



# LaG-Magazin

*Lernen aus der Geschichte*

**MEHR ALS FAKTENCHECK!  
PERSPEKTIVEN AUF HISTORISCHE  
FORSCHUNG VON SCHÜLER:INNEN**



Schüler:innen bei der Recherche für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Foto: Körber-Stiftung / David Ausserhofer

## ZUR DISKUSSION

Historische Schüler:innenforschung in Zeiten ‚fragiler Fakten‘	<u>11</u>
Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten und die Geschichtswissenschaft	<u>21</u>
Geschichtswettbewerbe und (inklusive) Geschichtskultur – eine geschichtsdidaktische Perspektive	<u>29</u>
Historische Spurensuche und Spurenlesen: Schülerforschung als Citizen Science	<u>38</u>
Gegenwart und Zukunft des Geschichtswettbewerbs in einer Kultur der Digitalität. Zur Perspektive der Public History	<u>46</u>
Medieninteresse am Geschichtswettbewerb: Eine Chance für die Teilnehmenden – und zugleich ein Risiko?	<u>55</u>
Geschichtswettbewerb und Archive: eine starke Partnerschaft für die lokale Geschichtskultur	<u>61</u>

# INHALT

## IM GESPRÄCH

„Das ist das Tolle: Wenn es Klick gemacht hat, und sie haben Lust auf Geschichte.“ Tutor:innen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten 65

„Da haben wir lange diskutiert“. Die Arbeit der Jury(s) im Geschichtswettbewerb 76

Kritisch nachgefragt bei Kirsten Pörschke, Programm-Managerin Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten bei der Körber-Stiftung 87

## EMPFEHLUNG FACHLITERATUR

Aktuelle Forschung zum Geschichtswettbewerb 97

# Liebe Leser:innen,

Welchen Beitrag können Kinder und Jugendliche für die Entwicklung lokaler Geschichtskulturen leisten? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben sie durch eigene historische oder biografische Forschungen? Und inwiefern geraten Prozesse des forschend-entdeckenden Lernens im Zeitalter ‚fragiler Fakten‘ unter Druck?

Auf dem 54. Deutschen Historikertag, der im September 2023 in Leipzig unter dem Motto „Fragile Fakten“ stattfand, organisierten Kirsten Pörschke (Körper-Stiftung) und Prof. Saskia Handro (Universität Münster) das Panel „Mehr als Faktencheck! Historische Forschung von Schüler:innen als geschichtskulturelles Kapital“. Hier wurde ausgehend vom Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, den die Körper-Stiftung ausrichtet, darüber diskutiert, welche gesellschaftliche Funktion und welche Potenziale historische Forschungen von Schüler:innen in Zeiten ‚fragiler Fakten‘ haben.

Im Anschluss an die Diskussionen des Panels entstand die Idee, den Fokus zu weiten, die Beiträge in einer LaG-Ausgabe zu dokumentieren und in eine multiperspektivische Gesamtschau einzubetten, die den Geschichtswettbewerb, die Herausforderungen der Digitalisierung für das forschend-entdeckende Lernen und die Möglichkeiten der Partizipation an historischer Forschung und Geschichtskultur im Rahmen des Wettbewerbs abbildet.

Unter welchen Gesichtspunkten dies geschieht, erläutern *Kirsten Pörschke* und *Saskia Handro* im Vorwort.

Fachwissenschaftler:innen skizzieren den theoretischen Rahmen des Wettbewerbs und diskutieren Potenziale und Grenzen von Schüler:innenforschung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und medialer Veränderungsprozesse.

*Saskia Handro* greift dabei das Thema des Historikertags auf und ordnet die Schüler:innenforschung ins Zeitalter der ‚fragilen Fakten‘ ein.

*Dorothee Wierling* blickt auf die Geschichte des Wettbewerbs und zeigt auf, inwiefern er von Beginn an in einer fruchtbaren Wechselwirkung mit der Geschichtswissenschaft als Disziplin stand.

Aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik fragt *Sebastian Barsch* nach dem Beitrag, den der Wettbewerb zu einer inklusiven Geschichtskultur zu leisten vermag.

*Anke John* schlägt in diesem Zusammenhang vor, Impulse der Citizen Science für die Schüler:innenforschung aufzugreifen, um noch mehr Partizipation zu ermöglichen.

*Christian Bunnenberg* fragt aus der Perspektive der Public History nach Gegenwart und Zukunft des Geschichtswettbewerbs in einer Kultur der Digitalität.

Der Wissenschaftsjournalist *Armin Himmelrath* führt die mediale Resonanz vor Augen, die Wettbewerbsbeiträge mitunter hervorgerufen haben, und verdeutlicht damit, dass der Wettbewerb bei Schüler:innen nicht nur geschichtswissenschaftliche Kompetenzen fördert, sondern sie auch im Umgang mit Medien schult und sie dazu ermächtigt, die regionale Geschichtskultur aktiv mitzugestalten.

Im zweiten Teil kommen die Akteur:innen selbst zu Wort: Der Geschichtswettbewerb lebt davon, dass Teilnehmende zum Teil bislang unbekannte Quellen recherchieren und auswerten. Dabei werden sie von Archivar:innen unterstützt. Diese leisten jedoch oftmals mehr als das; sie sorgen eigeninitiativ für eine lokale Sichtbarkeit der Beiträge und gestalten so Geschichtskultur vor Ort, wie *Annekatriin Schaller* und *Philipp Erdmann* zeigen.



Die Tutor:innen *Janine Körner*, *Uta Knobloch* und *Matthias Meyer*, die mit ihren Lerngruppen am Wettbewerb teilgenommen haben, berichten im Gespräch von ihren Erfahrungen und geben Hinweise, was eine Teilnahme für ihre Schüler:innen und für sie als Lehrkräfte bedeutet.

Ein wesentliches Gremium für einen Wettbewerb ist die Jury. Im Geschichtswettbewerb sind mehrere Landesjurys und nachfolgend eine Bundesjury für die Bewertung der Beiträge zuständig. *Jury-Mitglieder* haben *Katharina Trittel* berichtet, nach welchen Kriterien die Prämierung erfolgt, welche Aspekte ihnen die größte Freude bereiten, welche Potenziale sie in Schüler:innenforschung sehen und vor welche Herausforderungen ihre Tätigkeit sie stellt.

Wer steht bei der Körber-Stiftung hinter dem Geschichtswettbewerb? Wie wird er intern organisiert und wie gelingt es, thematisch, methodisch und in seinen Formaten am Puls der Zeit und für die Teilnehmenden interessant zu bleiben? Die LaG-Redaktion hat bei der Programm-Managerin des Geschichtswettbewerbs, *Kirsten Pörschke*, nachgefragt.

Nicht nur *im* Geschichtswettbewerb wird geforscht, es wird auch *über* ihn geforscht. *Johanna Glandorf*, *Lukas Greven*, *Moritz Heitmann*, *Johannes Schmitz* und *Wanda Schürenberg* stellen in Kurzinterviews ihre Dissertationsprojekte vor, die sich mit unterschiedlichen Facetten von Schüler:innenforschung befassen. Sie beleuchten den Wettbewerb damit nicht als Plattform, sondern als Gegenstand geschichtsdidaktischer Forschung.

Wir freuen uns, dass aus dem Austausch auf dem Historikertag eine gemeinsame LaG-Ausgabe entstanden ist, und bedanken uns sehr herzlich bei denen, die mit ihren Beiträgen diese Gesamtschau mit all ihren unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht haben. Außerdem bedanken wir uns ebenso herzlich bei der Körber-Stiftung für die Zusammenarbeit.

Das nächste LaG-Magazin soll am 29. Mai erscheinen. Es beschäftigt sich anhand der Ausstellung „Gemeinsam sind wir unerträglich!“ mit der unabhängigen Frauenbewegung in der DDR und darüber hinaus. Zudem werden didaktische Strategien und Herausforderungen bei der Konzeption einer Wanderausstellung diskutiert.

Wir wünschen Ihnen eine interessante, vielleicht ja sogar zu eigenen lokalen Nachforschungen anregende Lektüre!

***Ihre LaG-Redaktion***

# Vorwort

**von Kirsten Pörschke, Programm-Managerin in der Körber-Stiftung, zuständig für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, und Saskia Handro, Geschichtsdidaktikerin und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Geschichtswettbewerbs.**

Geschichtswettbewerbe haben Konjunktur. Sie ermutigen junge Menschen, sich vor Ort mit gegenwartsrelevanten historischen Fragen zu beschäftigen, das methodische Set von Historiker:innen zu nutzen und ihre Forschungsergebnisse in öffentliche Diskussionen einzubringen. Die eigene Recherche und der erste Umgang mit archivalischen Quellen oder widersprüchlichen Zeitzeug:innenerzählungen können die historische Urteils- und Argumentationsfähigkeit fördern, aber auch das Bewusstsein für die Grenzen historischer Deutungen schärfen.

Diese Fähigkeiten im Umgang mit historischen Fakten und kontroversen Deutungen gewinnen gegenwärtig an Bedeutung. Nicht erst seit der Corona-Pandemie wird erbitert um die Grenzen zwischen Fakten, Fiktionen und Meinungen gerungen, wird die Bedeutung von Wissenschaft als ‚Wahrheitsgarant‘ in Frage gestellt. Zwar sind Schlagworte wie Fake News, alternative Fakten oder Verschwörungstheorien schon länger in der Öffentlichkeit präsent, doch erweist sich die Instrumentalisierung von Geschichte und das Verklären der Vergangenheit deutschland- und europaweit zunehmend als wirksame Strategie von rechtspopulistischen Akteur:innen.

Vor dem Hintergrund dieser Debatten lud der 54. Deutsche Historikertag im September 2023 in Leipzig dazu ein, Herausforderungen im Umgang mit ‚Fragilen Fakten‘ zu diskutieren und historisch einzuordnen. Dass auf dem größten geisteswissenschaftlichen Fachkongress historische Schüler:innenforschung nicht nur als Frage eigener Nach-



wuchsförderung thematisiert wurde, schien konsequent. Der gesellschaftliche und wissenschaftliche Umgang mit ‚fragilen Fakten‘ und konkurrierenden Wahrheitsansprüchen betrifft nachfolgende Generationen und muss an der Schnittstelle von Wissenschaft, historisch-politischer Bildung und geschichtskulturellen Institutionen diskutiert werden.

Diese Akteursperspektiven haben wir in der Sektion „Mehr als Faktencheck! Historische Forschung von Schüler:innen als geschichtskulturelles Kapital“ in einen Austausch gebracht (Schlutow 2023). Für den Fokus des Panels auf den von der Körber-Stiftung ausgerichteten Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten sprachen mehrere Gründe: Er ist europaweit der älteste und größte historische Forschungswettbewerb. Die Etablierung historischer Schüler:innenforschung als schulische und geschichtskulturelle Praxis ist in Deutschland untrennbar mit dem Geschichtswettbewerb verbunden. Seit 1973 folgten mehr als 156.000 Kinder und Jugendliche der Einladung zur historischen Spurensuche, rund 36.000 Einzel- und Gruppenbeiträge sind seitdem entstanden. Dazu macht der Geschichtswettbewerb seit 2001 auch als Mitglied des europäischen EUSTORY-Netzwerks Schule.

In der genannten Sektion ging es um eine kritische Bestandsaufnahme, um erfahrungsbasierte Reflexion von Herausforderungen sowie um die Diskussion von Zukunftsperspektiven. An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis wurden die Potenziale von Schüler:innenforschung als (geschichts)kulturelles Kapital (in Anlehnung an Bourdieu 2007: 95–102) in mehrfacher Hinsicht verhandelt: Zum einen wurden im Sinne der Inklusionsorientierung Möglichkeiten einer stärkeren Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aller Schulformen und -stufen debattiert sowie die Bedeutung forschenden Lernens und geschichtskultureller Teilhabechancen als Lernerfahrung und individuelle Bildungsressource herausgestellt. Zum anderen ging es darum, die Potenziale und Grenzen historischer

Schüler:innenforschung vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen aufzuzeigen und den Blick für die gesellschaftliche Bedeutung der Partizipation von Schüler:innen an historischer Forschung als Ressource einer offenen und pluralen Erinnerungs- und auch Debattenkultur zu schärfen.

Welche Rolle spielten und spielen Geschichtswettbewerbe für die historische Forschung, aber auch für die Demokratisierung und Pluralisierung der Geschichtskultur? Was braucht es, damit eine breite Teilhabe und geschichtskulturelle Partizipation gelingen? Wie verändert sich Schüler:innenforschung in Zeiten der Digitalisierung und angesichts ‚fragiler Fakten‘?

Diese Leitfragen wurden auf dem Historikertag diskutiert (Auszüge zum Nachhören [hier](#)). Das vorliegende LaG-Magazin dokumentiert die Beiträge und ergänzt sie um weitere Perspektiven. Damit möchten wir (angehende) Lehrkräfte, Akteur:innen in Archiven, Gedenkstätten, Museen oder historischen Vereinen darin bestärken, Schüler:innenforschung zu fördern und sich in das Praxisfeld und in die Debatte einzubringen.

## LITERATUR



Bourdieu, Pierre: Die drei Formen des kulturellen Kapitals, in: Jurt, Joseph (Hrsg.): absolute Pierre Bourdieu, Freiburg 2007, S. 95–102.



Schlutow, Martin: HT 2023: Tagungsbericht. Mehr als Faktencheck! Historische Forschung von Schüler:innen als geschichtskulturelles Kapital, in: H-Soz-Kult, 21.10.2023, URL: [www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-139305](http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-139305) [19.1.2024].

# Historische Schüler:innenforschung in Zeiten ‚fragiler Fakten‘

**Saskia Handro**

Historische Schüler:innenforschung ist längst kein Nischenphänomen mehr. Sie ist etablierte Praxis und Geschichtswettbewerbe haben in den letzten Jahren auf Bundes- und Landesebene Konjunktur. Folglich drängt sich die Frage auf, was wettbewerbsinitiierte historische Schüler:innenforschung bislang bewegt hat und vor allem welche gesellschaftliche Funktion ihr in Zeiten ‚fragiler Fakten‘ und zunehmender Wissenschaftsskepsis zukommt? Der folgende Beitrag diskutiert dies am Beispiel des von der Körber-Stiftung ausgerichteten Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten, der seit 1973 Kinder und Jugendliche anregt, in ihrer Region oder Familie auf historische Spurensuche zu gehen.

## **STÖRENFRIED, EXPERIMENTIERFELD ODER ELITENPHÄNOMEN? BESTANDSAUFNAHME**

Empirisch fundiert kann man die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion oder gar Wirkung historischer Schüler:innenforschung bislang nicht beantworten. Denn sie ist zwar etablierte, aber bislang wenig beforschte geschichtskulturelle Praxis. Allerdings kann man sich einer Beantwortung annähern – und zwar auf Basis programmatischer Überlegungen, dokumentierter Bestandsaufnahmen und erster empirischer Arbeiten, die vor allem sechs Aspekte wiederholt herausstellen:

- Erstens besteht Konsens, dass wettbewerbsinitiierte Schüler:innenforschung wiederholt geschichtskulturelle Aufarbeitungs- und Reflexionsprozesse in der Region angestoßen hat (Schmidt 2003) und weiterhin anstößt – z.B. zur Lokalgeschichte des Nationalsozialismus. Zudem legten Schülerforscher:innen frühzeitig migrantische Erfahrungen und Geschichte(n) frei, die

in der lokalen Erinnerungskultur nach wie vor wenig präsent sind.

- Zweitens fungierte der Schüler:innenwettbewerb in den 1980er-Jahren als *geschichtswissenschaftliches Explorationsfeld* für eine ‚Geschichte von unten‘, und er gilt als „Inspirator der Alltagsgeschichte und der Oral History“ (Schildt 2015: 197).
- Drittens ist der Geschichtswettbewerb eng mit Entwicklung und Etablierung des *Prinzips projektförmigen forschenden Lernens* im Geschichtsunterricht verbunden (Borries 1992).
- Viertens förderte der Wettbewerb die *Demokratisierung und Pluralisierung lokaler Geschichtskulturen* (Kenkmann 1997), indem er *Archive und Museen* dazu anregte, ihre Türen und Akten für Schüler:innen zu öffnen, und Kinder und Jugendliche als geschichtspolitische Akteur:innen ernst nahm, was im Horizont der 1970er Jahre keineswegs selbstverständlich war.
- Fünftens setzte der Wettbewerb *Impulse zur Entwicklung schulischer Lehr- und Lernkultur* (Marwege/ Winter 2015). Die Teilnahme am Wettbewerb gehört an einigen Standorten zum Schulprofil, stärkt soziales Lernen und schafft Anreize zur individuellen Förderung.
- Sechstens wird das *historisch-kritische Orientierungspotenzial* (Siegfried 2002) für Wettbewerbsteilnehmende betont und empirisch fundiert (Heitmann 2024).

Jüngere empirische Studien thematisieren allerdings auch die Diskrepanzen zwischen Wettbewerbsintention, -praxis und -wirkungen (Greven 2022) und greifen somit kritische Nachfragen auf: Trägt das demokratische Leitbild einer Schüler:innenforschung *für alle* in der Praxis? Stellt forschendes Lernen nicht für Viele eine Überforderung dar (Borries 1997)? Fördert historische Schüler:innenforschung (per se) kritische Urteilsbildung oder eher das Nachentdecken etablierter, z.B. nationaler Narrative vor Ort?

Unstrittig dürfte jedoch sein, dass die Frage nach den Potenzialen und Funktionen regional- und familiengeschichtlicher historischer Schüler:innenforschung immer wieder neu diskutiert werden muss – insbesondere vor dem Hin-

tergrund rasanter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die sich grob mit Schlagworten wie Digitalisierung, Globalisierung oder Migration umreißen lassen.

## **„MEHR ALS FAKTENCHECK!“ FALLBASIERTE ANNÄHERUNG**

Der Historikertag 2023 adressierte eine hochaktuelle Herausforderung. Er regte mit seinem Motto „Fragile Fakten“ die Auseinandersetzung mit einem scheinbar evidenten, aber bislang kaum diskutierten Potenzial des Geschichtswettbewerbs an: Historische Schüler:innenforschung erfordert und fördert den kritischen Umgang mit ‚fragilen Fakten‘.

*»Historische Schüler:innenforschung erfordert und fördert den kritischen Umgang mit ‚fragilen Fakten‘.«*

Dieses Potenzial lässt sich am Beispiel zweier Schüler:innenarbeiten zur Geschichte der Leipziger Paulinerkirche konkretisieren, in der auch die hier dokumentierte Sektion des Historikertags stattfand. Die spätgotische Hallenkirche war 1968 im Kontext der sozialistischen Neugestaltung des Universitätskomplexes abgerissen worden. Ende der 1990er Jahre spalteten dann Kontroversen um ihren Wiederaufbau die Leipziger Stadtgesellschaft. Diesen Konflikt nahmen die Wettbewerbsteilnehmer:innen Ricarda Glöckler und Thorben Siepmann 2011 zum Anlass, um im Rahmen des Wettbewerbs zum Thema „Ärgernis, Aufsehen, Empörung: Skandale in der Geschichte“ auf historische Spurensuche zu gehen. Sie verfolgten zwei Forschungsfragen:

- Warum sorgte die Sprengung der spätgotischen Hallenkirche nicht bereits 1968 für öffentliche Empörung unter den Leipziger:innen?
- Warum konnte die Universitätskirche im Zuge der sozialistischen Stadtplanung zunächst aus dem Stadtbild und dann auch weitgehend aus der öffentlichen Erinnerung verschwinden?

Bei ihren Archivrecherchen und Zeitzeug:innenbefragungen stießen die zwei jungen Forscher:innen auf widersprüchliche Stadtratsprotokolle und Medienberichte, auf Desinformation durch die Staatssicherheit, auf vage Erin-

nerungen von Zeitzeug:innen, aber auch auf private Fotografien vom Abrissgeschehen und auf Zeugnisse vergessenen Widerstands. Auf dieser Quellenbasis rekonstruierten sie nicht nur die Ereignis-, Medien- und Protestgeschichte des Abrisses. Im Laufe ihres Rechercheprozesses sahen sie sich erstmalig mit der Intentionalität, Selektivität und Perspektivität historischer Überlieferung konfrontiert und vor Herausforderungen historischer Urteilsbildung gestellt. Beide Teilnehmer:innen thematisierten in ihren Arbeitsberichten, dass sie trotz vager Fakten und konkurrierender Erinnerungen zu empirisch fundierten Deutungen und Urteilen gelangen wollten. Dabei sahen sie die kritische Analyse und Einordnung der perspektivischen Quellaussagen nicht nur als Voraussetzung, um sich in der Debatte ein eigenes Urteil bilden. Sondern sie wollten und konnten auch die konkurrierenden Positionen von Abrissgegner:innen und -befürworter:innen kritisch prüfen sowie Akteur:innenperspektiven im laufenden Diskurs um den Wiederaufbau einordnen. Verunsichernde Forschungserfahrungen, wie auch die beiden Schüler:innen sie zunächst machten, thematisieren Wettbewerbsteilnehmer:innen in ihren Arbeiten und Arbeitsberichten immer wieder.

**»Im Laufe ihres Rechercheprozesses sahen sie sich erstmalig mit der Intentionalität, Selektivität und Perspektivität historischer Überlieferung konfrontiert und vor Herausforderungen historischer Urteilsbildung gestellt.«**

Diese Reflexionen legen nahe: Der Prozess historischen Forschens ermöglicht epistemisches Lernen und fördert epistemologische Einsichten. Diese können im Klassenzimmer zwar theoretisch vermittelt, aber nur durch eigene Spurensuche als forschungs- und lebensweltlich relevant erfahren werden. Gerade durch Umwege und Irritationen im historischen Forschungsprozess reflektieren Teilnehmer:innen, welche „Wahrheitsansprüche in den methodischen Verfahren der Geschichtswissenschaft stecken, wo ihre Grenzen liegen und wie sie sich von anderen Wahrheitsansprüchen in ihrer Lebenswelt unterscheiden“ (Rüsen 2006: 166). Beim eigenen Forschen stoßen sie auf das erkenntnistheoretische Problem, dass es keine ‚historische Wahrheit‘ oder die ‚richtige Geschichte‘ gibt, aber dass man seinen historischen Urteilen und Argumenten quellenbasiert Geltung verschaffen kann und dass man

**»Der Prozess historischen Forschens ermöglicht epistemisches Lernen und fördert epistemologische Einsichten.«**



konkurrierende Urteile und Deutungen anhand von belastbaren Fakten und Belegen überprüfen muss.

## **WISSENSCHAFTSSKEPSIS UND POPULISMUS. AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN**

Warum gewinnen nun diese epistemischen Erfahrungen der Wettbewerbsteilnehmer:innen und das epistemologische Wissen, dass und wie Geschichte(n) mit dem Handwerkzeug von Historiker:innen gemacht werden, als Lernchance historischer Schüler:innenforschung gegenwärtig an gesellschaftlicher Relevanz? Nicht erst in der Coronapandemie oder in Debatten um den menschengemachten Klimawandel geriet die Wissenschaft, die lange als ‚Wahrheitsgarant‘ fungierte, in die Kritik. Angesichts multipler Krisen und unsicherer Zukünfte zeigt sich, dass die aus wissenschaftlicher Perspektive eigentlich obsoletere Frage nach einer vermeintlichen ‚Wahrheit‘ politisch geworden ist. So problematisiert unter anderem Nicola Gess, „dass das Postfaktische in Krisenzeiten Konjunktur hat, in denen gesellschaftliche Veränderungen, deren Konsequenzen für den Einzelnen noch nicht absehbar sind [...] und mangelndes Vertrauen in das als zu komplex oder zu parteiisch abgelehnte Wissen von Experten und politischen Vertretern zusammenkommen“ (2021: 28).

Diese virulente Wissenschafts- und Politikskepsis zeigt sich auch in geschichtspolitischen Diskursen. Hier gewinnen Halbwahrheiten oder Verschwörungserzählungen an Hörbarkeit, die eben nicht auf Wissen und Beweisbarkeit basieren. Sie setzen auf Glauben und Glaubwürdigkeit und reduzieren vor allem Komplexität. Von Populist:innen werden ‚historische Fakten‘ als argumentativer Steinbruch genutzt. So haben beispielsweise parlamentarische Vertreter:innen der AfD wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse und Deutungen zur deutschen Diktatur- und Kolonialgeschichte wiederholt in Frage gestellt und verschieben mit historischen Andeutungen die Grenzen des Sagbaren. Ein wesentlicher Faktor ist auch der mediale Wandel. Denn soziale Medien bauen nicht nur Barrieren zur Teilhabe am Diskurs ab. Sie erleichtern auch die Zirkulation populistischer Slogans, die Verbreitung von Fake News und vor allem fördern sie den „Hang zur Beliebigkeit in der Begründung von Urteilen“ (Renn 2019: 124). Vor dem Hintergrund

dieser Entwicklungen gewinnt die Fähigkeit zu wissenschaftlicher und methodisch kontrollierter historisch-kritischer Urteilsbildung und Argumentation als Ressource demokratischer und pluraler Geschichts- und Debattenkultur enorm an Bedeutung.

Wie in der politischen Bildung schon länger diskutiert, sind daher *public spaces* (Biesta 2014; Beutel und Tetzlaff 2017) entscheidend, in denen Kinder und Jugendliche in Praktiken und Strategien der Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen über Geschichte eingeführt werden. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive braucht es geschichtskulturelle Lern(zeit)räume, die Gelegenheiten zur Partizipation an historischer Forschung und an geschichtskulturellen Debatten bieten (Handro 2019). Kinder und Jugendliche benötigen Lern- und Forschungszeit, damit sie Verfahren, Strategien und Praktiken historischen Forschens ausprobieren und anwenden können sowie Orte historischer Forschung kennenlernen und nutzen dürfen. In diesen Lern(zeit)räumen können sie sich mit Wahrheitsansprüchen von Zeitzeug:innen und Expert:innen auseinandersetzen. Sie können unterschiedliche Formate der Präsentation von Geschichte ausprobieren und ihre Möglichkeiten wie auch ihre Grenzen kennenlernen. Und nicht zuletzt sind geschichtskulturelle Arenen gefragt, in denen Ergebnisse der Schüler:innenforschung Gehör, Anerkennung, aber auch Widerspruch finden.

## **GESCHICHTSWETTBEWERBE ALS GESCHICHTSKULTURELLE LERN(ZEIT)RÄUME. EIN PLÄDOYER**

Der Beitrag schließt daher mit einem Plädoyer dafür, dass erfahrene und angehende Lehrkräfte/Tutor:innen, Akteur:innen der lokalen Geschichtskultur genauso wie der Geschichtslehrer:innenbildung Geschichtswettbewerbe deutlicher als solche geschichtskulturellen Lern(zeit)räume bewerben und nutzen. Das nach wie vor kursierende Vorurteil, Forschungswettbewerbe seien allein ein Instrument der Begabtenförderung oder eine Teilnahme käme nur für Gymnasiast:innen der Oberstufe in Frage, wird weder dem Anspruch noch der skizzierten gesellschaftlichen Relevanz historischer Schüler:innenforschung gerecht. Nicht nur in Zeiten ‚fragiler Fakten‘ sind Geschichtswettbewerbe ein geschichtspolitisches Instrument, das sich dazu

eignet, historische Schüler:innenforschung für alle zu initiieren, zu strukturieren und auch durch lokale und schulische Förderstrukturen (nicht nur durch Preise) als gesellschaftlich relevant auszuweisen.

Geschichtswettbewerbe als geschichtskulturelle Lern(zeit)-räume können:

- Kinder und Jugendliche *anstiften*, über einen längeren Zeitraum zu gesellschaftlich und lebensweltlich relevanten Themen historisch zu forschen und sich mit ihren Beiträgen in Debatten vor Ort einzubringen.
- Tutor:innen und Schülerforscher:innen bei der Durchführung und Reflexion ihres Forschungsprozesses mit einem breiten Angebot *unterstützen* (u.a. Sauer 2014). So bietet die Körber-Stiftung neben dem Magazin *spurensuchen* zu den jeweiligen Wettbewerbsthemen Workshops für Lehrkräfte und stellt Schüler:innen Projektheft, Anleitungen zur historischen Projektarbeit, Praxisleitfäden oder Erklärvideos zur Verfügung. Außerdem fördert sie den Aufbau lokaler Netzwerke aus Schulen, Archiven, Museen und Gedenkstätten.
- Schülerforscher:innen durch das symbolische Kapital der Wettbewerbsteilnahme dazu *legitimieren, sich mit ihren Ergebnissen vor Ort einzumischen* oder ihre Forschungsergebnisse und -erfahrungen in sozialen Medien zu teilen.
- historische Forschung von Schüler:innen nicht nur durch Bundes- und Landespreisverleihungen als individuelle Leistung und als gesellschaftlichen Wert *anerkennen* (auch wenn dies die Sichtstrukturen eines Wettbewerbs nahelegen). Im (nicht sichtbaren) Jurierungsprozess auf Landes- und Bundesebene honorieren Expert:innen aus Wissenschaft, Kultur und Schule alle eingereichten Wettbewerbsbeiträge durch intensive Lektüre und Diskussion. Anerkennung findet Schüler:innenforschung auch auf lokaler oder schulischer Ebene, wenn Teilnehmer:innen die Gelegenheit erhalten, ihre Forschungsergebnisse öffentlich zu präsentieren, oder wenn ihre Forschungsarbeiten durch Archivierung als Beitrag zur Lokalgeschichte gewürdigt und wie beispielsweise in Münster als „Stadtgeschichte für die Zukunft“ sichtbar werden.

Zum Schluss: Der Geschichtswettbewerb ist ein Lernangebot, das breit Schule machen sollte – im Sinne der Zukunftsfähigkeit demokratischer und pluraler Geschichtskultur. Allerdings hängt die Zukunftsfähigkeit dieses geschichtskulturellen Lern(zeit)raums immer auch von den strukturellen Rahmungen und zeitlichen Ressourcen für historisch-politisches Lernen vor Ort ab und natürlich vom Engagement der Akteur:innen.

**»Der Geschichtswettbewerb ist ein Lernangebot, das breit Schule machen sollte – im Sinne der Zukunftsfähigkeit demokratischer und pluraler Geschichtskultur.«**

## LITERATUR



Beutel, Wolfgang und Tetzlaff, Sven (Hrsg.): Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung, Schwalbach/Ts. 2017.



Biesta, Gert: Learning in Public Places. Civic Learning für the Twenty-First Century, in: Biesta, Gert/de Bie, Maria/Wildemeersch, Danny (Hrsg.): Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere, Dordrecht u.a. 2014, S. 1–14.




Borries, Bodo von: „Forschendes Lernen“ in geschichtsdidaktischer Perspektive, in: ders.: Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht, Stuttgart 1992, S. 67–101.





Borries, Bodo von: Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“?, in: Dittmer, Lothar und Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxishandbuch für historische Projektarbeit, Weinheim 1997, S. 243–252.




Gess, Nicola: Versuch über die Halbwahrheit, in: Weixler, Antonius/Chihaiia, Matei/Martínez, Matías/Rennhak, Katharina/Scheffel, Michael/Sommer, Roy (Hrsg.): Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration, Berlin/Boston 2021, S. 23–43.

 Greven, Lukas: Kontinuität (nicht ohne Veränderungen)? Zum forschend-historischen Lernen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, in: Hensel-Grobe, Meike und Ochs, Heidrun (Hrsg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers, Göttingen 2022, S. 149–167.


 Handro, Saskia: Kinder und Jugendliche machen Geschichte! Geschichtswettbewerbe als partizipative Ressource, in: Minner, Katrin (Hrsg.): Public History in der Regional- und Landesgeschichte, Münster 2019, S. 295–327.

 Heitmann, Moritz: Historische Orientierung in der Vereinigungsgesellschaft. Eine Studie über den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1994/1995, Münster 2024.


 Kenkmann, Alfons: Ein Phänomen in der bundesdeutschen Geschichtslandschaft. Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, in: ders. (Hrsg.): Jugendliche erforschen die Vergangenheit. Annotierte Bibliografie zum Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, Hamburg 1997, S. 5–25.


 Marwege, Ulf und Winter, Jan Hendrik (Hrsg.): Lernchancen durch Wettbewerbe, Bonn 2015.


 Renn, Ortwin: Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung, Bonn 2019.

 Rüsen, Jörn: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln 2006.

 Sauer, Michael (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxis- handbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2014.

 Schildt, Axel: Avantgarde der Alltagsgeschichte. Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte von den 1970er bis zu den 1990er Jahren, in: Andresen, Knud/ Apel, Linde/Heinsohn, Kirsten (Hrsg.): Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute, Göttingen 2015, S. 193–209.

 Schmidt, Wolf: Geschichtspolitik als demokratische Aufgabe. Reflexionen am Beispiel des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten, in: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen, Schwalbach/Ts. 2003, S. 203–213.

 Siegfried, Detlef: Lernziel Irritation. Möglichkeiten und Grenzen der Projektarbeit im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, in: Hill, Thomas und Pohl, Karl-Heinz (Hrsg.): Projekte in Schule und Hochschule, Bielefeld 2002, S. 34–52.

## Autor:in



**Saskia Handro** ist Professorin für Geschichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung an der Universität Münster und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Geschichtswettbewerbs. Sie forscht und publiziert zu geschichtskulturellen Praktiken, Kontroversen und Konflikten, Sprachsensiblen Geschichtsunterricht und zur Geschichtslehrerprofessionalisierung.



# Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten und die Geschichtswissenschaft

**Dorothee Wierling**

Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten begann in den 1970er Jahren weniger als ein geschichtswissenschaftliches Projekt, sondern im Kern vielmehr als eines der demokratisch-politischen Bildung: Der damalige Bundespräsident Gustav Heinemann und der Hamburger Mäzen Kurt A. Körber erhofften sich von der Erforschung zentraler demokratischer Ereignisse, Umbrüche und Revolutionen durch Schüler und Schülerinnen vor Ort eine historisch fundierte Demokratieerziehung der „Schuljugend“. Es sollte also das geschichtskulturelle Kapital historisch-forschenden Lernens zunächst in Bezug auf die demokratischen Traditionen der deutschen Geschichte ausgelotet werden.

**»Es sollte also das geschichtskulturelle Kapital historisch-forschenden Lernens zunächst in Bezug auf die demokratischen Traditionen der deutschen Geschichte ausgelotet werden.«**

Der zunächst mäßige Erfolg – Arbeiten entstanden vor allem an Gymnasien, die öffentliche Aufmerksamkeit blieb begrenzt, und vor allem wurde ein eklatanter Mangel an würdigen, „demokratischen“ Elementen in der deutschen Geschichte deutlich – erforderte eine Neukonzeption. An dieser Stelle war es ein Glücksfall, dass sich die Körber-Stiftung an Historiker wandte, die damals innerhalb der Zunft eher randständig, wissenschaftlich aber exzellent und innovativ waren: vor allem Lutz Niethammer, Reinhard Rürup und Jürgen Reulecke. Diese drei standen für das Bemühen um eine gründliche Aufarbeitung des Nationalsozialismus, für Alltagsgeschichte und Oral History, für die Geschichte der Urbanisierung und des Wohnens. Sie repräsentierten einen Aufbruch in der bis dahin überwiegend konservativen Zunft – sowohl thematisch als auch methodisch – und traten auch beim Geschichtswettbewerb für einen produktiven Neuanfang ein, bei dem insbesondere die Forschung im Nahbereich zentral war: die Geschichte sozialer Beziehungen und Praktiken vor Ort sowie später

die Lokal- und Familiengeschichte im Nationalsozialismus und der frühen Nachkriegszeit. Besonders mit den letztgenannten Themen wurden die großen Fragen nach der Vorgeschichte und den Anfängen der Bundesrepublik und deren langfristige Auswirkungen auf ihre Geschichte an das lokale Umfeld der Schüler und Schülerinnen gebunden.

Politisch reagierte der Wettbewerb 1995 mit dem Rahmenthema „Ost-West-Geschichten“ auf das Ende der DDR und die Entstehung eines wieder vereinten Deutschlands, aber die alltagsgeschichtlichen Themen bestimmen ihn bis heute – dies freilich nicht mehr nur im Sinne einer Alltagsgeschichte, sondern auch durch die konsequente Historisierung gesellschaftlicher Veränderungen und Konflikte.

## **GESCHICHTE VOR ORT**

War die Lokalgeschichte lange von Heimatvereinen und pensionierten Lehrern dominiert, die zwar wertvolle, aber meist affirmative Geschichte(n) schrieben, ging (und geht) es beim Geschichtswettbewerb um übergreifende Themen: Lebensweisen, beispielhafte Konflikte, Erfahrungsgeschichte und Alltag als Ebenen, auf denen sich große historische Prozesse und politische Umbrüche vor Ort oder in der Familie beispielhaft und spezifisch abspielen. Doch werden die großen Themen dabei nicht klein gemacht: Es ist ja gerade die Konkretheit der Orte, Personen und Prozesse, die den geschichtswissenschaftlichen Erkenntniswert ausmacht und übergeordnete Entwicklungslinien und Fragestellungen plastisch hervortreten lässt.

*»Es ist ja gerade die Konkretheit der Orte, Personen und Prozesse, die den geschichtswissenschaftlichen Erkenntniswert ausmacht und übergeordnete Entwicklungslinien und Fragestellungen plastisch hervortreten lässt.«*

Mit der Verknüpfung von großen Themen und ihren spezifischen Erscheinungsformen erfüllen die Schülerarbeiten konzeptionell die anspruchsvollen Kriterien historischer Mikrostudien, wie sie seit den 1970er Jahren in der europäischen Geschichtswissenschaft, in der Bundesrepublik vor allem durch Forscher am Max-Planck-Institut in Göttingen (Medick 1984), eine produktive Rolle spielten. Dabei kam es zu einer methodischen Öffnung hin zur außereuropäischen und europäischen Ethnologie, vormals Völker- und Volkskunde, einer Wissenschaft, die ihrerseits zu dieser Zeit begonnen hatte,

sich von ihren kolonialistischen bzw. völkischen Traditionen zu distanzieren und sich dem Alltag und der Perspektive der Kolonialiserten zuzuwenden.

Bis heute erweisen sich mikrohistorische Tiefenbohrungen als produktiver Zugang zu den übergeordneten Fragen der National- und Weltgeschichte; auf der Ebene der Schülerarbeiten bleibt es allerdings meist bei lokalen Entdeckungen, deren überregionale Bedeutung in der Regel unbewusst bleibt oder nur angedeutet wird. Schüler und Schülerinnen sind eben keine Historiker und Historikerinnen; und auch die meisten Teilnehmenden am Wettbewerb werden es nie werden. Sven Beckert wird wohl vorerst der einzige Teilnehmer des Geschichtswettbewerbs an der Harvard University bleiben. (Er hatte 1983 zum Thema „Alltag im Nationalsozialismus II [Kriegsjahre]“ mit einer Arbeit über den „Arbeitsalltag in Offenbach 1939–1945“ einen 1. Preis gewonnen).

Bedeutsam sind dennoch die Wissensprozesse und Einsichten, die sich aus der Mitarbeit am Wettbewerb ergeben können. Allerdings sind sie empirisch schwer nachzuweisen, weil sie sich nicht in abfragbaren Wissensbeständen, sondern in Haltungen wiederfinden. Das Wissen *um* und das Verständnis *von* historischem Wandel als menschlicher Grunderfahrung ist hier das wichtigste Potenzial und zugleich das Kerngeschäft der Geschichtswissenschaft, das in Zeiten zunehmenden Komplexitätsverlusts als besonders wertvoll für das historische Urteilen erscheint. Es gilt zunächst, das Fremde in der Vergangenheit zu akzeptieren: „Die Vergangenheit ist ein fremdes Land, dort gelten andere Regeln“ (Hartley 2010: 9).

## **NEUE QUELLEN, NEUE METHODEN**

Nicht nur thematisch, sondern auch methodisch gilt der Geschichtswettbewerb zu Recht als eng verbunden mit dem, was „Sozialgeschichte in der Erweiterung“ genannt wurde (Nathaus 2012). Dazu gehörten seit den 1980er Jahren sozial-, alltags- und mentalitätsgeschichtliche Themen und Fragen. Viele davon waren verbunden mit den Aktionsfeldern der sogenannten Neuen Sozialen Bewegungen, z.B. der Neuen Frauenbewegung, aber auch den Themen der Geschichtswerkstätten, die nach neuen lokalen Spuren

und Traditionen suchten. Der Wettbewerb gehörte zu den ersten öffentlich geförderten Projekten in diesem Bereich. Dadurch dass neue Fragen und Gruppen als geschichtswürdig erkannt wurden, wurden die lokalen Archive auf bisher ungekannte Weise gefragt und herausgefordert. Archivmaterialien, die wegen ihrer scheinbaren Bedeutungslosigkeit noch nie aus dem Karton geholt worden waren, wurden nun erstmals als ernst zu nehmende Quellen anerkannt.

Hinzu kam die Produktion neuer Quellenarten, wie z.B. durch die Oral History, die diachron-narrative und/oder autobiografische Interviews hervorbrachte. Anfangs galt die Oral History als eine besonders geeignete Methode, um Schüler und Schülerinnen anschaulich und lebensnah mit der Vergangenheit zu verbinden. Bis heute ist der „Zeitzeuge“ (nicht zu verwechseln mit den Interviewpartnern und partnerinnen eines Oral-History-Interviews) ein beliebtes Medium des Geschichtsunterrichts (Bertram 2017).

In der Praxis hat sich allerdings erwiesen, dass Oral History keineswegs ein besonders leichter Zugang zur Geschichte und kein Selbstläufer ist (ich beziehe mich bei dieser Einschätzung auf meine Tätigkeit in der Zentraljury des Geschichtswettbewerbs von 1991 bis 2015).

Es kam vor, dass die Interviewten ihre jugendlichen Interviewer und Interviewerinnen nicht ernst nahmen und/oder sie einschüchterten; und dass Letztere oft (und verständlicherweise) mit der Komplexität der mündlichen Quelle stärker überfordert waren als mit der einer schriftlichen. Der Respekt vor den meist älteren Interviewpartnern und -partnerinnen konnte verhindern, dass die Schüler und Schülerinnen in kritische Distanz gehen und etwa dem Abgleiten von einer philosemitischen in eine antisemitische Erzählung nichts entgegensetzen konnten.

**»In der Praxis hat sich allerdings erwiesen, dass Oral History keineswegs ein besonders leichter Zugang zur Geschichte und kein Selbstläufer ist.«**

Die Körber-Stiftung hat darauf früh reagiert mit sehr guten Einführungen und Ratschlägen zur Oral History; zugleich verweisen solche Überforderungen auf die zentrale Rolle der Tutoren und Tutorinnen, die ihr eigene Quellenkompetenz einbringen müssen, wenn die Schüler und Schülerinnen vom Material überwältigt werden.

## ORAL HISTORY UND IHRE GRENZEN – EIN BEISPIEL

Mir geht es an dieser Stelle aber vor allem darum, dass die Geschichten, die im Wettbewerb erforscht werden, genauso komplex sind, und genauso viel Arbeit und Nachdenken erfordern, wie geschichtswissenschaftliche Forschung selbst – und dass wir zugleich beides voneinander trennen müssen. Es gehört zu den Prinzipien bei der Begutachtung der Körber-Stiftung, dass der wissenschaftliche Anspruch an die Schülerarbeiten alters- und schulformgerecht überprüft und dass dem Arbeitsbericht entnommen wird, wie hartnäckig und reflektiert geforscht wurde und wie kompetent (und behutsam) die Tutoren und Tutorinnen beraten haben.

Ein gutes Beispiel ist die Arbeit einer 12. Gymnasialklasse aus dem Wettbewerb über „Die Kriegsjahre in Deutschland 1939–1945“ von 1982/83 (Körber-Archiv GW 1983-0772). Die Schüler und Schülerinnen untersuchten die bis dahin nur in Andeutungen besprochene Hinrichtung eines polnischen Zwangsarbeiters aus dem Dorf Metze bei Kassel und erhielten dafür einen 4. Preis.

Der hingerichtete Johann Novak, ein Deutschpöle mit polnischer Staatsangehörigkeit, geriet 1939 in deutsche Kriegsgefangenschaft und wurde dann einem Bauern in Metze als Zwangsarbeiter zugeteilt. Dort verliebte er sich in Marie, die auf dem Hof als Magd arbeitete. Im Oktober 1940 durfte er zurück ins (besetzte) Polen, wo er im August 1941 verhaftet wurde, nachdem sich herausgestellt hatte, dass die Magd ein Kind von ihm erwartete. Diese wurde ins KZ Ravensbrück eingeliefert, das Kind wurde ihr weggenommen. Beide starben kurz nach Kriegsende. Novak wurde in das „Arbeitserziehungslager Breitenau“ und von dort zur öffentlichen Hinrichtung gebracht.

Damals mussten sich alle Zwangsarbeiter und -arbeiterinnen der umliegenden Dörfer versammeln, um der Hinrichtung beizuwohnen. Die erste Quelle der Schüler und Schülerinnen war ein ehemaliger Zwangsarbeiter, der als Zeuge den Ablauf der Hinrichtung genau darstellte. Auf dieser Grundlage versuchten die Jugendlichen durch „gezielte Nachfrage“ bei Eltern, Großeltern und Verwandten aus Metze, den Fall so genau wie möglich zu rekonstruieren. Durch die Verhaftungen der Magd und des Zwangsarbei-

ters war auch ein schriftlicher Quellenbestand entstanden, der mit den mündlichen Quellen verknüpft werden konnte. Die Schüler und Schülerinnen bewegten sich zwischen schriftlichen und mündlichen Quellen und verbanden diese zu einem Bild, das immer dichter, aber auch komplexer wurde. Sie waren vor allem daran interessiert, den Ablauf der Ereignisse im Fall Novak möglichst detailliert und lückenlos nachvollziehen zu können. Die subjektive Position der jeweiligen Erzähler und Erzählerinnen, die Komplexität des Falls oder die Nachgeschichte der Andeutungen und des Verschweigens im Dorf interessierte sie weniger bzw. überforderte sie. Die Oral History hatte hier vor allem eine Ersatzfunktion für fehlende schriftliche Quellen. Deshalb kommentierten die Schüler und Schülerinnen die Interviews hauptsächlich in Bezug auf ihren sachlichen Gehalt als „Zeugenaussagen“.

Diese Arbeit ist ein eindrucksvolles Beispiel für den altersgerechten Zugang zu historischer Forschung; zugleich aber erkennen wir auch seine Grenzen. Dennoch erfüllt auch diese Arbeit die Aufgabe des Geschichtswettbewerbs als „Forschung“ in hervorragender Weise: Es geht um die quellenbasierte Multiperspektivität und vor allem um die Anerkennung und das Aushalten von Komplexität. Trotz zurückhaltender Kommentierung des Geschehenen durch die Schülerinnen und Schüler hat die dörfliche Geschichte Tiefe bekommen, man könnte auch sagen: Abgründe.

»Es geht um die quellenbasierte Multiperspektivität und vor allem um die Anerkennung und das Aushalten von Komplexität.«

## **HAT DER GESCHICHTSWETTBEWERB EINE ZUKUNFT?**

Die von der Geschichte als Wissenschaft abgeleiteten Standards in der Beurteilung der Beiträge werden für den Geschichtswettbewerb sicher weiter gültig bleiben. Aber wie steht es mit seiner innovativen Kraft im Hinblick auf neue Fragen und Methoden? Zu Letzteren steht zu vermuten, dass die methodische Wende der *digital humanities* bei Schülern und Schülerinnen auf fruchtbaren Boden fällt. Wenn wir aber auf den Anfang zurückblicken, als der Geschichtswettbewerb bei der Stärkung und Durchsetzung von Alltags- und Lokalgeschichte als Formen der neuen Mikrogeschichte eine Pionierrolle einnahm, so findet sich



dazu keine aktuelle Parallele. Die innovativste Bewegung in der heutigen Geschichtswissenschaft ist sicher die Hinwendung zur Globalgeschichte: Sie nimmt sowohl außereuropäische Phänomene in den Blick als auch die Erforschung der vielen Vernetzungen, sei es im Bereich der Kommunikationstechnik, der Warenströme oder der Migration. Letztere ist noch am ehesten mit der Schülergeschichtsforschung vor Ort zu verbinden und das ist in zwei früheren Wettbewerben auch bereits geschehen: 1988/89 hieß das Thema „Unser Ort, Heimat für Fremde?“, 2002/03 „Weggehen – Ankommen, Migration in der Geschichte“. Aber die „Fremden“ waren nicht notwendig Migranten und Migrantinnen oder außereuropäische Flüchtlinge; und „Weggehen“ konnten auch die deutschen Auswanderer und Auswanderinnen in die USA.

Heute stehen wir jedoch vor einer veränderten Situation: Aktuell haben ca. 14% aller Schüler und Schülerinnen in Deutschland einen ausländischen Pass; knapp 30% haben einen Migrationshintergrund, wobei bei dieser Kategorie unklar ist, ab der wievielten Generation dieser Status sich verflüchtigt. Diese groben Zahlen verweisen darauf, dass „deutsche“ Geschichte, wie sie im Lokalen erforscht werden kann, nur noch einen Teil dessen ausmacht, wie Jugendliche an deutschen Schulen und beim Geschichtswettbewerb in die Geschichte eingebunden sind. Denn es geht nicht mehr nur um das *Lokale* als Nahbereich, sondern um Familie und *Herkunft*, wie der ehemalige Direktor der Gedenkstätte Buchenwald Volkhard Knigge argumentiert hat, als es um den Blick ausländischer und migrantischer Schüler und Schülerinnen auf die Verbrechen des Nationalsozialismus ging, insbesondere den Holocaust (Knigge 2018). Und Herkunft bezieht sich auf Familie, auf Ethnie und auf deren Mikro- und Makrogeschichte. Es geht auch nicht „nur“ darum, dass deutsche Schüler und Schülerinnen sich die Geschichten aneignen, die ihre zugewanderten Mitschüler und Mitschülerinnen mitbringen, sondern dass wir uns alle als Teil einer multiethnischen Gesellschaft mit einer Geschichte der offenen Grenzen zu verstehen beginnen, wie das in den USA wegen ihrer auf Einwanderung beruhenden Gründungsgeschichte seit langem der Fall ist. Hier könnte der Geschichtswettbewerb noch einmal vorlegen und damit nicht nur der Geschichtswissenschaft *folgen*, sondern diese – erneut – auch *inspirieren*.

## LITERATUR



Bertram, Christiane: Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Frankfurt a.M. 2017.



Hartley, Lesley P.: The Go-Between, Frankfurt a.M. 2010 [1953].



Knigge, Volkhard: „Gedenkstätten sind keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“. Interview mit Patrick Garber, in: DLF Kultur, 27.1.2018, URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/volkhard-knigge-zum-holocaust-gedenktag-gedenkstaetten-sind-100.html#:~:text=L%C3%A4sst%20sich%20Antisemitismus%20durch%20Pflichtbesuche,Besuchspflicht%20f%C3%BCr%20%E2%80%9Ep%C3%A4dagogisch%20kontraproduktiv%E2%80%9C> [30.1.2024].



Medick, Hans: „Missionare im Ruderboot?“ Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte, in: Geschichte und Gesellschaft, Jg. 10 (1984), H. 3, S. 295–319.



Nathaus, Klaus: Sozialgeschichte und Historische Sozialwissenschaft, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 24.9.2012, URL: [http://docupedia.de/zg/Sozialgeschichte\\_und\\_Historische\\_Sozialwissenschaft](http://docupedia.de/zg/Sozialgeschichte_und_Historische_Sozialwissenschaft) [30.1.2024].

### Autor:in



**Dorothee Wierling**, im Erstberuf Hauptschullehrerin, im Zweitberuf Professorin für Zeitgeschichte und Stellvertretende Direktorin der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg. Schwerpunkte: Sozial- und Erfahrungsgeschichte des 20. Jahrhunderts, Oral History. Seit 2015 im Ruhestand.

# Geschichtswettbewerbe und (inklusive) Geschichtskultur – eine geschichtsdidaktische Perspektive

**Sebastian Barsch**

## **TEILHABE**

Im Jahr 1976 wurden Schüler\*innen der 9. Klasse mehrerer Dortmunder Sonderschulen für Lernbehinderte im Rahmen einer Studie gefragt, warum man sich überhaupt mit Geschichte befassen sollte. Ein Ergebnis stach besonders hervor: „Den meisten der geäußerten Vorstellungen liegt, [...] mehr oder weniger deutlich artikuliert, das Bedürfnis zugrunde, nach der Schulentlassung nicht sozial auffällig zu werden, d.h. als ehemaliger Sonderschüler aufzufallen“ (Henkemeier 1986: 368).

Sich Kenntnisse über Geschichte anzueignen schien für diese Gruppe also zumindest ein Weg zu sein, ihr Stigma als „Sonderschüler\*innen“ etwas abzuschwächen. Seitdem sind mehr als 40 Jahre vergangen. Ob eine solche Studie heute noch zu ähnlichen Ergebnissen kommen würde, ist unklar. Klar ist aber, dass die Teilhabe an Geschichtskultur heute als ein emanzipatorisches und demokratisches Potenzial betrachtet wird. Aber: Wird wirklich allen Schüler\*innen in der Schule ein Zugang zu Geschichte und Geschichtskultur ermöglicht? Und können Geschichtswettbewerbe, konkret der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, wirklich dazu beitragen, dass sich auch marginalisierte Gruppen an Geschichtskultur beteiligen? Können sie das geschichtskulturelle Kapital *aller* Schüler\*innen fördern?

**»Wird wirklich allen Schüler\*innen in der Schule ein Zugang zu Geschichte und Geschichtskultur ermöglicht?«**

Bislang überwiegen bei Geschichtswettbewerben Beiträge von Schüler\*innen an Gymnasien. Unklar ist, warum dies so ist. Vielleicht können als *ein* Grund auch die Themenvorgaben der bisherigen Wettbewerbe identifiziert werden, wie es der Bericht einer Tutorin, die eine Gruppe von Förderschüler\*innen betreut hatte, nahelegt: „Viele der Themenstellungen aus den vergangenen Jahren waren zu komplex und zu wenig greifbar für meine Schülerklientel. Dies war beim Thema des diesjährigen Wettbewerbs anders, da das Wohnen für die Jugendlichen etwas sehr Greifbares ist und sie hierzu eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Emotionen haben“.

Um mehr Teilhabe zu erreichen, ermöglichen die Themen also idealerweise das, was in der Geschichtsdidaktik als „Lebensweltbezug“ bezeichnet wird: Sie eröffnen den Lernenden einen Horizont, die eigenen Erfahrungen in Forschung zu überführen. Die Tutorin berichtet: „Einer der Schüler, der selbst in einer Wohngruppe bei antonius [einer Wohneinrichtung für Menschen mit Behinderungen, Anm. d. Verf.] lebt, schlug dann vor, dass man sich ja das Wohnen bei antonius genauer anschauen könnte, schließlich gehöre die Schule ja zum Netzwerk antonius und damit habe das Wohnen von antonius etwas mit dem Schulort zu tun. Die anderen Jugendlichen waren schnell von dieser Idee begeistert und damit war die Grundidee des Projektbeitrages geboren“.

Was hier beschrieben wird, erscheint als idealtypischer Ansatz für ein Projekt: intrinsische Motivation, die Teilnehmenden arbeiten zusammen in Gruppen und nutzen – wie der Bericht zeigt – die unterschiedliche Expertise der Einzelnen. Ein persönlicher Bezug zur regionalen Geschichte wird als bedeutsam erachtet und in diesem Fall ermöglicht die Konstellation sogar ein Hierarchien-übergreifendes Lernen, wie die Tutorin in einer Lokalzeitung erzählt: „Auch ich als Lehrkraft habe viel gelernt, etwa mich mehr zurückzunehmen und Zutrauen in das Potenzial der Jugendlichen zu haben“ (Fuldaer Zeitung, 15.5.2023). Das Beispiel zeigt, dass auch Schüler\*innen, denen eine Behinderung attestiert wird, über die Teilnahme am Geschichtswettbewerb an Geschichtskultur teilhaben können. Leben wir also schon in einer inklusiven Geschichtskultur?

## **(INKLUSIVE) GESCHICHTSKULTUR**

Die Geschichtskultur ist für die Geschichtsdidaktik ein zentrales Forschungsfeld und bezeichnet die Art und Weise, wie eine Gesellschaft ihre Vergangenheit wahrnimmt, interpretiert und vermittelt. Sie umfasst historische Erzählungen, Gedenkstätten, Bräuche und kulturelle Praktiken, wozu auch der Geschichtsunterricht zählt. Für den Geschichtsdidaktiker Ulrich Baumgärtner steht die Geschichtskultur „in enger Beziehung zur Lebenspraxis (,kulturelle Praktiken‘) [...] und [meint] jede Form des öffentlichen und privaten Umgangs mit der Vergangenheit“. Geschichtskultur sei „für Selbstverständigungsprozesse einer Gemeinschaft von elementarer Bedeutung“; zudem gebe es bei ihr kein „richtig“ oder „falsch“, sie sei zunächst einfach da (Baumgärtner 2019: 40f.). Insofern kann potenziell jede Person Geschichtskultur mitgestalten, unabhängig von persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten oder Identitäten (Körper 2020: 251).

Gesellschaften sind aber auch stets von der Aushandlung von Machtansprüchen geprägt, so dass trotz dieses Ideals die Teilhabe an Geschichtskultur nicht per se garantiert ist. Dies bedeutet, so der Geschichtsdidaktiker Andreas Körper, dass in Gesellschaften, in denen Inklusion noch Maßnahmencharakter besitzt, also de facto noch nicht erreicht ist, „nicht-exkludierte Mitglieder der Gesellschaft ihrerseits lernen müssen, die Charakteristika und Perspektiven der ‚neu‘ Inkludierten wahr- und ernst zu nehmen sowie Anschluss zu ihnen zu entwickeln“ (Körper 2020: 254). Eine inklusive Geschichtskultur wird also nicht von selbst entstehen, sondern sie muss aktiv erarbeitet werden.

**»Eine inklusive Geschichtskultur wird also nicht von selbst entstehen, sondern sie muss aktiv erarbeitet werden.«**

Für historisches Lernen an Schulen ist Geschichtskultur doppelt relevant: Einerseits ist sie ein Gegenstand, den es zu untersuchen gilt (Lücke 2023). Andererseits verbindet sich mit der Hinwendung zur Geschichtskultur aber auch die Hoffnung, dass die Schule die Heranwachsenden zur aktiven Teilhabe an Geschichtskultur befähigt – was freilich schwer überprüfbar ist, da diese Teilhabe vielleicht außerschulisch und vielleicht auch erst nach Beendigung der Schulzeit realisiert wird. Der Geschichtsunterricht hat also

nicht nur propädeutische Funktion, die auf ein potenzielles späteres Studium der Schüler\*innen hinführt. Sondern er ist auch Teil einer umfassenden Bemühung um Bildung, die Menschen lebenslang begleitet und ihnen eben diese Teilhabe ermöglichen soll.

Forschend-entdeckendes Lernen wird als eine Möglichkeit betrachtet, diese Teilhabe zumindest auf methodischer und motivationaler Ebene in der Schulzeit „einzuüben“. Dieser auch für den Geschichtswettbewerb zentrale methodische Ansatz beinhaltet auch eine normative Ebene, wie die Geschichtsdidaktikerin Heike Wolter schreibt: „Hinter dem gesellschaftlichen Auftrag forschend-entdeckenden Lernens verbirgt sich der Wunsch nach Erziehung zu demokratisch-freiheitlichen Grundwerten“ (Wolter 2018: 44). Auch würden Lernende ermutigt, Fragen an die Geschichte zu stellen, die individuell oder gesellschaftlich bedeutsam seien. Schüler\*innen würden im selbstständigen, kritischen und reflektierenden Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen gefördert. Zudem ermögliche forschend-entdeckendes Lernen selbstverantwortliches Lernen, das ein wichtiger Bestandteil eines selbstverantwortlichen Lebens sei (vgl. Wolter 2018: 45).

Eine interessante Frage ist, wie oft forschend-entdeckendes Lernen tatsächlich im Geschichtsunterricht an Schulen durchgeführt wird. Es ist wenig darüber bekannt, welchen Stellenwert diese Unterrichtsmethode hat. Vermutet werden könnte, dass forschendes Lernen vor allem im Kontext von Projektwochen oder in besonderen Lernszenarien wie der Arbeit am Geschichtswettbewerb angewandt wird. Lukas Greven macht in seiner geschichtsdidaktischen Dissertation darauf aufmerksam, dass im realen System Schule dieser zwar wissenschaftlich gut begründbare, aber hohe Anspruch auch deswegen nicht umstandslos umgesetzt werden könne, da der institutionalisierte Geschichtsunterricht auch ohne intrinsische Motivation einen (Teil)Kompetenzaufbau befördern müsse (Greven 2020: 32). Aber wie Saskia Handro schreibt, können Geschichtswettbewerbe vielleicht doch „vielfältige Impulse für die schulische Lernkultur und den Geschichtsunterricht“ aufzeigen und somit das Prinzip forschenden Lernens stückweise in den Unterrichtsalltag integrieren. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich hier die „partizipative Ressource regionaler Geschichtskultur“ zeigt, welche die „Partizipation

durch Laienforscher[n]“ an der Geschichtskultur stiften kann (Handro 2019: 296).

## **EMPIRISCHE BEFUNDE**

Teilhabe an Geschichtskultur lässt sich nicht unmittelbar messen. Dies gilt auch für den Geschichtswettbewerb, der meist nur für kurze Zeit im System Schule präsent ist. Dennoch ist es aus geschichtsdidaktischer Perspektive spannend zu fragen, welchen Einfluss forschend-entdeckendes Lernen auf die historischen Kompetenzen von Schüler\*innen hat, die am Geschichtswettbewerb teilnehmen. Oder noch grundlegender: welche historischen Kompetenzen sich in den Beiträgen der Schüler\*innen identifizieren lassen. Die wenigen empirischen Untersuchungen, die explizit Teilnehmer\*innen der Geschichtswettbewerbe in den Blick nehmen und von denen hier zwei näher vorgestellt werden, kommen zu ambivalenten Ergebnissen. Betont werden muss dabei, dass bei diesen Forschungen vor allem auf das Schulfach Geschichte bezogene Kriterien wie Quellenkritik und Urteilskompetenz im Mittelpunkt standen, mithin also Kriterien schulischer Leistungsbeurteilung.

**»Teilhabe an Geschichtskultur lässt sich nicht unmittelbar messen.«**

Christopher Wosnitza und Johannes Meyer-Hamme (2019) untersuchen aus geschichtsdidaktischer Perspektive 1.100 Essays von Schüler\*innen, die diese als Wettbewerbsbeiträge eingereicht haben. Sie stellen fest, dass fast alle persönliche Bezüge beinhalten und sich ein historisches Orientierungsbedürfnis aus ihnen herauslesen lässt. Das Niveau der historischen Methodenkompetenz sei jedoch eher gering ausgeprägt gewesen, insofern die Entscheidung für eine bestimmte Konstruktion in den Beiträgen kaum reflektiert oder erklärt wurde. Damit ist etwa gemeint, dass die Schüler\*innen die Darstellung und Interpretation ihrer Quellen oder die Herleitung ihrer Argumente selten begründeten. Eine tiefgehende Auseinandersetzung damit, warum bestimmte Informationen als relevant erachtet und andere eher weggelassen wurden, war in den Essays oft nicht zu finden.

Zu ähnlichen Befunden kommt auch Greven, der vor allem Kompetenzen von Wettbewerbsteilnehmer\*innen im Zusammenhang mit Zeitzeug\*innenbefragungen untersucht – eine Methode, die programmatisch eng mit dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten verbunden ist (Körber Stiftung 1975: 3). Greven zeigt, dass Schüler\*innen oft unkritisch die Aussagen der von ihnen befragten Personen übernehmen und somit der forschende Zugang zu problematischen Einsichten führen kann (Greven 2022). Dies ist kein neues Ergebnis, sollte aber dennoch von Tutor\*innen ernst genommen werden, damit sie die Lernenden bei der kritischen Interpretation stärker unterstützen. In einem Vergleich von Arbeiten aus den Jahren 1975 und 2013 stellt Greven zudem heraus, dass neuere geschichts-didaktische Ansätze wie etwa kompetenzorientiertes Arbeiten die Arbeiten nur wenig beeinflusst haben. Seine Studie zeigt, dass die meisten Wettbewerbsbeiträge die Vergangenheit eher positivistisch rekonstruieren (Greven 2020: 210), dass sie Quellen also ohne kritische Distanz als Abbild der Vergangenheit deuten.

Dies klingt zunächst einmal etwas ernüchternd. Bedacht werden muss aber einerseits, dass die Anzahl empirisch belastbarer Studien zu Schüler\*innen im Geschichtswettbewerb äußerst überschaubar ist und dass diese andererseits vor allem Textprodukte wie Essays in den Blick nehmen – was auch mit dem Schwerpunkt von Forschungen auf das Gymnasium begründet sein kann.

## AUSBLICK

Wie kann die Teilhabe auch von Schüler\*innen, die bislang nur wenig im Geschichtswettbewerb vertreten sind, also erhöht werden? Ein Weg könnte sein, „milder“ über die Leistungen von Kindern und Jugendlichen zu urteilen, die sich gerade erst auf den Weg machen, historisch zu denken. Denn für manche mag schon das Interesse an einer Geschichte eine wertvolle Erfahrung sein. Auch das reine Zusammentragen historischer Sachverhalte kann bereits eine beachtliche Leistung darstellen, auch wenn noch keine Sach- oder Werturteile artikuliert werden. Und einem „Gefühl“ für Geschichte in einer

*»Wie kann die Teilhabe auch von Schüler\*innen, die bislang nur wenig im Geschichtswettbewerb vertreten sind, also erhöht werden?«*



künstlerischen Arbeit Ausdruck zu verleihen, könnte ebenfalls ein Weg sein, sich dem Historischen anzunähern. Dies alles können Schritte sein, geschichtskulturelles Kapital aufzubauen und Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Geschichtswettbewerbe könnten möglicherweise zudem davon profitieren, dass Bewertungskriterien noch deutlicher als bisher an Kompetenzen, Kapazitäten und individuellen Voraussetzungen angepasst werden, genau wie das auch für den schulischen Geschichtsunterricht gelten sollte. Eine andere Möglichkeit wäre, über Quotenregelungen eine größere Passgenauigkeit auch für die Bewertung von Wettbewerbsbeiträgen zu ermöglichen und bestimmte Gruppen gezielt zur Teilnahme zu ermutigen.

## LITERATUR



ah: „Über sich hinausgewachsen“: Padua-Schüler drehen Doku über das Wohnen bei antonius, in: Fuldaer Zeitung, 15.5.2023, URL: <https://www.fuldaerzeitung.de/fulda/schueler-fulda-drehen-doku-wohnen-antonius-wettbewerb-maren-herbert-92279266.html> [20.10.2023].



Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, 2. Aufl., Paderborn 2019, S. 40–41.



Greven, Lukas: „Manchmal sogar detektivischen Spürsinn entwickeln“ – Diachrone Betrachtung des forschend-historischen Lernens im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, in: Faber, Stephanie A. und Grieshaber, Christian (Hrsg.): Public History an Rhein und Mosel, Berlin 2022, S. 31–79.



Greven, Lukas: Research-based historical learning – a dynamic concept? Designing a retrospective longitudinal study of the Federal President’s History Competition, in: Yearbook of the international society for history didactics, Jg. 41 (2020), S. 195–217.



Handro, Saskia: Kinder und Jugendliche machen Geschichte! Geschichtswettbewerbe als partizipative Ressource, in: Minner, Katrin (Hrsg.): Public History in der Regional- und Landesgeschichte, Münster 2019, S. 295–327.



Henkemeier, Franz: Geschichte für Lernbehinderte. Entwurf einer Geschichtsdidaktik für lernbehinderte Schüler, Bochum 1986.



Körper, Andreas: Inklusive Geschichtskultur, in: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik, Frankfurt a.M. 2020, S. 250–258.



Kühberger, Christoph und Schneider-Reisinger, Robert: Subjektorientierung, in: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik, Frankfurt a.M. 2020, S. 27–36.



Lücke, Martin: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht, in: Fenn, Monika und Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht, Berlin 2023, S. 205–266.



Wolter, Heike: Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, Frankfurt a.M. 2018.



Wosnitza, Christopher und Meyer-Hamme, Johannes: Student essays expressing historical thinking: A quantitative and dually qualitative analysis of 1,100 papers for the History Contest of the German President, in: History Education Research Journal, Jg. 16 (2019), H.1, S. 88–102.

## Autor:in



**Sebastian Barsch** ist Professor für die Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln. Er war zuvor in gleicher Position an der Universität Kiel tätig und ist ausgebildeter Förderschullehrer. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben der Professionsforschung das inklusive historische Lernen.

# Historische Spurensuche und Spurenlesen: Schülerforschung als Citizen Science

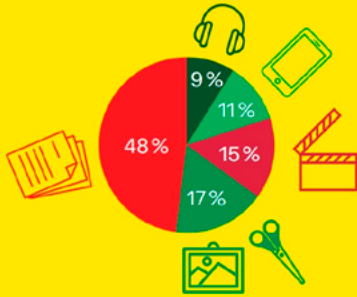
**Anke John**

Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten will nicht nur ein Eliten-, sondern auch ein Breitenwettbewerb sein, an dem Kinder und Jugendliche vom Grundschulalter bis zum Alter von 21 Jahren teilnehmen können. Die konstant überdurchschnittliche Beteiligung von Gymnasien erinnert indessen daran, dass partizipative Forschung und Mitgestaltung von Geschichtskultur keine Selbstläufer sind, sondern bildungsbürgerlich und städtisch-westdeutsch dominierte Vorstellungen (Handro 2019: 319–326). Eine gesellschaftlich breit verankerte Schüler\*innenforschung zu erreichen, ist insofern eine Herausforderung für den Geschichtswettbewerb, deren Bewältigung mit der Citizen-Science-Bewegung derzeit neu in den Fokus rückt (Makuch und Aczel 2018).

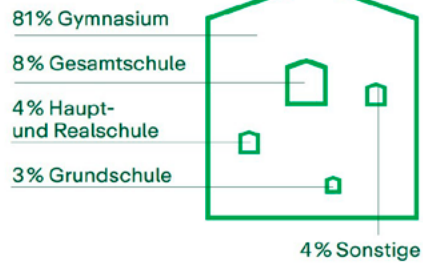
**»Citizen Science bezeichnet einen Ansatz, bei dem Laien mit oder ohne Beteiligung von hauptamtlich Forschenden wissenschaftlich tätig sind.«**

Citizen Science bezeichnet einen Ansatz, bei dem Laien mit oder ohne Beteiligung von hauptamtlich Forschenden wissenschaftlich tätig sind. Die Praxis reicht von der kurzzeitigen Erhebung von Daten bis zur zeitintensiven Befassung mit einem Thema. Sie ist ähnlich der Schüler\*innenforschung im Geschichtswettbewerb lokal, im Unterschied dazu aber nicht kompetitiv ausgelegt (ENEC 2018; Makuch und Aczel 2018: 403). Die Etablierung einer „Bürgerwissenschaft“ soll nicht zuletzt Wissenschaftsskepsis und Desinformation als einem der derzeit größten globalen Risiken (World Economic Forum 2024: 18–21) entgegenwirken. Betrachtet man den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten aus dem Blickwinkel von Citizen Science, lassen sich gemeinsame Ziele und Effekte erkennen. Dazu gehören die Entwicklung eines in der Gesellschaft verankerten Wissenschaftsverständnisses, eine positive Kultur des Engagements und der Akzeptanz unterschiedlicher Fähigkeiten sowie die globale Perspektive auf gesellschaftliche Fragen.

### Beitragsformate



### Schulformen



Beitragsformate und Beiträge nach Schulart im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2022/23 zum Thema „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Wohnen hat Geschichte“, aus: *spurensuchen* H. 37/2023, S. 32.

## PARTIZIPATION IM WETTBEWERB

Die mit einer Teilnahme am Geschichtswettbewerb verbundenen Schwierigkeiten, die in Arbeits- und Tutor\*innenberichten immer wieder genannt werden, betreffen den Kern des Wettbewerbskonzepts: Die Erwartung, etwas Neues herausfinden zu können, und das Bewusstsein, mit anderen in einem Wettbewerb zu stehen, wirken motivierend und hemmend zugleich. Inbegriffen ist stets die Möglichkeit des Scheiterns und die Enttäuschung, sollte es am Ende keinen Preis geben. Allerdings geht mit dem Entschluss zur Teilnahme das Verstehen erhöhter wissenschaftsbezogener Anforderungen einher: Die Aufgaben des Wettbewerbs werden auf den „gelben Seiten“ des *spurensuchen*-Heftes veröffentlicht. Sie sind fachspezifisch, aber einem demokratischen Ansatz folgend weder alters- noch schulartenbezogen formuliert (John 2022).

Erschwerend kommt hinzu, dass unterschiedliche Schüler\*innenwettbewerbe unterschiedliche Anforderungen stellen, die von den naturwissenschaftlichen Ansprüchen an die Datenqualität bis zu den Maßstäben plausibler historischer Deutungen reichen. Die Herausforderungen, die mit dieser Bandbreite wissenschaftlichen Arbeitens einhergehen, beschreibt eine 17-jährige Teilnehmerin: „Zwar kannte ich umfangreiche Recherche und Schreibearbeit auch aus den naturwissenschaftlichen Wettbewerben. Aber diese Form der Quellenrecherche, der Umgang mit

Karten und Grundrissplänen, und vor allem das kritische Hinterfragen von Quellen und Zeugenaussagen sowie das Deuten waren eine neue Herausforderung“ (Körper-Archiv GW 2023-0819). Abgesehen vom Zeit- und Erfolgsdruck, unter dem im Schulalltag etwas Außergewöhnliches geleistet werden soll, spielen zudem ökonomische Faktoren wie Fahrtkosten und Archivgebühren und nicht zuletzt die oft fehlende Akzeptanz von Erwachsenen für die Nachforschungen von Kindern und Jugendlichen eine Rolle.

## **AM DETAIL INTERESSIERT UND KREATIV**

„Warum sind die Häuser in der Konradsiedlung so klein, haben aber so einen riesengroßen Garten dabei?“ (Körper-Archiv GW 2023-0254) oder „Wie kommt die Kuh ins Bad?“ (Körper-Archiv GW 2023-0115) – Kinder und Jugendliche stellen Fragen an die Vergangenheit, die ansonsten selten gestellt werden und die weit entfernt von gewohnten wissenschaftlichen Expertisen sind. Sie haben besondere Interessen, vertiefen sich in Details, äußern irritierende, aber daher auch oft inspirierende Vorstellungen von Geschichte. Pädagog\*innen und Wissenschaftler\*innen werden durch sie mit ihren eigenen, erwachsenen Vorannahmen und Überzeugungen konfrontiert. Schüler\*innenforschung verschiebt Standpunkte und eröffnet andere Perspektiven auf wissenschaftlich-methodische Standards.

*»Kinder und Jugendliche stellen Fragen an die Vergangenheit, die ansonsten selten gestellt werden und die weit entfernt von gewohnten wissenschaftlichen Expertisen sind.«*

Das betrifft derzeit insbesondere den Umgang mit der Digitalisierung und Medialität von Geschichte in der Öffentlichkeit. Dieser ist bei vielen Teilnehmenden technisch versiert, in hohem Maße intuitiv und in Bezug auf populäre Medienformate imitierend. Im Fokus steht, dass die eigenen Geschichten außerhalb des Klassenzimmers gehört werden, und natürlich auch, dass sie sich in einem Wettbewerb durchsetzen sollen. In Podcasts und Erklärvideos testen Kinder und Jugendliche so die Übertragbarkeit und den Impact von Wissenschaft aus. Bei der Recherche und historischen Kontextualisierung greifen sie zwar auf klassische geschichtswissenschaftliche Darstellungen zurück und rufen diese zunehmend im Internet ab. Wissenschaftlichen Texten wird

aber eine vergleichsweise geringe Reichweite zugeschrieben, wenn es um die Präsentation der eigenen Forschung geht. Podcasts können – ein großer Vorzug aus der Sicht von Wettbewerbsteilnehmer\*innen – „fast überall gehört werden und man ist nicht auf den Bildschirm angewiesen. Mit einem Podcast können wir auch jüngere Personen erreichen und sie vielleicht für das Thema sensibilisieren“. Auch erscheint es „einfacher, dem Gesprochenen zu folgen, als einen wissenschaftlichen Text zu lesen“ (Körper-Archiv GW 2021-0393).

Fehlt dagegen ein Bezug auf historische Methoden und auf den Forschungsstand, kann mit der Öffnung des Geschichtswettbewerbs für kreative Beiträge auch Wissenschaftsskepsis genährt werden. Welches Wissenschaftsverständnis Kinder und Jugendliche entwickeln, wird daher oft erst im Arbeitsbericht deutlich, in dem ihr Recherche- und Erkenntnisprozess dokumentiert ist.

## **ALLTAGSPRAKTISCHES WISSENSCHAFTS- VERSTÄNDNIS**

Nimmt man den demokratischen Gedanken ernst, dann trägt der Geschichtswettbewerb zu einem alltagstauglichen Wissenschaftsverständnis bei, das den Bedürfnissen von Laien gerecht wird. Dazu zählen eine positive Kultur des Engagements, die Auseinandersetzung mit wissenschaftsorientierten Medien, das Sprechen über Forschung außerhalb von Schule und nicht zuletzt Möglichkeiten, Menschen persönlich kennenzulernen, die in einem wissenschaftlichen Beruf arbeiten (Edwards 2018: 384).

Oft sind Schüler\*innen überrascht, was historisches Arbeiten in der Auseinandersetzung mit Quellen, Zeitzeug\*innen und lokaler Geschichtskultur bedeutet (John 2018: 74–78). Sie erfahren, dass es nicht so sehr darum geht, möglichst viel und breites Wissen zusammenzutragen, sondern darum, Vergangenes erkenntnisgeleitet zu recherchieren und zu interpretieren. Während der Geschichtsunterricht auf Routinen baut und verhältnismäßig regelmäßige Abläufe die Unterrichtsplanung erleichtern sollen, sind im forschenden Lernen Flexibilität und Geduld gefragt sowie der Mut, mit anderen etwas Ungewohntes auszuprobieren und sich auf eine Diskrepanz zwischen geplanten und tatsächli-

chen Vorgehensweisen einzulassen (John 2022: 22). Dabei hat es positive Effekte auf das Selbstbewusstsein und auf die Entwicklung interpersonaler und sozialer Fähigkeiten, wenn Kinder und Jugendliche in der Gruppe zusammenarbeiten und gemeinsam lernen. Neue Erfahrungen in der Zusammenarbeit, die Motivation und Begeisterung von Schüler\*innen sind auch für die betreuenden Tutor\*innen ausschlaggebende Gründe, die aufwändige Projektkoordination und eine Mehrarbeit an didaktischer Unterstützung zu leisten (John 2018: 28f.).

*»Dabei hat es positive Effekte auf das Selbstbewusstsein und auf die Entwicklung interpersonaler und sozialer Fähigkeiten, wenn Kinder und Jugendliche in der Gruppe zusammenarbeiten und gemeinsam lernen.«*

## **ORTS- UND WELTVERBUNDEN**

Schüler\*innenforschung im Sinne von Citizen Science wird als weltoffen verstanden. Ein Citizen ist in diesem Sinne jemand, dessen lokales Interesse über die eigene Stadt und ihre Geschichte hinausgeht. Insbesondere Migrationsgeschichten regen im Geschichtswettbewerb immer wieder dazu an, sich mit transnationalen Verflechtungsgeschichten auseinanderzusetzen. Exemplarisch dafür steht der Beitrag eines in Vietnam geborenen Preisträgers über die Kleinstadt Haren, die nach dem Zweiten Weltkrieg als polnische Republik Haren Macków verwaltet wurde. In den zwangsgeräumten Häusern und kommunalen Einrichtungen fanden Displaced Persons von 1945 bis 1948 ein vorübergehendes Zuhause. Anhand der teils verständnisvollen, teils gewaltsamen Reaktionen der deutschen Einwohner\*innen setzte sich der 17-Jährige mit seiner eigenen Identität sowie mit Heimatvorstellungen und Resentiments auseinander. Die für ihn ausschlaggebenden Alteritätserfahrungen fand dieser Jugendliche dabei weniger in der Familiengeschichte, sondern vor allem in der Lokalgeschichte: „Antworten bekomme ich nur, wenn ich mich mit der Geschichte anderer befasse, sprich mit dem Unbekannten [...] direkt in meiner Region“ (Körper-Archiv GW 2023-0104).

Nicht für jede\*n ist der Schul- und Wohnort auch der Geburtsort. Die Spanne zwischen Kindheit und Erwachsensein ist vielmehr eine Phase der Übergänge und des Wechsels von Wohn-, Ausbildungs- und Studienorten. Zwar ist Jugendmobilität sowie Weltoffenheit gesellschaftlich und



politisch gewollt und überwiegend erwünscht (Lange 2018), doch stehen dieser Haltung ausgeprägte Heimatbezüge von Erwachsenen gegenüber (Reiser und Best 2018: 39). Auch deshalb sind in den prämierten und archivierten Beiträgen Auseinandersetzungen mit nostalgischen Gefühlen und mit abschottenden Haltungen und rassistischen Vorurteilen zu finden. Sie treiben eine bürgerwissenschaftliche Forschung und lokale Geschichtskultur voran, die gesellschaftliche Orientierungsbedürfnisse aufgreift (John 2019): „Einwanderung im ländlichen Kontext und das Gefühl der Einheimischen, etwas an die ‚Fremden‘ zu verlieren, sind Themen, die noch viel Nachholbedarf benötigen“ (Körper-Archiv GW 2023-0104).

Der Geschichtswettbewerb verhandelt und normiert die Partizipation an lokaler Forschung und Geschichtskultur als multiperspektivisch und wissenschaftsorientiert. Citizen Science setzt einen neuen Impuls und kann helfen, diese Ansprüche mit Kindern und Jugendlichen zugleich breitenwirksam und gesellschaftlich inklusiv umzusetzen. Interpretiert man Schüler\*innenforschung als Citizen Science, erhalten Komponenten der Partizipation und Mobilisierungseffekte des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten in Relation zur Sichtbarkeit von Spitzenbeiträgen und Preisträger\*innen mehr Beachtung.


## LITERATUR





Edwards, Richard/Kirn, Sarah/Hillmann, Thomas/Kloetzer, Laure/Mathieson, Katherine/Mc Donnell, Diarmuid/Phillips, Tina: Learning and developing science capital through citizen science, in: Hecker, Susanne/Haklay, Muki/Bowser, Anne/Makuch, Zen/Vogel, Johannes/Bonn, Aletta (Hrsg.): Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy, London 2018, S. 381–390, URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv550cf2.33>.





Handro, Saskia: Kinder und Jugendliche machen Geschichte! Geschichtswettbewerbe als partizipative Ressource, in: Minner, Katrin (Hrsg.): Public History in der Regional- und Landesgeschichte, Münster 2019, S. 295–327.


 John, Anke: Der Geschichtswettbewerb im Tutorencheck, in: Spurensuchen 32 (2018), S. 28–29.

 John, Anke: Lokales Geschichtswissen statt „Lebendige Lokalgeschichte“, in: Lernen aus der Geschichte (2019), URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14354>.

 John, Anke/Fleischhauer, Tom/Schwarzkopf, Antonia/Krug, Barbara: Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Leitfaden für studentische Tutor:innen und ihre Betreuung in Praxisphasen des Studiums (2022), URL: [https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/23762/geschichtswettbewerb\\_leitfaden\\_studentische\\_tutorinnen.pdf](https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/23762/geschichtswettbewerb_leitfaden_studentische_tutorinnen.pdf).

 Lange, Joachim (Hrsg.): Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche?, Hildesheim 2018.

 Makuch, Karen E./Aczel, Miriam R.: Children and citizen science, in: Hecker, Susanne/Haklay, Muki/Bowser, Anne/Makuch, Zen/Vogel, Johannes/Bonn, Aletta (Hrsg.): Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy, London 2018, S. 391–409, URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv550cf2.34>.

 Reiser, Marion/Best, Heinrich: Heimat Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2018, URL: <https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/thueringen-monitor-neu/tm-2018-mit-anhang.pdf>.

 World Economic Forum: Global Risks Report 19 (2024), URL: <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2024/>.

## Autor:in



**Anke John** ist Professorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Jena und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Geschichtswettbewerbs. Sie forscht und publiziert zu lokal- und regionalgeschichtlichem Lernen, Digitalisierung im Geschichtsunterricht und historischer Urteilsbildung.

# Gegenwart und Zukunft des Geschichtswettbewerbs in einer Kultur der Digitalität. Zur Perspektive der Public History

**Christian Bunnenberg**

Es ist eine Binsenweisheit: Die Digitalisierung – und damit ist ganz allgemein die Nutzung von digitalen Daten sowie von algorithmischen Systemen zur Verbesserung bestehender Prozesse oder zur Erschließung neuer Handlungsfelder gemeint – ergreift in einem rasanten Tempo fast alle gesellschaftlichen Lebensbereiche. Vor allem das Smartphone hat in Kombination mit einem flächendeckenden Ausbau der Mobilfunkinfrastruktur dazu geführt, dass eine signifikante Anzahl an Menschen dauerhaft ein solches mobiles Endgerät mit Internetzugang für die verschiedensten Aufgaben nutzt – unter anderem für Instant Messaging, Soziale Netzwerke, Online-Shopping, Mobile Payment, Entertainment, Websuchen und zur Navigation. Dieser Beitrag skizziert die Auswirkungen der digitalen Transformation auf Geschichtswissenschaft, Public History und den Geschichtswettbewerb und reflektiert den Umgang mit fragilen Fakten und Wahrheitskonkurrenzen in Zeiten der digitalen Transformation.

## **DIGITALISIERUNG IN DER GESCHICHTS- WISSENSCHAFT**

Auch Wissenschaft und Bildung sind den Einflüssen der Digitalisierung ausgesetzt und müssen sich dazu jenseits von begründeter und unbegründeter Ablehnungs- oder Zustimmungsrhetorik verhalten. Dies gilt auch für die Geschichtswissenschaft als noch immer überwiegend textgebundenes Fach, das vor allem schriftliche Quellen und gedruckte Darstellungsformen bevorzugt und zu visuellen, auditiven und audiovisuellen Repräsentationen von Vergangenheit und Geschichte – trotz theoretischer und methodischer Auslas-

**»Weitaus sichtbarer ist der digitale Wandel im Feld der Darstellung und Vermittlung von Geschichte in und für die Öffentlichkeit: der Public History.«**

sungen der Visual History, Sound History, Mediengeschichte oder Oral History – ein distanzierendes Verhältnis pflegt. Allerdings ist der Arbeitsalltag zwischen der schriftlichen Quelle und den gedruckten Forschungsergebnissen bereits weitgehend digital: Historikerinnen und Historiker nutzen neben der gängigen technischen Büroinfrastruktur vor allem Datenverarbeitungsprogramme, Datenbanken und spezifische Programme zur Analyse und Visualisierung, die unter anderem auch von den Digital Humanities entwickelt werden (vgl. Hiltmann 2020: 41–45).

Darüber hinaus steht die Geschichtswissenschaft, und hier vor allem die Zeitgeschichte, unter einem gewissen Handlungsdruck, denn die Menschen im 21. Jahrhundert hinterlassen zunehmend digitale Spuren – sei es in Verwaltungsvorgängen, in der Medienlandschaft oder der individuellen Dokumentation von Alltag. Geschichtswissenschaft und Archive stehen daher, so der Zeithistoriker Malte Thießen, bereits jetzt vor Herausforderungen wie Datensicherung und -erhaltung, damit diese Spuren in der Zukunft als mögliche Quellen unserer Gegenwart erhalten bleiben (Thießen 2022: 40–46).

## **DIGITALISIERUNG ALS PHÄNOMEN DER PUBLIC HISTORY**

Weitaus sichtbarer ist der digitale Wandel im Feld der Darstellung und Vermittlung von Geschichte in und für die Öffentlichkeit: der Public History. Zu den klassischen Formaten wie dem historischen Fach- oder Sachbuch, dem Dokumentar- oder Spielfilm mit historischen Themen oder Bezügen, der Stadtführung, der musealen Ausstellung, dem Radiofeature und Spielzeug sind mediale Formate hinzugekommen – z. B. Website, Blog, Soziale Medien, Podcasts, Virtual Reality, digitale Spiele –, in denen Vergangenheit und Geschichte verhandelt werden. Auf der ersten Ebene, der Darstellung von Geschichte, mögen sich dabei zunächst wenig disruptive Veränderungen zeigen, schließlich ist eine mehrteilige Dokumentation auf *YouTube* zunächst auch nur eine audiovisuelle Darstellung von Geschichte. Auf den nachgelagerten Ebenen der Produktion, Distribution und Rezeption stellt sich das hingegen schon anders dar: Die Digitalisierung ermöglicht seit dem Web 2.0 und dem Social Web nicht mehr nur die Teilnahme,

sondern auch die Teilhabe einer Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren an der Geschichtskultur. Die Trennung zwischen Produzierenden und Konsumierenden verliert immer mehr an Klarheit, da letztlich jede und jeder Inhalte erstellen und verbreiten kann. Dies begünstigt die Verbreitung von „alternativen“ Fakten, Halbwahrheiten und Verschwörungserzählungen und lässt die Nutzerinnen und Nutzer mit der Bewertung derselben allein (vgl. dazu beispielsweise die Diskussion um das Instagram-Projekt @ichbinsophiescholl in Berg und Kuchler 2023: 235–244).

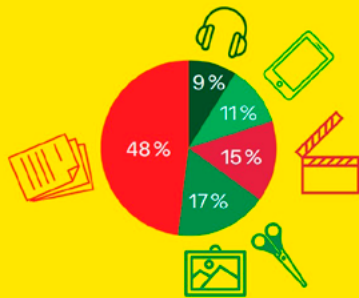
*»Dies begünstigt die Verbreitung von ‚alternativen‘ Fakten, Halbwahrheiten und Verschwörungserzählungen und lässt die Nutzerinnen und Nutzer mit der Bewertung derselben allein.«*

Zusammenfassend lässt sich zu diesem durch die Digitalisierung angestoßenen medialen Wandel aus der Perspektive von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Public History positiv gewendet feststellen, dass mit den erweiterten Produktionsmitteln, Distributionswegen und Zugriffsmöglichkeiten neben den etablierten Akteurinnen und Akteuren noch weitere Personenkreise an der Darstellung und Vermittlung von Geschichte teilhaben können und es somit eine gesellschaftliche Demokratisierung von Geschichte gibt. Negativ gewendet entsteht jedoch zu viel Angebot mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen von zu vielen Beitragenden mit stark ausdifferenzierten Professionen und Intentionen, so dass bisherige Instanzen der Geschichtskultur und sogar die Geschichtswissenschaft gezwungen werden, ihre Inhalte verstärkt zu legitimieren (Bunnenberg/Logge/Steffen 2021: 267–283).

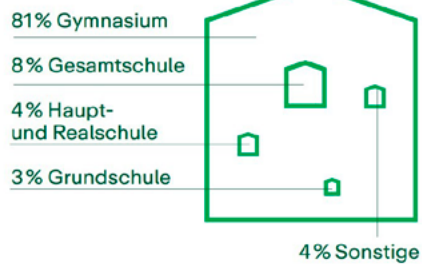
## **GESCHICHTSWETTBEWERB UND DIGITALISIERUNG**

Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Beobachtungen zur Digitalisierung und dem damit verbundenen medialen Wandel für den Geschichtswettbewerb ableiten? Der Geschichtswettbewerb versteht sich zunächst als Ort, an dem im Idealfall Schülerinnen und Schüler aus eigenem Interesse, durch engagierte und im Fach kompetente Tutorinnen und Tutoren begleitet, in eine eigenständige forschend-entdeckende Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte in ihrem lokalen oder biografischen Umfeld eintreten. Durch die Themensetzung versucht der Wettbewerb zudem, gesellschaftliche Rahmenbedingun-

### Beitragsformate



### Schulformen



Beitragsformate und Beiträge nach Schulart im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2022/23 zum Thema „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Wohnen hat Geschichte“, aus: *spurensuchen* H. 37/2023, S. 32.

gen der Gegenwart aufzugreifen, aus denen heraus möglichst viele junge Menschen auf unterschiedlichem Niveau Fragen an die Vergangenheit entwickeln sollen, um sich in Gegenwart und Zukunft orientieren zu können und ihre Ergebnisse in einer von ihnen gewählten Form zu präsentieren. In Abgrenzung zu einer Begabtenförderung liegt der Schwerpunkt also auf einem Empowerment zur kritischen und reflektierten Teilhabe an der Konstruktion von Geschichte und damit auch zum Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen, denen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nicht nur in zunehmendem Maße in den digitalen Medien ausgesetzt sind, sondern auch in der von ihnen untersuchten Vergangenheit begegnen können.

**»In Abgrenzung zu einer Begabtenförderung liegt der Schwerpunkt also auf einem Empowerment zur kritischen und reflektierten Teilhabe an der Konstruktion von Geschichte.«**

Galt in der Vergangenheit vor allem die an den Standards des wissenschaftlichen Arbeitens in der Geschichtswissenschaft orientierte schriftliche Ausformulierung als maßgebliche Form des Wettbewerbsbeitrags, reagiert der Geschichtswettbewerb inzwischen auf die vielfältigen medialen Formate geschichtskultureller Repräsentationen in der Public History mit der Möglichkeit, sogenannte kreative Beiträge einzureichen – darunter Filme, Audiofeatures, Theaterstücke, Websites und Ausstellungen. In der aktuellen Wettbewerbsrunde 2022/23 waren das gemessen an allen Einreichungen immerhin 52%, davon 9% Audio, 11% Digital (z.B. Websites, Apps), 15% Film und 17% Sonstiges (Ausstellung, Tagebuch, Modell u.Ä.).

Bei der Aufbereitung ihrer Ergebnisse unter den Bedingungen der jeweiligen medialen Eigenlogiken erwerben die Teilnehmenden Einblicke in die vielfältigen Entscheidungsprozesse während der Produktion von medialen Angeboten und können in ihrem Alltag den Angeboten Dritter dadurch kritischer begegnen: Welche Akteurinnen und Akteure haben welches Thema für welches Medium aufbereitet und erzählen welche Ausschnitte aus der Vergangenheit auf welche Weise, für wen und mit welcher Absicht?

Gleichzeitig müssen die Teilnehmenden dafür sensibilisiert werden, in ihren eigenen Beiträgen hinsichtlich dieser Fragen Transparenz herzustellen, denn die auf den ersten Zugriff weniger wissenschaftlich anmutenden Beiträge stellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Tutorinnen und Tutoren sowie Jurorinnen und Juroren im Vergleich zu schriftlichen Einreichungen vor zusätzliche Herausforderungen bei der Erstellung und Bewertung. Während in Texten die Recherche und Auswertung von Quellen und Literatur über die Belege in Fuß- oder Endnoten sowie im Quellen- und Literaturverzeichnis und mit dem ergänzenden Arbeitsbericht transparent gemacht werden, bleiben diese Aspekte bei den kreativen Beiträgen weitgehend unsichtbar, da hier die medialen Eigenlogiken Belege im Regelfall nicht vorsehen. Abhilfe könnte und müsste hier eine konsequente Verlagerung in den Arbeitsbericht schaffen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer benötigen daher für die Erstellung der kreativen Beiträge nicht nur (wie für die anderen Beitragsformate auch) historische Kompetenzen hinsichtlich der Wahrnehmung, Erschließung und Interpretation, der narrativen Umsetzung sowie der Beurteilung des betrachteten historischen Sachverhaltes. Sondern sie brauchen zudem eine ausgeprägte Medien- sowie geschichtskulturelle Kompetenz, die es ihnen erlauben, das ausgewählte mediale/digitale Format hinsichtlich seiner Eigenlogiken zu befragen und zu analysieren sowie die Potenziale und Herausforderungen für die Darstellung von Geschichte in ebendiesem Medium zu erkennen. Dass die technischen Fertigkeiten für Teilnehmende aller Schulstufen und -formen zumeist kein Problem darstellen, zeigen viele Beiträge aus den vergangenen Wettbewerbsrunden. Die Herausforderung liegt vielmehr in der Auswahl eines passenden medialen Formates – mit visuellen Quel-



len lässt sich nur bedingt ein Podcast gestalten und mit schriftlichen Quellen nur bedingt ein Film – und in der an geschichtswissenschaftlichen Standards und geschichts- didaktischen Prinzipien orientierten Umsetzung. Entspricht der schriftliche Beitrag dem Grundsatz *form follows function*, muss dies im Rahmen des Wettbewerbs auch für die kreativen Darstellungsformen gelten; ein *function follows form*, bei der das mediale Format nur ein Selbstzweck ist, ist nicht zielführend.

Wie kann der Wettbewerb damit umgehen – und: Wie muss er damit umgehen? Die Körber-Stiftung bietet den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Zusatzmaterialien und Arbeitsblätter für kreative/digitale Darstellungsformen und die Methoden des forschend-entdeckenden Lernens. Möglicherweise ließe sich dies noch ergänzen um Hinweise zur konkreten medienkompetenten Recherche im digitalen Raum und zum kritischen Umgang mit den vielfältigen Darstellungsformen aus der (digitalen) Geschichtskultur, vielleicht in Form kurzer Filmfeatures mit Beispielen aus gelungenen Beiträgen. Die Kinder und Jugendlichen würden so an das Phänomen medialer Eigenlogiken herangeführt, in ihrer formalen und inhaltlichen Dekonstruktion geschult und damit zur eigenständigen reflektierten und kritischen Produktion – Stichworte: Handlungs- und Produktorientierung – befähigt. Die Notwendigkeit, die Wahl der Darstellungsform in Bezug auf die Quellenlage und auf geschichtskulturelle Teilhabe im Arbeitsbericht als Schlüssel für die Jurys zum Aufbau des Beitrages zu begründen, müsste noch deutlicher ins Bewusstsein der Teilnehmenden gerückt werden.

Dies alles sind wohlfeile Forderungen, die sich vom Schreibtisch aus leicht formulieren lassen – die konkrete Umsetzung aber liegt bei den Teilnehmenden und den Tutorinnen und Tutoren. Allerdings sollte auf diesen Aspekten ein Schwerpunkt bei der Weiterentwicklung des Wettbewerbs und auch des Geschichtsunterrichts liegen, gerade um angesichts des medialen Wandels mit allen positiv und negativ zu bewertenden Veränderungen kompetent mit medial vermittelter Geschichtskultur umgehen zu können, und zwar als Konsumierende wie auch als Produzierende.

## DIGITALISIERUNG KONKRET: BEISPIEL EINER WETTBEWERBSARBEIT

Dass dies im Sinne des Wettbewerbs gelingen kann, soll am Beispiel der Website [mehr-als-nur-ein-hallenbad.de](http://mehr-als-nur-ein-hallenbad.de) exemplarisch aufgezeigt werden, die 2021 von dem damals 17-jährigen Alexander Lueg als Beitrag zur Geschichte des Stadtbades in Bochum erstellt worden ist.



Screenshot der Homepage [mehr-als-nur-ein-hallenbad.de](http://mehr-als-nur-ein-hallenbad.de), Körper-Archiv GW 2021-1456.

Die Homepage zeigt, dass der Schüler die medialen Eigenlogiken einer Website kannte und seine Inhalte – Bild-Text-Kombinationen, Teasertexte, Websitegliederung, Einbindung audiovisueller Inhalte – in ästhetisch ansprechender Form umzusetzen wusste. Auch inhaltlich wusste der

Beitrag zu überzeugen und konnte die Geschichte des Stadtbads in unterschiedlichen Facetten darstellen. Eine besondere Leistung lag zudem in der Einbindung eines Belegsystems durch Verweise auf Interviews, Quellen und Literatur. Gerade wenn sich der Wettbewerb nicht als Begabtenförderung oder als Instrument zur akademischen Nachwuchsgewinnung versteht, liegt hier das besondere Potenzial, die Teilnehmenden an historische Projektarbeit, wissenschaftliche Methoden, aber auch an die Herausforderung der medialen Aufbereitung heranzuführen und im Sinne einer historischen Medienkompetenz für die Perspektivität, Selektivität und Intentionalität geschichtskultureller Repräsentationen zu sensibilisieren.

## KI ODER DIE ZUKUNFT DES WETTBEWERBS

Im Frühjahr 2023 sorgte ein Bild von Papst Franziskus, bekleidet mit einem dicken weißen Daunenmantel, in den Sozialen Medien für Aufmerksamkeit.



Screenshot von der Plattform X, wo das Bild u.a. geteilt wurde.

Auf den ersten Blick war es für die wenigsten Nutzerinnen und Nutzer ersichtlich, dass es sich dabei um ein von einer KI generiertes Bild handelte, das aber trotzdem mit dem Authentizitätsanspruch hausieren ging, der gemeinhin an eine Fotografie herangetragen wird – auch wenn nicht zuletzt dank der Visual History inzwischen geklärt ist, dass Fotografien zwar an sich authentisch sind, das für die abgebildeten Inhalte aber nicht zwangsläufig gilt.

Das Papstbild kann stellvertretend für eine mögliche Zukunft stehen, in der nicht nur die Geschichtswissenschaft, die Public History und der Geschichtswettbewerb, sondern letztlich die gesamte Gesellschaft mit der drängenden Frage konfrontiert sein wird, was überhaupt noch als *echt* bezeichnet werden kann. Die Leistungsfähigkeit der gegenwärtig verfügbaren KI-Anwendungen – und *ChatGPT* sei hier nur stellvertretend für eine Vielzahl an Programmen genannt – lässt nur erahnen, wie sich die Produktion medialer Produkte weiter beschleunigen und bereits etablierte Formate kapitulieren lässt.

Der Begriff „fragile Fakten“ dürfte den Möglichkeiten der mit KI zu produzierenden Medien sehr wahrscheinlich nicht mehr im Geringsten gerecht werden – mit KI ist das „postfaktische Zeitalter“ endgültig erreicht. Zu den ausdifferenzierten digitalen Verbreitungswegen für jegliche denkbaren Inhalte, die Auflösung klarer Rollenzuweisungen von Produzierenden und Konsumierenden tritt nun in zunehmender Geschwindigkeit, Qualität und Quantität maschinell erzeugter Content, bei dem verstärkt Algorithmen als Creator tätig werden. Angesichts dieser Entwicklungen bedarf es Kompetenzen zur kritischen und reflektierten Einordnung der dargebotenen Fakten, die angesichts ihrer Fragilität immer wieder dahingehend befragt werden müssen, ob sie plausibel und triftig sind. In einer aus rasant wachsenden Datenmengen bestehenden digitalisierten Lebenswelt braucht es daher ein gesamtgesellschaftliches medien- und quellenkritisches Empowerment – eine Auf-

**»Der Begriff ‚fragile Fakten‘ dürfte den Möglichkeiten der mit KI zu produzierenden Medien sehr wahrscheinlich nicht mehr im Geringsten gerecht werden – mit KI ist das ‚postfaktische Zeitalter‘ endgültig erreicht.«**

gabe, der sich auch der Geschichtswettbewerb zukünftig weiter annehmen sollte.

## LITERATUR

-  Berg, Mia und Kuchler, Christian (Hrsg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media, Göttingen 2023.
-  Bunnenberg, Christian/Logge, Thorsten/Steffen, Nils: SocialMediaHistory. Geschichtemachen in sozialen Medien, in: Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag Jg. 2 (2021), H. 29, S. 267–283.
-  Hiltmann, Torsten: Daten, Daten, Daten ... Wie die Digitalisierung die historische Forschung verändert, in: VHD-Journal H. 9/2020, S. 41–45.
-  Thießen, Malte: Das Internet archivieren. Digitale Überlieferungen als Voraussetzung zeithistorischer Forschungen, in: Archivpflege in Westfalen-Lippe H. 96/2022, S. 40–46.

### Autor:in



**Prof. Dr. Christian Bunnenberg** ist Professor für Didaktik der Geschichte und Public History an der Ruhr-Universität Bochum. Einer seiner Forschungsschwerpunkte ist Geschichte in Zeiten der digitalen Transformation in Geschichtsunterricht, Geschichtskultur und historischer Bildung.

# Medieninteresse am Geschichtswettbewerb: Eine Chance für die Teilnehmenden – und zugleich ein Risiko?

**Armin Himmelrath**

Dass von Schülerinnen und Schülern erstellte Beiträge des Geschichtswettbewerbs immer wieder auf großes Medieninteresse stoßen, verwundert nicht. Schließlich stimmen etliche der Wettbewerbskriterien mit journalistischen Relevanzkriterien überein, wie der regionale oder biografische Bezug, Transparenz, das Entdecken von bisher Unbekanntem oder die Richtigkeit der recherchierten Informationen. Zu den wichtigsten Nachrichtenfaktoren seriös arbeitender Medien zählt der Kommunikationsberater Holger Handstein „Reichweite, Wirkungsintensität (Schaden oder Nutzen), Prominenz, Macht, Nähe, Überraschung, Personalisierung, Kontroverse und Themenetablierung“ (Handstein 2016: 1).

Hinzu kommt: Aktivitäten im schulischen Umfeld und insbesondere solche, die auf positive Weise vom schulischen Alltag abweichen, können wiederum selbst diese Relevanzkriterien erfüllen. Die Gruppe von Viertklässlerinnen und Viertklässlern, die in der örtlichen Seniorentagesstätte Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen führt, oder die Elftklässlerin, die sich selbst das Lesen von Kurrentschrift beibringt, um historische Unterlagen aus dem Stadtarchiv entziffern zu können, sind aus journalistischer Sicht herausragende Berichtsansätze – erst recht, wenn sie mit ihren Projektarbeiten erfolgreich sind und auf Landes- oder gar Bundesebene ausgezeichnet werden.

Das journalistische Interesse rührt auch daher, dass dies Beispiele dafür sind, wie der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule anders und gleichwohl im Sinne des Ge-

**»Das journalistische Interesse rührt auch daher, dass dies Beispiele dafür sind, wie der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule anders und gleichwohl im Sinne des Gesetzgebers erfüllt werden kann.«**

setzgebers erfüllt werden kann. Denn der Wettbewerb und das Entstehen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die von ihnen erarbeiteten Ergebnisse decken sich mit den Vorgaben der Landesschulgesetze. Beispielfähig seien zwei genannt: Nordrhein-Westfalen fordert von Schule, dass die Kinder und Jugendlichen „insbesondere“ lernen sollen, „für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen“ sowie „die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten“ (§ 2 Abs. 6 SchulG NRW). Und in Brandenburg sollen die Schülerinnen und Schüler „mit Medien sachgerecht, kritisch und kreativ“ umgehen und „zur demokratischen Gestaltung einer gerechten und freien Gesellschaft“ beitragen (§ 4 Abs. 5 Punkt 2 und 9 BbgSchulG). Damit wird klar: Nicht nur die Wettbewerbsteilnahme selbst, auch der Schritt in die mediale Öffentlichkeit und damit das Wirken in die Gesellschaft hinein sind wichtige – und politisch gewollte – Optionen im schulischen Lernkontext.

## FALLBEISPIELE

Anhand von Beispielen lässt sich die mediale Rezeption ausgewählter Wettbewerbsbeiträge verdeutlichen – und gleichzeitig zeigen, wie stark damit Selbstwirksamkeitserfahrungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler geprägt werden können.

Bereits 2005 hatten Sarah Grandke und Laura Tetzlaff aus Brandenburg ihren Wettbewerbsbeitrag „NS-Zwangs- und Ostarbeit in der Uckermark“ eingereicht (Körper-Archiv GW 2005-0738). Bei Sarahs weiterer Beschäftigung mit dem Thema stieß sie auf die Geschichte eines ehemaligen Außenlagers des KZ Ravensbrück. Zehn Jahre später nahm Sarahs Schwester mit einem weiteren Beitrag (Körper-Archiv GW 2015-0459) zum ehemaligen Außenlager am Wettbewerb teil und thematisierte darin die mangelhafte lokale Erinnerungskultur. Die Schülerinnen haben damit den Impuls für eine zwar langanhaltende und zähe, letztlich aber doch erfolgreiche und folgenreiche Debatte gelegt: Wo zu Beginn der Forschungsarbeiten das große (Ver-)Schweigen herrschte, gibt es jetzt sichtbare Hinweise auf diesen Teil der Geschichte vor Ort. Im Dezember 2022 wurde in Hohengüstow der Gedenkstein für einen ermordeten



80 Jahre nach der Ermordung eines polnischen Zwangsarbeiters erinnert eine Gedenktafel in Hohengüstow an das Verbrechen, aufgestellt dank dem Engagement von Sarah Grandke. Das Bild zeigt die Einweihung im Dezember 2022 mit Józef Sowa (Präsident der Vereinigung der durch das Dritte Reich Geschädigten Polen).  
Foto: Kamil Majchrzak

Zwangsarbeiter in Hohengüstow zum 80. Jahrestag eingeweiht. Ende 2023 wurde in Zichow eine Gedenktafel für das Außenlager eingeweiht. Beides sind unterschiedliche Orte und unterschiedliche Initiativen. Beides stieß immer wieder regional und überregional auf mediales Interesse (Richter 2022; Strehlow 2023; RBB 2023).

Dass auch jüngere Teilnehmende am Geschichtswettbewerb eine

gute Chance haben, nicht nur mit einem Preis ausgezeichnet zu werden, sondern auch mediales Interesse zu wecken, zeigt die im Wettbewerb 2010/11 zum Thema „Skandale“ entstandene Arbeit von Enrica und Steffen Wedig aus Münster, die einen 1. Bundespreis gewann. Die Geschwister, zum Zeitpunkt des Wettbewerbs zwölf und zehn Jahre alt, hatten sich mit dem Contergan-Skandal beschäftigt und dazu sowohl Archivmaterial recherchiert als auch mit Zeitzeuginnen gesprochen (Körper-Archiv GW 2011-0283). Katrin Schlusen (2011) zeigte in ihrem WDR-Beitrag eindringlich, mit wie viel Engagement die Kinder an die selbst gestellte Aufgabe herangingen; auch weitere Medien berichteten ausführlich.

Auf zunehmend größeres mediales Interesse stieß auch der Beitrag von Max Uhlemann, der die Herkunft verschiedener Straßennamen seiner Heimatstadt Radolfzell untersucht hatte (Körper-Archiv GW 2011-0093). Der Schüler hatte sich unter anderem mit dem menschenverachtenden Verhalten des Schutztruppenadjutanten Paul von Lettow-Vorbeck in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika beschäftigt und dessen Eignung als Namenspatron einer Straße in Frage gestellt. Auch andere „Kriegshelden“ des Ersten Weltkriegs nahm er kritisch unter die Lupe. Der Beitrag löste heftige Diskussionen auch in anderen Kommunen aus: War die Berichterstattung zu Beginn noch zurückhaltend (hpk 2012), änderte sich das mit zunehmender Dauer der Diskussion;



zehn Jahre später fiel in Radolfzell schließlich die Entscheidung für eine Umbenennung der Straße (Becker 2021).

## RISIKEN

Zu Max Uhlemanns Geschichte gehört jedoch auch, dass er aufgrund seiner Arbeit in den Fokus rechter und rechts-extremer Netzaktivisten und -aktivistinnen geriet und massiv angefeindet wurde – mutmaßlich eine Reaktion auf die mediale Berichterstattung über den damals 16-Jährigen und seine Arbeit. In hetzerischen Blogbeiträgen wurde er unter anderem als „Milchbart“ geschmäht, als „Bubi-Schnösel“ und „Schwachstrom-Gymnasiast“, der ein „Schwachsinnreferat“ abgegeben habe (Screenshot liegt dem Autor vor).

**»Zu Max Uhlemanns Geschichte gehört jedoch auch, dass er aufgrund seiner Arbeit in den Fokus rechter und rechts-extremer Netzaktivisten und -aktivistinnen geriet und massiv angefeindet wurde.«**

Das Beispiel zeigt eindringlich: Hier hat sich in den vergangenen Jahren ein neues Aufgabenfeld für Tutorinnen und Tutoren aufgetan. Sie müssen die medialen Auswirkungen, die ein Wettbewerbsbeitrag potenziell haben kann, von Anfang an mit im Blick halten. Dabei geht es jedoch nicht darum, Beiträge vor öffentlichem Interesse abzuschirmen – spätestens bei einer Auszeichnung mit einem Landes- oder Bundespreis gerät eine Wettbewerbsarbeit ohnehin in den Fokus der Medien.

Die Konsequenz daraus sollte die Entwicklung einer Medienstrategie sein – auch das übrigens gemäß den Landesschulgesetzen und der Kultusministerkonferenz-Empfehlung „Bildung in der digitalen Welt“ eine gewollte Aufgabe von Schule (Kultusministerkonferenz 2016). Zu einer solchen Strategie kann die aktive Einbindung seriöser Medien gehören: Aufrufe zur Recherche nach Materialien oder Zeitzeuginnen und -zeugen in journalistischen Veröffentlichungen sind ebenso denkbar wie die dortige spätere Präsentation der Forschungsergebnisse. Aber auch den Umgang mit Hate-Speech, Cyber-Bullying und anonymen Attacken aus dem Netz zu lernen sollte Teil dieser Strategie sein (und ist m.E. über den Geschichtswettbewerb hinaus ein essenziell notwendiges Thema an Schulen). Hilfestellungen dafür finden sich beispielsweise bei *klicksafe* (2024). Zudem dürfte es nicht schwerfallen, Journalistinnen und



Journalisten regionaler Medien als Gesprächsgäste zu diesen Fragen in die Schule einzuladen.

Der Geschichtswettbewerb ist damit nicht nur eine wissenschaftliche, sondern auch eine medienpädagogische Chance für die Teilnehmenden, ihre Lehrerinnen und Lehrer sowie die Außendarstellung der jeweiligen Schule. Und auch: eine Chance für uns Journalistinnen und Journalisten, über engagierte, für ihr Thema brennende Menschen berichten zu können.

**»Der Geschichtswettbewerb ist eine Chance für uns Journalistinnen und Journalisten, über engagierte, für ihr Thema brennende Menschen berichten zu können.«**

## LITERATUR



Becker, Georg: In Radolfzell wird die Lettow-Vorbeck-Straße umbenannt, in: Südkurier, 6.12.2021, URL: <https://www.suedkurier.de/region/kreis-konstanz/radolfzell/in-radolfzell-wird-die-lettow-vorbeck-strasse-umbenannt;art372455,10987605> [20.1.2024].



Handstein, Holger: Relevanz, in: Journalistikon. Das Wörterbuch der Journalistik, Köln 2016, URL: <https://journalistikon.de/relevanz/> [10.1.2024].




hpk: Max sorgt für Streit um Straßennamen auch in Radolfzell, in: seemoz.de, 5.4.2012, URL: <https://archiv.seemoz.de/menschen/8204/> [4.2.2024].





klicksafe.de: Die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz, URL: <https://www.klicksafe.de/> [20.1.2024].




Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Berlin 2016, URL: [https://www.kmk.org/file-admin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/file-admin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [10.1.2024].

 RBB: Gedenktafel für Zwangsarbeiterinnen in Zichow enthüllt, in: RBB.de, 26.11.2023, URL: <https://www.rbb24.de/studiofrankfurt/panorama/2023/11/brandenburg-uckermark-zichow-gedenktafel-ns-zwangsarbeiterinnen.html> [10.1.2024].

 Richter, Christoph: Jugendliche in der Uckermark wollen Gedenkort, in: Deutschlandfunk Kultur, 11.11.2022, URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/uckermark-zichow-aussenlager-kz-ravensbrueck-adelsgeschlecht-von-arnim-100.html> [10.1.2024].

 Schlusen, Katrin: Kinder erforschen Contergan-Skandal, in: wdr.de, 18.11.2011, URL: <https://www1.wdr.de/archiv/contergan/geschichtswettbewerb100.html> [5.2.2024].

 Strehlow, Monika: Würdiges Gedenken für lange Verschwiegene, in: Nordkurier, 25.9.2023, URL: <https://www.pressreader.com/germany/blick-in-die-region-9BN1/20230925/282119231161338> [20.1.2024].

## Autor:in



**Armin Himmelrath** ist Bildungs- und Wissenschaftsjournalist. Er arbeitet als Bildungsredakteur für den *Spiegel*, außerdem als Moderator und Autor für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Zudem ist er seit mehr als 15 Jahren als Landes- und Bundesjuror für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten aktiv.

# Geschichtswettbewerb und Archive: eine starke Partnerschaft für die lokale Geschichtskultur

**Annekatriin Schaller und Philipp Erdmann**

Den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten und die Archive eint das Interesse, Schüler\*innen zum Forschen anhand lokalgeschichtlicher Quellen zu motivieren. Durch dieses Anliegen verbunden fanden sie sich schon früh als kongeniale Partner, die sich seither wechselseitig befruchten.

1973 war das, was der Geschichtswettbewerb mit seiner Gründung in der geschichtswissenschaftlichen Landschaft etablierte, ein völliges Novum: das forschend-entdeckende Lernen von Schüler\*innen in ihrer eigenen Lebensumgebung anhand originaler Quellen! Dies fiel zeitlich zusammen mit einem Wandel im Selbstbild der Archive hin zu Einrichtungen, die sich über den begrenzten Personenkreis der Fachwissenschaft hinaus zunehmend öffnen wollten für die breite Öffentlichkeit (Behr 1974: 334). Der Geschichtswettbewerb hatte eine „stimulierende Wirkung“ auf diese Entwicklung (Rohdenburg 2000: 226) und trug dazu bei, „Schwellenängste“ abzubauen – sowohl bei den Archiven als auch bei den Schüler\*innen (Borries 1990: 95).

**»1973 war das, was der Geschichtswettbewerb mit seiner Gründung in der geschichtswissenschaftlichen Landschaft etablierte, ein völliges Novum: das forschend-entdeckende Lernen von Schüler\*innen in ihrer eigenen Lebensumgebung anhand originaler Quellen!«**

Für den Erfolg des Wettbewerbs wiederum spielte die neue Rolle der Archive als Orte aktiven Geschichtslernens für alle Altersgruppen eine bedeutende Rolle. In der ersten Hälfte der 1980er Jahre wurden in ihnen erstmals Stellen für Archivpädagogik eingerichtet. 1988 fand ein erster Erfahrungsaustausch der Archivpädagog\*innen in Deutschland statt, aus dem die Archivpädagogikkonferenz und der Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit hervorgingen. 1983 war erstmals ein Archivar im

wissenschaftlichen Beirat des Geschichtswettbewerbs vertreten. Seither besteht ein reger Austausch und der Arbeitskreis ist als Teil des Verbandes deutscher Archivarinnen und Archivare enger Kooperationspartner des Geschichtswettbewerbs.

Denn: Einerseits benötigen Teilnehmende des Geschichtswettbewerbs und auch ihre Tutor\*innen Unterstützung durch diejenigen, die die historische Überlieferung vor Ort kennen – eben die Mitarbeiter\*innen in der weitgefächerten deutschen Archivlandschaft. Andererseits fördern die Archive durch ihre aktive Rolle beim Geschichtswettbewerb die Nutzung ihrer Bestände und profitieren wie andere geschichtskulturelle Akteure vor Ort vom Bekanntheitsgrad und der Reputation des Wettbewerbs. Zusätzlich entfaltet der zentral organisierte Geschichtswettbewerb seine Wirkung in der Breite durch lebendige lokale Geschichtskulturen, in denen regelmäßige Wettbewerbsteilnahmen ihren festen Platz haben (Ludwig 2018: 24). Um dies zu ermöglichen, braucht es neben engagierten Schüler\*innen und Lehrkräften Einrichtungen vor Ort, die Themen auf das unmittelbare Lebensumfeld anwendbar machen, den jungen Forschenden Quellen und Raum für Forschungen bieten und den Beitrag der Schüler\*innen idealerweise auch für die lokale Geschichtskultur sichtbar machen. Konkret heißt das für die Archive: Sie erstellen auf Grundlage ihrer Bestände Themen- und Quellenlisten zu den jeweiligen Wettbewerbsthemen, bieten Führungen oder Schulungen für Lehrkräfte und potenzielle Teilnehmende an, pflegen den Kontakt zu Schulen und versuchen durch Sonderöffnungszeiten, Workshops oder Ähnliches die Hürden eines Archivbesuchs für Schüler\*innen möglichst gering zu halten.

Und auch nachdem die Wettbewerbsbeiträge zur Begutachtung eingereicht sind, können Archive vor Ort für die Sichtbarmachung dieser jungen Forschungsergebnisse sorgen: Das Stadtarchiv Münster etwa sammelt alle in der Stadt entstandenen Wettbewerbsbeiträge unabhängig von etwaigen Auszeichnungen und präsentiert diese zusammen mit dem Institut für Didaktik der Geschichte an der Universität Münster in einer Datenbank. Im Aktionsraum der Kommunalarchive an der Schnittstelle von Politik, Verwaltung und Bürger\*innenschaft können Archivar\*innen zudem Vorschläge einbringen, wie sich die Forschungen



Eine besondere Form der Wertschätzung: Münsters Oberbürgermeister würdigt mit einem Festakt und einer Dokumentation alle Teilnehmenden des Geschichtswettbewerbs, unabhängig von etwaigen Auszeichnungen, hier im Rathaus Münster im Juni 2023.  
© Stadt Münster

der Schüler\*innen in Gedenkveranstaltungen, in Straßen(um)benennungen oder im Umgang mit fragwürdigen Denkmälern berücksichtigen lassen. Im Sommer 2021 wurde beispielsweise die Wanderausstellung „Zwischen Erfolg und Verfolgung. Jüdische Stars im Sport bis 1938 und danach“, die unter anderem von der DFB-Kulturstiftung erstellt wurde, in Münster gezeigt. Schüler\*innen, die sich im

Rahmen des Geschichtswettbewerbs mit jüdischen Sportler\*innenbiografien aus Münster beschäftigt hatten, konnten ihre Forschungsergebnisse im Rahmenprogramm der Ausstellung präsentieren. Auf diesem Weg partizipieren Wettbewerbsteilnehmende aktiv an den lokalen Geschichtskulturen und ihre Beiträge werden als Forschungsleistung gewürdigt und sichtbar gemacht (Handro 2019: 296). Kommunen und ihre Archive wiederum zeigen, dass sie die Perspektiven der jüngeren Bürger\*innen ernst nehmen. Vom selbstbewussten Auftritt der Archive im Umfeld des Geschichtswettbewerbs profitieren alle Seiten.

**»Auf diesem Weg partizipieren Wettbewerbsteilnehmende aktiv an den lokalen Geschichtskulturen und ihre Beiträge werden als Forschungsleistung gewürdigt und sichtbar gemacht.«**

## LITERATUR



Behr, Hans-Joachim: Möglichkeiten der Archivbenutzung für den Schulunterricht. Erfahrungen in norddeutschen Archiven, in: *Archivar*, Jg. 27 (1974), H. 3, S. 334–346.



Borries, Bodo von: *Deutsche Geschichte. Spuren suchen vor Ort im Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten*, Frankfurt a.M. 1990.



Handro, Saskia: Kinder und Jugendliche machen Geschichte! Geschichtswettbewerbe als partizipative Ressource, in: Minner, Katrin (Hrsg.): *Public History in der Regional- und Landesgeschichte*, Münster 2019, S. 295–327.



Ludwig, Carmen: Geschichte demokratisch erforschen. Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, in: Beutel, Wolfgang/Tetzlaff, Sven (Hrsg.): *Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung*, Frankfurt a.M. 2018, S. 21–27.



Rohdenburg, Günther: „... sowohl historisch als auch pädagogisch, didaktisch und archivarisch qualifiziert ...“ Zur Geschichte der „Archivpädagogen“ als Mitarbeiter der historischen Bildungsarbeit an Archiven, in: *Archivar*, Jg. 53 (2000), H. 3, S. 225–229.

### Autor:innen



**Dr. Annekatri Schaller** arbeitet am Stadtarchiv Neuss. Sie ist gemeinsam mit Philipp Erdmann Sprecherin des Arbeitskreises Archivpädagogik im Verband deutscher Archivarinnen und Archivare und außerdem Mitglied des wissenschaftlichen Beirats und der Bundesjury des Geschichtswettbewerbs.

**Dr. Philipp Erdmann** ist seit 2023 stellvertretender Leiter des Stadtarchivs Münster und dort zuständig für stadtgeschichtliche Forschung und Vermittlung. Gemeinsam mit Annekatri Schaller ist er Sprecher des Arbeitskreises Archivpädagogik im Verband deutscher Archivarinnen und Archivare.

„Das ist das Tolle: Wenn es Klick gemacht hat, und sie haben Lust auf Geschichte.“

**Im Gespräch: Tutor:innen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten**

## Gesprächspartner:innen



**Janine Körner** unterrichtet Geschichte und Deutsch am Gymnasium Neutraubling bei Regensburg. Sie hat 2022/23 mit einer 7. Klasse am Geschichtswettbewerb zum Thema „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Wohnen hat Geschichte“ teilgenommen.

**Uta Knobloch** unterrichtet Geschichte und Ethik am Gymnasium Dresden-Plauen und ist Fachausbildungsleiterin am Staatlichen Seminar. Sie hat seit 1991 mit ca. 20 Arbeiten zwölf Mal am Geschichtswettbewerb teilgenommen.

**Matthias Meyer** ist Lehrer an der Integrierten Gesamtschule Hannover Mühlenberg. Zuvor machte er eine Ausbildung zum Elektriker und studierte Kulturwissenschaft. Er hat 2022/23 mit einer 5. Klasse am Geschichtswettbewerb teilgenommen.

**LaG:** Liebe Frau Knobloch, liebe Frau Körner, lieber Herr Meyer, Sie sind bzw. waren als Tutor:innen im Rahmen des Geschichtswettbewerbs der Körber-Stiftung aktiv. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

**Uta Knobloch:** Ich habe den Geschichtswettbewerb bereits 1991 auf dem Historikertag kennengelernt. Und parallel dazu haben mich – ein tolles Erlebnis für mich als Lehrerin – plötzlich Schüler angesprochen, sie hätten einen Prospekt vom Geschichtswettbewerb gefunden, Thema Denkmäler, und „da schon mal was vorbereitet.“ Da hatten die Schüler bereits sehr illegal einiges recherchiert, sind auf Baustellen rumgekrochen, um ein verschwundenes Denkmal zu finden. Das heißt, die Recherche war abgeschlossen, doch die Schüler waren ratlos, wie sie daraus möglichst schnell etwas Sinnvolles zusammenstellen. Denn, wie immer, wenn die Recherchen abgeschlossen

sind, ist im Wesentlichen die Zeit vorbei. Wir haben dann Aufgaben aufgeteilt und sie haben einen wirklich guten Beitrag zustande gekriegt.

Generell hat unsere Schule eine sehr gute Voraussetzung: Wir haben in den 5. und 6. Klassen begabungsfördernden Unterricht, wo wir gezielt versuchen, Stärken aufzubauen. Schüler können Arbeitsmethoden kennenlernen, die sie in allen Fächern benötigen. Es sind zwar große Gruppen mit 18 bis 20 Sechstklässlern, die man im Alleingang im 14-täglichen Unterricht organisieren muss. Aber wenn Schulleitung und Eltern flexibel reagieren, war es beispielsweise schon möglich, dass wir den Unterricht aus dem zweiten Halbjahr vorgezogen haben, so dass wöchentlich zwei Stunden zur Verfügung standen.

Mein Credo als Pädagogin ist ohnehin, eine Gruppe zusammen zu bringen und sie zu einer Wettbewerbsteilnahme zu befähigen. Denn es ist schön, was sich da entwickelt: Es gibt Situationen, wo sich die Schüler gemeinsam durch die Mühen der Ebenen arbeiten müssen und sich dann meist auch gegenseitig aus dem Sumpf ziehen. Und das ist eine der für mich wertvollsten Erfahrungen, dass Schüler sich zu einer eigenen Leistung motivieren und sich, wenn es lichterloh brennt, auch außerschulisch Hilfe holen. Und danach sagen sie, dass sie sich sonst nie getraut hätten, wildfremde Leute anzumailen, hinzugehen, anzurufen. Das sind Erlebnisse, die hängenbleiben und die den Schülern helfen, sich selbst auch etwas zuzutrauen.

**»Und danach sagen sie, dass sie sich sonst nie getraut hätten, wildfremde Leute anzumailen, hinzugehen, anzurufen.«**

In größeren Klassen wird es hingegen viel schwieriger, mit Schülergruppen am Wettbewerb zu arbeiten, denn eine Einbindung in den Unterricht ist aufgrund der zentralen Lehrpläne nicht mehr möglich, höchstens eine Motivations- und Einstiegsphase. Ein Wettbewerbsbeitrag wird also sowohl für Teilnehmer:innen als auch für die Mentor:innen ein Freizeitunternehmen, das vom schulischen Umfeld kaum als bedeutsam für wirksame Bildungsprozesse wahrgenommen, geschweige denn unterstützt wird. So werden ganz wichtige, weil kompetenzbildende Prozesse als eher private Freizeitvergnügen und Profilierungsversuche eingeordnet. Es werden dann höchstens die Wettbewerbsplatzierungen im schulischen Kontext erwähnt, aber nicht



die Ergebnisse multipliziert und die Teilnehmer:innen und Mitschüler:innen zu mehr individuellem forschend-entdeckendem Lernen ermutigt.

**Janine Körner:** Eine ehemalige Kollegin von mir, die beim Geschichtswettbewerb aktiv ist, hatte immer wieder dazu angeregt, daran teilzunehmen. Ich war skeptisch, weil ich wenig Platz im normalen Geschichtsunterricht gesehen hatte. Doch dann hatte ich drei Jahre hintereinander eine Klasse, die sehr leistungsorientiert war, die bereits „Die beste Klasse Deutschlands“ (ein Wettbewerb beim Kinderkanal) in der 6. Klasse werden wollte. Wir haben unseren Beitrag für den Geschichtswettbewerb im Rahmen des Geschichtsunterrichts in der 7. Jahrgangsstufe erarbeitet, für den jedoch wöchentlich nur zwei Stunden zur Verfügung stehen. Entsprechend konnten wir das Thema nicht frei wählen, sondern ich musste es in den Unterricht integrieren, und der gab das Wohnen im Mittelalter und der Frühen Neuzeit vor. Und da das Thema an die Region angebunden sein soll und die Kinder in Dörfern im Landkreis Regensburg wohnen, wurde es: Wohnen auf dem Land in früheren Zeiten, also wenig spektakulär, wenig wettbewerbstauglich. Letztlich wurde meine Skepsis, ob eine Wettbewerbsteilnahme in den normalen Geschichtsunterricht gut integrierbar ist, bestätigt.

**Matthias Meyer:** Ich bin erst seit fünf Jahren im Lehrberuf. Ich bin Quereinsteiger. Ich betone das, weil ich einen anderen Blick auf Projektarbeit habe. Wir haben an unserer Schule relativ viele Möglichkeiten, frei zu arbeiten. Wir haben in der Unterstufe zum Beispiel nicht die Fächer Erdkunde, Geschichte oder Politik, sondern das nennt sich zusammengefasst Gesellschaftslehre. Zusätzlich haben wir Wahlpflicht-Bänder, wo beispielsweise Puppentheater, Songwriting und Hauswirtschaft, also praktische Sachen, angeboten werden, wo man nicht unbedingt an ein Curriculum gebunden ist. Außerdem gibt es in der 5./6. Klasse einen Schwerpunkt mit wöchentlich zwei Stunden. Auf den Geschichtswettbewerb bin ich das erste Mal in Corona-Zeiten aufmerksam geworden; ich fand das spannend, aber zu der Zeit waren die Bedingungen schwierig. Aber jetzt hatten wir Glück: Ich hatte eine 5. Klasse, die ich jeweils zwei Stunden die Woche in Musik, im Filmschwerpunkt und in Gesellschaftslehre habe. Es standen also wöchentlich sechs Stunden zur Verfügung. Wir haben dann ein

Musikvideo gemacht, das passte super zum Bereich Film und Musik. Das Thema „Wohnen“ stand als gesellschaftliches Thema zwar nicht unbedingt auf dem Lehrplan, aber wir haben es weit ausgelegt und auf das gesellschaftliche Miteinander hier im Stadtteil bezogen.

*»Das Thema ‚Wohnen‘ stand als gesellschaftliches Thema zwar nicht unbedingt auf dem Lehrplan, aber wir haben es weit ausgelegt und auf das gesellschaftliche Miteinander hier im Stadtteil bezogen.«*

Die Schülerinnen und Schüler wollten unbedingt einen Wettbewerb machen, aber sie wussten nicht, was es heißt, sich mit einer Sache über längere Zeit zu beschäftigen. Wir haben zum Einstieg dann das Heft vom Geschichtswettbewerb, wie man startet, dass Geschichte vor der Haustür liegt, angeschaut. Unsere Schule liegt in einem sogenannten Brennpunkt, dem Stadtteil Mühlenberg. Und auf den ersten Blick ist es erstmal auch *nur* eine Hochhausgegend. Auf den zweiten Blick ist hier sehr viel mehr zu entdecken. Das Spannende am Stadtteil ist: Wir haben vor der Schule eine NS-Gedenktafel, weil es hier mal eine KZ-Außenstelle gab. Und alle Straßennamen dieses Stadtteils wurden nach Widerstandskämpfern gegen das NS-Regime benannt. Und das war eigentlich der Ausgangspunkt – zu gucken, was gibt es denn hier vor der Tür?

**LaG:** Frau Körner, Sie hatten gesagt, dass Sie mit einer Klasse teilgenommen haben, die sehr leistungswillig war, aber mit der Aussage geendet, dass Sie eigentlich bestätigt wurden in ihrer Skepsis. Können Sie das genauer erläutern?

**Körner:** Ich war total stolz auf die Klasse. Sie wollte unbedingt einen Film machen. Ich hatte keine Ahnung, wie man Filme macht, und habe von den Siebtklässlerinnen viel gelernt. Sie haben sich trotz wenig Hilfestellung durchgekämpft, haben das richtig gut hingekriegt und waren sehr stolz auf ihr Ergebnis. Und dann war es enttäuschend, dass sie überhaupt keine positive Resonanz vom Geschichtswettbewerb bekommen haben, sondern einfach, aus ihrer Sicht, nur verloren hatten. Das war total demotivierend für die Schülerinnen und Schüler, weil sie eben wettbewerbsorientiert eingestellt waren... Klar hatte der Film seine Schwächen – aber sie haben kein positives Feedback von der Jury des Wettbewerbs bekommen und das ist der Grund, warum ich nicht mehr an ihm teilnehmen würde.

Das finde ich für Unterstufenklassen strukturell problematisch angelegt und didaktisch nicht gut. Denn um zu motivieren, bräuchte man auch kleine Anerkennungspreise, und wenn es nur ein 50€-Gutschein für ein Eisessen wäre. Mit einer Urkunde können die Jüngeren kaum etwas anfangen. Das ist meine große Kritik am Wettbewerb. Außerdem habe ich den Eindruck, dass der Geschichtswettbewerb vor allem politisch genehme Projekte prämiert. Und ich weiß, dass zum Teil im Endresultat eher Lehrerarbeiten als Schülerarbeiten eingereicht werden.

**Knobloch:** Ich hatte mal einen Fall, da hat eine Gruppe, die ich für deutlich erfolgreicher eingeschätzt hätte, einen Förderpreis bekommen. Die hatten einen ganzen Wäschekorb voll Material gefunden und das systematisch aufbereitet. Für den Wettbewerb war das vielleicht zu schwammig. Die haben dann bei der Körber-Stiftung angerufen und gefragt, woran es gelegen hat. Und dieses Feedback war für sie unheimlich wichtig. Sie haben dann sogar mit dem Material weitergearbeitet, das jetzt in einem Archiv liegt. Es hatte also einen Forschungswert, auch wenn es die Kriterien des Wettbewerbs nicht erfüllt hat. Das Feedback von außen war für die Schülerinnen sehr produktiv und anregend.

**Meyer:** Wir haben insgesamt drei Preise gekriegt in diesem Wettbewerb. Und es gibt ja sehr viele Preise pro Bundesland. Wir waren total überrascht und geflasht, dass es so durch die Decke gegangen ist für uns! Die Geldpreise sind cool, aber die Reise nach Berlin, die Einladung zum Bundespräsidenten, war das Highlight. Das war für uns als Gruppe eine super Erfahrung und hat den Schülerinnen und Schülern Vertrauen gegeben, dass man solche Wettbewerbe auch gewinnen kann. Ich habe auch das Gefühl gehabt, dass der Wettbewerb gut mit Preisen umgeht. Ich war bei der Landespreisverleihung – im Land Niedersachsen wurden 30 Förderpreise und 30 andere Preise verliehen – und *jeder* ist genannt worden, *jeder* ist nach vorne gekommen. Meine Erfahrung war, dass da sehr viel Wertschätzung ist.

*»Die Geldpreise sind cool, aber die Reise nach Berlin, die Einladung zum Bundespräsidenten, war das Highlight. Das war für uns als Gruppe eine super Erfahrung und hat den Schülerinnen und Schülern Vertrauen gegeben, dass man solche Wettbewerbe auch gewinnen kann.«*

**Körner:** Ich denke, man müsste zwischen Projektarbeiten und fachlichen Arbeiten unterscheiden, und man müsste unbedingt nach Altersgruppen unterscheiden, dann würde es ein bisschen gerechter insgesamt.

**LaG:** Was motiviert die Schüler:innen in Ihren Augen, am Wettbewerb teilzunehmen?

**Knobloch:** Die Aussicht, zu gewinnen, ist natürlich am Anfang eine große Motivation, aber die Erkenntnis, dass man sich das hart erarbeiten muss, kommt erst im Prozess; der typische Weg von der extrinsischen zur intrinsischen Motivation. Die größte Herausforderung liegt darin, dranzubleiben. In einer definierten Zeit nicht nur Rechercheergebnisse zu erarbeiten, sondern diese auch zu systematisieren. Eine weitere Herausforderung ergibt sich, wenn eine Gruppe feststellt, dass sie als Gruppe nicht funktioniert. Und dann unter Umständen auch jemanden, auf den sie sich nicht verlassen kann, auszuschließen. Oder im Gegenteil: Wenn die Gruppe feststellt, jemand ist eigentlich ein schwieriger Kandidat, aber für bestimmte Sachen ist er unerlässlich. Ich erinnere mich an eine Gruppe, die auf einen Schüler gebaut hat, der eigentlich das gymnasiale Niveau nicht geschafft hat und die Schule auch nach dem Schuljahr verlassen hat, aber im Rahmen des Wettbewerbs war er derjenige, über den seine Mitschüler gesagt haben: Der hat dafür gesorgt, dass wir es schaffen! Das kann unheimlich zusammenschweißen. Solche Dynamiken sind mehr wert als irgendein Preis. Wir tragen nach der Endfassung zusammen, was uns die Teilnahme gebracht hat. Der Preis ist nicht so wichtig. Die Lernenden sagen durchaus nicht selten: „Gewonnen haben wir schon vorher.“ Das ist entscheidend und das, was bei den Schülern langfristig hängenbleibt, intrinsisch motivierend. Der Preis – obwohl sein Wert natürlich nicht zu verkennen ist – ist eine Äußerlichkeit.

*»Der Preis – obwohl sein Wert natürlich nicht zu verkennen ist – ist eine Äußerlichkeit.«*

**LaG:** Frau Körner, sie sagten vorhin, dass vor allem politisch genehme Projekte prämiert werden. Was meinen Sie mit „genehm“? Herr Meyer, Frau Knobloch, sehen Sie auch bestimmte Themen, die en vogue sind und möglicherweise größere Chancen auf Auszeichnung besitzen als andere?

**Körner:** Ich habe den Eindruck, dass Themen, die gerade sehr „in“ sind – die Flüchtlingsproblematik war das zum Beispiel eine Zeitlang – eher prämiert werden. Ist ja auch völlig in Ordnung. Aber wie ich vorhin sagte: Ich kann die Themen nicht völlig frei wählen, ich muss sie im Rahmen meines Unterrichts unterbringen.

**Meyer:** Ich habe gesehen, dass NS-Geschichte eine große Rolle spielt, auch unter den prämierten Arbeiten. Aber natürlich ist der Fokus auf den Nationalsozialismus zu Recht da. Viele Themen, die hier auf der Straße liegen, behandeln diese Zeit, weil das die Geschichte unseres Landes ist.

**Knobloch:** Ich erinnere mich an Bundessieger, die sich mit hochpolitischen Themen beschäftigt haben, zum Beispiel mit der Wende im Rahmen des Themas „Helden“. Ich denke, das war auch intendiert, das so zu machen. Ich würde das aber nicht pauschalisieren. Natürlich denkt man als Tutor darüber nach, warum etwas erfolgreich ist oder nicht. Aber ich habe den Eindruck, dass vor allem das methodische Vorgehen honoriert wird. Das wirft vielleicht die Frage auf, ob es die Erfolgschancen schmälert, wenn man nicht eines der neuen Formate wählt. Meine Erfahrung: Vor allem die kleineren Teilnehmerinnen finden die neueren Formate spannend. Aber ich denke, es geht um das historische Denken, und wie sich das entwickelt. Und deshalb ist der Wettbewerb auch eine Besonderheit, weil er fachlich fundiert ist.

**LaG:** Frau Körner hatte eben noch den Punkt der externen Hilfe bzw. der Eigenständigkeit der Arbeiten angesprochen. Kennen Sie diese Problematik auch?

**Meyer:** Meine Klasse war damals eine 5. Klasse, natürlich habe ich denen geholfen und sie aktiviert, dass sie eigenständig arbeiten. Ohne meine Hilfe hätte eine so große Gruppe es nicht geschafft, sich nicht über Details zu streiten. Hier ging es – anders als bei einem Tutor, der einen Dreizehntklässler betreut – um Gruppenprozesse. Weil wir den Preis gewonnen haben, hatten wir ein Zeitungs- und ein Fernsehinterview. Das war für uns sehr gut, um den Umgang mit Medien zu lernen. Und als nach zwei Stunden Filmen nur ein Beitrag von wenigen Minuten gesendet wurde, waren viele natürlich auch enttäuscht.

**Knobloch:** Tutorinnen müssen anleiten und manchmal auch helfen. In welchem Umfang das geschieht, das gehört in den Arbeitsbericht des Tutors. Ich persönlich finde, dass diese Einzelarbeiten, wo die Mutti der Tutor ist und ein Kind vielleicht zum Erfolg „geschubst“ wird, nicht der Maßstab der Dinge sein sollten. Aber es ist eben auch in der Hand der betreuenden Lehrer:innen, dies nicht unbedingt zu fördern. Auch Einzeltalente werden „im wahren Leben“ teamfähig sein müssen trotz ihrer besonderen Begabungen. Für mich liegt der Fokus deshalb nicht darauf, einzelne hochbegabte Leute nach vorne zu bringen, sondern Gruppendynamiken in heterogenen Teams zu erzeugen. Es gibt viele Eltern, die Schularbeiten machen – nicht nur KI macht Schularbeiten –, und Ghostwriter-Arbeiten haben wir unter Garantie auch. Aber das werden die Juror:innen bemerken und entsprechend in ihre Bewertung einfließen lassen. Für die jüngeren Schüler:innen spielt KI als „Pushfaktor“ noch keine Rolle. Bei den Größeren vielleicht bei der Textoptimierung, da kann das sogar hilfreich sein. Inhaltlich habe ich meinen Schülern aber gesagt: Wenn ihr merkt, dass alles, was ihr tut, auch mit KI zu machen ist, wisst ihr, dass ihr ersetzbar seid. Der Fokus des Geschichtswettbewerbs ist forschend-entdeckendes Lernen und es gilt, etwas zu entdecken, was die KI noch nicht irgendwo abgespeichert hat. Das macht seinen Reiz aus.

*»Inhaltlich habe ich meinen Schülern aber gesagt: Wenn ihr merkt, dass alles, was ihr tut, auch mit KI zu machen ist, wisst ihr, dass ihr ersetzbar seid.«*

**LaG:** Inwiefern beeinflussen die Rahmenbedingungen, die an der Schule gegeben sind, die Teilnahme oder eben Nichtteilnahme am Wettbewerb?

**Körner:** Selbstverständlich entscheiden zunächst diese Bedingungen über die Teilnahme, weil man sie in den Unterricht integrieren muss. Und es gibt nur ein begrenztes Stundenbudget. Zudem gibt es einige Themen, die in bestimmten Jahrgangsstufen nicht im Geschichtsunterricht integrierbar sind.

**LaG:** Warum?

**Körner:** Ich muss ja irgendwie im Rahmen des Lehrplans bleiben, sonst erfülle ich meine Aufgaben nicht. Eigentlich

ist der Geschichtswettbewerb für unsere Schulform sowie so kaum geeignet. Außer in einem Wahlkursfach – und das würden die wenigsten Schüler freiwillig am Nachmittag zusätzlich belegen. In dieser Hinsicht sind künstlerische oder musische Sachen interessanter. Oder Robotik. Ich wage es zu bezweifeln, dass über ein Wahlkursfach eine Teilnahme an Geschichtswettbewerben kontinuierlich auf die Beine zu stellen ist.

**Meyer:** Ich denke auch, dass die Rahmenbedingungen sehr wichtig sind. Und auch, dass man Rückendeckung von der Schulleitung und von Kolleginnen und Kollegen bekommt. In Musik haben wir zwar auch ein Curriculum, aber es geht vor allem darum, Musik zu gestalten und das kann ich ja auslegen. Bei musischen und künstlerischen Fächern, behaupte ich einfach mal, ist das Thema des Wettbewerbs fast egal, es wird passend gemacht. Das Sportthema könnte ich beispielsweise in ein Theaterstück umsetzen – natürlich ist das auch ein politisches Thema. Ich kann Mohammed Ali nehmen und fragen: Ist das ein politischer Mensch? War er ein Vorbild für die Black Community? Diese Fragen ergeben sich manchmal auch erst im Arbeitsprozess.

*»Ich denke auch, dass die Rahmenbedingungen sehr wichtig sind. Und auch, dass man Rückendeckung von der Schulleitung und von Kolleginnen und Kollegen bekommt.«*

**Knobloch:** Meine Erfahrung ist: Die Rahmenbedingungen werden schlechter, wenn weniger Lehrer:innen immer mehr Aufgaben erledigen müssen. Dabei verliert die Schule ihre ureigenste Aufgabe, das Denken zu lehren. Ich finde, Geschichtsunterricht muss historisches Denken erbringen und nicht fünf Noten im Halbjahr. Und wenn die Prämissen immer mehr auf solche zählbaren Dinge verschoben werden, wird es nicht besser mit den Ergebnissen von Schule. Lehrer:innen werden zu wenig dort eingesetzt, wo ihre Kompetenzen als Lehrperson im Sinne des Anleitens zum eigenen Denken gefragt sind. Der Geschichtswettbewerb ist so ein Feld. Beispielsweise finden meine Referendare den Wettbewerb grundsätzlich interessant, aber sie sagen von vorneherein, dass sie das nicht schaffen können. Und zwar nicht, weil sie faul sind, sondern weil es einfach nicht

*»Beispielsweise finden meine Referendare den Wettbewerb grundsätzlich interessant, aber sie sagen von vorneherein, dass sie das nicht schaffen können. Und zwar nicht, weil sie faul sind, sondern weil es einfach nicht geht mit ihrem Pensum.«*



geht mit ihrem Pensum. Aber gerade historisches Denken zu leben und zu lehren, ist nachhaltig, und dafür ist der Geschichtswettbewerb wichtig. Der gehört in die Schulprogrammarbeit, in die Lehrer:innenausbildung. Schulbürokratie muss endlich begreifen: Engagement dafür ist kein „nice to have“, sondern aufgrund der zählbaren Bildungsergebnisse eine in einem hohen Maße anzuerkennende Tätigkeit der Teilnehmer:innen und der Mentor:innen. Aber: Für mich als Tutorin war der Wettbewerb neben viel Arbeit immer ein Gewinn, auch wenn eben diese wünschenswerten Rahmenbedingungen ausblieben.

**LaG:** Welchen Mehrwert kann der Geschichtswettbewerb für Sie als Lehrperson, für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für Geschichtsvermittlung haben?

**Körner:** Ich mache viele Projekte, auch in der Oberstufe. Unsere Projektseminare gehen dort über ein Jahr, in diesem Zusammenhang habe ich meistens regionalgeschichtliche Themen behandelt, zum Beispiel *Juden im Nationalsozialismus in der Region Regensburg*. Aber bisher hatte ich mich nicht wegen einem Wettbewerb an Thematiken angeglichen. Es kam allerdings auch schon vor, dass eine Arbeit aus einem meiner Projektseminare nachträglich prämiert wurde. Da sperre ich mich natürlich nicht dagegen! Aber ich werde nicht mehr gezielt auf einen Wettbewerb hinarbeiten. Ein Projekt ist für mich in diesem Zusammenhang tendenziell sinnentleert, weil er Zeitdruck schafft und es negativ beeinflussen kann. Es kann sich dann nicht mehr so entfalten, wie ich es eigentlich möchte. Ich würde nur noch einmal am Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten teilnehmen, wenn ich sowieso ein Projekt leiten würde und im Resultat merken würde, dass es sich dafür eignet, es einzureichen.

**Meyer:** Wenn man bei einem Wettbewerb mitmacht, geht es am Ende immer darum, dass es fertig wird. Aber ich finde, Schule sollte nicht den Anspruch haben, dass *immer alles* auf Biegen und Brechen fertig wird. Es geht ja mehr um den Prozess und nicht nur um das Ergebnis. Was mich beim Geschichtswettbewerb sofort angesprochen hat, ist, dass sich das Format geöffnet hat und man jetzt ein Film- oder Musikprojekt machen kann. Die letzten Tage vor der Abgabe waren auf jeden Fall stressig. Aber in der Summe war es cool, da mitzumachen: In meinem Fall konnte der



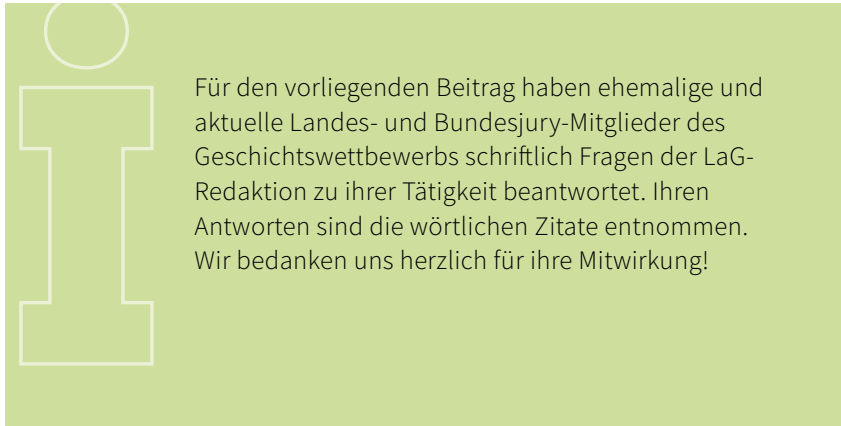
Wettbewerb Spaß an Geschichte bei einer 6. Klasse wecken. Es ist toll, wenn sie merken: So ein Thema muss nicht trocken sein, man kann überall Sachen entdecken, die mit der Vergangenheit zu tun haben und die auch in der Zukunft eine Rolle spielen. Das ist das Tolle: Wenn es Klick gemacht hat, und sie haben Lust auf Geschichte.

**Knobloch:** Es fehlen uns in der Gesellschaft immer positive Beispiele: Das wäre mein Anliegen, dass man die positiven Beispiele, die hier entstehen, sichtbarer macht. Ich würde mich freuen, wenn die Beiträge noch sichtbarer wären, vielleicht irgendwo publiziert würden. Das würde den Wettbewerb noch weiter aufwerten, so dass nicht nur Preise eine Rolle spielen. Wenn Schüler:innen und ihre Mentor:innen erleben, was andere Wettbewerbsteilnehmer:innen für Ideen und für Ergebnisse hatten, wird auch das eigene Tun vielleicht noch einmal anders reflektiert. Auch für Eltern wäre es hilfreich zu sehen, dass Schule nicht nur aus Noten besteht, sondern Denken-Lernen wichtig ist. Das gehört in die Elternarbeit und auch in die Lehrerbildung: Nicht nur Ergebnis-, sondern auch Prozessorientierung muss eine Rolle spielen und der Wettbewerb ist nicht zuletzt auch eine Übung für alle in angewandter Demokratie – mitmachen, Ideen entwickeln, sich dem Wettbewerb mit anderen stellen, Ergebnisse fixieren und reflektieren.

*»Das ist das Tolle:  
Wenn es Klick gemacht  
hat, und sie haben  
Lust auf Geschichte.«*

# „Da haben wir lange diskutiert“. Die Arbeit der Jury(s) im Geschichtswettbewerb

**Katharina Trittel**



Festzustellen, dass Geschichte überall ist; den persönlichen Nahraum forschend zu entdecken; Rechercheergebnisse einer eigenen Fragestellung folgend in eine ansprechende Form zu überführen – all das können Teilnehmende beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten der Körber-Stiftung erleben und lernen.

Im Laufe der Jahrzehnte haben mehr als 150.700 Schüler:innen am Geschichtswettbewerb teilgenommen. Juries haben ihre Beiträge bewertet, die mitunter individuelle und emotionale Geschichten erzählen, Einblicke in unbekannte Milieus geben und den Juror:innen ermöglichen, selbst etwas zu lernen: inhaltlich, aber auch über die Lebenswelt der Schüler:innen und ihre Perspektiven auf historische oder aktuelle Ereignisse, wie Andreas Mai von der Bauhaus-Universität und Mitglied der Landesjury Sachsen hervorhebt. Und vor allem: über ihren Durchhaltewillen und ihre Begeisterungsfähigkeit. So der allgemeine Tenor unter aktuellen und ehemaligen Mitgliedern verschiedener Landesjuries und der Bundesjury.

Doch wie wird entschieden, welche Arbeiten prämiert werden, nach welchen Kriterien werden die Lernprozesse und Forschungsergebnisse der Schüler:innen beurteilt, wie hat sich der Wettbewerb verändert und welche Rolle spielt das forschend-entdeckende Lernen?

*»Doch wie wird entschieden, welche Arbeiten prämiert werden?«*

## **JURYS UND BEWERTUNGSVERFAHREN**

Für den jeweiligen Wettbewerb, d.h. für die Beurteilung der eingereichten Wettbewerbsbeiträge, werden von der Geschäftsstelle der Körber-Stiftung in jedem Bundesland mindestens eine ehrenamtlich arbeitende Landesjury sowie eine Bundesjury berufen. Dabei achtet die Stiftung auf eine heterogene und interdisziplinäre Besetzung mit Lehrkräften, Didaktiker:innen, Fachleuten aus Museen, Archiven und anderen Bildungseinrichtungen sowie auf eine Kombination aus Jury-Mitgliedern mit langjähriger Erfahrung und solchen, die neue Perspektiven einbringen.

Zu Beginn des insgesamt ca. sechs Monate dauernden Begutachtungsprozesses ermitteln zunächst rund 170 Juror:innen die erfolgreichsten Beiträge auf Landesebene. Jede Arbeit wird hier durch zwei Juror:innen unabhängig voneinander begutachtet. Die Bewertungsgrundlagen sind die Aufgabenstellung und der Leitfaden für Juror:innen. Die Landesjury erhält zur Orientierung von der Geschäftsstelle eine Übersicht, welche die Bandbreite der eingereichten Beiträge nach Altersstufe und Schulform veranschaulicht. Eine Quotierung der Preise ist nicht vorgesehen, die Jurys sind aber aufgefordert, die Verteilung nach Alter und Schulform bei der Preisvergabe zu berücksichtigen. Die Anzahl der zu vergebenden Preise pro Bundesland wird von der Geschäftsstelle im Verhältnis zu den eingereichten Beiträgen berechnet. Darüber hinaus können die Jurys einen Gruppenpreis für besondere Teamleistung sowie Sachpreise vergeben.

Für den Wettbewerb 2022/23 zum Thema „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Wohnen hat Geschichte“ bedeutete das konkret: Nachdem die Teilnehmenden sechs Monate Zeit hatten, an ihrem Beitrag zu arbeiten, wurden auf Landesebene 250 Landessiege und 250 Förderpreise ermittelt. Grundsätzlich erhalten die so ermittelten Landessieger:in-

nen auf Bundesebene eine weitere Chance auf Auszeichnung. Ihre Beiträge werden von der Bundesjury bis zu sechs weitere Male begutachtet. Alle als bundespreiswürdig eingestuften Arbeiten werden außerdem auf einer mehrtägigen Klausurtagung der Bundesjury in intensiven Diskussionen verglichen und bewertet. Die so ausgewählten 50 Arbeiten werden mit fünf ersten, 15 zweiten und 30 dritten Bundespreisen gekürt. Die fünf Erstpreisträger:innen werden traditionell gemeinsam mit ihren Tutor:innen zur Preisverleihung vom Bundespräsidenten empfangen.

Die Begutachtung der Bundesjury erfolgt auf Grundlage derselben Bewertungskriterien wie durch die Landesjurys. Die Jury-Gutachten sind vertraulich und für die Teilnehmenden nicht einsehbar. Das Wettbewerbsteam bietet allerdings Feedbackgespräche an.

**»Alle als bundespreiswürdig eingestuften Arbeiten werden außerdem auf einer mehrtägigen Klausurtagung der Bundesjury in intensiven Diskussionen verglichen und bewertet.«**

Die Bedeutsamkeit von Jurys im Rahmen eines Wettbewerbs liegt auf der Hand; denn erst im „Zusammenspiel zwischen der Fachwissenschaft, dem Archiv und der Schule“ wird das „echte Potenzial“ vieler Beiträge deutlich, so Tom Fleischauer, Lehrer und Mitglied der Landesjury Thüringen. Nur der intensive Austausch ermöglicht es, „Maßstäbe zu kalibrieren“ und „unterschiedliche Erfahrungswerte einzubringen“, findet auch Lorenz Völker, Lehrer und Mitglied der Landesjury Berlin. In den Jurys erfolgt ein „wichtiger und notwendiger Abgleich von Vorstellungen und Positionen, vor allem in Hinblick auf Qualitätsmaßstäbe, Präferenzen für spezielle Formen der Aufbereitung von Arbeitsergebnissen bzw. deren Präsentation und die Einschätzung der Selbstständigkeit der jeweiligen Arbeit“, ergänzt Ralf Langer vom Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt und Mitglied der dortigen Landesjury.

Außerdem, so Regina Richter, Lehrerin und Tutorin im Ruhestand und ehemaliges Mitglied der Landesjury Hamburg, achten die Jury-Mitglieder in einem intensiven Abwägungsprozess darauf, dass das gesamte Spektrum der eingereichten Arbeiten berücksichtigt werde. In diesem Prozess, so Langer, gehe es darum, einen Konsens über die Bewertungsmaßstäbe der Jury zu erreichen, zugleich aber auch um die Frage, wie und unter welchen Bedingungen man legitimerweise eine abweichende Position vertreten

könne. Insgesamt kann es, so Fleischhauer, in den Diskussionen der Juries auch „schon mal kontrovers zugehen, weil für manche Themen intensiv gestritten werden muss“. Und Richter ergänzt: „Im Vergleich mit anderen guten und sehr guten Arbeiten und im Licht kritischer Nachfragen hält dann manch ein Urteil doch nicht mehr so richtig stand.“

## BEWERTUNGSKRITERIEN



Diskussion bei der Bundesjury-Tagung 2019.  
Foto: Körber-Stiftung

Es hat sich bewährt, dass jedes Jury-Mitglied ein Konvolut Arbeiten bekommt, die hinsichtlich Klassenstufe und Schulform vergleichbar sind. Je einheitlicher die Voraussetzungen der Teilnehmenden, umso leichter lassen sich Maßstäbe für die Bewertung bilden. Denn je nach Klassenstufe und Schulform haben die Juror:innen unterschiedliche Erwartungen

an einen Beitrag. Zusätzlich zum Bewertungsleitfaden gibt es drei verschiedene Bewertungsformulare, die eine altersbezogene Differenzierung aufweisen (bis Klasse 6, Klasse 7–10, ab Klasse 11). Das heißt: Obwohl alle eingereichten Beiträge „in einem Topf“ landen, werden sie mit unterschiedlichen, an die Altersstufe angepassten Maßstäben gemessen. So wird dem Umstand Rechnung getragen, dass beispielsweise eine Gruppe Sechstklässler:innen etwas anderes leisten kann als ein:e Oberstufenschüler:in, insbesondere in Bezug auf den Reflexionsgrad und die Wissenschaftlichkeit des Vorgehens.

Gibt es für die unterschiedliche Bewertung der *Altersstufen* noch diese Hilfestellung, empfinden Juror:innen die Berücksichtigung unterschiedlicher *Schulformen* als eine „große Herausforderung“. Immer wieder kommt die Frage auf, so Richter, ob man eine „sehr gelungene Arbeit herunter[stufe], weil man eine nicht ganz so gelungene Arbeit einer anderen Schulform berücksichtigen möchte? [...] Wie geht man damit um, dass manche Teilnehmer:in-

nen einfach bessere Voraussetzungen (einen großen Bücherschrank zu Hause, Bekannte der Eltern, die sich als Experten eignen, überhaupt: hilfreiche Eltern) haben als andere?“ Viele Jury-Mitglieder weisen darauf hin, dass Lernerfolg auch heute noch wesentlich durch das Umfeld bestimmt wird, das sich hinsichtlich Möglichkeiten und Rahmenbedingungen unterscheidet. Hier ist laut Richter „Fingerspitzengefühl gefragt“, die Jury bemühe sich stets um ein gerechtes und ausgewogenes Vorgehen. Man achte darauf, Jüngere und Nicht-Gymnasiast:innen zu motivieren „und ein Gegengewicht zur Gymnasiallastigkeit des Wettbewerbs zu schaffen“, führt Rainer Hering, Archivleiter und Koordinator der Landesjury Schleswig-Holstein, aus. Der Wunsch, verstärkt andere Schulformen zu erreichen, ist in der Jury ausgeprägt, da eine breite und diverse Teilnehmer:innenschaft – gerade für den Aufbau von geschichtskulturellem Kapital – für den Wettbewerb wichtig sei.

**»Obwohl es den Geschichtswettbewerb bereits seit 1973 gibt, haben sich die Kriterien der Bewertung kaum verändert.«**

Obwohl es den Geschichtswettbewerb bereits seit 1973 gibt, haben sich die Kriterien der Bewertung kaum verändert. Geprüft werden zunächst inhaltliche Mindestanforderungen, die im Leitfaden für die Jury festgehalten sind: Untersucht der Beitrag „ein historisches Beispiel aus der eigenen Regional- oder Familiengeschichte zum vorgegebenen Rahmenthema“? Wurden nach „dem Prinzip des forschend-entdeckenden Lernens“ Materialien zum Thema gesammelt und analysiert? Und: Ist ein Engagement der Teilnehmenden erkennbar?

Der Bewertungsleitfaden präzisiert, dass aktuelle Themen den Anstoß für Arbeiten bieten können, der Schwerpunkt aber auf der Vergangenheit liegen soll, konkret: auf einer Zeit, welche die Teilnehmenden nicht bewusst miterlebt haben. Interessant sei in dieser Hinsicht, so berichtet die Ausstellungskuratorin und Koordinatorin des Landesjury Sachsen-Anhalt Manuela Dietz, dass die konkret bearbeiteten Themen oftmals Rückschlüsse darauf zuließen, welche Narrationen im kollektiven Gedächtnis der Region oder des Bundeslandes verankert seien.

Schriftliche und kreative Beiträge, deren steigender Anteil schon fast die Hälfte aller Beiträge ausmacht, unterliegen denselben Bewertungskriterien. „Ungeachtet der Dar-

stellungsform sollte allen Beiträgen eine erkennbare und nachvollziehbare historische Forschungsleistung zugrunde liegen“, führt der Jury-Leitfaden aus. Das zu erreichen sei nicht immer leicht, berichtet Verena Schweizer, Archivarin und Mitglied der Landesjury Baden-Württemberg: „Schwierig ist es nach meiner Erfahrung für alle Altersstufen, auch die Oberstufe, eine gewählte Fragestellung konsequent zu verfolgen [...]. Oft möchten die Schülerinnen und Schüler verständlicherweise in der Begeisterung über ihre Recherchen alle Ergebnisse [...] verwerten, dabei geht aber manchmal der rote Faden verloren.“

Zudem sei es laut Leitfaden wichtig, die „Forschungsergebnisse in der Eigenlogik des gewählten Darstellungsformats aufzubereiten“. Ein selbst entwickeltes Konzept, das zum Rahmenthema passt, sei grundlegend, wobei die Stiftung dazu ermutigt, „das Thema eigenständig, groß und kreativ zu denken“. Dass die Themen des Wettbewerbs breit ausgelegt werden können, ist also gewollt. Langer sieht darin die Chance, „einerseits ein großes bzw. weites Thema aufzumachen, dessen Potenzial zu benennen und zugleich Übertragungsmöglichkeiten auf verschiedene Räume, Lebens- und Erfahrungswelten anhand ausgewählter Beispiele aufzuzeigen“. Das bedeutet konkret, dass die Teilnehmenden nicht den Anspruch verfolgen sollten, mit großen Bögen „zu Vieles auf einmal erreichen“ zu wollen; interessanter sei es, eine „große Geschichte am kleinen Beispiel [zu] erzählen“.

**»Die Jury-Mitglieder bewerten es grundsätzlich positiv, wenn ein Thema originell aufbereitet und etwas gegen den Strich gebürstet wird.«**

Die Jury-Mitglieder bewerten es grundsätzlich positiv, wenn ein Thema originell aufbereitet und etwas gegen den Strich gebürstet wird, wenn also neugierige, kreative Fragen an den Gegenstand gestellt werden, die unter Umständen zu überraschenden Ergebnissen führen. Sie erwarten, dass die Teilnehmenden ein echtes Interesse am Thema erkennen lassen und durch forschend-entdeckendes Lernen ihre Neugier befriedigen. Hinzu komme die Rechercheleistung und die Vielfalt (nicht die Anzahl!) an berücksichtigten bzw. selbst erschlossenen Quellen, wobei es der Regelfall sei, dass Teilnehmenden bis Klasse 6 Quellen von Dritten zur Verfügung gestellt würden. Ab der 7. Klasse aufwärts wird die Multiperspektivität des zusammengetragenen Quellenmaterials und dessen mögliche



Lückenhaftigkeit oder Widersprüchlichkeit zunehmend bewertungsrelevant. So erläutert Völker: „Die klare Trennlinie zwischen Förderpreis und Landessieg ist letztlich die Fähigkeit, zu erkennen, was das Quellenmaterial hergibt und was nicht, welche Fragen sinnvoll [sind], welche nicht, was ein Desiderat bleiben muss. Das (selbstbewusst) zu erkennen und darzustellen ist [...] eine enorme Leistung. Letztlich ist das aber eine Qualität, die [sogar] (noch) manchem Studenten abgeht.“ Die analytische Durchdringung des Materials in Bezug auf die verfolgte Fragestellung beinhaltet auch, es kritisch zu reflektieren und seine historische Bedeutung einzuordnen, was von den älteren Teilnehmenden verstärkt erwartet wird. Viele Jury-Mitglieder betonen außerdem, dass sie es als außergewöhnlich beurteilen, wenn es den Teilnehmenden gelingt, neue Erkenntnisse zu präsentieren, indem sie beispielsweise bislang unerschlossene Quellen bearbeiten oder durch das Infragestellen einer geläufigen Interpretation neue Sichtweisen auf ein Thema eröffnen.

Negativ fallen den Jury-Mitgliedern hingegen Beiträge auf, die erkennbar eine „Pflichtübung“ seien und z.B. ursprünglich nicht im Rahmen des Wettbewerbs erstellt wurden. Weiterhin blieben laut Langer bei einzelnen Beiträgen „der extrem gehäufte, völlig unangemessene und abgehobene Fremdwortgebrauch“ in negativer Erinnerung, der „eine Unterstützung durch Externe vermuten“ ließ. Schweizer ergänzt, dass sehr kurze Beiträge, die erkennbar nur aus „zwei, drei Seiten Internetrecherche ohne Einleitung, Fragestellung und Fazit“ bestanden, nicht nur keinen Gewinn für die Teilnehmenden darstellten, sondern auch „frustrierend“ zu lesen waren.

## **MEDIALE VERÄNDERUNGEN UND DAMIT VERBUNDENE HERAUSFORDERUNGEN**

Eine wesentliche Veränderung des Wettbewerbs liegt darin, dass mittlerweile auch kreative und digitale Formate gewählt werden können, die aus Perspektive der Jury insbesondere für jüngere Schüler:innen und nicht-gymnasiale Schulformen attraktiv sind. Die Chance dieser Beitragsformen liegt darin, „dass auch Schüler:innen, die einen nicht so ‚bildungsnahen‘ familiären Hintergrund haben, besseren Zugang zum Wettbewerb finden und somit auch



das Teilnehmerfeld verbreitert wird“. Zudem sei diese Erweiterung eine „Modernisierung und angemessene Weiterentwicklung“ des Wettbewerbs, findet Simone Mergen, führend tätig im Haus der Geschichte Bonn und Mitglied der Landesjury Nordrhein-Westfalen.

Doch gehen damit auch Herausforderungen einher. Wie Richter meint, müsse den Teilnehmenden insbesondere bewusst sein, „dass es nach wie vor um einen quellenbasierten historischen Beitrag gehen soll: in Filmen und Podcasts nicht nur auf der darstellenden Ebene zu verbleiben, sondern Quellenanalyse miteinzubeziehen und gelungen darzustellen“, sei „oftmals nicht einfach“. Video- und Audiobeiträge würden bisweilen nur *YouTube*-Videos nachahmen. „Der Spagat zwischen gutem Konzept/guter Frage/guter Durchdringung des Themas und einer kreativen Umsetzung ist für viele noch schwierig, hier brauchen wir alle noch mehr Training“, bekennt Mergen und verweist damit darauf, dass auch die Jury den Umgang mit diesen Beiträgen weiter optimieren muss. Nadine Rau, Bildungsreferentin im Museum und Mitglied sowie Koordinatorin der Landesjury Berlin, merkt selbstkritisch an: „Vielen Juroren fällt es noch schwer zu erkennen, dass auch kreative Beiträge Tiefgang haben können und dass es manchmal schwieriger ist, komplizierte Zusammenhänge (auch ohne Worte) kreativ zu verarbeiten als in einem schriftlichen Beitrag.“ Deshalb wünscht sie sich „mehr Hilfestellung, wie mit den unterschiedlichsten kreativen Formaten umzugehen ist und wie hier die entscheidenden Qualitätskriterien aussehen“, insbesondere da die mit der Formatöffnung einhergehende Ausdifferenzierung und Vielschichtigkeit auch die Vergleichbarkeit der Beiträge erschwere.

**»Der Spagat zwischen gutem Konzept/guter Frage/guter Durchdringung des Themas und einer kreativen Umsetzung ist für viele noch schwierig, hier brauchen wir alle noch mehr Training.«**

Inwiefern bei der Erstellung aller Beiträge KI eine Rolle spielt, ist eine Frage, die den Wettbewerb in Zukunft vor Herausforderungen stellen wird. Was KI – und generell die Nutzung von technischen Hilfsmitteln wie Textoptimierungsprogrammen etc. – für die Bewertung in Zukunft bedeuten wird, ist offen, oder, wie Richter pointiert anmerkt: „Herausfordernd für die Jury ist dabei natürlich, dass man

nicht die guten Programme bewerten will“, sondern die originäre Leistung der Teilnehmenden.

### **INWIEFERN KANN DER WETTBEWERB FORSCHENDES LERNEN ALS GESCHICHTSKULTURELLES KAPITAL FÖRDERN?**

Es ist ein dezidiertes Ziel des Wettbewerbs, die Kompetenz des forschend-entdeckenden Lernens zu fördern. Deren Prozesshaftigkeit sollen die Teilnehmenden in einem Arbeitsbericht diskutieren, der dem Beitrag beigelegt wird. Er dokumentiert den Prozess der Spurensuche mitsamt seinen Rückschlägen. Entscheidend sei, so sind sich die Jury-Mitglieder einig, die Hartnäckigkeit, mit der die Teilnehmenden dranbleiben. „Was wir hier beobachten dürfen, ist manchmal der Wahnsinn. Wo jeder aufgegeben hätte, machen die Teilnehmenden einfach weiter. Das ist bewundernswert. Man könnte sagen, die Teilnehmenden erwerben so neben dem historischen Wissen ganz viele Kompetenzen, die ihnen im Leben weiterhelfen können“, betont Anne Sophie Schumacher, Lehrerin und Koordinatorin der Landesjury Rheinland-Pfalz. Und auch Völker unterstreicht, dass genau die Bereitschaft, diesen Extra-Aufwand zu betreiben, die herausragenden Beiträge auszeichne.

„Forschendes Lernen ist methodisches Lernen“, bringt es Jörg Nellen, Lehrer im Ruhestand und ehemaliges Mitglied der Landesjury Bayern, auf den Punkt. „Drei Fragen sollten sich die jungen Forscher:innen stellen: ‚Was ist passiert?‘, ‚Warum und mit welchen Folgen ist es passiert?‘ und ‚Was geht es mich an?‘. [...] In den meisten Beiträgen wird sehr deutlich, wie intensiv sich die Verfasser:innen mit ihrem Sujet auseinandergesetzt haben, wie sehr sie in ihr Thema einsteigen, wie kreativ sie ihre Aufgabe angehen, welche Ideen sie dafür haben, Material und Zeitzeugen zu suchen. Wenn ihnen dies gelingt, dann sind sie schon mitten im ‚forschenden Lernen‘ angekommen. Ein ‚Ergebnis‘ im Sinne ihrer Forschungsfrage dann zusammenzubündeln gelingt nicht immer, aber die Jury honoriert auch den Prozess.“ Im Idealfall wird dann nicht nur der Beitrag prämiert, sondern die Teilnehmenden haben jenseits des Wissenszuwachses zu ihrem Thema auch sich selbst und ihre Fähigkeiten weiterentwickelt.

## LERNEN AUS DER GESCHICHTE?

Die Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart ist ein weiteres Kriterium der Bewertung: Historische Kontextualisierung und die Berücksichtigung zeitgenössischer politischer, sozialer und gesellschaftlicher Faktoren sollen zu eigenen Urteilen hinsichtlich der Relevanz der Befunde für die Gegenwart und zu ihrer Bewertung („Geschichtswürdigkeit“) führen. Zwar gibt das von der Körber-Stiftung für jede Wettbewerbsrunde herausgegebene *spurensuchen*-Heft bereits Anregungen dazu, wo Gegenwartsbezüge des Themas liegen könnten. Laut Richter ist es aber gerade eine besondere Reflexionsleistung, wenn die Jugendlichen erfassen, „wodurch und warum sich die früheren Verhältnisse von den heutigen unterscheiden“. Dietz führt dazu aus: „Ich finde es spannend zu sehen, wie Schüler:innen versuchen Analogien [...], die sie zwischen ihren historischen Themen und den Themen, mit denen sie selbst, ihre Freunde oder Bekannte im Alltag konfrontiert sind, zu finden. Auch die Frage nach ‚Ursache und Wirkung‘ bringt immer spannende Erkenntnisse. [...] Viele Schüler:innen erkennen bei der Bearbeitung ihrer Themen, dass die Sorgen, Probleme und Themen der Menschen vor 200 oder 400 Jahren im Kern gar nicht so anders waren als die der Menschen heute. Allerdings verstehen sie auch, dass sie heute zum Teil unter ganz anderen (und viele unter wesentlich privilegierteren) Bedingungen leben.“

**»Die Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart ist ein weiteres Kriterium der Bewertung.«**

Es ist aber oftmals auch eine der ersten Hürden für die Teilnehmenden, so Mergen, „überhaupt die Gegenwart zu verlassen und sich in historischen Dimensionen zurechtzufinden, diese zu recherchieren, zu erforschen und auch nicht mit ausschließlich gegenwärtigen Maßstäben, sondern unter historischer Kontextualisierung zu bewerten“. Allerdings „ergeben sich die überzeugendsten Verbindungen ganz automatisch, indem man sich fragt, was das historische Thema mit der heutigen Zeit zu tun hat. Wie wird es heute beurteilt? Ist es in Vergessenheit geraten oder gar von größerer Bedeutung als damals?“ Durch die simpel erscheinende Frage „Was geht’s mich an?“ werde ein Gegenwartsbezug hergestellt, der in den Augen von Nellen „der Türöffner zu einem wünschenswert begründeten Werturteil“ ist.

## Autor:in



**Dr. Katharina Trittel** ist Historikerin, leitende Redakteurin des Magazins „Lernen aus der Geschichte“ und verantwortlich für das zugehörige Webportal.

# Im Gespräch: kritisch nachgefragt bei Kirsten Pörschke, Programm-Managerin Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten bei der Körper-Stiftung

## Gesprächspartner:in



**Kirsten Pörschke** ist Kulturwissenschaftlerin. Nach mehreren Stationen als Redakteurin und Kulturmanagerin etwa bei der Wanderausstellung "Verbrechen der Wehrmacht", im Deutschen Auswandererhaus Bremerhaven sowie als Projektleiterin des Erinnerungsprojekts step21 [Weiße Flecken] arbeitet sie seit Ende 2012 bei der Körper-Stiftung. Als Programm-Managerin ist sie dort beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten tätig und koordiniert das Körper Netzwerk Geschichtsvermittlung.

**LaG:** Der Geschichtswettbewerb wird hartnäckig mit dem (Vor)Urteil konfrontiert, dass er ein „elitärer Wettbewerb“ sei, in dem Sinne, dass mehrheitlich Gymnasiast:innen teilnehmen. Was erwidern Sie darauf?

**Kirsten Pörschke (Körper-Stiftung):** Es stimmt, dass am Geschichtswettbewerb mehrheitlich Gymnasien teilnehmen. Rund 67% der Schüler:innen, die sich 2022/23 an der Ausschreibung „Wohnen hat Geschichte“ beteiligt haben, besuchten ein Gymnasium. Auf die Beitragszahlen geschaut liegt der Anteil mit knapp 81% noch höher, weil an Gymnasien mehr Einzel- als Gruppenbeiträge entstehen. Die Gründe sind vielfältig: Wie viel Raum für historische Projektarbeit gibt es an den Schulen? Wie viel Anleitung und Engagement seitens der Lehrkräfte sind erforderlich? Wo können Schüler:innen einen Teil der Projektarbeit außerhalb des Unterrichts erbringen, wo tendenziell auf familiäre Unterstützung bauen ...? Das, was wir als Frage der Bildungsungerechtigkeit in der Gesellschaft diskutie-

ren, spiegelt sich auch im Teilnehmendenspektrum des Geschichtswettbewerbs. Der Wettbewerb kann ungleiche Voraussetzungen nicht kompensieren. Aber er kann sich aktiv öffnen, Anreize schaffen und stellenweise Barrieren verringern, um alle Schulformen und Altersstufen zur Teilnahme einzuladen: So haben wir 2012/13 ein Projektheft für Schüler:innen eingeführt. In Ergänzung zum spurensuchen-Magazin finden Teilnehmer:innen hier Arbeitstipps und Checklisten, die sie durch die Projektschritte führen. Dazu werden der voraussetzungsreiche Thementext und die Aufgabenstellung in einfachere Sprache übersetzt. Zudem wirbt der Geschichtswettbewerb offensiv für kreative Beitragsformate wie Podcasts, Videos, Theaterstücke oder Apps. Seit 2018/19 stellen wir dazu didaktische Materialien, Workshops und Video-Tutorials zur Verfügung. Das ist auch eine Reaktion auf die veränderte Mediennutzung von Schüler:innen. Denn Geschichte(n) vor Ort oder in der Familie zu erforschen, reizt viele – einen langen Text mit Fußnoten zu verfassen dagegen eher nicht.

Darüber hinaus fördern und würdigen wir besonders gelungene Teamarbeit. 2020/21 haben wir beispielsweise erstmals einen Preis für den erfolgreichsten Gruppenbeitrag im Bundesland ausgelobt. Durch diesen Anreiz wachsen vor allem die Chancen für jüngere Teilnehmer:innen und nicht-gymnasiale Schulformen, beim Wettbewerb erfolgreich zu sein. Andere Anreize sind weniger sichtbar: Ein zentrales Element für ein möglichst faires Bewertungsverfahren etwa ist der Arbeitsbericht von Teilnehmer:innen, bei Jüngeren der von Tutor:innen, der den Forschungsprozess schildert und reflektiert.

**»Denn Geschichte(n) vor Ort oder in der Familie zu erforschen, reizt viele – einen langen Text mit Fußnoten zu verfassen dagegen eher nicht.«**

Der Arbeitsbericht hilft den Jurys dabei, nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Forschungsweg bei ihrer Bewertung zu berücksichtigen. Zudem sind die Bewertungskriterien nach Altersstufen gestaffelt. All das ändert zwar nichts an der Tatsache, dass die Schüler:innen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Wettbewerb starten. Unsere Bemühungen helfen aber bei einer möglichst fairen Bewertung. Und natürlich denken wir weiter: Im Austausch mit unserem Netzwerk diskutieren wir über größere strukturelle Eingriffe wie eine Quote oder nach Schulformen getrennte Ausschreibungen. Aber hier gilt es, auch die trifti-

gen Argumente dagegen abzuwägen. In jedem Fall sind wir für Diskussionen und gute Ideen offen.

**LaG:** Wie erfolgt die Themenauswahl für den jeweiligen Wettbewerb innerhalb der Stiftung? Sind es vor allem politisch brisante Themen, die ausgeschrieben und später auch prämiert werden?

**Pörschke:** Politische Brisanz zählt nicht zu den Kriterien für ein Wettbewerbsthema, wohl aber öffentliches Interesse, gesellschaftliche Relevanz und Schüler:innenbezug. Der Geschichtswettbewerb versteht sich als Initiative der historisch-politischen Bildung. Die historische Spurensuche soll Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen, ein Verständnis für gesellschaftliche Lagen in Geschichte und Gegenwart zu entwickeln, Perspektiven einzuordnen und ihre Kritik- und Urteilskraft zu stärken. Insofern ist eine Bezugnahme auf aktuelle Probleme und Diskussionen erwünscht, aber nicht im Sinne eines politischen Statements. Bei der Themenwahl spielen verschiedene Kriterien eine Rolle: Das Thema muss bundesweit, in urbanen wie ländlichen Räumen und über für Schüler:innen zugängliche Quellen zu erforschen sein. Es muss lokal-, regional- und familiengeschichtliche Zugänge ermöglichen. Außerdem muss es eine Streuung der Schwierigkeitsgrade zulassen, damit Schüler:innen aller Altersstufen und Schulformen teilnehmen können. Es muss offen sein, Assoziationen wecken, auch über Bilder vermittelbar sein – und nicht zuletzt sollte es den Nerv junger Menschen treffen. Das gelingt mal mehr und mal weniger. Außerdem entscheiden wir über das Rahmenthema nicht am grünen Tisch. Die Themenfindung für eine Ausschreibung zieht sich über acht Monate. Sie beginnt mit einem Aufruf an unser Netzwerk, in dem unter anderem viele Lehrkräfte und Archivpädagog:innen sind. Deren und unsere eigenen Ideen ordnen und gewichten wir, erstellen eine Shortlist, prüfen eine Auswahl mit Blick auf die genannten Kriterien. In mitunter kontroversen Debatten mit dem wissenschaftlichen Beirat ermitteln wir dann drei Themenfelder, von denen nach erneuter Aufbereitung und Diskussion das Wettbewerbskuratorium eines auswählt.

*»Der Geschichtswettbewerb versteht sich als Initiative der historisch-politischen Bildung. Die historische Spurensuche soll Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen, ein Verständnis für gesellschaftliche Lagen in Geschichte und Gegenwart zu entwickeln, Perspektiven einzuordnen und ihre Kritik- und Urteilskraft zu stärken.«*

Politische Brisanz trägt einen Beitrag ebenso wenig wie Stromlinienförmigkeit zur Prämierung. Allerdings sind ein gelungener Gegenwartsbezug, die Reflexion von Bezügen der Forschungsergebnisse zu heutigen Problemlagen oder das Nachdenken über die Frage „Was hat das mit uns oder mir zu tun?“ durchaus im Sinne des Wettbewerbs. Die Auswahl potenziell zu prämierender Beiträge ist das Ergebnis eines langen Prozesses. Erst ganz am Schluss, bei der Diskussion um die Vergabe der fünf ersten Bundespreise, spielen dann sicher auch wettbewerbpolitische Aspekte eine Rolle. Denn diese Beiträge stehen im Scheinwerferlicht der bundesweiten Öffentlichkeit. Sie sollten nicht nur eine möglichst große Vielfalt mit Blick auf Region, Alter und Geschlecht der Teilnehmer:innen repräsentieren, von ihnen sollte auch thematisch eine gewisse Strahlkraft ausgehen, um öffentliche Diskussionen anzustoßen, weiße Flecken unserer Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aufzuzeigen und die Schüler:innen als Forschende sichtbar werden zu lassen.

**»Politische Brisanz trägt einen Beitrag ebenso wenig wie Stromlinienförmigkeit zur Prämierung.«**

**LaG:** In der 50-jährigen Wettbewerbsgeschichte ist ein großer Fundus an Beiträgen entstanden. Wo werden sie öffentlich sichtbar und welche neuen Möglichkeiten ergeben sich hierfür durch die Digitalisierung?

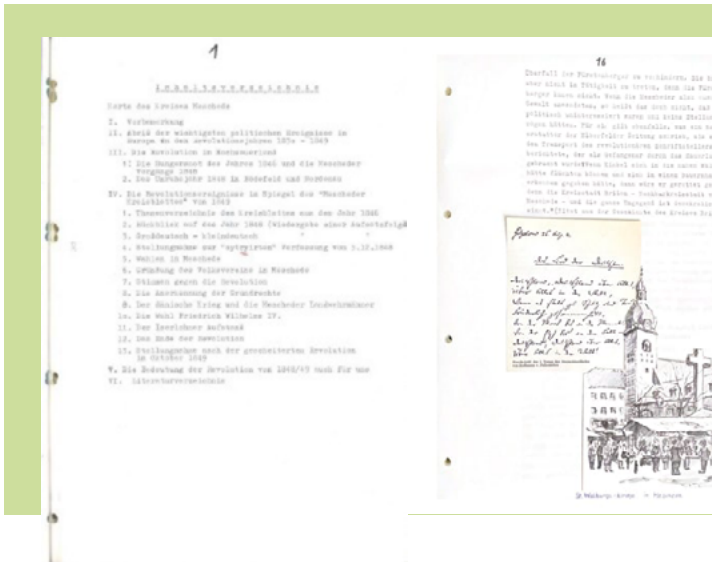
**Pörschke:** Für eine öffentliche Sichtbarkeit und Anerkennung der Forschungsleistungen ist neben dem Engagement von Teilnehmer:innen und Tutor:innen vor allem wichtig, dass das Thema auf Interesse in der Öffentlichkeit vor Ort stößt. Immer wieder entfalten Forschungsarbeiten auch über den Wettbewerb hinaus Wirkung, fließen in die regionale Geschichtskultur ein oder stoßen im lokalen Umfeld Debatten an. Teilnehmer:innen initiieren Gedenkveranstaltungen, verlegen Stolpersteine, präsentieren ihre Ergebnisse in öffentlichen Institutionen vor Ort oder veröffentlichen ihre Arbeiten in regionalen Publikationen.

Ob kreative Beitragsformate per se zu mehr Sichtbarkeit führen, wissen wir nicht. Theaterstücke oder Ausstellungen richten sich von der Eigenlogik her an ein größeres Publikum. Das gilt auch für Videos: So hat beispielsweise das Musikvideo einer 5. Klasse aus Hannover auf *YouTube* über 7.000 Aufrufe erzielt, der Dokumentarfilm von sechs



Hamburger Schülern über die Vereinskultur des FC St. Pauli gar über 66.000. Wirkung lässt sich aber auch mit weniger Reichweite erzielen. Der klassische schriftliche Beitrag, früher vereinzelt über 200 Seiten stark, ist inzwischen auf maximal 50 Seiten begrenzt, kann aber ebenso wie eine ansprechende Ausstellung Wirkung vor Ort entfalten.

Eine Bildstrecke zur Vielfalt der Wettbewerbsbeiträge und ihrer Formate finden Sie hier:



Schriftlicher Beitrag mit Zeichnungen und Skizzen (insgesamt 82 Seiten) zu Revolution 1848/49 zur ersten Wettbewerbsaus-schreibung (Körper-Archiv GW 1974-0179)



Schulweg früher und heute: der kreative Beitrag einer 5. Klasse, handschriftlich und mit selbst gemalten Bildern illustriert (Körper-Archiv GW 1991-0967)

#### 4. Die Startbahn-West



- 4.1 Chronik des Protestes
- 4.2 Pro und Kontra zur Startbahn-West
- 4.3 Aktionen der Bevölkerung

Eine der ersten Webseiten beim Geschichtswettbewerb, hier zur Ausschreibung „Protest in der Geschichte“ (Körper-Archiv GW 1999-1071) Weitere Beispiele [hier](#).



Eine Gruppe Berufsschüler:innen hat ihre Untersuchung von Frauenarbeit in Haus und Beruf kreativ gestaltet, mit Booklets und T-Shirts in Kartons für verschiedene Zeiträume (Körper-Archiv GW 2005-1378)



„Miesbach brannte, Petronilla rannte“: ein Gesellschaftsspiel zum großen Brand in Miesbach 1738 (Körper-Archiv GW 2009-1196)



Eine Ausstellung zur Schulgeschichte in einer Hamburger Schule (Körper-Archiv GW 2019-0419)



Schriftbeitrag samt nachgebildeter Kutte einer Stralsunder Jugendgruppe (Körper-Archiv GW 2019-1802)



App: Interaktiver Stadtrundgang zum Kriegsende in Demmin 1945 (Körper-Archiv GW 2019-0695)

Von Seiten der Körber-Stiftung erfahren die Beiträge vor allem durch die Preisverleihungen in allen Bundesländern, die Bundespreisverleihung und die von uns koordinierte Pressearbeit Sichtbarkeit. Alle prämierten Arbeiten und die Teilnehmer:innen mit ihren Tutor:innen werden vorgestellt, oft stoßen diese Veranstaltungen auf ein reges Interesse bei der Presse vor Ort. Außerdem haben Standorte mit langer Wettbewerbstradition teils eigene Formate entwickelt, um die Leistung aller Wettbewerbsteilnehmer:innen anzuerkennen. Ins digitale Hamburg-Geschichtsbuch etwa haben verschiedene Wettbewerbsbeiträge Eingang gefunden. Die mehr als 1.700 in Münster entstandenen Beiträge sind in einer eigens dafür entwickelten Online-Datenbank erfasst worden und werden zusätzlich im Stadtarchiv archiviert. Solche Initiativen sind ein wichtiges Instrument zur Förderung von Schüler:innenforschung.

Seit 2012/13 werden Beiträge zum Geschichtswettbewerb online eingereicht. Das war für uns und die Jurymitglieder durchaus ein Einschnitt – im positiven Sinne. Jetzt gehen keine Pakete mit Wettbewerbsarbeiten mehr durch das ganze Land und es braucht keinen Transporter mehr, der die Arbeiten zur Abschlussstagung der Bundesjury liefert. Abläufe haben sich vereinfacht und wir bewahren alle Beiträge auf, nicht bloß die prämierten.

Dass die Körber-Stiftung trotz der theoretischen Möglichkeit nicht alle Beiträge öffentlich zur Verfügung stellt, hängt außer an komplizierten Fragen der Bild- und Persönlichkeitsrechte vor allem an der immensen Menge: Pro Ausschreibung werden mehr als 1.500 Beiträge eingereicht! Wir archivieren seit 2012 alle, in der Datenbank auf unserer Website sind die prämierten Beiträge auffindbar.

*»Seit 2012/13 werden Beiträge zum Geschichtswettbewerb online eingereicht. Das war für uns und die Jurymitglieder durchaus ein Einschnitt – im positiven Sinne. Jetzt gehen keine Pakete mit Wettbewerbsarbeiten mehr durch das ganze Land und es braucht keinen Transporter mehr, der die Arbeiten zur Abschlussstagung der Bundesjury liefert.«*

**LaG:** Welche Chance bieten Künstliche Intelligenz (KI) und Digitalisierung für die Körber-Stiftung, um im Umgang mit diesem Themenfeld eine Vorreiterrolle einzunehmen?

**Pörschke:** Mit Blick auf KI ist das Einnehmen einer Vorreiterrolle ein hoher Anspruch. Wir stehen wie andere auch unter dem Druck des schnellen Taktes, in dem sich





Zwei Mitarbeiterinnen der Körber-Stiftung beim Auspacken eines Wettbewerbsbeitrags 1989. Foto: Körber-Stiftung

neue Technologien und Tools entwickeln. Fest steht, dass wir die Herausforderungen durch KI offensiv angehen möchten: Schüler:innen sind uns hier im Zweifel ohnehin voraus. Zum Transkribieren handschriftlicher Quellen beispielsweise haben Teilnehmer:innen schon 2022 mit KI-gestützter Texterkennung gearbeitet – und vorbildlich im Arbeitsbericht darauf hingewiesen. Welche Tools können im Rahmen historischer Projektarbeit noch sinnvoll sein? Worauf kommt es bei ihrer Nutzung an, wo liegen ihre Grenzen und Risiken? Auch zum Umgang mit textgenerierenden Anwendungen wie *ChatGPT* werden wir Tipps und Regeln entwickeln. Wie sich die historische Spurensuche und Wettbewerbsbeiträge durch KI-Tools verändern, was das für Aufgabenstellung und Bewertungskriterien bedeuten

wird, werden wir bis zum nächsten Ausschreibungstart Anfang September 2024 diskutieren und festlegen.

In jedem Fall spielt der Arbeitsbericht eine wichtige Rolle, wenn Teilnehmer:innen hier ihren Forschungsprozess und damit auch ihre Nutzung von KI offenlegen.

**»Fest steht, dass wir die Herausforderungen durch KI offensiv angehen möchten: Schüler:innen sind uns hier im Zweifel ohnehin voraus.«**

Die Recherchewege der Schüler:innen haben sich durch die Digitalisierung allerdings schon seit einigen Jahren verändert. Noch 2013 resümierte eine Teilnehmerin:

„Die Spurensuche war schwerer als gedacht, zumal ich bei Google fast nichts gefunden habe“. Zehn Jahre später ist die Situation angesichts der fortschreitenden Digitalisierung und Online-Präsentation von Archivquellen, digitalisierter Zeitungsbestände oder Kartensammlungen eine andere. Aber trotz Digitalisierung lebt der Ansatz der regionalen oder familiengeschichtlichen Spurensuche noch immer von vor Ort gehobenen Quellen und eigenen Interviews mit Zeitzeug:innen und Expert:innen. Und nicht selten schwärmen unsere Teilnehmer:innen von ihrem ersten Besuch im Archiv und den ‚echten‘ Quellen. Doch auch die Frage nach der Authentizität historischer Quellen stellt sich im digitalen Zeitalter neu und gibt dem kritischen Umgang mit ihnen eine neue Dimension.

**LaG:** Was sind weitere Aufgaben, denen sich der Geschichtswettbewerb in Zukunft stellen muss?

**Pörschke:** Mit den Themen KI und Partizipation sind zwei große (Dauer)Aufgaben schon benannt. Der Geschichtswettbewerb hat auch künftig verschiedene Balanceakte zu vollbringen: Er muss die richtigen Themen aufspüren und den Nerv seiner Zielgruppen treffen. Er muss die Balance zwischen wissenschaftlichem Anspruch und größtmöglicher Teilhabe wahren, sich an sich verändernde schulische Rahmenbedingungen anpassen und zugleich an seiner Kernidee festhalten. Und was nicht zu unterschätzen ist: Wir müssen immer wieder Lehrkräfte gewinnen, die ihre Schüler:innen für den Wettbewerb begeistern und als Tutor:innen begleiten.

Wo der Geschichtswettbewerb noch mehr Potenzial birgt: Er kann die Geschichts- und Erinnerungskultur um Herkunfts- und Migrationsgeschichte(n) bereichern. Der familiengeschichtliche Bezug ermöglicht es Schüler:innen, sich bei der Spurensuche nicht nur mit Themen der deutschen Geschichte zu beschäftigen, sondern auch ihre vielfältigen Familiengeschichten einzubringen oder neue Fragen an ihre Heimatorte zu stellen. Teilnehmer:innen haben das in der Vergangenheit schon vielfach getan. Hier könnte der Wettbewerb aber noch gezieltere Impulse setzen und künftig einen größeren und sichtbareren Beitrag leisten.

# Aktuelle Forschung zum Geschichtswettbewerb

## Gesprächspartner:innen



**Fünf Wissenschaftler:innen, die zum Geschichtswettbewerb, den Potenzialen von forschend-entdeckendem Lernen und dem Erwerb von geschichtskulturellem Kapital forschen, stellen im Gespräch mit LaG ihre Projekte und wichtigsten Befunde vor.**

**Johanna Glandorf** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Geschichte in Münster und promoviert zum Tutor:innenhandeln im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Ihr Projekt trägt den Titel „Professionell-begabungsförderndes Handeln von Tutor:innen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Eine empirische Studie zu individueller Förderung beim historisch-forschenden Lernen.“

**Lukas Greven** ist Studienrat für die Fächer Geschichte und Biologie in Euskirchen. Er war zwischen 2017 und 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der RWTH Aachen University. Seine Dissertation erscheint demnächst unter dem Titel „Mehr als ‚Reisen in die Vergangenheit‘. Forschendes Lernen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, 1973-2013“.

**Moritz Heitmann** ist derzeit Studienreferendar am ZfsL Münster im Seminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. 2023 hat er sein Promotionsprojekt am Institut für Didaktik der Geschichte an der Universität Münster mit dem Titel „Historische Orientierung in der Vereinigungsgesellschaft. Eine Studie zum Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1994/1995“ abgeschlossen.

**Johannes Schmitz** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit historischen Verstehensprozessen und untersucht anhand von Beiträgen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten, wie sich Jugendliche seit Anfang der 1990er Jahre mit der DDR-Geschichte und Transformationszeit auseinandergesetzt haben. Weiterhin ist er Besucherbegleiter in der Gedenk- und Bildungsstätte Andreasstraße und Referent beim Bildungsprojekt Lostdeutschland, welches von der Stiftung Ettersberg in Weimar ausgerichtet wird.

**Wanda Schürenberg** studierte Geschichtswissenschaft, Germanistik und Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Sie lebt in Berlin, arbeitet und promoviert im Bielefelder Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte/Profilbereich Geschichtskulturen zum Thema: „Den Nationalsozialismus als ‚eigene‘ Geschichte erzählen? Sinnbildungsstrukturen und Schuldverarbeitung in Beiträgen des Geschichtswettbewerbs“.

## „PROFESSIONELL-BEGABUNGSFÖRDERNDES HANDELN VON TUTOR:INNEN IM GESCHICHTS- WETTBEWERB“

*Johanna Glandorf*

**LaG:** Was war der Anlass, sich mit dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten wissenschaftlich zu beschäftigen?

Mich haben Projektarbeit und Lehrer:innenprofessionalisierung interessiert und der Geschichtswettbewerb bietet eine gute Gelegenheit, dies zu erforschen.

**LaG:** Womit beschäftigt sich Ihre Studie?

Mit der Frage, welche Rolle Tutor:innen im Geschichtswettbewerb spielen und warum sie den Wettbewerb an ihren Schulen etablieren. Ziel ist es, Gelingensbedingungen der Begleitung historisch-forschenden Lernens am Beispiel des Tutor:innenhandelns im Geschichtswettbewerb systematisieren zu können.

**LaG:** Was ist Ihr wichtigster Befund?

Tutor:innen stellen eine zentrale Gelenkstelle für den Geschichtswettbewerb dar. Zum einen tragen sie ihn in die Schulen vor Ort. Sie sind zentrale Mittler:innen zwischen der ausrichtenden Körber-Stiftung und den teilnehmenden Schüler:innen. Zum anderen ist ihre Begleitung essentiell für den Lern- und Forschungsprozess der Schüler:innen. Gleichwohl verfolgen sie sehr unterschiedliche Ziele mit der Etablierung des Geschichtswettbewerbs an ihren Schulen und gestalten dementsprechend auch ihr tutorielles Handeln sehr unterschiedlich.

*»Was war für Sie die größte Überraschung im Forschungsprozess?«*

**LaG:** Was war für Sie die größte Überraschung im Forschungsprozess?

Wie zentral Tutor:innen im Geschichtswettbewerb sind, obwohl es sich um einen Schüler:innenwettbewerb handelt.



**LaG:** Welche Impulse können Akteur:innen, die sich mit forschend-historischem Lernen beschäftigen, aus Ihrer Arbeit ableiten?

Der Geschichtswettbewerb wird häufig als „Elitenphänomen“ diskutiert; allerdings sind für die Fragen, welche Schüler:innen am Wettbewerb teilnehmen und ob sie dabei z.B. Selbstwirksamkeit erfahren, die Konzepte der Tutor:innen entscheidender als die Aufgabenstellung oder das Bewertungsverfahren des Wettbewerbs.

### **„FORSCHEND-HISTORISCHES LERNEN IM RETROSPEKTIVEN LÄNGSSCHNITT. EMPIRISCHE BETRACHTUNG VON SCHÜLER:INNENBEITRÄGEN ZUM GESCHICHTSWETTBEWERB DES BUNDESPRÄSIDENTEN“**

*Lukas Greven*

**LaG:** Was war der Anlass, sich mit dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten wissenschaftlich zu beschäftigen?

Das Archiv des Wettbewerbs bildet trotz einer gewissen Selektivität einen interessanten Fundus für diejenigen, die der Frage nach der Veränderlichkeit von historischem Lernen im Zeitverlauf nachgehen möchten. Aufgrund der Flüchtigkeit historischer Lernprozesse und häufig auch seiner Produkte ist die Frage ohne solche Quellen nur schwer zu beantworten. Beim Lesen ausgewählter Beiträge habe ich gemerkt, dass der Wettbewerb in dieser Hinsicht aufschlussreich sein könnte.

**LaG:** Womit beschäftigt sich Ihre Studie?

Sie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern sich das forschend-historische Lernen im Wettbewerb vor dem Hintergrund des Wandels von Geschichtsdidaktik und -wissenschaft, Politik und Gesellschaft zwischen 1973 und 2013 verändert hat. Ich habe mehrere hundert Schüler:innenbeiträge detailliert ausgewertet und zugleich die Geschichte des Konzepts des forschend-historischen Lernens im Wettbewerb anhand wettbewerbsseitiger Veröffentlichungen dargestellt.

**LaG:** Was ist Ihr wichtigster Befund?

Forschend-historisches Lernen ist im betrachteten Zeitabschnitt in vielerlei Hinsicht konstant. Vor allem der Fokus auf die Faktenerhebung, häufig auch als schlichte Übernahme von Angaben über Vergangenes, ist besonders bedeutsam. Aber es ist in den Beiträgen auch ein Typ forschend-historischen Lernens erkennbar, in dem re- und de-konstruktive Annäherungen an Vergangenheit und Geschichte(n) eng miteinander verbunden sind.

**LaG:** Was war für Sie die größte Überraschung im Forschungsprozess?

Besonders aufschlussreich war für mich, dass forschend-historisches Lernen für einige Teilnehmende mehr ist als „eine Reise in die Vergangenheit“. Denn manche von ihnen meistern die anspruchsvolle Aufgabe, Erzählungen von Zeitzeug:innen in kritischer Distanz auszuwerten und die Erkenntnisse in ihren eigenen Erzählungen zu nutzen.

*»Besonders aufschlussreich war für mich, dass forschend-historisches Lernen für einige Teilnehmende mehr ist als ‚eine Reise in die Vergangenheit‘.«*

**LaG:** Welche Impulse können Akteur:innen, die sich mit forschend-historischem Lernen beschäftigen, aus Ihrer Arbeit ableiten?

Sie erhalten zunächst einen Einblick in die Veränderlichkeit des wettbewerbsseitigen Verständnisses des Konzepts. Sie werden erkennen, dass vor allem die Einbindung der De-Konstruktion in forschend-historische Lernprozesse noch eine Herausforderung darstellt. Zugleich erfahren die Akteur:innen, wo die Lernenden auf ihrem Weg zu selbstständig forschend-historisch Lernenden abgeholt werden sollten.

## „HISTORISCHE ORIENTIERUNG IN DER VEREINIGUNGSGESELLSCHAFT“

*Moritz Heitmann*

**LaG:** Was war der Anlass, sich mit dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten wissenschaftlich zu beschäftigen?

Mich haben Forschungen und Narrationen von Schüler:innen interessiert. Hier bietet der Geschichtswettbewerb eine breite Quellenbasis.

**LaG:** Womit beschäftigt sich Ihre Dissertation?

Sie geht der Frage nach, wie sich Kinder und Jugendliche, die am Geschichtswettbewerb teilnehmen, im forschend-historischen Lernen selbst historisch orientieren, und zwar in einer von Umbruch und Kontingenz geprägten Situation; der Fokus liegt dabei auf der Verarbeitung der deutsch-deutschen Geschichte in der Vereinigungsgesellschaft der 1990er-Jahre und dem Geschichtswettbewerb 1994/95 zum Thema „Ost-West-Geschichte(n). Jugendliche fragen nach“.

**LaG:** Was ist Ihr wichtigster Befund?

Kinder und Jugendliche bringen zwar auf der einen Seite ihre eigenen Interessen und Orientierungsbedürfnisse in den Forschungsprozess ein. Auf der anderen Seite zeigen sowohl die Fragestellungen als auch die Orientierungsleistungen der von mir untersuchten Beiträge, wie groß der Einfluss gesellschaftlicher Denkmuster der 1990er-Jahre auf die Schüler:innenforschungen war.

**LaG:** Was war für Sie die größte Überraschung im Forschungsprozess?

Im Geschichtswettbewerb wird häufig der Unterschied zwischen „Leuchttürmen“ und „weißen Flecken“ auf der Landkarte der Teilnahme am Wettbewerb betont. Zwar zeigt sich auch in der Auswertung des Wettbewerbs 1994/95, dass die Teilnahme am Wettbewerb in bestimmten Regionen und Städten besonders groß war. Allerdings haben

diese lokalen Schwerpunkte in der inhaltlichen Analyse der Beiträge weniger Auswirkungen als überregionale Deutungs- und Verarbeitungsmuster der deutsch-deutschen Geschichte, wie sie etwa in der Ausschreibung des Wettbewerbs 1994/95 angelegt waren.

**LaG:** Welche Impulse können Akteur:innen, die sich mit forschend-historischem Lernen beschäftigen, aus Ihrer Arbeit ableiten?

Die Fragestellungen und Themen, die Schüler:innen etwa durch die Ausschreibung des Geschichtswettbewerbs vorgeschlagen werden, haben große Auswirkungen auf ihre Forschungsleistungen. Dessen sollte man sich bei der Auswahl und Formulierung bewusst sein – ebenso wie des Umstands, dass auch die zugrunde liegende Perspektive immer durch die eigene Gegenwart geprägt ist.

*»Die Fragestellungen und Themen, die Schüler:innen etwa durch die Ausschreibung des Geschichtswettbewerbs vorgeschlagen werden, haben große Auswirkungen auf ihre Forschungsleistungen.«*

### **„HISTORISCHE URTEILSBILDUNG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN: DIE DDR ALS GEGENSTAND VON AUFSÄTZEN AUS DEM ‚GESCHICHTSWETTBEWERB DES BUNDESPRÄSIDENTEN‘“**

*Johannes Schmitz*

**LaG:** Womit beschäftigt sich Ihre Dissertation?

Ich untersuche, wie sich Schülerinnen und Schüler mit DDR-Geschichte und der Transformationszeit auseinandersetzen. Ich werte hierfür Wettbewerbsbeiträge aus, die in den Jahren 1990 bis 2018 beim Geschichtswettbewerb eingereicht wurden. Welche Themen werden bearbeitet? Mit welchen Erkenntnisinteressen erschließen sich die Jugendlichen die Vergangenheit und wie vollziehen sich ihre historischen Verstehensprozesse?

**LaG:** Was ist Ihr wichtigster Befund?

Wie wichtig es ist, dass die eigenen Deutungsbedürfnisse artikuliert werden können. Und zwar, weil diese Bedürfnisse die Basis dafür bilden, dass die Jugendlichen ein historisches Verstehen ausprägen und es ihnen somit möglich wird, ein eigenes Urteil zu fällen. Innerhalb der Untersuchung zeichnet sich weiterhin ab, wie stark das eigene Vorverständnis den Prozess des Verstehens und Urteilens prägt. Irritationsmomente und Alteritätserfahrungen stellen daher beim historischen Lernen einen wichtigen Impuls dar, um sich des eigenen Standpunktes bewusst zu werden und diesen kritisch zu reflektieren.

**LaG:** Was war für Sie die größte Überraschung im Forschungsprozess?

Dass die Jugendlichen zuweilen in ihrer Forschung Themen aufgreifen, die erst einige Jahre später in geschichtswissenschaftlichen Diskursen ankommen. Weiterhin das Engagement, Geschichtskultur mitzuprägen, und das Interesse an Geschichte, das in den Beiträgen deutlich wird. Mit Blick auf die DDR-Geschichte: wie stark die Erlebnisse der Transformationszeit die Zugänge und Urteile über die DDR in allen Jahrgängen beeinflussen.

**LaG:** Welche Impulse können Akteur:innen, die sich mit forschend-historischem Lernen beschäftigen, aus Ihrer Arbeit ableiten?

Zunächst einmal Erkenntnisse darüber, wie sich historisches Verstehen im Allgemeinen und am speziellen Gegenstand, namentlich der DDR-Geschichte, im Rahmen von Projektlernen vollzieht. Meine Studie kann Anhaltspunkte geben, warum sich Lernende überhaupt einem Thema zuwenden und mit welchem Ziel sie sich dieses erschließen. Basierend auf diesen Verstehensabsichten können Stärken und Herausforderungen der jeweiligen Verstehens- und Urteilsstrategien sichtbar gemacht werden. Auf Basis empirischer Befunde aus meiner Studie und im Rückgriff auf die Urteilstheorie von Hannah Arendt (bestimmende und reflektierende Urteilskraft) habe ich gemeinsam mit Peter Starke (Universität Jena) exemplarische Urteilstypen erarbeitet, anhand derer die Genese des Urteilens im Prozess des Verstehens

*»In unterrichtspragmatischer Hinsicht kann das Wissen um diese unterschiedlichen Strategien eine Orientierung für den Geschichtsunterricht und in Geschichtsprojekten bieten.«*

aufgezeigt werden kann. In unterrichtspragmatischer Hinsicht kann das Wissen um diese unterschiedlichen Strategien eine Orientierung für den Geschichtsunterricht und in Geschichtsprojekten bieten. So können Lehrkräfte mithilfe dieser Urteilsfiguren Jugendlichen dazu verhelfen, einen Rollenwechsel zwischen den Urteilstypen zu vollziehen und somit weitere Perspektiven zu berücksichtigen.

## **„DEN NATIONALSOZIALISMUS ALS ‚EIGENE‘ GESCHICHTE ERZÄHLEN? SINNBILDUNGSSTRUKTUREN UND SCHULDVERARBEITUNG IN BEITRÄGEN DES GESCHICHTSWETTBEWERBS“**

*Wanda Schürenberg*

**LaG:** Was war der Anlass, sich mit dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten wissenschaftlich zu beschäftigen?

Mein erster Einblick in die Wettbewerbsbeiträge, damals noch als wissenschaftliche Hilfskraft, erstaunte mich: Ungeachtet des intensiven, außerschulischen Forschungsprozesses verbanden einige Jugendliche die teils konventionalisiert anmutende Verurteilung des Nationalsozialismus mit viktimisierenden und entschuldigenden Narrativen zu (Mit-)TäterInnen und der nicht-verfolgten Mehrheitsgesellschaft. Dieser Eindruck war der Anlass entsprechende Sinnbildungsmuster genauer zu untersuchen.

**LaG:** Womit beschäftigt sich Ihre Dissertation?

Das Promotionsprojekt beforscht die Beiträge des Geschichtswettbewerbs der 2010er-Jahre als Schnittstelle des privaten, partikularen Familiendiskurses und des öffentlichen, allgemeinen NS-Diskurses. Untersucht wird erstens, wie sich eine Fokussierung auf verfolgte historische Akteur:innen im Vergleich zur Fokussierung auf (Mit-)TäterInnen/ Nicht-Verfolgte auf die historischen Erzähl- und Deutungsmuster

*»Das Promotionsprojekt beforscht die Beiträge des Geschichtswettbewerbs der 2010er-Jahre als Schnittstelle des privaten, partikularen Familiendiskurses und des öffentlichen, allgemeinen NS-Diskurses.«*

sowie insbesondere die Schuldverarbeitungen auswirkt. Und zweitens, welchen Einfluss ein (familien-)biographisches Forschen im Gegensatz zu einer regionalgeschichtlichen Beschäftigung auf die Narrationen hat.

**LaG:** Was war für Sie bisher die größte Überraschung im Forschungsprozess?

In der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Material hat mich ein Beitrag besonders überrascht. Er benennt in einem Satz die Verbrechen und im folgenden Satz die Funktion des eigenen Urgroßvaters klar, jedoch wird beides nicht miteinander verknüpft. Stattdessen steht hier eine schweigende Lücke, markiert durch einen großen Absatz, als gescheiterte Schuldverarbeitung und Bruch der narrativen Kohärenz.

**LaG:** Welche Impulse können Akteur:innen, die sich mit forschend-historischem Lernen beschäftigen, aus Ihrer Arbeit ableiten?

Entschuldenden Narrativen zum Nationalsozialismus kann nicht allein durch engagiertes forschendes Lernen, wie beispielsweise im Rahmen des Geschichtswettbewerbs, begegnet werden. Vielmehr müssten das Wissen zu und ein gezielt reflektierender Umgang mit transgenerationalen Weitergaben affektiver Gehalte, sogenannter „Gefühlserbschaften“, in die historisch-politische Bildungsarbeit einbezogen werden – so wie dies bereits in der antisemitismuskritischen Bildung verstärkt der Fall ist.

# Impressum

## Herausgeberin:



**AGENTUR FÜR  
BILDUNG  
GESCHICHTE  
POLITIK**

Agentur für Bildung, Geschichte und Politik e.V.  
Dieffenbachstraße 76, 10967 Berlin, Tel.: 030 – 25 79 42 60

**E-Mailadresse:** [kontakt@agentur-bildung.de](mailto:kontakt@agentur-bildung.de)

**Webseite:** <http://agentur-bildung.de>

## Vorstand:

Adina Stern, E-Mail: [stern@agentur-bildung.de](mailto:stern@agentur-bildung.de)  
Dr. Birgit Wenzel, E-Mail: [wenzel@agentur-bildung.de](mailto:wenzel@agentur-bildung.de)  
Prof. Dr. Dorothee Wierling, E-Mail: [wierling@agentur-bildung.de](mailto:wierling@agentur-bildung.de)

## Vereinsregister beim Amtsgericht:

Amtsgericht Charlottenburg  
Vereinsregisternummer: VR 27817 B

## Unterstützer:



Die Verantwortung für die inhaltlichen Aussagen  
liegt jeweils bei den Autor:innen.

**Redaktion:** Dr. Katharina Trittel (V.i.S.d.P.) und Sabrina Pfefferle;  
Kirsten Pörschke (Körber-Stiftung) und Prof. Saskia Handro  
(Universität Münster)

**Gestaltung:** Infotext Berlin, Johanna Hoffmann

**Satz:** dia° Netzwerk für Kommunikation

**Lektorat:** Ulf Heidel

**Titelbild:** Collage zu den Themen unterschiedlicher  
Geschichtswettbewerbe © Körber-Stiftung

**Innenbild:** (Inhaltsverzeichnis): Schüler:innen bei der Recherche  
für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten.  
Foto: Körber-Stiftung / David Ausserhofer

**ISSN: 2941-6094**

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet, zur Nachnutzung  
freigegeben unter der [Creative Commons Lizenz CC BY NC ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

