



**I Einleitung.** „Geschichtsunterricht war wohl noch nie, seit es ihn gibt, zeitgemäß.“<sup>1</sup> – Mit diesem Satz beginnt die Einleitung des 2012 erschienenen Handbuchs „Praxis des Geschichtsunterrichts“. Die Verfasserinnen des vorliegenden Artikels stolperten beim Lesen über die Aussage und sind geneigt ihr zu widersprechen, zumindest aber danach zu fragen, was „zeitgemäßer“ Geschichtsunterricht denn sei oder sein könnte. Wird „zeitgemäß“ auf die „Verwertbarkeit des Erlernten“ oder wie es in zitierter Einleitung von Michele Barricelli und Martin Lücke formuliert wird, auf die Ausstattung der Lernenden mit „Handlungswissen“ und „Entscheidungswissen“ beschränkt,<sup>2</sup> mag die Einschätzung noch zutreffen. Bezieht man jedoch die Gestaltung, wie Themenwahl, Vermittlung und Methodik mit ein, kann Geschichtsunterricht – so die hier vertretene These – durchaus „zeitgemäß“ gestaltet werden. Der Einsatz des Internets und digitaler Angebote als Lernmedien sind hierfür ein wichtiges Element.

Über den (Mehr-)Wert dieser digitalen Lernangebote wird allerdings (noch) zu wenig reflektiert. Im Folgenden sollen die Möglichkeiten und Grenzen solcher Vermittlungsansätze am konkreten Beispiel des Hamburger Schülerprojekts Geschichtomat diskutiert werden. Dabei greifen wir auf Erfahrungen zurück, die wir durch die Konzeption und Umsetzung des Projekts gewonnen haben, und betrachten sie vor dem Hintergrund der derzeitigen Diskussionen über die Vor- und Nachteile der Digitalisierung im Fach jüdische Geschichte sowie in der allgemeinen Geschichtsdidaktik.<sup>3</sup>

In den letzten Jahren lässt sich ein stetig wachsendes Angebot an digitalen und Online-Angeboten im Bereich der deutsch-jüdischen Geschichte beobachten. So gibt es Online-Plattformen mit Zeitzeugeninterviews wie etwa das Projekt „Sprechen trotz allem“ der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas,<sup>4</sup> Unterrichtsmaterialien und didaktische Leitfäden, die zum Beispiel vom Jüdischen Museum Berlin oder dem Anne Frank Zentrum bereitgestellt werden,<sup>5</sup> Online-Ausstellungen oder Fotoportale wie das Angebot „Vor dem Holocaust“ des Jüdischen Museums Frankfurt,<sup>6</sup> Audioguides<sup>7</sup> zu historischen Themen und Gedenkstättenportale zur Vorbereitung und Ergänzung des dortigen Besuchs (z.B. der KZ-Gedenkstätten Neuengamme oder Bergen-Belsen).<sup>8</sup>

Auch das Hamburger Schülerprojekt Geschichtomat, das vom Institut für die Geschichte der deutschen Juden getragen wird, ist thematisch im Bereich der deutsch-jüdischen Geschichte angesiedelt. Allerdings unterscheidet es sich in einem wesentlichen Aspekt von den genannten Angeboten, denn die Website wird von den am

## Stephanie Kowitz-Harms und Anna Menny: Schülerprojekt Geschichtomat Zur Vermittlung jüdischer Geschichte im Internet

**1** Barricelli, Michele; Lücke, Martin: Zur Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1, Schwalbach 2012: S. 9-21, hier: S. 9.

**2** Ebd.

**3** Über die Auswirkungen der Digitalisierung auf jüdische Geschichte wurde bislang wenig publiziert, den Versuch einer ersten Bestandsaufnahme stellten die Tagung „Jüdische Geschichte digital“ (Juni 2013) und der Workshop „Jüdische Geschichte 2.0“ (Februar 2014) dar, die am Institut für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg stattfanden. Auch das kürzlich gegründete Netzwerk Jüdische Geschichte digital innerhalb der AG Digitale Geschichtswissenschaft des Historikerverbandes ist Ausdruck des wachsenden Diskussionsbedarfs. Vgl. die Tagungsberichte: Zaagsma, Gerben: Tagungsbericht Jüdische Geschichte digital. 13.06.2013-14.06.2013, Hamburg, in: H-Soz-u-Kult, 10.09.2013, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5011>; Schwarz, Stefan: Tagungsbericht Jüdische Geschichte 2.0 – Geschichtsvermittlung im digitalen Zeitalter. 20.02.2014, Hamburg, in: H-Soz-u-Kult, 25.04.2014, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5327> [letzter Zugriff: 11.9.2014].

**4** <http://sprechentrotzalle.com/> [letzter Zugriff: 8.9.2014].

**5** [http://www.jmberlin.de/ksl/was\\_gibts/was\\_gibts\\_DE.php](http://www.jmberlin.de/ksl/was_gibts/was_gibts_DE.php); <http://www.annefrank.de/projekte-angebote/paedagogische-materialien> [letzter Zugriff: 8.9.2014].

**6** <http://www.vor-dem-holocaust.de/> [letzter Zugriff: 4.9.2014].

**7** Z.B.: <http://kudamm31.com/>, <http://www.hoerpol.de/#wasist> [letzter Zugriff: 4.9.2014].

**8** <http://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/>, zum pädagogischen Angebot zählt hier auch: <http://www.offenes-archiv.de/de/startseite.xml>; <http://bergen-belsen.stiftung-ng.de/> [letzter Zugriff 9.9.2014].

Projekt teilnehmenden Jugendlichen selbst mit Inhalten befüllt. Im Rahmen von Projektwochen begeben sich Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe (7.-10. Klasse) auf Spurensuche in ihrem Stadtteil: Sie recherchieren, besuchen Museen und Archive, treffen Zeitzeugen und Experten. Ihre Eindrücke halten die Jugendlichen in Filmen, Fotos und Texten fest, die sie am Ende der Woche in einem digitalen Stadtplan unter [www.geschichtomat.de](http://www.geschichtomat.de) hochladen. Geschichtomat regt somit zur Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte und Kultur an, hat aber zugleich den Anspruch, die Medienkompetenz der beteiligten Schüler zu erhöhen.

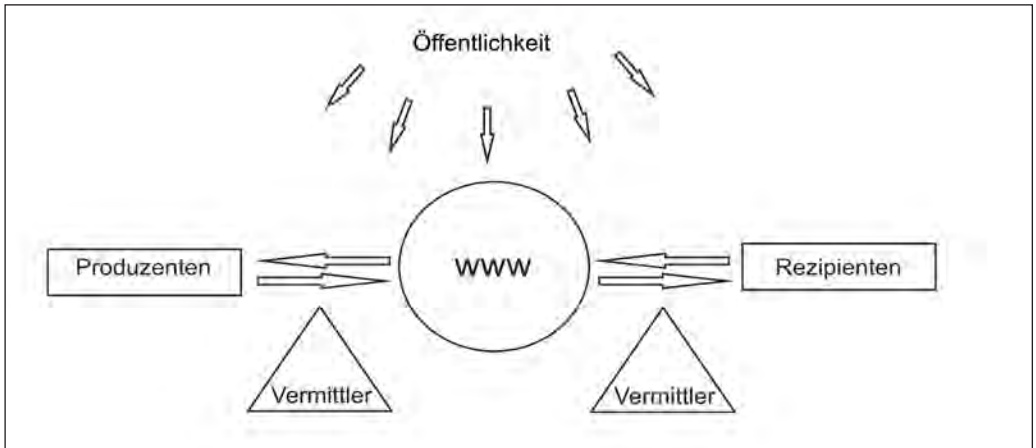
Im Februar 2012 ist der Geschichtomat erstmalig als Modellprojekt an einer Stadtteilschule in Hamburg-Barmbek umgesetzt worden. Seitdem haben acht weitere Projektwochen stattgefunden, über 200 Jugendliche waren bereits beteiligt und rund 50 Videoclips sind entstanden.

Während zu Beginn des Projekts die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler als Produzenten der Beiträge im Mittelpunkt standen, kam in den vergangenen Monaten zunehmend die Frage auf, wie die einmal auf die Website hochgeladenen Beiträge über die jeweilige Projektwoche hinaus genutzt werden können. Unser Augenmerk richtet sich daher verstärkt auf die mögliche Einbindung der produzierten Videoclips in den Schulunterricht. Die Idee ist dabei, Geschichtomat zu einem Vermittlungsprojekt weiterzuentwickeln, das in zwei Richtungen wirken und unterschiedliche Lernprozesse anregen kann. Eine zentrale Erkenntnis aus der Durchführung des Projektes in seiner bisherigen Form ist, dass der analoge Vermittler für die aktiv teilnehmenden Schüler von zentraler Bedeutung bleibt – auch wenn es sich um ein digitales Vermittlungsprojekt handelt, da Text-, Foto- und Videobeiträge erstellt werden, die auf eine Website hochgeladen werden. Es ist davon auszugehen, dass auch die Nachnutzung der Geschichtomat-Beiträge im Unterricht erst mit Hilfe einer fachlichen Anleitung zielführend gestaltet werden kann.<sup>9</sup>

Geschichtomat ist somit ein gutes Beispiel dafür, dass die Grenzen zwischen digitaler und analoger Vermittlung nicht trennscharf verlaufen und bei der Konzeption und Umsetzung von digitalen Lernangeboten beide Komponenten mitgedacht werden müssen. Der analoge Vermittler wird dabei keinesfalls durch das digitale Medium ersetzt. Vielmehr ändert sich seine Rolle und Aufgabe, womit auch andere Kompetenzen für den Prozess der Vermittlung nötig werden.

Ausgehend von diesen ersten Überlegungen zum digitalen Charakter von Projekten wie Geschichtomat und der (veränderten) Rolle des Vermittlers soll im Folgenden diskutiert werden, welche Chancen das Internet beziehungsweise Online-Angebote für historische Lernprozesse bieten können und welche Ansprüche sie möglichst erfüllen sollten. Dabei werden zugleich die immer mitschwingenden Risiken in den Blick genommen und es wird danach gefragt, wie eine angemessene Reaktion darauf aussehen kann. Dies erscheint umso notwendiger, da die thematische Fokussierung des Ge-

<sup>9</sup> Über die Nutzung von Online-Lernangeboten liegen bislang wenige Erkenntnisse vor. Eine der wenigen Ausnahmen bildet z.B. die Untersuchung von Astrid Schwabe, die das Nutzerverhalten der Besucher der Website *Vimu* auswertete: Schwabe, Astrid: Suchen, flanieren oder forschen? Empirische Erkundungen zur Nutzung historischer Angebote im World Wide Web am konkreten Beispiel, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12/2013: S. 156-175.



schichtomat auf die deutsch-jüdische Geschichte unserer Ansicht nach zu einer Potenzierung dieser Chancen und Risiken führt, womit sich wiederum die Bedeutung des Vermittlungsprozesses erhöht.

Auf den folgenden Seiten werden wir die zweifache Ausrichtung von Geschichtomat als digitales Vermittlungsprojekt zu jüdischer Geschichte diskutieren. Nach einer kurzen Schilderung des prototypischen Ablaufs einer Geschichtomat-Projektwoche betrachten wir zunächst die Seite der 'Produzenten', das sind in unserem Fall die Schülergruppen, die am Geschichtomat-Projekt teilnehmen. Im zweiten Teil widmen wir uns der Seite der 'Rezipienten', hier liegt das Hauptaugenmerk auf der Frage einer Nachnutzung von Geschichtomat-Beiträgen im Unterricht. Abschließend wollen wir versuchen, die auf Grundlage unserer Erfahrungen mit dem Geschichtomat-Projekt angestellten Überlegungen zu verallgemeinern und Erkenntnisse für die Konzeption beziehungsweise den Einsatz digitaler Vermittlungsprojekte zu formulieren.

Schaubild zur digitalen Geschichtsvermittlung, Grafik: St. Kowitz-Harms.

**II Eine Geschichtomat-Projektwoche.** Eine Geschichtomat-Projektwoche dauert in der Regel fünf Tage und umfasst etwa 25 Zeitstunden. Das Projekt wird von einer Historikerin und zwei Medienpädagogen sowie der Lehrkraft der jeweiligen Klasse oder Lerngruppe begleitet, die die Teilnehmer bei der Themenwahl und -recherche, bei Interviews oder bei der Sichtung und Bearbeitung des Bild- und Tonmaterials begleiten und beim Schreiben von Texten sowie beim Hochladen der Ergebnisse im Internet unterstützen.

Im Vorfeld werden durch das Projektbüro im Institut für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg mögliche Themen in dem jeweiligen Stadtteil recherchiert, geeignetes Informationsmaterial zu den Themen zusammengestellt und mögliche Experten, Zeitzeugen oder Ansprechpartner gesucht.

Vor Beginn der Projektwoche finden außerdem zwei vorbereitende Treffen mit den Schülerinnen und Schülern statt. Das erste Treffen in der Schule dient dem allgemeinen Kennenlernen: Das Geschichtomat-Team stellt sich vor, erläutert die wichtigsten Aspekte

und Arbeitsschritte des Projekts und vermittelt einen Einstieg in jüdische Geschichte und Kultur. Das zweite Treffen findet in der Regel an einem außerschulischen Lernort statt, wie zum Beispiel in der jüdischen Abteilung im Hamburgmuseum oder auf dem jüdischen Friedhof in Altona. Alternativ wird eine Rallye durch das Grindelviertel, ein ehemaliges Zentrum jüdischen Lebens in Hamburg durchgeführt. Im Anschluss organisieren sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Arbeitsgruppen und wählen eines der vorgestellten Themen aus.

Am ersten Tag der Projektwoche sind die Schülerinnen und Schüler mit der Recherche beschäftigt. Sie arbeiten sich in ihr jeweiliges Thema ein, suchen nach Informationen im Internet und lesen die vorab zusammengestellten Materialien durch. Im weiteren Verlauf des Tages überlegen sie sich ein 'Drehbuch' für ihren Beitrag, in den meisten Fällen wird dieser in Form eines Videoclips gestaltet: Sie formulieren Fragen für mögliche Interviewpartner, entscheiden, ob und wer aus der Gruppe vor die Kamera tritt, suchen nach geeigneten Orten für Fotos und Videoaufnahmen und üben die Handhabung der Technik. Der zweite und dritte Tag sind in der Regel durch Außentermine geprägt: Die Jugendlichen führen Interviews, sind im Stadtteil unterwegs, um Fotos oder Außenaufnahmen zu machen, besuchen Archive, Museen oder andere Institutionen, die für ihr jeweiliges Thema von Interesse sind. An den letzten zwei Tagen sind die Schülerinnen und Schüler mit der Sichtung und Bearbeitung des Materials beschäftigt: Mit Unterstützung der Historikerin und der Medienpädagogen entscheiden sie, welches Bild- und Tonmaterial verwendet wird, schneiden Szenen zusammen, hinterlegen den Ton oder fügen Fotos an und verfassen begleitende Texte. Am fünften und letzten Tag werden die entstandenen Beiträge sowie die begleitenden Texte im Internet hochgeladen und in der Klasse präsentiert.

Im Anschluss an die Projektwoche findet eine Evaluation statt. Die Jugendlichen werden gefragt, wie ihnen das Projekt insgesamt gefallen hat, was sie gelernt haben und ob es Anregungen oder Kritik gibt. Der Kontakt mit den begleitenden Lehrkräften bleibt mitunter über den Projektzeitraum hinaus bestehen. Auch gibt es bereits Schulen, die anstreben, eine Geschichtomat-Projektwoche in regelmäßigen Abständen durchzuführen.

**III Entdecken, Forschen, Produzieren – Geschichte(n) online.** Wenn über „historisches Lernen“ reflektiert wird, fallen Schlagworte wie „entdeckendes Lernen“, „außerschulische Lernorte“<sup>10</sup>, „interkulturelles Geschichtslernen“<sup>11</sup>, „Erfahrungshorizont“, „Einbeziehung der Lebenswirklichkeit“, „Vergegenwärtigung von Geschichte“<sup>12</sup>.

Unter Rückbezug auf Jörn Rüsen stellen Barricelli, Peter Gautschi und Andreas Körber in ihrem gemeinsamen Aufsatz „Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle“ fest: „Erst durch die Erzählungen wird vergangene Wirklichkeit vergegenwärtigt. Wer Geschichte lehren möchte, muss daher den Lernenden im besonderen ermöglichen, dass sie das spezifische Strukturmerkmal 'Narrati-

**10** Sauer, Michael: Museen, Archive, Gedenkstätten. Potenziale außerschulischer Lernorte, in: Geschichtsprojekte beflügeln. Wie Kooperationen von Schulen, Archiven, Museen und Gedenkstätten gelingen, hrsg.v. Körber-Stiftung, Hamburg 2014: S. 6-9, hier: S. 6. Vgl. dort auch eine Definition von außerschulischen Lernorten.

**11** Angekommen?! Jüdische Zuwanderung nach Deutschland 1990-2010. Materialien und Vorschläge zur pädagogischen Arbeit, hrsg.v. Jüdisches Museum Westfalen (erarbeitet von Svetlana Jebrak): S. 6. Vgl. dazu auch: Georgi, Viola B.: „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren“. Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien, in: Dies.; Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn 2009: S. 90-108.

**12** Bernsen, Daniel; König, Alexander; Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaft, 1/2012: S. 1-27, hier: S. 8.



viat' und die dazugehörigen methodischen Regularien verstehen.“<sup>13</sup>

Geschichte(n) zu erzählen, darum geht es auch während der Geschichtomat-Projektwochen. Indem die Schüler in Gruppen zu bestimmten Themen recherchieren und ihre Ergebnisse schließlich in dem von ihnen gewählten Format (Fotostrecke, Interview, Bericht, Re-enactment usw.) auf der Geschichtomat-Website präsentieren, setzen sie sich nicht nur mit ihrer eigenen Standortgebundenheit und der damit einhergehenden und jeder Narration zugrunde liegenden Deutung auseinander, sondern zugleich mit der „Selektivität“ von Geschichtserzählungen: Welche Informationen werden in den Beitrag aufgenommen, welche werden dem zukünftigen Nutzer vorenthalten, auf welcher Grundlage und nach welchen Kriterien erfolgt die Entscheidung?<sup>14</sup>

Während Jugendliche sich bei der Nutzung des Internets häufig auf die Beschaffung von Informationen fokussieren („enzyklopädischer Zugriff“<sup>15</sup>), bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, die Narrativität und den Konstruktionscharakter von Geschichte zu betonen und zugleich die Medienkompetenz der Lernenden zu schulen.<sup>16</sup> Franz Josef Röhl spricht in diesem Zusammenhang von einer „handlungsorientierten Medienpädagogik“, wobei dem Geschichtomat eine „produktorientierte Konzeption“ zugrunde liegt, das heißt die Beiträge werden mit Blick auf die intendierte Öffentlichkeit produziert.<sup>17</sup> Die Schüler werden auf diese Weise 'aktiviert' und zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit Geschichte und Geschichtsschreibung angeregt, wodurch zugleich das historische Bewusstsein der Schüler geschärft werden kann.<sup>18</sup> Dieser 'Aktivierungsprozess' der teilnehmenden Schüler wird von fachlichen und medienpädagogischen Vermittlern begleitet und bis zu einem gewissen Grad angeleitet.

Während der Recherchen lernen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Sichtweisen auf die Vergangenheit kennen, etwa dann, wenn sie sich mit verschiedenen Primärzeugnissen zu ihrer Thematik auseinandersetzen oder selbst Interviews mit

Screenshot Startseite der Geschichtomat-Website [www.geschichtomat.de](http://www.geschichtomat.de), © Geschichtomat/Ubilabs.

**13** Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli; Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1: S. 207-235, hier: S. 211. Zu Narrativität im Geschichtsunterricht vgl. auch: Barricelli, Michele: Narrativität, in: Ebd.: S. 255-280.

**14** Vgl.: Barricelli: Narrativität: S. 261.

**15** Hodel, Jan: Internet. Das Internet und die Zeitgeschichtsdidaktik, in: Furrer, Markus; Messmer, Kurt (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013: 352-378. hier: S. 368.

**16** Vgl.: Ebd..

**17** Röhl, Franz Josef: Methoden der Medienpädagogik, [http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/Roell\\_Methoden\\_der\\_Medienpaedagogik.pdf](http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/Roell_Methoden_der_Medienpaedagogik.pdf) [letzter Zugriff: 10.9.2014].

**18** Vgl.: Barricelli; Gautschi; Körber: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle: S. 230f.



Zwei Schülerinnen bei der Archivrecherche während der Geschichtomat-Projektwoche, © Geschichtomat, Foto: M. Bräwig.

**19** Bergmann setzt sich sehr kritisch mit der Personalisierung und Personifizierung von Geschichte im Geschichtsunterricht auseinander, die per se noch keine Befähigung zu „eigenständige[r] Rekonstruktion vergangenen menschlichen Handelns und Leidens“ bedeuteten, einen Zugewinn für den Geschichtsunterricht stelle auch die Personifizierung erst im Kontext weiterer Primärzeugnisse im Sinne der Multiperspektivität dar. Bergmann, Klaus: *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, Schwalbach/Ts. 2008: S. 158-161, S. 160.

**20** Vgl.: Bernsen; König; Spahn: *Medien und historisches Lernen*: S. 8.

**21** Bergmann: *Geschichtsdidaktik*: S. 174f.

**22** Vgl.: Bernsen; König; Spahn: *Medien und historisches Lernen*: S. 6-8.

Zeitzeugen oder Experten führen.<sup>19</sup> Anhand der unterschiedlichen Darstellungen kann in der jeweiligen Gruppe über verschiedene Perspektiven und Interpretationsmöglichkeiten diskutiert werden. So kann die Vorstellung von einer linear verlaufenden Geschichte aufgebrochen werden.<sup>20</sup>

Durch die Zeitzeugen- und Experteninterviews treten Jugendlichen zudem in einen Dialog zwischen den Generationen, wobei sie – im Gegensatz zu klassischen Zeitzeugengesprächen in der Schule oder an außerschulischen Lernorten, die in den meisten Fällen von der Lehrkraft moderiert oder strukturiert werden – den Verlauf des Gesprächs vorgeben und auf diese Weise nicht nur die Rolle des Rezipienten, sondern auch des Akteurs einnehmen.

Wenn Klaus Bergmann den multiperspektivischen Geschichtsunterricht als einen solchen definiert, in dem Geschichte nicht lediglich rezipiert, sondern „erarbeitet“ werde,<sup>21</sup> so trifft dies auf das Geschichtomat-Projekt in besonderem Maße zu, denn die Schülerinnen und Schüler sind dazu angehalten, am Ende des Projektes einen eigenen Beitrag zu erstellen, also ihre eigene Geschichte zu erzählen. Sie müssen die verschiedenen Informationen filtern, diese ordnen und zu einer neuen Geschichte strukturieren, sich mit dem Internet als Recherchemedium auseinandersetzen und lernen, Suchergebnisse zu hierarchisieren und Inhalte zu bewerten.<sup>22</sup> Die niedrigschwelligen Publikationsmöglichkeiten des Internets erlauben es, die Teilnehmer selbst in die Rolle von Geschichtsproduzenten zu versetzen und ihnen so Raum für Gestaltung und



Selbstdarstellung zu eröffnen.<sup>23</sup> Dass die Beiträge auf der Geschichtomat-Website veröffentlicht werden, verleiht ihnen eine gegenüber der Präsentation im Klassenzimmer höhere Wertigkeit. Das Geschichtomat-Projekt berücksichtigt so die Eigenschaft des World Wide Web als „Publikationsmedium“<sup>24</sup> und als „Ort, an dem sich die Geschichtskultur manifestiert und das kollektive Gedächtnis unserer Gesellschaft geprägt wird“<sup>25</sup>. Die während der Projektwoche von den Schülern gesammelten Erfahrungen als Produzenten von Beiträgen für eine Website können von den Vermittlern genutzt werden, um eine Reflexion über Wirkungsmechanismen und die „Macht“ des Mediums anzuregen.

Während der Projektwoche müssen sich die Schüler mit den Gesetzen und Besonderheiten des Mediums Internet auseinandersetzen.<sup>26</sup> Die Beiträge müssen nicht nur inhaltlich und sachlich richtig, sondern stärker als Texte für den Betrachter visuell ansprechend sein. Um sich bei einer Fülle von gleichzeitig abrufbaren Angeboten die Aufmerksamkeit des späteren Nutzers zu sichern, dürfen die Beiträge die Dauer üblicher Videoclips nicht überschreiten, sie müssen Spannung aufbauen, abwechslungsreich gestaltet werden und gegebenenfalls unterschiedliche Medien einbinden, also etwa auch Fotos und Musik. Ihnen sollte also ein über die herkömmliche Gliederung für Texte hinausgehendes ‘Drehbuch’ zugrunde liegen.

Die Rolle als Medienproduzenten und die Arbeit mit Filmkamera, modernen Computerprogrammen und Tablets kann jedoch auch dazu führen, dass die Schüler einer ‘Technikfaszination’ erliegen und die Ausgestaltung des Medienbeitrags gegenüber der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema überwiegt. Hier sind die

Schüler führen während der Geschichtomat-Projektwoche ein Zeitzeugeninterview, © Geschichtomat, Foto: D. Wienrich.

**23** Vgl.: Wolf, Karsten D.: Im Lernkontext mehr Videos produzieren. Interviews zum Lernen mit Online-Videos – Teil I, CC-by-Lizenz, Autor: Maria-Christina Nimmerfroh für pb21.de, <http://pb21.de/2012/09/karsten-d-wolf-im-lernkontext-mehr-videos-produzieren/> [letzter Zugriff: 5.8.2014].

**24** Hodel: Internet: S. 361.

**25** Ebd.: S. 353.

**26** Vgl.: Ebd.



Screenshot des während einer Geschichtomat-Projektwoche entstandenen Beitrags zu koscheren Lebensmitteln, © Geschichtomat/Ubilabs.

Projektmitarbeiter und Lehrkräfte gefragt: Ihre Aufgabe ist es, die Jugendlichen zur inhaltlichen Auseinandersetzung und zur Reflexion über die Recherchen und Interviews anzuregen. Ebenso werden die Schüler aufgefordert, ihre Ergebnisse in den historischen Kontext einzuordnen. Im besten Fall wird die Projektwoche daher in den Unterricht eingebettet, dann können von der Lehrkraft vorab Hintergrundinformationen vermittelt und im Nachgang die Ergebnisse intensiv ausgewertet werden. Auf diese Weise kann der Mehrwert des erworbenen Detailwissens für die beteiligten Schüler erhöht werden.

Die Veröffentlichung der Beiträge birgt jedoch auch Gefahren: Einmal ins Netz gestellt, beanspruchen die Beiträge Deutungshoheit; ihre weitere Nutzung und Verbreitung lässt sich kaum mehr kontrollieren. Die Vermittler haben somit eine besondere Verantwortung – und zwar sowohl gegenüber den Teilnehmern als auch gegenüber den präsentierten Inhalten. Dies gilt umso mehr für den Bereich der jüdischen Geschichte, hier ist eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit Quellen und bei der Darstellung bestimmter Themenkomplexe geboten, etwa auch im Hinblick auf die (latente) Gefahr von Antisemitismus im Internet. Dazu stellt die Leiterin der ver.di Jugendbildungsstätte, Elke Weißer, im Vorwort zu der Broschüre „Film ab! Clips gegen Antisemitismus“ fest: „Aktueller Antisemitismus erscheint smart und medienkompatibel. [...] Im World Wide Web kann er in Clips, etwa auf YouTube oder Facebook, begrenzungslos, unkommentiert und in jeder (Bild-) Sprache geäußert und konsumiert werden. Das Internet stellt den letzten ‘nicht pädagogisierten Raum’ dar und übt gerade deshalb auf junge Menschen eine so große Anziehungskraft aus.“<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Weißer, Elke: Vorwort, in: Film ab! Clips gegen Antisemitismus. Methoden für die pädagogische Arbeit, hrsg. v. ver.di Jugendbildungsstätte Berlin-Konradshöhe e.V., Berlin 2014: S. 7.

Während der Geschichtomat-Projektwoche sollen die Jugendlichen lernen, bei ihren Recherchen antisemitische Inhalte als solche zu erkennen und über die Grenzen des Sag- und Darstellbaren zu reflektieren. Darüber hinaus ist eine selbstkritische Auseinandersetzung der Teilnehmer mit ihren eigenen Ansichten und Ausdrucksweisen gefragt. Gemeinsam mit dem Projektteam muss immer wie-





der überlegt werden, wo die Grenze zwischen authentischer Jugendsprache, die gerade durch ihre Unvoreingenommenheit neue Perspektiven eröffnet, und Äußerungen, die andere als diskriminierend oder verletzend empfinden könnten, verläuft. Solche Diskussionen wurden in den zurückliegenden Projektwochen etwa um die Beiträge zum koscheren Essen oder zu den jüdischen Geschäften in der Hamburger Straße geführt. In dem Videoclip zu koscherem Essen, in dem die Jugendlichen sich mit jüdischen Speisegesetzen beschäftigen, findet unter anderem eine Verkostung von koscheren und nicht koscheren Gummibärchen in der Schule statt. Dabei fragt ein Schüler, „welche sind die normalen, welche sind die koscheren Gummibärchen?“

Während das Projektteam die Entscheidung traf, den Beitrag in seiner ursprünglichen Form zu belassen, da der Gesamtkontext die Aussage auffängt und einbettet, wurde eine inhaltlich falsche und zudem latent antisemitische Aussage aus einem Straßeninterview aus einem anderen Video geschnitten: Ein Passant hatte auf die Frage der Schüler, was jüdische Geschäfte sind, geantwortet, dass dort Sterne verkauft worden seien.

Gerade dieser Fall zeigt auch die Grenzen eines Projektes, das den Anspruch hat, innerhalb von einer Woche Videoclips zu produzieren, die sachlich richtig und ästhetisch ansprechend sein sollen. Angesichts der geringen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler ist eine intensive Durchdringung des Themas und die Aufarbeitung von schwierigen Aspekten nicht immer möglich. Wichtig ist jedoch, dass der Entscheidungsprozess für oder gegen bestimmte Aussagen und Sequenzen für die beteiligten Jugendlichen transparent ist und von ihnen nachvollzogen werden kann. Die Erfahrung verdeutlicht auch, welche vielfältigen Kompetenzen vom Vermittler beziehungsweise den Vermittlern verlangt werden: Neben der fachlichen und (medien-)pädagogischen Begleitung ist die Bereitschaft, mit den Schülern über schwierige Themen wie Vorurteile, Rassismus oder Antisemitismus zu diskutieren, gefragt.

Screenshot des während einer Geschichtomat-Projektwoche entstandenen Beitrags zu jüdischen Geschäften in der Hamburger Straße, © Geschichtomat/Ubilabs.

Um die Gefahr der unkontrollierten Verbreitung und entkontextualisierten Rezeption von Geschichtomat-Beiträgen im Internet zu begegnen, werden die Videoclips über einen nicht öffentlichen YouTube-Kanal hochgeladen und sind daher nicht direkt bei YouTube auffindbar, die Weiterverbreitung oder Verlinkung wird auf diese Weise erschwert. Diese Entscheidung sollte gegenüber den Schülern thematisiert werden, um sie dazu zu ermuntern, über ihre eigene (möglicherweise unbedarfte) Nutzung bestimmter Medien nachzudenken.

Die beteiligten Schülerinnen und Schüler müssen sich ferner darüber im Klaren sein, dass ihre Beiträge auch noch in einigen Jahren im Internet zu finden sind. Die von Bergmann eingeforderte Auseinandersetzung mit „öffentlich präsent[e] und präsentierte[r] Geschichte“ gewinnt so eine weitere Dimension hinzu, wenn die Lernenden selbst als Produzenten auftreten.<sup>28</sup> Da sich die beteiligten Jugendlichen zum Teil selbst vor die Kamera stellen, sind sie dazu angehalten, über das Recht am eigenen Bild und das noch ungeklärte ‘Recht auf Vergessen’ im Netz zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund sollten sie sich überlegen, ob sie tatsächlich in einem Video zu sehen sein oder ihre vollständigen Namen auf der Website angeben möchten. Ebenso wie die Persönlichkeitsrechte der Beteiligten berücksichtigt werden müssen, wird auch die Sensibilität im Umgang mit Ton- und Bildrechten Dritter geschult: Für die Geschichtomat-Beiträge dürfen nur Video- und Audioaufnahmen sowie Fotos verwendet werden, für die vorab die Rechte geklärt worden sind, beziehungsweise die selbst von den Schülerinnen und Schülern produziert worden sind: Die Beteiligten müssen vor Ort Fotos machen, die Herkunft historischer Bilder prüfen oder ihre Interviewpartner um die Erlaubnis zur Veröffentlichung bitten. Angesichts der wachsenden Zahl von Jugendlichen, die in ihrer Freizeit Fotos bei Facebook einstellen oder selbst Videos produzieren und auf eigenen YouTube-Kanälen hochladen, ist diese Sensibilisierung ein wichtiger Bestandteil aktueller Medienpädagogik.<sup>29</sup>

Ein weiteres, wenn auch nicht spezifisch digital vermitteltes Lernziel ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen. Nicht nur innerhalb der Lerngruppe, sondern gerade auch durch die Interviews, die Treffen mit Experten, Archivaren et cetera oder durch die Außentermine kommen die Jugendlichen in Kontakt mit verschiedenen Kulturen, etwa wenn sie eine Synagoge besuchen oder mit einem Rabbiner sprechen. Die Auseinandersetzung mit jüdischer Kultur und Geschichte bedeutet immer auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und ermöglicht vielfache Ansatzpunkte für ein „interkulturelles Geschichtslernen“.<sup>30</sup> Das Kennenlernen von verschiedenen Kulturen gewinnt vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in Großstädten inzwischen einen Migrationshintergrund aufweist und damit oftmals auch unterschiedliche Religionen und Kulturen innerhalb einer Klassen vertreten sind.<sup>31</sup> Diese heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe bietet eine gute Ausgangslage

**28** Bergmann: Geschichtsdidaktik: S. 135f.

**29** Vgl. YouTube in der Jugendarbeit. #pb21 – Interview mit Eiko Theermann, CC-by-Lizenz, Autor: Melanie Kolkmann für pb21.de, <http://pb21.de/2014/06/youtube-der-jugendarbeit/> [letzter Zugriff: 29.8.2014]. Zur Relevanz von Medienkompetenz für das Freizeitverhalten von Jugendlichen vgl. auch: Danker, Uwe; Schwabe, Astrid: Historisches Lernen im Internet. Zur normativen Aufgabe der Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 58:1/2007: S. 4-19, hier: S. 4.

**30** Angekommen?!, hrsg.v. Jüdisches Museum Westfalen: S. 6.

**31** Georgi: „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren“: S. 90-108.

für Diskussionen um als eigen oder fremd erachtete Identität und sollte daher ernst genommen und als Chance begriffen werden.

Die vergangenen anderthalb Jahre haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung von Medienpädagogen und Historikern in der Lage sind, kreative, sensible und abwechslungsreiche Beiträge zur jüdischen Geschichte und Kultur in ihrem Stadtteil zu produzieren. Der Blick auf die Nutzerzahl der Website macht jedoch auch deutlich, dass die Beiträge außerhalb der Projektwochen nur selten angeschaut werden, zumal es sich eben in erster Linie um von Schülern für Jugendliche erstellte Videoclips handelt. Es bedarf – so unsere These – einer Anleitung, das heißt eines Vermittlers, damit die anvisierte Zielgruppe erreicht wird. Um den Mehrwert der Website zu erhöhen und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit besonders gelungenen oder zur Diskussion anregenden Beiträgen anzuregen, soll es in Zukunft Lehrerinnen und Lehrern erleichtert werden, einzelne Geschichtomat-Beiträge gewinnbringend in den Geschichts-, Religions- oder Politikunterricht einzubinden. Die Möglichkeiten, Zielsetzungen und Grenzen einer solchen Nachnutzung sind daher im Folgenden näher zu betrachten.

**IV Ins Netz gegangen – Internetprojekte als Lernmedien.** Das Internet zeichnet sich durch eine extreme Fülle von Informationen und unstrukturiertem Wissen aus. Das scheinbar gleichwertige Nebeneinander verschiedener Erzählungen erfordert vielfältige Kompetenzen des Nutzers, Angebote müssen nicht nur gefunden und entsprechend den eigenen Interessen hierarchisiert, sie müssen zugleich kontextualisiert werden. Dies umso mehr, als Online-Angebote kontextunabhängig rezipiert werden können, das heißt außerhalb eines strukturierenden Lernzusammenhangs. Soll das Internet als Lernmedium genutzt, also Informationen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden, bildet der Vermittler eine Brücke zwischen dem eklektischen Wissen im Netz und den Lernenden. Seine Aufgabe ist zum einen die Förderung von Medienkompetenz, um den Schülerinnen und Schülern die nötigen Fähigkeiten für die reflektierte und zielführende Nutzung von Online-Angeboten zu ermöglichen. Zum anderen muss er den Kontext herstellen, in den das im Internet vorhandene Wissen eingeordnet werden kann, das heißt ein digitales Zeitzeugeninterview kann beispielsweise erst dann sinnvoll interpretiert werden, wenn im begleitenden Geschichtsunterricht der historische Hintergrund erarbeitet wird. Somit sind die Online-Angebote kein Ersatz, sondern vielmehr Ergänzung des üblichen Unterrichts und können diesen als 'Ausflug in die virtuelle Welt' bereichern.

Was Michael Sauer für außerschulische Lernorte feststellt, kann daher ebenso für die Nutzung von multimedialen Online-Angeboten Gültigkeit beanspruchen: Im Gegensatz zu Schulbüchern, die „zweidimensional“ bleiben und „Texte in transkribierter und vereinheitlichter Form“<sup>32</sup> abbilden, bietet das Internet die Chance, durch die Vielzahl und Heterogenität der vorhandenen Angebote die Multiperspektivität und Subjektivität von Geschichte zu erkennen. Darüber

**32** Sauer: Museen, Archive, Gedenkstätten: S. 6.

hinaus kann das Internet und im konkreten Fall die Geschichtomat-Website die Attraktivität von Geschichte erhöhen, da durch die multimedialen Beiträge die Sinne der Nutzer vielfältig angesprochen werden. Auf diese Weise kann eine intensivere und möglicherweise auch nachhaltigere Auseinandersetzung mit historischen Themen stattfinden.<sup>33</sup>

Wie aber kann das Internet als Lernmedium gewinnbringend im Geschichtsunterricht genutzt werden? Wie also kann „eine ‘Medienpädagogik 2.0‘“ aussehen, die didaktische Konzepte und fachliche Anforderungen gleichermaßen berücksichtigt?<sup>34</sup>

Jan Hodel macht zwei mögliche Vorgehensweisen aus: Entweder erfolge eine vorgeschaltete Qualitätsprüfung durch die Lehrkraft und die Lernenden beschäftigen sich nur mit ausgewählten Angeboten, oder die Medienkompetenz werde dahingehend geschult, die Lernenden selbst in die Lage zu versetzen, sich in den Weiten des Webs zurecht zu finden. Zentral dafür sei ein Problembewusstsein für Herkunft und Überlieferung der Quellen („digitale Kritik“) sowie die Vermittlung von Kompetenzen zur Recherche und Informationsbeschaffung („digitale Heuristik“).<sup>35</sup> Albers, Magenheim und Meister präsentieren ein Modell für „Lehren und Lernen mit neuen Medien“, in dem vier Lernkonzepte unterschieden werden: „[i]ndividualisiertes Lernen“, „[p]roduktorientiertes Lernen“, „[f]orschendes Lernen“ und „[k]ollaboratives Lernen“.<sup>36</sup>

Durch die Präsentation der Ergebnisse im Internet bietet sich die Geschichtomat-Website für die Nachnutzung und Einbindung in den Unterricht an und damit auch für individuelles und forschendes Lernen. Dem Plädoyer Alexandra Binnenkades folgend, lassen sich gerade audiovisuelle Medien gewinnbringend in den Geschichtsunterricht einbeziehen. Binnenkade zufolge stellen sie einen „Lebensweltbezug“ her und bedeuten einen „Gewinn für einen zeitgeschichtlichen Unterricht“.<sup>37</sup> Für die Arbeit mit solchen Quellen betont sie zum einen die gleich bleibenden Komponenten der Quellenkritik, also etwa die Klärung der sogenannten W-Fragen, zum anderen weist sie auf die „gattungsspezifischen Differenzierungen“ hin.<sup>38</sup> Während Schüler im Unterricht in der Regel mit Text- oder Bildquellen konfrontiert sind, spielt bei der Auseinandersetzung mit audiovisuellen Materialien die Frage nach der Authentizität und der Wirkmächtigkeit des Mediums eine wichtige Rolle.

Die Nutzung der Geschichtomat-Beiträge verlangt ebenso wie die Verwendung anderer Online-Angebote im Geschichtsunterricht eine „digitale historische Methode“, die eine äußere wie innere Kritik und Interpretation der Videos als Quellenmaterial mit einschließt.<sup>39</sup> Dies bedeutet, die Schüler sollten sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Informationen verwendet worden sind, ob die Beiträge logisch und glaubwürdig sind, welche Perspektive gegenüber dem historischen Gegenstand eingenommen wird und wie die angebotenen Informationen zu interpretieren sind. Die von Schülern erstellten Beiträge zu verschiedenen Themen der jüdischen Geschichte und Kultur eignen sich dabei in besonderem Maße zur

**33** Ebd.. Vgl. auch: Danker; Schwabe: Historisches Lernen im Internet: S. 14f.

**34** Albers, Carsten; Magenheim, Johannes; Meister, Dorothee M.: Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule – eine Annäherung, in: Dies. (Hrsg.): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven, Wiesbaden 2011: S. 7-16, hier S. 12.

**35** Hodel: Internet: S. 365, 366, 367.

**36** Albers; Magenheim; Meister: Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule: S. 9f.

**37** Binnenkade, Alexandra: Audiovisuelle Medien. Ein interdisziplinärer Beitrag, in: Furrer; Messmer (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht: S. 338-351, hier: S. 346, S. 347.

**38** Ebd.: S. 342, S. 341-344.

**39** Vgl.: Hodel: Internet: S. 366.

Einübung digitaler Quellenkritik: Die Beiträge sind oft etwas holprig, lassen verschiedene Personen mit ihren Geschichten zu Wort kommen und bieten keine in sich geschlossene Erzählung an. Zum Teil schildern die Schüler in den begleitenden Texten ihr eigenes Vorgehen und legen damit den Entstehungsprozess offen. Mitunter gibt es zu größeren Themenkomplexen, wie etwa dem jüdischen Friedhofswesen, auch mehrere Beiträge, die sich miteinander vergleichen lassen. Insgesamt sind Schüler vermutlich eher geneigt, den Film eines Altersgenossen zu hinterfragen und ihn als ein 'gemachtes' Produkt zu erkennen, als ein gedrucktes Schulbuch, das in den Augen der Lernenden oftmals eine hohe, aber abstrakte Autorität beansprucht.

Diese Form der kritischen Auseinandersetzung kann durch die Bereitstellung von didaktischen Angeboten erleichtert werden.<sup>40</sup> Auf der Geschichtomat-Website sollen daher zukünftig ein didaktischer Leitfaden und Arbeitsblätter angeboten werden, um Hürden und Berührungsgängste – seien diese technischer oder inhaltlicher Art – bei Lehrkräften abzubauen. Der Leitfaden soll deutlich machen, wie Geschichtomat-Beiträge mit den Lernzielen übereinstimmend in den Unterricht integriert werden können, die Arbeitsblätter werden konkrete Arbeitsaufträge in dem beschriebenen Sinne zu einzelnen ausgewählten Videoclips enthalten. Die Geschichtomat-Beiträge sollen sowohl einen Einstieg in die inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion bieten, als auch zu einer Reflexion über geschichtswissenschaftliches Arbeiten und seine Methoden oder die Rolle von Medien dienen.

**V Resümee.** Das Projekt Geschichtomat zeigt, dass Geschichte mit Hilfe digitaler Medien zeitgemäß vermittelt werden kann – dies gilt sowohl für die Produzenten der Medienbeiträge wie für die Rezipienten des Web-Angebots.

Das Internet ist aus dem Alltag von Jugendlichen kaum mehr wegzudenken. Facebook, YouTube, Instagram und Co. prägen das Leben und die Freizeitgestaltung. Auch im Unterricht nimmt die Bedeutung des Internets zu: Bereits Grundschul Kinder werden dazu aufgefordert, sich über bestimmte Themen im World Wide Web zu informieren oder gar das eigene Smartphone für Recherchen zu nutzen. Umso wichtiger ist es daher, einen adäquaten Umgang mit dem Medium Internet zu lernen, zielgerichtete Recherchen einzuüben und den Blick für die Gefahren und Probleme des Netzes zu schärfen.

Ein Projekt wie der Geschichtomat ist hierfür in besonderem Maße geeignet: Die beteiligten Jugendlichen suchen zielgerichtet und angeleitet Informationen im Netz, sie setzen sich mit schwierigen Aspekten wie Persönlichkeits- und Urheberrechten und dem nicht vorhandenen 'Recht auf Vergessen' auseinander und nutzen die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse für die Produktion eigener Medienbeiträge. Durch den Fokus auf die jüdische Geschichte

<sup>40</sup> Vgl.: Volpert, Tatjana: Einleitung, in: Film ab!, hrsg.v. ver.di Jugendbildungsstätte Berlin-Konradshöhe e.V.: S. 8-10, hier: S. 10.

und Kultur wird zugleich die Sensibilität gegenüber problematischen Inhalten sowie den Grenzen des Sag- und Darstellbaren geschult, ebenso das Bewusstsein für die Subjektivität, Narrativität und Multiperspektivität von Geschichte. Die Nutzung von digitalen Angeboten wie den Geschichtomat-Beiträgen, die Themen der jüdischen Vergangenheit und Gegenwart jenseits bekannter Formate und Rituale behandeln und aus einer jugendlichen Perspektive betrachten, kann das Interesse von Schülerinnen und Schülern neu wecken und die Attraktivität von historischem Lernen erhöhen.

Trotz aller Euphorie für das Digitale sollte jedoch nicht vergessen werden, dass der analoge Vermittler im Mittelpunkt des Lernprozesses steht: Er wird zur zentralen Schnittstelle und begleitet sowohl die Entstehung von digitalen Lernangeboten wie ihre Nutzung. Auch die Lernprozesse und -ziele sind nur zum Teil als 'digital' zu erachten, insbesondere dann, wenn es um das Erlernen von Medienkompetenz geht.

Die Bedeutung der Lehrkraft als Vermittler und der Schule als Ort für (digitale) Medienpädagogik verlangen – wird dieser Auftrag ernst genommen – einerseits vielfältige Kompetenzen und andererseits eine gute technische Infrastruktur. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn anerkannt wird, dass auch digitale Projekte Geld kosten, da sie eben analog umgesetzt werden: Vermittler müssen geschult und weitergebildet, Schulen etwa mit Internet, Computern oder Videokameras ausgestattet werden. Hier gibt es – nicht nur in Hamburg – noch viel Nachholbedarf.



- Prof. Dr. Oliver Auge**, Historiker, Kiel  
**Prof. Dr. Robert Bohn**, Historiker, Kiel  
**Susanne Bohn, M.A.**, Oberstudienrätin, Kiel  
**Prof. Dr. Uwe Danker**, Historiker, Kronshagen  
**Dr. Andreas Eichmüller**, Historiker, München  
**Prof. Dr. Hans Schultz Hansen**, Historiker und Archivdirektor, Aabenraa/Apenrade  
**Dr. Alfred Heggen**, Oberstudiendirektor im Ruhestand, Neumünster  
**Dr. Sebastian Lehmann**, Historiker und Studienrat, Kiel  
**Dr. Stephanie Kowitz-Harms**, Historikerin, Hamburg  
**Prof. Dr. Detlev Kraack**, Historiker und Oberstudienrat, Plön  
**Dr. Anna Menny**, Historikerin, Hamburg  
**Michael Plata**, Grafiker und Heimatforscher, Horst  
**Dr. Martin Rackwitz**, Historiker, Kiel  
**Prof. Dr. Michael Ruck**, Politikwissenschaftler und Zeithistoriker, Kiel  
**Willy Schulz**, Studiendirektor im Ruhestand, Meldorf  
**Dr. Astrid Schwabe**, Historikerin und Kulturwissenschaftlerin, Flensburg  
**Arne Segelke**, Historiker und Projektkoordinator, Tiflis  
**Prof. Dr. em. Dirk Stegmann**, Historiker, Hamburg  
**Ida Wasmund**, Studierende (M.Ed. Gemeinschaftsschule), Flensburg