

MSG Moderne Stadtgeschichte, Bd. 55/1 (2024), 59-72

DOI: 10.60684/msg.v55i1.31

Anke John

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Stadtgeschichte als forschend-entdeckendes Lernen und Citizen Science

MSG Moderne Stadtgeschichte

ISSN: 2941-6159 online

<https://moderne-stadtgeschichte.de>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
Bei den Abbildungen sind eingeschränkte Lizenzformen möglich, Weiternutzungsrechte
sind gesondert abzuklären.

© Anke John 2024



Stadtgeschichte als forschend-entdeckendes Lernen und Citizen Science

Urban history and citizen science have in common that the participation of children and young people is relatively easy to organize. However, they are perceived as pupils who learn about urban history rather than actors who can contribute to its exploration and want to be taken seriously in local historical culture. Projects from the Federal President's History Competition will therefore be used to show what young people can contribute to an urban history for everyone. In doing so, the effects of youth mobility, cosmopolitanism and the pedagogically self-evident recognition of motivation, age differences, levels of performance, and knowledge transfer on process-orientated cultures of civic participation are discussed. It emphasises access to primary sources, oral communication about history, and a generative participation in historical culture as universal local knowledge practices essential to any urban history that is inclusive and connected to the non-academic world.

1. Einleitung

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Stadtgeschichte und Citizen Science ist über die Schule relativ einfach zu organisieren. Abgesehen vom regelmäßig angebotenen Geschichtsunterricht gibt es Geschichts-AG's,¹ Schultraditionen² und Schülerwettbewerbe,³ in denen Lokalgeschichte praktiziert wird. Kinder und Jugendliche können daher als eine eigene Gruppe verstanden werden, die nicht nur als Schüler*innen etwas über Stadtgeschichte lernen, sondern als Forschende die lokale Geschichtskultur prägen.⁴ Dementsprechend

¹ Vgl. u. a. das seit 2013 geförderte Bildungsprojekt „Stadtentdecker“ der Brandenburgischen Architektenkammer für Grund- und Oberschulen: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/stadtentdecker> [30.04.2024].

² Vgl. Anke John, Wozu Schulgeschichte und welche Schultradition? Die DDR-Spezialschule „Carl Zeiss“ und das Carl-Zeiss-Gymnasium seit 1990/1991, in: Tom Fleischhauer/Carsten Müller (Hrsg.), Die Jenaer „Spezi“. Von der Spezialschule (1963) zum Carl-Zeiss-Gymnasium (2021), Jena 2022, S. 30-35.

³ Vgl. Wolfgang Beutel/Sven Tetzlaff, Verschiedene Wege – gemeinsame Ziele: Wie Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung beitragen, in: Dies. (Hrsg.), Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung, Frankfurt am Main 2018, S. 9-17.

⁴ Zu einer kaum trennscharf vorzunehmenden Unterscheidung von forschenden, forschend-entdeckenden und entdeckenden Lernformen und ihrer Anschlussfähigkeit an

früh kann Citizen Science mit forschend-entdeckendem Lernen einsetzen.⁵ Die im pädagogischen Bereich selbstverständlichen Praktiken einer altersgestaffelten Vermittlung, vielfältigen Methodenschulung und handlungsorientierten Teilhabe⁶ werden im Folgenden beleuchtet und in ihren bislang wenig beachteten Effekten für partizipativ angelegte Stadtgeschichtsprojekte diskutiert. Dabei wird anhand von prämierten Beiträgen aus dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten (2022/23) „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Wohnen hat Geschichte“⁷ empirisch untermauert, was Heranwachsende zu einer „Stadtgeschichte für alle“ beitragen können, die im Sinne von Citizen Science⁸ inklusiv und weltverbunden ist.

2. Citizen Science und forschend-entdeckendes Lernen

Während andere europäische Länder Young-Science-Programme etabliert haben,⁹ ist Citizen Science im deutschen Bildungs- und Wissenschaftssystem wenig verankert, wird aber unter anderen Begriffen durchaus praktiziert. Abgese-

Geschichte vgl. Heike Wolter, *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main 2018, S. 21-25.

⁵ So ist knapp ein Drittel der Freiwilligen in den besser erfassten naturwissenschaftlichen CS-Projekten in Europa und den USA jünger als 18 Jahre. Vgl. Michaelis A. Vasiliades u. a., A Systematic Literature Review on the Participation Aspects of Environmental and Nature-Based Citizen Science Initiatives, in: *Sustainability* 13, 2021, S. 7-10, <https://doi.org/10.3390/su13137457> [30.04.2024]; Karen E. Makuch/Miriam R. Aczel, Children and Citizen Science, in: Susanne Hecker u. a. (Hrsg.), *Citizen Science. Innovation in Open Science, Society and Policy*, London 2018, S. 391-409, https://www.researchgate.net/publication/330577304_Children_and_citizen_science [30.04.2024]; John Harlin u. a., Turning students into citizen scientists, in: Hecker u. a., *Citizen Science*, S. 410-428, https://www.researchgate.net/publication/330577352_Turning_students_into_citizen_scientists [30.04.2024].

⁶ Vgl. Richard Edwards u. a., Learning and developing science capital through citizen science, in: Hecker u. a., *Citizen Science*, S. 381-390, S. 382 f.

⁷ Zu Ausschreibung, Themenimpulsen, Methoden und anderen unterstützenden Angeboten vgl. Körber-Stiftung (Hrsg.), *Spurensuchen. Magazin für historisch-politische Bildung* 36, 2022, <https://koerber-stiftung.de/projekte/geschichtswettbewerb/> [30.04.2024].

⁸ The Europaen Network for Environmental Citizenship (ENEC) 2018: <http://enec-cost.eu/> [30.04.2024].

⁹ Allen voran die Sparkling Science-Programme des OeAD, Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung, die etliche Projekte von der Archäologie bis zur Oral History in der Lokalgeschichte fördern. Vgl. Alina Schwarz, Sparkling Science. Gemeinsam forschen, in: *Green Care* 4, 2022, S. 38-40; Citizen Science. Forschen mit Schulen. Grundlagen, Empfehlungen und praktische Tipps für gemeinsame Projekte, hrsg. vom Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung/OeAD Österreich, 2021. Ein Überblick zum Förderprogramm und Projekten findet sich auf der Webseite des OeAD: <https://www.sparklingscience.at> [30.04.2024].

hen von den Kinderuniversitäten¹⁰ und dem auf einzelne Begabte abzielenden Schüler- beziehungsweise Juniorstudium¹¹ haben sich hierzulande an außerschulischen Lernorten und mit Schülerwettbewerben diverse Modelle forschend-entdeckenden Lernens etabliert. So fördern lokale Schulpartnerschaften und Kooperationen die Zusammenarbeit mit Archiven, Museen und Gedenkstätten, deren außerschulisches Umfeld als lernförderlich gilt.¹² Lehrkräfte, die oft unter Zeitdruck stehen¹³ und sich von der Schulverwaltung in der aufwendigen Gestaltung und Erprobung innovativer Lernangebote zu wenig unterstützt fühlen, treffen hier auf ein differenziertes Expertenfeld von Museums-, Gedenkstätten- und Archivpädagog*innen sowie auf schulaffine Angebote, die sie von der inhaltlich-methodischen Planung und Durchführung des Unterrichts entlasten und die in vielen Fällen historische Bildung mit öffentlichem Engagement verbinden.¹⁴

Es sind daher vor allem die Geschichtswettbewerbe, die einen Rahmen für selbstständige Projekte im lokalen Umfeld bieten. Teilnehmende wählen Forschungsfragen und Methoden der Untersuchung selbst aus, vernetzen sich und

¹⁰ Im Rahmen des europäischen Netzwerkes Eucunet (European children's universities network): <https://eucu.net> [30.04.2024].

¹¹ Begabte Jugendliche können hier bereits während ihrer Schulzeit Lehrveranstaltungen und Prüfungen an einer Hochschule ablegen, die ihnen später im Studium angerechnet werden. Vgl. Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz: <https://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-studienwahl/studieren-auf-probe/schuelerstudium.html> [30.04.2024].

¹² Mit Fokus auf interkulturelles Lernen und Einsichten in den Konstruktcharakter von Geschichte etwa Helena Pinto, Local Heritage Approaches in History Education. Understanding how decisions of people in the past led to the present, in: Internationale Journal of Historical Learning, Teaching and Research 13:2, 2016, S. 70-81, <https://www.history.org.uk/publications/resource/9032/the-international-journal-volume-13-number-2> [30.04.2024]; Effekte von Schülerorientierung und interaktive Lehrmethoden sind belegt bei Siti Ma'unah/Nurulk Umamah/Riza Afita Surya Sumardi, The Enhancement of Attractiveness and Effectiveness of History Learning Using Local History Interactive Teaching Material, in: American Journal of Educational Research 6:11, 2018, S. 1531-1538, <http://pubs.sciepub.com/education/6/11/11/index.html> [30.04.2024].

¹³ Zeitmangel, fehlende Materialien, die curriculare Passung und Relevanz lokaler Geschichte sowie sensible Inhalte als allgemeine Herausforderungen für Lehrkräfte auch in anderen Ländern beschreibt Semih Aktekin, The Place and Importance of Local History in The Secondary History Education, in: Journal of Theory and Practice in Education 6, 2010, S. 86-105, hier S. 95-99.

¹⁴ Exemplarisch ist das Projekt „Vor dem Verschwinden. Spurensuche nach vergessener Kunst aus der DDR“ der Stiftung Ettersberg an der Gedenk- und Bildungsstätte Andreassstraße in Erfurt. Eine projektbegleitende Webseite sowie die abschließende Sonderausstellung werden mit Hilfe einer Museumspädagogin umgesetzt, die auch Arbeitsmaterialien für die Lehrkräfte zur Verfügung stellt, <https://vor-dem-verschwinden.de> [30.04.2024].

entscheiden über die Präsentationsform ihrer Ergebnisse. Stilbildend sind seit 1973 die thematisch offenen Ausschreibungen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten, der Kinder und Jugendliche dazu auffordert, am eigenen Wohn- und Schulort oder in der Familie historische Spurensuche zu betreiben, Zeitzeugengespräche zu führen, sich mit Geschichtsbildern auseinanderzusetzen und zu eigenen Urteilen zu gelangen.¹⁵ Der größte deutsche Forschungswettbewerb zur Geschichte für Kinder und Jugendliche soll zugleich Eliten- und Breitenwettbewerb sein. Er hat das forschende Lernen über Deutschland hinaus angestoßen, geprägt und verändert. Trotz der äußeren Kontinuität der projektförmigen Methode über fünf Jahrzehnte und des durch die Körber-Stiftung gepflegten Narrativs eines ausgereiften Wettbewerbskonzepts zeichnen sich eine frühe Phase des Sammelns von Quellen und der Archivarbeit ab und eine spätere Auseinandersetzung mit Geschichtsdeutungen und Geschichtsbildern, die mit der Untersuchung von Denkmälern (1992/93) oder der Ausschreibung Helden: verehrt – verkannt – vergessen (2008/9) aufgewertet wurde. Die Erweiterung auf vier Aufgaben – Suchen und Sammeln, Beschreiben, Erklären und Beurteilen – hat von 1978 bis heute Bestand und ist seit 1988/89 auch in einem schriftlichen Arbeitsbericht methodisch zu reflektieren.¹⁶ Wie herausfordernd diese Fachspezifik wissenschaftlichen Arbeitens ist, schildert eine 17-jährige Teilnehmerin anhand ihrer Erfahrungen mit Schülerwettbewerben, in denen die Einhaltung naturwissenschaftlicher Datenqualität ebenso verlangt wird wie die Beachtung historischer Quellenkritik: „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 war eine neue Herausforderung“.¹⁷

Erschwerend kommt hinzu, dass Stadtgeschichte als „place-based-education“¹⁸ nicht selbstverständlich und systematisch in den Curricula aller Bundesländer, Schularten und Schulstufen verankert ist. Ob und wie sie im Unterricht

¹⁵ Vgl. Carmen Ludwig, Geschichte demokratisch erforschen. Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, in: Beutel/Tetzlaff, Schülerwettbewerbe, S. 21-27; Michael Sauer, Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2014.

¹⁶ Vgl. Lukas Greven, Wandel oder Kontinuität? Eine retrospektive Längsschnittstudie zum forschend historischen Lernen mit Oral History im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, Diss. Aachen 2022, S. 195-244.

¹⁷ Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, 20230819 My home is my castle – or only barracks? Die Wohnsituation der britischen Soldaten in Detmold 1945-2016, Beitrag von Rubina Helen Rothenstein, Klasse 10, Detmold, zit. Arbeitsbericht, o. S.

¹⁸ David A. Gruenwald/Nancy Koppelman/Anna Elam, „Our Place in History“. Inspiring Place-Based Social History in Schools and Communities, in: The Journal of Museum Education 32:3, 2007, S. 233-242, hier S. 234.

behandelt wird, ist von Lehrplaninnovationen sowie der schulinternen Lehrplanung abhängig. So ist etwa die Stadtgeschichte Brandenburg-Preußens Teil einer diachronen Betrachtung von Urbanisierungsprozessen.¹⁹ Lehrpläne in Rheinland-Pfalz geben den Lehrkräften dagegen vor, die epochenübergreifende Entwicklung des Wohnens und des Stadtbilds von der umgebenden Architektur aus zu unterrichten.²⁰ In Sachsen-Anhalt wiederum sollen Lernende im neuen Lernbereich Geschichtskultur auf „der Grundlage einer Internetrecherche die Marketingkampagne Magdeburgs als ‚Ottostadt‘ beschreiben und deren Berechtigung diskutieren“.²¹ Bezüge zum historischen Stadtmarketing, zu Reenactments und anderen Liveacts werden dabei zunehmend durch die Analyse digitaler Repräsentationen ergänzt, ersetzt oder zur Wahl gestellt.²² In der Lehrplanentwicklung beansprucht derzeit nicht nur die Nutzung digitaler Medien Vorrang, sondern mit der außereuropäischen und globalen Geschichte verlagern sich auch räumliche Schwerpunktsetzungen des Geschichtsunterrichts. Das ausschlaggebende curriculare Argument für Stadtgeschichte als „place-based-education“ bleibt dagegen, dass sie den Gang ins Gelände privilegiert und Kinder und Jugendliche in Kontakt mit ihrer Umgebung bringt, was sich positiv auf ihr Verhalten, auf ihr Verantwortungsbewusstsein und auf ihr historisches Verstehen auswirkt.²³ Das betrifft die historische Wahrnehmung,²⁴ eine Kultur des Engagements und das emotionale Wohlbefinden im Erkenntnisprozess. Bei einer 2018 durchgeführten Befragung von 392 Tutor*innen, die im Rahmen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten lokal- und regionalgeschichtliche Projekte betreuten, gaben diese an, dass für ihr Engagement neben der Arbeit mit historischen Quellen vor allem die Motivation und Begeisterung sowie „neue Erfahrungen der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schüler[n]“ ausschlaggebend waren.²⁵

¹⁹ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.), Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 7-10, Teil C: Geschichte, 2015, S. 29 f.

²⁰ Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Lehrplan Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Klassen 5-10, 2022, S. 54.

²¹ Sachsen-Anhalt Ministerium für Bildung (Hrsg.), Fachlehrplan Gymnasium, Geschichte, 2022, S. 21.

²² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Kernlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I, Gymnasium, 2019, S. 24.

²³ Vgl. Makuch/Aczel, *Children and Citizen Science*, S. 394.

²⁴ Zur Altersspezifik vgl. Ivonne Driesner, *Der historische Nahraum. Wahrnehmung und Deutung durch Schülerinnen und Schüler*, Frankfurt am Main 2021, S. 178-180; Dietmar von Reeken/Malte Thießen, *Reichweite und Grenzen von Erinnerungsräumen*, in: Janina Fuge/Rainer Hering/Harald Schmid (Hrsg.), *Gedächtnisräume, Geschichtsbilder und Erinnerungskulturen in Norddeutschland*, Göttingen 2014, S. 71-93.

²⁵ Anke John, *Der Geschichtswettbewerb im Tutorencheck*, in: Körber-Stiftung (Hrsg.), *Spurensuchen. Magazin für historisch-politische Bildung* 32, 2018, S. 28-29. Eine umfassende

Oft sind Schüler*innen überrascht, was geschichtswissenschaftliches Arbeiten bedeutet. Sie stellen fest, dass es nicht so sehr darum geht, möglichst viel und breites historisches Wissen zusammenzutragen, sondern dass Vergangenes erkenntnisgeleitet recherchiert und interpretiert werden muss. „Dieses Vorgehen“, so fasste es ein Tutor zusammen, „war für die Schülerinnen und Schüler neu und so mussten sie sich erstmal auf diese Herangehensweise, die sie noch nicht aus ihrem Unterricht gewohnt waren, einlassen“.²⁶ Während der erarbeitende Unterricht auf Routinen baut und relativ regelmäßige Abläufe die Unterrichtsplanung erleichtern sollen, sind im forschenden Lernen Flexibilität, Geduld und Mut gefragt, mit anderen etwas Ungewohntes auszuprobieren und sich auf eine Diskrepanz zwischen geplanten und tatsächlichen Vorgehensweisen einzulassen. Dabei in der Gruppe zusammenzuarbeiten²⁷ und zu eigenen, auch divergierenden Erkenntnissen zu gelangen, hat einen positiven Effekt auf das Selbstbewusstsein und die Entwicklung interpersonaler und sozialer Fähigkeiten.²⁸

3. Kein Selbstgänger: Partizipative Geschichtsprojekte von Kindern und Jugendlichen

„Warum sind die Häuser in der Konradsiedlung so klein, haben aber so einen riesengroßen Garten dabei?“²⁹ oder „Wie kommt die Kuh ins Bad?“³⁰ – Kinder und Jugendliche stellen ungewöhnliche Fragen an die Vergangenheit, die selten oder gar nicht auftauchen oder weit entfernt von wissenschaftlichen Expertisen sind. Sie haben besondere Interessen, vertiefen sich in Details, äußern irritierende, aber daher oft inspirierende Vorstellungen von Geschichte, die Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen einen Spiegel vorhalten und sie mit

Darstellung der Umfrage und ihrer Ergebnisse auf www.geschichtswettbewerb.de [30.04.2024].

²⁶ Studentischer Tutorenbericht von Erik Sängler, abgedruckt in: Anke John u. a., Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht. Leitfaden für Studentische Tutor*innen und ihre Betreuung in Praxisphasen des Studiums, Jena 2022, https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/23762/geschichtswettbewerb_leitfaden_studentische_tutorinnen.pdf [30.04.2024].

²⁷ Mehr als die Hälfte der Einreichungen beim Geschichtswettbewerb 2022/23 waren Gruppenbeiträge (54,57 %), vgl. https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/29765/2023_bundesstatistik_geschichtswettbewerb.pdf [30.04.2024].

²⁸ Vgl. John u. a., Forschend-entdeckendes Lernen, S. 25 f.

²⁹ Geschichtswettbewerb, 20230254 Warum sind die Häuser in der Konradsiedlung so klein? Beitrag von 21 Schüler*innen einer 2. Klasse der Grundschule am Sallerer Berg, Regensburg 2023.

³⁰ Geschichtswettbewerb, 20230115 Wie kommt die Kuh ins Bad? Leben und Wohnen in der Kreuzstraße. Beitrag von Alma Charlotte und Paula Helene Schwarzkopf, 3. Klasse, Großgottern 2023.

ihren erwachsenen Vorannahmen und Überzeugungen konfrontieren, die ihre Standpunkte verschieben und neue Perspektiven eröffnen. Die pädagogische Psychologie schreibt Kindern eine angeborene Neugier zu, sodass sie von sich aus forschend, wissbegierig und nach Beweisen suchend lernen. Ab dem vierten Lebensalter verstehen und interpretieren sie Geschichte, wenn sie beispielsweise eine Ritterburg malen oder mit dieser spielen. Sie benutzen historische Begriffe und erklären Zusammenhänge. Wie die empirische Geschichtsbewusstseinsforschung zeigt, gehen Kinder dabei jedoch anders als Jugendliche und Erwachsene vor, da ihr wissenschaftlich-methodisches Verständnis erst entwickelt werden muss.³¹ Der Blick auf die Altersunterschiede und Komplexitätsgrade im Umgang mit Geschichte differenziert daher das Verständnis von Themen, lässt alternative Perspektiven sichtbar werden und erhöht die Akzeptanz von unterschiedlichen fachlich-methodischen Niveaus. Eine Öffnung von Altersgrenzen für partizipative Geschichtsprojekte wäre daher zugleich ein Schritt zu einer Stadtgeschichte, die weniger limitiert ist durch ethnische, ökonomische, geschlechtliche und körperliche Einschränkungen.

Dass bürgerwissenschaftliche und geschichtskulturelle Teilhabe indessen auch an Schulen keine Selbstgänger, sondern durch bildungsbürgerlich und westdeutsch dominierte Vorstellungen geprägt sind,³² zeigt die konstant überdurchschnittliche Beteiligung von Gymnasien am Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten.³³ Wie Lukas Greven am Beispiel der Zeitzeugenmethode statistisch erhoben hat, ist der typische Teilnehmer, der Interviews führt, männlich und Schüler an einem Gymnasium aus dem Westen Deutschlands, vor allem aus Nordrhein-Westfalen. Er arbeitet einzeln, wird durch einen Tutor betreut und befragt vor allem Personen außerhalb der Familie, zu denen der persönliche Kontakt aber in der Regel über Familienmitglieder hergestellt wird.³⁴ Als Probleme der Beteiligung an der Spurensuche im Geschichtswettbewerb werden in Arbeits- und Tutorenberichten immer wieder folgende Aspekte genannt: das Verstehen der Aufgaben, die in den Ausschreibungen fachspezifisch,

³¹ Vgl. Markus Kübler u. a., Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte?, in: Michael Sauer u. a. (Hrsg.), *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, Göttingen 2015, S. 271-287; Carlos Kölbl, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld 2004.

³² Vgl. Saskia Handro, Kinder und Jugendliche machen Geschichte! Geschichtswettbewerbe als partizipative Ressource, in: Katrin Minner (Hrsg.), *Public History in der Regional- und Landesgeschichte*, Münster 2019, S. 295-327.

³³ Beteiligung nach Schularten laut Statistik des Geschichtswettbewerbs 2022/23, Wohnen in der Geschichte: Gymnasium (80,67%), Gesamtschule (7,91%), Haupt- und Realschule (4,08%), Grundschule (2,82%), Sonstige (4,52%), https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/29765/2023_bundesstatistik_geschichtswettbewerb.pdf [30.04.2024].

³⁴ Vgl. Greven, *Oral History im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten*, S. 446.

aber einem demokratischen Ansatz folgend weder alters- noch schulartenbezogen formuliert sind; der Zeit- und Erfolgsdruck, unter dem neben dem Schulalltag etwas Außergewöhnliches geleistet werden soll; ökonomische Hürden wie Fahrtkosten und Archivgebühren und nicht zuletzt eine oft fehlende Akzeptanz für die Nachforschungen von Kindern und Jugendlichen.³⁵

Durch ein mehrstufiges Juryverfahren und die öffentliche Preisvergabe verhandelt und normiert der Geschichtswettbewerb geschichtskulturelle Partizipation als multiperspektivisch und wissenschaftsorientiert. Unterhalb der Sichtbarkeit in Spitzenbeiträgen und Preisträger*innen existiert indessen eine Vielfalt an Beteiligungsmöglichkeiten und Einflussnahmen durch partizipativ angelegte Projekte. Die International Association for Public Participation staffelt diese in fünf Stufen: „inform“, „consult“, „involve“, „collaborate“ und „empower“.³⁶ Die Europäische Kommission empfiehlt das Lundymodell: „space“, „voice“, „audience“, „influence“.³⁷ Es soll insbesondere Pädagog*innen für Kulturen und Strukturen der Ermöglichung und Anerkennung von Partizipation als Wert einer pluralen und aufgeklärten Gesellschaft sensibilisieren. Wissenschaftsskepsis und Desinformation als globalen Risiken lässt sich so auf einer breiten Skala begegnen. Zu den Einflussfaktoren auf die Herausbildung von „science capital“ zählt beispielsweise, wenn Kinder und Jugendliche Menschen kennenlernen, die in einem wissenschaftlichen Beruf arbeiten, und mit diesen in ihrem Alltag in Kontakt treten.³⁸ Im Rahmen von Citizen Science organisierte Expertengespräche sind umso wichtiger, wenn diese nicht in der eigenen Familie oder im Bekannten- und Freundeskreis möglich sind.

4. Weltoffene Stadtgeschichte

Ein Citizen im Sinne von Citizen Science wird als weltoffen verstanden, als jemand, dessen Interesse über die eigene Stadt und deren Geschichte hinausgeht. Für Kinder erfüllt die Spezifik des Historischen in der Region zunächst eine Orientierungsfunktion für andere, fremde Räume, die aufgrund des lokalge-

³⁵ Exemplarisch dazu Thüringer Schülerbeiträge und Tutorenberichte zwischen 2013 und 2021 bei John u. a., Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht.

³⁶ IAP2 Spectrum of Public Participation, 2018, https://cdn.ymaws.com/www.iap2.org/resource/resmgr/pillars/Spectrum_8.5x11_Print.pdf [30.04.2024].

³⁷ Laura Lundy, „Voice“ is not enough. Conceptualizing Article 12 of the United Nations convention on the rights of the child, in: British Educational Research Journal 33:6, 2007, S. 927-942, <https://doi.org/10.1080/01411920701657033> [30.04.2024]; European Commission, The Lundy Model of child participation, 2022, https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/lundy_model_of_participation_0.pdf [30.04.2024].

³⁸ Vgl. Richard Edwards u. a., Learning and Developing Science Capital Through Citizen Science, in: Hecker u. a., Citizen Science, S. 381-390, hier S. 384.

schichtlich Partikularen und Besonderen auch ins Leere laufen kann. Wachsen sie in einer von Backsteingotik geprägten Hansestadt auf, halten sie Berlin nicht unbedingt für eine alte Stadt, da die vertraute mittelalterliche Architektur dort nicht wiederzufinden ist.³⁹

Die Zeitspanne zwischen Kindheit und Erwachsensein ist zudem eine Phase der Übergänge und des Wechsels von Wohn-, Ausbildungs- und Studienorten. Nicht für jede und jeden ist der Schul- und Wohnort auch der Geburtsort. Jugendmobilität sowie Weltoffenheit sind zwar politisch gewollt und gesellschaftlich überwiegend akzeptiert,⁴⁰ doch stehen dieser Haltung ausgeprägte Heimatbezüge von Erwachsenen gegenüber.⁴¹ In den prämierten und archivierten Beiträgen des Geschichtswettbewerbs sind so immer wieder Auseinandersetzungen mit nostalgischen Gefühlen sowie mit abschottenden Haltungen und rassistischen Vorurteilen zu finden. Interventionen von Jugendlichen basieren oft auf Migrationsgeschichten. Sie treiben dabei eine bürgerwissenschaftliche Forschung und lokale Geschichtskultur voran, die ihre individuellen und gesellschaftlichen Orientierungsbedürfnisse aufgreifen sollen: „Einwanderung im ländlichen Kontext und das Gefühl der Einheimischen, etwas an die ‚Fremden‘ zu verlieren, sind Themen, die noch viel Nachholbedarf benötigen“.⁴² Exemplarisch für eine glokale, weltoffene stadtgeschichtliche Perspektive ist 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, mit Heimatvorstellungen sowie Ressentiments im Emsland auseinander. Die für ihn

³⁹ Vgl. Driesner, Historischer Nahraum, S. 184.

⁴⁰ Zur Datenlage in Europa vergleiche Joachim Lange (Hrsg.), Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche?, Hildesheim 2018.

⁴¹ Bei einer Umfrage in Thüringen gab nur eine Minderheit von 4 Prozent der Befragten an, dass Heimat für sie eher oder sehr unwichtig sei, dabei lag der Anteil der 18- bis 24-Jährigen allerdings mit 20 Prozent deutlich über dem Durchschnitt. Vgl. Marion Reiser/Heinrich Best, Heimat Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2018, S. 39, <https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/thueringen-monitor-neu/tm-2018-mit-anhang.pdf> [30.04.2024]. Der Thüringen-Monitor 2022 konstatiert eine starke Verbundenheit mit der Gemeinde und zugleich abwertende Einstellungen gegenüber Muslim*innen und Migrant*innen, S. 116-120, <https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/publikationen/thueringen-monitor/tm2022-lang-bf.pdf> [30.04.2024].

⁴² Die Formulierung „Nachholbedarf benötigen“ legt dabei nahe, dass ein Bedürfnis, die mangelnde Akzeptanz von Migration in den ländlichen Raum anzugehen, nicht per se besteht, sondern erst geweckt werden muss. Geschichtswettbewerb, 20230104 Republik Polen im Emsland: Haren-Macków.

ausschlaggebenden historischen Erfahrungen fand er dabei weniger in der Familiengeschichte als in der Lokalgeschichte: „Antworten bekomme ich nur, wenn ich mich mit der Geschichte anderer befasse, sprich mit dem Unbekannten [...] direkt in meiner Region“. Was aber bringt diesem Jugendlichen die Erforschung eines unbekanntes Kapitels der Geschichte Harens, wenn das Emsland für ihn nur eine „Zwischenstation“ ist, „bevor es raus in die große Welt geht“?⁴³ Dem Bedürfnis nach Mobilität kommen lokale Denk- und Wissensmuster im Umgang mit Geschichte entgegen, die als Praktiken universal und damit transferierbar sind. Sieht man von den partikularen Wissensbeständen beziehungsweise spezifischen Inhalten sehr unterschiedlicher Stadtgeschichten ab, betrifft das erstens den unmittelbaren, dauerhaften Zugang zur Quellenüberlieferung, zweitens die face-to-face-Tradierung historischen Wissens und drittens eine besonders selbstwirksame, generierende Partizipation an Geschichtskultur,⁴⁴ wofür weitere Beispiele aus dem Geschichtswettbewerb „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Wohnen hat Geschichte“ (2022/23) angeführt werden.

5. Wissenspraktiken der Auseinandersetzung mit Lokalgeschichte

Die vor Ort zugängliche historische Überlieferung erfordert elementare Einsichten in die Bedeutung von Quellen für den historischen Erkenntnis- und Interpretationsprozess. Ersichtlich wird dies aus dem Arbeitsbericht zweier Teilnehmer des Geschichtswettbewerbs, die sich mit einer archäologischen Grabung auf einem seit dem Mittelalter genutzten Wohngrundstück in Prenzlau befassten. Sie fanden für die Rekonstruktion der Bauweisen und Eigentumsverhältnisse im Stadtarchiv der brandenburgischen Kleinstadt Grundbuchakten, Adressbücher und Fotos. Rückblickend erläuterten sie, warum die Erschließung methodisch herausfordernd war: „Archäologische Befunde auszuwerten, lernt man eben nicht in der Schule! Man lernt dort auch nicht, wie man alte Grund- oder Bauakten liest oder interpretiert! Auch, wenn wir uns im Geschichtsunterricht mit Quelleninterpretationen befassen. Doch die Texte, die wir dort bekommen, sind gedruckt und gut lesbar. Jetzt befassen wir uns aber mit handschriftlichen Akten des 18., 19. und 20. Jahrhunderts und einer Schrift, die heute wohl nur sehr wenige Personen fließend lesen können“.⁴⁵

⁴³ Geschichtswettbewerb, 20230104 Republik Polen im Emsland: Haren-Macków.

⁴⁴ Ausführlich bei Anke John, Lokal- und Regionalgeschichte, Frankfurt am Main 2018, S. 74-104.

⁴⁵ Geschichtswettbewerb, 20230893 Geschichte wird lebendig: Ein Wohnquartier und seine Bewohner in vergangenen Zeiten, Beitrag von Luca Elias Meier und Luca Schrot, Klasse 11, Prenzlau, S. 42.

Eine Besonderheit ist außerdem die Mündlichkeit lokalen Wissens. Sie ist in der Kommunikation über Geschichte mit Zeitzeug*innen und Expert*innen im persönlichen Umfeld aufgehoben. Dabei geht es zunächst um das Erzählen von Geschichten, um Zuhören und Nachfragen. Soziale Brücken und Beziehungen zwischen den Generationen entstehen trotz oder gerade aufgrund unterschiedlicher Interessen und multiperspektivischer Deutungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, wie Interviews einer altersgemischten Schülergruppe mit früheren Bewohner*innen eines DDR-Krankenhauses im damaligen Karl-Marx-Stadt deutlich machen. Die Zeitzeug*innen erzeugten durch ihren Dialekt und ihre Umgangssprache Verständnishürden und Alteritätserfahrungen, denn die Schüler*innen überforderte zunächst das tiefe Sächsisch und die Ausführlichkeit der Antworten dieser Zeitzeug*innen: „Hier noch den Durchblick zu behalten, was wie miteinander zusammenhing, war nicht einfach. Viel länger als gedacht, haben wir gebraucht, um für die Interviews die Transkripte zu erstellen. Die gesprochene Sprache und der teilweise extreme Dialekt ließen es unmöglich erscheinen, alles genau wiederzugeben“.⁴⁶ Dennoch wurde die Befragung als „spannend“ und motivierend wahrgenommen, weil nicht zuletzt „die Zeitzeugen selbst Freude daran hatten, ihre Geschichten zu erzählen“.⁴⁷ Die Auswertung der Interviews bestätigt auch, dass Aussagen von Zeitzeug*innen im Geschichtswettbewerb selten als Erfahrungsgeschichte, sondern als Pool der Informationsgewinnung und Illustration verstanden werden. Diese inhaltlich-methodische Begrenzung ist nicht nur den auf die Vergangenheit fokussierten Lernaufgaben und didaktischen Materialien geschuldet,⁴⁸ sondern auch einer geschichtskulturellen Praxis, die oft ohne kritische Anleitung übernommen wird.

In Bezug auf die generierende Partizipation an Geschichtskultur bestätigt sich im internationalen Vergleich, dass Jugendliche, die etwas über die lokale Geschichte gelernt haben, auch ein Interesse an dieser Geschichte entwickeln. Dieses Interesse wiederum führt zu bürgerschaftlichem Engagement.⁴⁹ Im Ge-

⁴⁶ Ebd., S. 3.

⁴⁷ Geschichtswettbewerb, 20230231 Wohnen, wo der Arzt kommt. Wohnen im städtischen Klinikum Karl-Marx-Stadt, Beitrag von 12 Schüler*innen der Klassen 6 bis 12, Chemnitz, Arbeitsbericht, S. 2.

⁴⁸ Vgl. Greven, Oral History im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, S. 385-403.

⁴⁹ Vgl. die Befunde einer Fragebogenerhebung mit 427 polnischen Schüler*innen im Alter von 14 bis 19 Jahren und eine Einordnung anderer empirischer Studien bei Anna Stefaniak/Michal Bilewicz/Maria Lewicka, The Merits of Teaching Local History: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust, in: Journal of Environmental Psychology 51, 2017, S. 217-225, https://www.researchgate.net/publication/316022392_The_merits_of_teaching_local_history_increased_place_attachment_enhances_civic_engagement_and_social_trust [30.04.2024].

genzug ist die öffentliche Beachtung nichtakademischer und schulischer Geschichtsprojekte auf lokaler Ebene vergleichsweise groß. In kontroversen Debatten um die lokale Geschichtspolitik ist es für Erwachsene eher schwierig, Positionen von Kindern und Jugendlichen zu ignorieren oder diesen zu widersprechen. Geschichtskultur wird dadurch nicht nur vielstimmiger, sondern auch populärer in den Darstellungen.⁵⁰ Auch dafür lassen sich mit dem Geschichtswettbewerb etliche Beispiele anführen. In einem aktivistischen Musikvideo etwa zeigen Fünftklässler rappend historische Erinnerungsorte ihres Stadtteils Hannover-Mühlenberg, um der Stigmatisierung als Brennpunktviertel entgegenzuwirken und sozialen Zusammenhalt zu beschwören.⁵¹

Kinder und Jugendliche wollen, dass ihre Geschichten gehört werden, und natürlich auch, dass sie sich in einem Wettbewerb durchsetzen. In Podcasts und Erklärvideos testen sie so die Übertragbarkeit und die Wirkung von Wissenschaft aus. Sie sprechen mit anderen außerhalb des Klassenzimmers über ihre historischen Forschungen und generieren eigene Lern- und Vermittlungsangebote, die sich erkennbar vom schulischen Geschichtsunterricht und von wissenschaftsorientierten Formaten abheben. Der Umgang dieser Generation mit der Digitalisierung und Medialität von Geschichte in der Öffentlichkeit ist technisch versiert, in hohem Maße intuitiv und in Bezug auf populäre Medienformate imitierend. Bei der Recherche und historischen Kontextualisierung greifen Teilnehmende des Geschichtswettbewerbs heute 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 jugendlicher Sicht – „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“.⁵²

⁵⁰ Aus etlichen Erfahrungs- und Projektberichten, die die Anschlussfähigkeit an Public History betonen siehe u. a. John F. Lyons, Integrating the Family and the Community into the History Classroom. An Oral History Project in Joliet, Illinois, in: *The History Teacher* 40:4, 2007, S. 481-491; Jon Hunner, Historic Environment Education. Using Nearby History in Classroom and Museums, in: *The Public Historian* 33:1, 2011, S. 33-43 oder Libby Bischof, The Lens of the Local. Teaching and Appreciation of the Past through the Exploration of Local Sites, Landmarks, and Hidden Histories, in: *The History Teacher* 48:3, 2015, S. 529-559.

⁵¹ Vgl. Geschichtswettbewerb, 20230265 Wohnen hat Geschichte – Hannover Mühlenberg: Wir sind auf Spurensuche! Tutorenbericht und Musikvideo von 24 Schüler*innen, Klasse 5, Hannover 2023.

⁵² John u. a., Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, S. 40.

6. Fazit: Mit Kindern und Jugendlichen zu inklusiver und weltoffener Stadtgeschichte

Forschend-entdeckendes Lernen wie es im Geschichtswettbewerb als Citizen Science initiiert und praktiziert wird, öffnet den Blick für die Art und Weise, wie sich Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte mit Stadtgeschichte auseinandersetzen, wie sie geschichtswissenschaftliche Methoden und historische Inhalte erlernen und anwenden. Es zeigt aber auch, unter welchen Umständen sie nicht dafür zu motivieren sind und auf welche Probleme ihre Beteiligung stößt. In Umfragen zu Heimatvorstellungen stellen Ansichten junger Menschen eher die Ausnahme dar, da sie sich offensichtlich in dieser Lebensphase noch nicht so sehr mit einem bestimmten Ort verbunden fühlen. Den Fokus einer partizipativen Erforschung von Stadtgeschichte auf den Prozess zu legen, kommt daher dem besonderen Maß an Mobilität unter Jugendlichen entgegen. Mit einer Kultur des gemeinsamen Engagements und des emotionalen Wohlbefindens sowie den wissenschaftsbezogenen Aktivitäten von Quellenrecherchen und Zeitzeugenbefragungen überschneiden sich soziale und fachliche Ziele forschend-entdeckenden Lernens. Forschungsergebnisse werden dabei zunehmend in populären Formaten der Geschichtskultur präsentiert. Schüler*innen legen Wert darauf, dass sie mit anderen außerhalb des Klassenzimmers über ihre Forschungsfragen und Erkenntnisse kommunizieren können. So kommen sie in Kontakt mit wissenschaftlichen Expert*innen und testen die Übertragbarkeit von Wissenschaft in die Öffentlichkeit aus. Wie an Beispielen aus dem Geschichtswettbewerb von 2022/2023 „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Wohnen hat Geschichte“ gezeigt wurde, denken Kinder und Jugendliche Stadtgeschichte anders als Erwachsene. Dabei sorgen nicht nur naive, unbefangene Kinderfragen und die noch weiten Freiräume des sich erst entwickelnden wissenschaftlich-systematischen Erkenntnisinteresses für ungewöhnliche und erfrischende Perspektiven auf stadthistorische Themen. Überdies aktivieren die thematischen Ausschreibungen von Geschichtswettbewerben persönliche und gesellschaftliche Bezüge zu Migrationsgeschichten und anderen Problemgeschichten der Gegenwart, die Kinder und Jugendliche im lokalen Umfeld untersuchen. Ihre im Vergleich zu Erwachsenen geringere Verwurzelung mit dem Ort und größere Mobilität führt dabei immer wieder zu Interventionen gegen einen engen und ausgrenzenden Heimatbegriff. Nicht zuletzt finden sich Indizien dafür, dass Jugendliche, die als Schüler*innen methodisch angeleitet werden und echte Forschungsleistungen erbringen, im Vergleich zu erwachsenen Lai*innen die wissenschaftlich versierteren Stadthistoriker*innen sind. Dass diese dennoch vornehmlich als Schüler*innen und weniger als Forschende und geschichtskulturelle Akteur*innen im Sinne von Citizen Science wahrgenommen werden, lässt dominierende Vorstellungen von Experten- und Laienbeziehungen und

Generationenordnungen vermuten.⁵³ Nicht zuletzt deshalb sind die Effekte forschend-entdeckenden Lernens mit Kindern und Jugendlichen für eine partizipativ angelegte Stadtgeschichte noch so gut wie unerforscht.

Anke John, Prof. Dr., ist Professorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf forschungsbasiertes Lernen, auf universale Konzepte lokal- und regionalgeschichtlichen Lernens, Zeitgeschichte im Unterricht, historisches Lernen in der digitalen Welt und auf historische Urteilsbildungsprozesse. Derzeit ist sie unter anderem beteiligt am BMBF-Verbund „Diktaturerfahrung und Transformation“ zur Erforschung und Vermittlung von DDR-Geschichte und am ReTransfer-Verbund im BMBF-Programm „Kompetenzzentrum für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schulen und Weiterbildung“.

anke.john@uni-jena.de

⁵³ Vgl. Saskia Handro/Anke John, Leerformel Partizipation? Kinder und Jugendliche als Forschende und Akteure in der Geschichtskultur. Sektion der Zweijahrestagung der KGD Geschichtsdidaktik im Wandel: Innovative Zugänge und Herausforderungen, 18.-20. September 2024, Mainz.