oder zumindest zielgruppenspezifische Diagnostik für historisches Lernen ist auf den ersten Blick allerdings nur schwer innerhalb eines MOOCs zu realisieren, der versucht, mehrere Zielgruppen parallel anzusprechen. Dabei hängt die Möglichkeit der erfolgreichen Teilnahme an einem historischen MOOC nicht nur von technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden ab. Auch spezifisch historische Kenntnisse erleichtern oder gar ermöglichen erst die Teilnahme an digitalen historischen Angeboten.⁷ Hier zeigt sich konkret, wie der Geschichtsunterricht auf das lebenslange historische Lernen mit digitalen Angeboten wie *Discovering Greek & Roman Cities* vorbereiten kann – und das sogar auch ohne digitale Lehrelemente. Der vorgestellte MOOC schlägt für das Problem der unterschiedlichen Voraussetzungen bereits selbst einen Lösungsansatz vor, indem die Teilnehmenden im ersten selbstregulierten Kursteil frei zwischen verschiedenen Aufgabenstellungen entsprechend verschiedener Leistungsstände oder Lerntypen wählen konnten. Diese Binnendifferenzierung von digitalen Angeboten könnte nicht nur unterschiedliche Leistungsstände auffangen.⁸ Auf alle Phasen des digitalen Lernprozesses angewandt, könnte durch Aufgaben- und Inhaltsdifferenzierung auch eine Möglichkeit zur Verankerung subjektorientierter Elemente liegen. Dabei gilt es nicht nur, die Relevanz der Auseinandersetzung mit historischen Themen hervorzuheben, sondern durch einen offenen Aufbau zu versuchen, die individuellen Lernvoraussetzungen, Voreinstellungen und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Hierfür muss seitens der Geschichtsdidaktik geschichts- und medientheoretisch fundiert geklärt werden, wie subjektorientiertes digitales historisches Lernen gestaltet werden kann und Schüler*innen im Geschichtsunterricht darauf vorbereitet werden können, digitale Angebote unabhängig ihrer konkreten Gestalt subjektorientiert zu nutzen.

6 Demantowsky, *Geschichtsdidaktik* (wie Anm. 5), 154.

7 Vgl. Bettina Alavi, *Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders?*, in: Demantowsky, *Geschichte lernen* (wie Anm. 2), 3–16, hier 12.

8 Vgl. Peter Gautschi/Martin Lücke, *Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt „Shoa im schulischen Alltag“*, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhard (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung Göttingen 2018* (Beihefte zur Zeitschrift zur Geschichtsdidaktik, Bd. 17), 465–485, hier 485.

Kommunikation

Zugleich wurde *Discovering Greek & Roman Cities* durch das zugrundeliegende dialogische und kollaborative Lernen, welches sich an die selbstregulierte Lernphase anschloss, nicht gänzlich unabhängig von einer betreuenden Person gestaltet. Dies wurde im zweiten MOOC-Durchlauf durch die Etablierung von Lehrassistent*innen zur Betreuung der interaktiven Elemente sogar noch verstärkt. Dieser Aspekt gewinnt nicht nur für das Verfügbarkeitsproblem an Bedeutung, denn auch dem Performanzproblem digitalen historischen Lernens, also dem Ausbleiben oder veränderten Auftreten von „dialogische[m] Austausch narrativer Angebote innerhalb einer Gemeinschaft“, ⁹ kann damit begegnet werden. Die breite Zielgruppe kann so zu einem Vorteil werden, da ein Austausch zwischen internationalen und interkulturellen Perspektiven stattfinden kann. Mithilfe verschiedener Tools kann es möglich werden, aufbauend auf dem Austausch der verschiedenen individuellen Narrationen kollaborativ an einer gemeinsamen Narration zu arbeiten.¹⁰ Die Auswirkungen auf die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins durch diese aufeinandertreffenden internationalen und interkulturellen Narrative gilt es für die Geschichtsdidaktik zu reflektieren¹¹ und im Geschichtsunterricht durch einen multiperspektivischen Zugang vorzubereiten und aufzugreifen, worauf angehende Lehrer*innen vorbereitet werden müssen. Um im Kontext eines internationalen MOOCs kommunikativ ‚performen‘ zu können, gibt es jedoch weitere Hürden zu nehmen.

Mehrsprachigkeit

Zum einen kann die Notwendigkeit des Sprachverständnisses unter den internationalen Teilnehmenden eine Herausforderung für den Austausch verschiedener Narrationen darstellen. Eine mehrsprachige Konzeption wie bei *Discovering Greek and Roman Cities* versucht diese Herausforderung zu bewältigen. 53% der Teilnehmenden des ersten Durchlaufs konnten den Kurs zumindest in der individuellen Selbstlernzeit in der eigenen Sprache absolvieren, anschließend wurde auf Englisch als zumindest Schulsprache gewechselt. Auch hier zeigte sich ein positiver Effekt durch eine (mehrsprachige) Betreuung im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Durchlauf des Kurses. Der MOOC bietet der Geschichtsdidaktik damit den Impuls, sich nicht nur der Frage nach dem Einfluss von internationalen und interkulturellen Unterschieden auf das Geschichtsbewusstsein zu stellen, sondern dabei insbesondere auch der Rolle der Mehrsprachigkeit

⁹ Gautschi/Lücke, *Historisches Lernen* (wie Anm. 8), 156.

¹⁰ Vgl. hierzu: Manuel Altenkirch, *Konstruktionsprozesse von Geschichte in der Wikipedia*, in: Demantowsky, *Geschichte lernen* (wie Anm. 2), 62–72.

¹¹ Vgl. Alavi, *Geschichte im Digitalen* (wie Anm. 7), 5f.

auf den Grund zu gehen. Hierzu zählen auch Fragen nach dem Einfluss unterschiedlicher Konnotationen von bestimmten Begriffen in verschiedenen Sprachen und die ggfs. daraus folgenden Auswirkungen auf eine interkulturelle Zusammenarbeit mit diesen Begriffen, auf die dabei entstehenden Narrationen und schließlich auf das Geschichtsbewusstsein der Teilnehmenden. All diese Fragen besitzen nicht nur Relevanz für historisches Lernen im Internet. Ergebnisse könnten ebenso Beachtung finden in einem interkulturellen Geschichtsunterricht mit Lernenden verschiedener Muttersprachen. Diese im Unterricht zu beachten ist zugleich eine Möglichkeit, die Lernenden für einen digitalen Umgang mit Narrationen vorzubereiten, die durch unterschiedliche Kulturen und Sprachen geprägt sind. An dieser Stelle können sich die momentanen Forschungstendenzen zur Rolle von Sprache und Digitalität für historisches Lernen verknüpfen, wobei es auch die Besonderheit der digitalen Sprache zu berücksichtigen gilt.

Historische Medienkompetenz

Zum anderen scheint seitens Lernender eine Hemmschwelle gegenüber interaktiven und kollaborativen Lernelementen im Internet zu bestehen. So zeigte eine Studie von Schmitt und Kowski unter Studierenden, dass diese entsprechende Möglichkeiten kaum von sich aus nutzten.¹² Die Erfahrungen aus dem ersten Durchlauf von *Discovering Greek & Roman Cities* untermauern diese Forschungsergebnisse, zeigen aber durch die Einführung der Lehrassistent*innen einen im Falle des MOOC erfolgreichen Lösungsansatz. Sollen Lernende in der digitalen Welt vom Konsum zur Interaktion und Kollaboration gelangen, bedarf es offensichtlich motivierende Unterstützung. Diese ist jedoch nicht bei allen digitalen historischen Angeboten möglich, so dass das Performanzproblem zu greifen droht. Will Geschichtsunterricht den Lernenden den Umgang mit digitaler Geschichtskultur ermöglichen, muss er die Schüler*innen zur digitalen kommunikativen Performanz ermutigen und befähigen. Hierzu zählen ebenso historische Kompetenzen wie Medienkompetenzen und das auch, oder eher vor allem in ihrer Wechselwirkung. Kerber nennt dies „Historische Medienkompetenz“¹³.

12 Vgl. *Christine Schmitt/Nicola Kowski*, Zwischen Handbuch und „Facebook“. Was erwarten Studierende von einem geschichtlichen Fachportal? Online-Umfrage zu *historicum.net* Geschichtswissenschaft im Internet, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62, 2011, 11/12, 655–668, hier 660.

13 *Ulf Kerber*, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“, in: *Deman-towsky*, *Geschichte lernen* (wie Anm. 2), 105–132, sowie *Sam Wineburg*, Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von Quellen von digitalen Quellen nicht ausreichend sind, in: *Sebastian Barsch/Andreas Lutter/Christian Meyer-Heidemann* (Hrsg.): *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, Frankfurt a. M. 2019, 105–120.

Geschichtsdidaktische Medienkompetenz

Der MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* veranschaulicht weiterhin, dass sich weder digitales historisches Lernen und Handlungsorientierung ausschließen noch dass letztere sich auf digitale Handlungen begrenzen muss. Arbeitsaufträge wie die Gestaltung eigener Opfertagen für eine antike Gottheit oder das Abhalten einer römischen Abendveranstaltung in der individuellen asynchronen Lernzeit können im Mix mit der gemeinsamen synchronen Lernzeit, in der es dann aber auch den Raum für die Reflexion der vorher erlangten Erfahrungen geben muss, eine Verschränkung von Objekt- und Subjektebene ermöglichen.¹⁴ Hier deutet sich an, dass Lehrer*innen die Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigen, die Prinzipien guten Geschichtsunterrichts nicht nur analog, sondern auch digital, d.h. mit veränderten Bedingungen für Raum, Zeit und Kommunikation, anwenden zu können. Sollen Lernende eine historische Medienkompetenz erlangen können, benötigen Lehrende selbst diese historische Medienkompetenz ebenso wie eine geschichtsdidaktische Medienkompetenz.¹⁵ Im Fokus sollte dabei auch stehen, wie Möglichkeiten des digitalen Lernens genutzt werden können, um historische Denkprozesse zu initiieren und nicht in ein Abfragen deklarativen Wissens zu verfallen.

Und all die Dinge?

Schließlich stellt sich im Fach Geschichte, das ebenso wie die Archäologie eine quellenbasierte Wissenschaft ist, die Frage nach den Möglichkeiten zur digitalen Einbindung von Quellen, insbesondere auch von Sachquellen. Neben dem im vorgestellten MOOC gewählten Ansatz, Quellen durch Videos, Aufgaben und Quizfragen einzubinden, bietet das Internet auch Möglichkeiten wie ‚Augmented Reality‘, so zum Beispiel die BBC Civilisations AR App¹⁶. Angesichts des ‚material turns‘, der in der Geschichtsdidaktik dazu Anlass gibt, „nicht um mehr Sachquellen in der Geschichtsvermittlung an sich, also nicht um mehr Quantität, sondern um eine neue Qualität der Dinge“¹⁷ zu ringen, erscheint diese Frage nur umso dringlicher. Soll digitales Lernen Quellen lediglich als eindimensionale Quellen nutzen und damit auf die Haptik, Ästhetik, Authentizität und Emotionalität¹⁸ von Dingen schlichtweg verzichten oder (wie) kann es gelingen, Sachquellen

14 Zur Subjekt- und Objektebene siehe: *Bärbel Völkel*, Handlungsorientierung, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis, 2. überarb. Auflage Schwalbach/Ts. 2004, 49–64, hier 54–57.

15 Vgl. *Wineburg*, Kompetenzen (wie Anm. 13), 117f.

16 Einen Einblick in diese App ermöglicht das Demovideo des Nexus-Studios, online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=YkOrx5xcgss> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

17 *Sebastian Barsch/Jörg van Norden*, Kann Materie historisch sein?, in: Dies. (Hrsg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*, Bielefeld 2020 (Public History – Angewandte Geschichte, Bd. 2), 9–13, hier 11.

18 *Thorsten Heese*, Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007, 11–26.

auch im digitalen Lernprozess einzubinden? Oder verbirgt sich im digitalen Wandel eher eine Chance, da im Schulinventar leicht rare Sachquellen durch ‚Augmented Reality‘, Videos etc. immerhin in jedes Klassenzimmer und an jeden Schreibtisch kommen können, wie an der YouTube-Präsenz der *Discovering Greek & Roman Cities* zu vermuten ist? Das Verhältnis zwischen physischen Dingen und ihrer digitalen Darstellung ist ebenso zu reflektieren, wie die Dinge des digitalen Lernens selbst, also der Computer, das Handy, der Blog, der Onlinekurs, etc. Kerber führt hier zurecht das viel bemühte Zitat „Das Medium ist die Botschaft“¹⁹ von McLuhan an und verweist auf den Einfluss der Medien auf Nutzende durch die spezifischen Charakteristika.²⁰

An diesen kurzen Überlegungen ist zu erkennen, dass Angebote wie der vorgestellte MOOC gezielte Impulse geben können, um sowohl die Gestaltung der eigenen digitalen Lehre als auch die Ziele und Prozesse einer digitalen wie analogen Lehre im Hinblick auf geschichtskulturelle digitale Angebote zu reflektieren.

Autorin

Silja Leinung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind historische Urteilsbildung und Geschichtskultur.

slainung@histosem.uni-kiel.de

19 *Marshall McLuhan*, Das Medium ist die Botschaft. The Medium is the Message. Herausgegeben und übersetzt von Martin Baltes, Fritz Boehler, Rainer Höltschl und Jürgen Reuß, Dresden 2001.

20 *Kerber*, Historische Medienkompetenz (wie Anm. 13), 116.