

Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet aus einer praxistheoretischen Perspektive das Geschehen in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder. Entlang der Kontrastierung zweier Sequenzen wird rekonstruiert, wie im interaktiven Geschehen die Sach- und Akteursadressierung als spannungsreich beschrieben werden können: Die im Adressierungsgeschehen präsentierte Orientierung an den Kindern wird jeweils in den Dienst der Hervorbringung einer spezifischen Sache gestellt. Der Beitrag endet mit einer Diskussion der daraus resultierenden Begrenzung von Aneignungs- und Verhandlungsspielräumen.

Schlagwörter: Außerschulischer Lernort, NS-Gedenkstätten, Grundschule, Praxistheorie

Between participant orientation and subject – Out-of-school Learning for Children at Nazi Memorial Sites

From a practice theory perspective, this article deals with pedagogical practice in educational programs of Nazi Memorial Sites offered to children. By contrasting two sequences, we reconstruct how the interaction between orientation towards the children on the one hand and the subject on the other hand is to be described as tense: Orientation towards the children presented in the addressing processes each time is put in charge to the service of generating specific subjects. The article ends discussing the resulting limitation of appropriation and bargaining opportunities.

Keywords: Out-of-School-Learning, Nazi Memorial Sites, elementary school, practice theory

1 Einleitung

Die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit gehört in der Bundesrepublik Deutschland zum demokratischen Selbstverständnis (vgl. z. B. Messerschmidt 2018) und ist seit 1945 kontinuierlich Gegenstand von institutionellen Bildungsprozessen. Neben der Schule stellen Gedenkstätten als Schauplätze des konkreten historischen Geschehens Lernorte mit „herausragende[r] Bedeutung“ (Deutscher Bundestag 2008: 2) dar. Die darin eingebundene Forderung zum ‚Lernen aus der Geschichte‘ an den „authentischen Stätten“ (Deutscher Bundestag 2008: 3) ist mit gesellschaftlichen Erwartungen und bildungspolitischen Ambitionen verbunden, die eine hohe Wirksamkeitserwartung an die historisch-politische Bildungsarbeit an NS-Gedenkstätten herantragen. Während diese Implikationen angesichts einer Renaissance rechtsextremen und fremdenfeindlichen Denkens an Bedeutung gewinnen (vgl. z. B. BMFSFJ & Auswärtiges Amt 2019), lässt sich konstatieren, dass die allgemein unterstellte Wirkmächtigkeit außerschulischer Lernorte (vgl. Baar & Schönknecht 2018) ebenso wie die konkrete Praxis pädagogischer Angebote in NS-Gedenkstätten (vgl. Haug 2015) bisher empirisch kaum ausgelotet sind. In diesem Beitrag beleuchten wir gedenkstättenpädagogische Angebote aus einer praxistheoretischen Perspektive und nehmen dabei Kinder im Grundschulalter als eine spezifische Besuchergruppe in den Blick, die an NS-Gedenkstätten

vermehrt mit Bildungsangeboten adressiert werden (vgl. Gabriel 2018). Bevor wir unsere Fragestellung verdeutlichen und an zwei Sequenzinterpretationen exemplarisch unsere analytische Suchbewegung skizzieren, stellen wir zunächst NS-Gedenkstätten als außerschulische Lernorte sowie für unsere Fragestellung relevante empirische Befunde vor.

2 NS-Gedenkstätten als außerschulische Lernorte

NS-Gedenkstätten stellen eine Facette kollektiver Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Verbrechen sowie des öffentlichen Gedenkens an die Opfer der Nationalsozialisten dar (vgl. Lutz 2015: 184). Dabei sind sie Orte mit vielfältigen Funktionen: Sie sind zunächst Orte der Erinnerung und des Gedenkens, da sie „als Friedhöfe für die Ermordeten, die ohne Grab geblieben sind“ (Haug & Kößler 2009: 80) fungieren. Dann dienen NS-Gedenkstätten der Erforschung und Dokumentation des konkreten historischen Ortes und seiner Geschichte (vgl. Haug & Kößler 2009: 81). Zudem übernehmen sie die Aufgabe der Geschichtsvermittlung (vgl. Haug 2015: 71) und sind somit neben der Schule zentrale Orte der historisch-politischen Bildung. Dieses sogenannte ‚Lernen aus der Geschichte‘ ist eingelassen in die „gesellschaftlich kanonisierten Diskurse über Geschichte und die Lehren, die aus dieser zu ziehen seien“ (Proske 2006: 2) und ist somit verwoben in Geschichts- und Vergangenheitspolitik (vgl. Meseth & Proske 2013: 2). Gleichzeitig lässt sich Geschichtsvermittlung und das Lernen über die nationalsozialistische Vergangenheit (im Schulunterricht sowie) in gedenkstättenpädagogischen Angeboten als kulturelle Praxis (vgl. Ahlrichs & Macgilchrist 2017: 15) verstehen, in der die beteiligten Akteurinnen und Akteure Geschichtsdeutungen begegnen und diese gleichzeitig aushandeln und hervorbringen.

Die Beforschung der pädagogischen Arbeit in NS-Gedenkstätten im deutschsprachigen Raum¹ lässt sich in drei Forschungsfelder unterteilen: Erstens gibt es Arbeiten, die Motive und Erwartungen unterschiedlicher Gruppen von Besucherinnen und Besuchern erheben und dabei den Fokus auf das Lernen bzw. das Wissen sowie Einstellungen legen (vgl. zusammenfassend Werker 2016). Zweitens existieren Studien, die sich auf gedenkstättenpädagogische Konzeptionen beziehen und ihre Daten aus Interviews mit Expertinnen und Experten sowie aus öffentlichen und nicht veröffentlichten Dokumenten der Gedenkstätten generieren (vgl. z. B. Eberle 2008; Lutz 2009). Das dritte Forschungsfeld umfasst vereinzelte Studien zur Praxis gedenkstättenpädagogischer Arbeit, die Gedenkstättenbesuche von Jugendlichen in den Blick nehmen und das konkrete Interaktionsgeschehen vor Ort untersuchen (vgl. Haug 2015; Gryglewski 2013; Gudehus 2006).² Zentrale Ergebnisse in diesem Forschungsfeld sollen aufgrund

- 1 Einen umfassenden Überblick über den internationalen Forschungsstand bietet die Veröffentlichung der International Holocaust Remembrance Alliance (2017).
- 2 Gudehus (2006) rekonstruiert die Interaktion bei Gedenkstättenführungen und die sogenannten Führungsnarrative, wohingegen Haug (2015) die gedenkstättenpädagogische Kommunikation in (mehrtägigen) Gedenkstättenbesuchen untersucht. Die Arbeit von Gryglewski (2013) fokussiert die gedenkstättenpädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit

ihrer besonderen Relevanz für unseren eigenen Forschungszugang im Folgenden skizziert werden.

2.1 Forschungsstand zur Praxis gedenkstättenpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen

Insgesamt verweisen die Forschungsergebnisse auf eine Diskrepanz zwischen programmatischem Selbstverständnis der Gedenkstättenpädagogik und ihrer Praxis: Aus der pädagogischen Verfasstheit der Angebote und aus Ansprüchen, die mit der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus verbunden sind, erwachsen Handlungsdiemmata. Beispielsweise zeigt sich, wie die Eigenlogik des Veranstaltungsformats (Gedenkstättenführung) oder das Bestreben, dieses im Kontext eines schulisch gerahmten Besuchs als außerschulisches Angebot markieren zu wollen (vgl. Haug 2015: 282), „die Repräsentation des Themas überformen“ (Meseth & Proske 2013: 7) können. Zudem beobachten Haug (2015) und Gudehus (2006), dass in der Praxis Nuancen einer Einübung in angemessenes Sprechen stattfindet. Diese „Zurichtung des Sprechens“ (Haug 2015: 288) erfolgt in Führungen, die als Kommunikation zwischen Expert*innen und Laien organisiert sind, zum Beispiel durch ein zur Imitation angebotenes vorbildhaftes Sprechen (vgl. Gudehus 2006: 25-28). Ebenso dient die voraussetzungsvolle Annahme, dass die Jugendlichen Vorwissen zum Thema und vor allem zu seiner gesellschaftlichen Bedeutung mitbringen, in der Kommunikation zwischen Mitarbeitenden und Besuchenden der NS-Gedenkstätte dazu, einen Konsens über die moralische Beurteilung des Nationalsozialismus zu unterstellen: „Bevor der Gegenstand zum Vermittlungsgegenstand wird, wird er konsensuell eingeordnet und bewertet“ (Haug 2015: 288), womit jedoch gleichzeitig die Offenheit von Lernprozessen deutlich beschnitten wird. Im programmatischen Diskurs der Gedenkstättenpädagogik findet eine Reflexion dieses Problems statt, die sich von einer „eindeutigen Aneignungserwartung“ (Proske & Haug 2020, 322) distanziert. Doch stehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von NS-Gedenkstätten in der thematischen Bearbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit vor der spannungsvollen Herausforderung, einerseits für die aktuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden Sorge zu tragen und zeitgleich dem Ort bzw. einer würdigen Darstellung der Verfolgten und Opfer verpflichtet zu sein. Diese „doppelte Anwaltschaft“ (Haug 2015: 284), die Haug als spezifische Herausforderung der gedenkstättenpädagogischen Praxis markiert, wird in den von ihr untersuchten Fällen durch eine ‚auratische‘ Aufladung der historischen Orte bearbeitet (vgl. Haug 2015).

2.2 Forschungsprojekt zur Praxis gedenkstättenpädagogischer Arbeit mit Kindern

Während in der gedenkstättenpädagogischen Praxis vermehrt Kinder im Grundschulalter mit pädagogischen Bildungsangeboten adressiert werden (vgl. z. B. Gabriel 2018), stellt die Gedenkstättenarbeit mit Kindern bislang ein Forschungsdesiderat dar. Wir nehmen

migrationsbezogener Familiengeschichte. Diese Spezifizierung werden wir aus Platzgründen im Folgenden nicht referieren.

an, dass sich die gedenkstättenpädagogische Praxis mit Kindern von der mit Jugendlichen unterscheidet, denn Kinder werden sowohl in den vorliegenden empirischen Arbeiten zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht (vgl. z. B. Deckert-Peaceman 2002; Becher 2009; Flügel 2009; Koch 2017) als auch in den didaktischen und programmatischen Beiträgen zur Bearbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Grundschule als ‚besondere‘ Klientel markiert. Dabei wird betont, dass deren ‚spezifische‘ Voraussetzungen eine besondere Reflexion des Vermittlungsgeschehens nötig machen. Demnach wird in der Diskussion um eine Thematisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit mit Kindern immer wieder die Bedeutsamkeit eines besonderen ‚Wie‘ ins Zentrum gerückt (vgl. z. B. Pech 2012; Koch 2017; Rohrbach 2018). Es lässt sich daher vermuten, dass sich dieser Leitgedanke auch in der gedenkstättenpädagogischen Praxis mit Kindern niederschlägt und eine wie auch immer geartete Anpassung des gedenkstättenpädagogischen Angebots stattfindet. Auch wenn anzunehmen ist, dass die „Eigenrationalität des Pädagogischen“ (Meseth & Proske 2013: 5) ebenso in der gedenkstättenpädagogischen Praxis mit Kindern zu Tage tritt, gilt es jedoch empirisch herauszuarbeiten, wie dies in der Interaktion mit Kindern erfolgt. Für unsere Studie ist die Frage forschungsleitend, wie das Geschehen am Ort NS-Gedenkstätte im Kontext gedenkstättenpädagogischer Angebote für Kinder im Grundschulalter im konkreten praktischen Tun hervorgebracht wird. Für diesen Artikel fokussieren wir zwei Teilfragen:

Welche Sache wird wie relevant gemacht?

Durch den Fokus auf die in der Vollzugslogik der Interaktion zum Vorschein gebrachte Sache setzen wir bei der Selbstbeschreibung des Feldes an, Lernort der historisch-politischen Bildung zu sein, und fragen danach, welcher Gegenstand wie als sogenanntes Drittes in der Interaktion hervorgebracht wird.³

Wie und als was werden die Kinder adressiert?

In pädagogischen Formaten und in ihrer situierten Praxis findet ein Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der beteiligten Akteur*innen statt (vgl. Ricken et al. 2017). Mit der Frage nach der (Re-)Adressierung der Kinder tragen wir dem Umstand Rechnung, dass wir uns Gedenkstättenbesuchen einer spezifischen Klientel, nämlich Kindern im Grundschulalter zuwenden. Wir gehen davon aus, dass sich Kindheitsbilder in pädagogischen Formaten niederschlagen und gleichzeitig in solchen hervorgebracht werden (vgl. Eckermann et al. 2016: 89).⁴

- 3 Wir fokussieren die Sache „ohne eine näher bestimmte Annahme zur fachlichen Beschaffenheit“ (Bräuer u.a. 2018: 114) des Lerngegenstandes. Es ist also vorerst nicht unsere Intention, die Sache (wie etwa Erinnerungsnarrative) z. B. aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive zu werten, sondern vielmehr zu analysieren, wie gemeinsame oder gegenläufige Deutungen von Vergangenheit in situ und interaktiv ausgehandelt werden.
- 4 An dieser Stelle sei auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass wir durch die Verwendung des Begriffs „Kinder“ vorgängig festschreiben, was jedoch in der Rekonstruktion des Materials vielmehr offengehalten werden soll. Denn ob und wie Kinder als Kinder (vgl. Honig 2018) adressiert werden oder ggf. als etwas ganz anderes, gilt es in den Rekonstruktionen herauszuarbeiten. Wir verstehen Kindheit demnach als kulturelle Praxis (vgl. Honig 2018: 205).

3 Forschungsmethodologischer und methodischer Zugang

Zur Untersuchung der „sitierte[n] Praktiken“ (Breidenstein et al. 2015: 32) in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder folgen wir einem ethnografischen Ansatz und nähern uns dem Untersuchungsgegenstand mithilfe teilnehmender Beobachtungen, die zum Teil videogestützt erfolgen. Wir verstehen das Geschehen am Ort NS-Gedenkstätte als Situationen: Sie sind „mit Dingen, Menschen und Zeichen angefüllte Gelegenheiten, die uns etwas tun machen oder lassen“ (Hirschauer 2017: 94). Ein praxistheoretischer Blick ermöglicht uns eine Abwendung von Fragen nach didaktischen Implikationen, moralischen Ansprüchen und Motiven und damit eine Hinwendung „zu den situativen Umständen, die [...] Handlungen nahelegen“ (Hirschauer 2017: 94). Gleichzeitig erlaubt dieser Zugang die Erweiterung des situierten Geschehens über eine zwischenmenschliche Dimension hinweg auf „die Interaktivität also auch den Gebrauch von Dingen“ (Hirschauer 2016: 53). Diesen Aspekt halten wir für bedeutsam, da wir davon ausgehen, dass Relikte aus der Zeit des Nationalsozialismus in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit mit Kindern eine wesentliche Bedeutung erhalten. Ebenso erscheinen uns angesichts der Multifunktionalität von NS-Gedenkstätten raumsoziologische Überlegungen relevant, in denen Raum respektive der Ort nicht als ein „Container“ von vorab definierten Inhalten und Funktionen beschrieben wird (vgl. Löw 2001), sondern in seiner Gleichzeitigkeit als Bedingung des situierten sozialen Geschehens und als sich daraus konstituierendes Produkt beleuchtet wird (vgl. Breidenstein & Dorow 2015: 161). Unsere Beobachtungen rekonstruieren wir in dichten Beschreibungen, die wir als „fokussierte Protokolle“ (vgl. Reh et al. 2015: 45) verstehen. Diese werden iterativ in einer sich wechselseitig ergänzenden Kombination aus Kodierung in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin 2010) und sequenzanalytischer Interpretation ausgewertet (vgl. z. B. Deppermann 2008).

4 Analysebeispiele

Die beiden folgenden Sequenzbeschreibungen basieren auf Videomaterial aus zwei unterschiedlichen gedenkstättenpädagogischen Ferienangeboten, die für Kinder ab acht Jahren in Begleitung von Erziehungsberechtigten angeboten werden: eine *Familienführung* (Sequenz 1) und eine *Kindersprechstunde* (Sequenz 2).

4.1 Sequenz 1: „Warum sieht das jetzt so aus?“

Die Gruppe befindet sich auf dem Innenhof des Gebäudes und bildet einen Halbkreis um die Person, die für die Gedenkstätte arbeitet und die Gruppe führt (MAB). Die Mauern und Hauswände des Innenhofs sind ringsum übermannshoch verspiegelt.

1 MA B greift die Äußerung eines Kindes auf und erklärt: „Ja, [das Kind] sagt hier, ja vom
 2 Anblick her, sieht das hier ganz schön modern aus. Das ist auch so. Das sieht ganz modern aus
 3 durch diese Spiegel. Das ist deshalb, weil [...] es ist nichts mehr übriggeblieben von diesen Hin-
 4 richtungsstätten. Der Galgen ist nicht mehr da. Der Platz, wo die Erschießungen waren, der lag da
 5 hinter dieser Mauer, wo die Spiegel vor sind. Wir haben eine Zeichnung, da hat uns ein Gefangener,
 6 der dann auch freigekommen ist, das aufgemalt, dass da hinter dieser Mauer der Erschießungsplatz
 7 war. Aber das ist jetzt ein [unverst.], das ist jetzt ein Garten. Und das gehört uns gar nicht, da
 8 wohnt eine Familie, die da jetzt ihren Sommergarten hat, also man kann da nichts mehr sehen. [...]
 9 So, also, das ist modern. So wie es jetzt aussieht, sah’s dann nach dem Krieg aus, hier vorne stan-
 10 den die Mülltonnen und so aber [...] von diesen alten Geschichten kann man hier auf diesem Platz
 11 eigentlich gar nichts mehr sehen. Das Einzige, was wir eben wissen, ist, dass die Leute hier rüber
 12 gegangen sind.“ Dabei weist MA B mit der rechten Hand und ausgestrecktem Arm quer über den
 13 Hof, wobei die Blicke der Teilnehmenden ihrer Bewegung folgen.

Abbildung 1: Verpixelttes Standbild zur beschriebenen Sequenz. Die Gruppe befindet sich im verspiegelten Innenhof.



14 Nach einer kurzen Pause fragt MA B: „Warum sieht das jetzt so aus mit diesen Spiegeln? Wie findet
 15 ihr das, wenn ihr hier rausgeht? Fühlt ihr euch hier wohl?“ Es melden sich ein paar Kinder. MA
 16 B nickt Kind X zu, das daraufhin äußert: „Ähm (.) nein!“ Während es seine Hände in die Taschen
 17 seines Pullovers führt und einen Schritt zurück macht, ergänzt es: „Weil ich immer beobachtet
 18 werden kann.“ MA B zeigt mit der rechten Hand auf ein anderes Kind, Kind Y. Das sagt kaum
 19 hörbar mit gedämpfter Stimme und gesenktem Kopf: „Ich find’ es auch irgendwie (.) es ist nicht
 20 so ein schönes Gefühl, wenn man weiß, dass hier jetzt etwas stattgefunden hat.“

(..) Pausen

[...] Auslassungen oder Anmerkungen der Autorinnen

Zu Beginn der Sequenz rekurriert MA B auf die Aussage eines Kindes, in der das, was die Anwesenden beim Betreten des Innenhofes sehen können, als „modern“ (Z. 2) bezeichnet wird. Indem MA B diese Einschätzung aufgreift und ihr mit den Worten „Das ist auch so“ (Z. 2) beipflichtet, wird dieser Eindruck autorisiert und als legitime Wahrnehmung des Ortes anerkannt. Doch die Charakterisierung des historischen Ortes als „modern“ scheint von MA B eine Positionierung sowie Erklärung zum formulierten Eindruck zu evozieren (*Das ist deshalb*, Z. 3). In dieser Erklärung wird zunächst der moderne Eindruck auf „diese Spiegel“ (Z. 3) zurückgeführt und anschließend auf die Abwesenheit historischer Relikte verwiesen (*es ist nichts mehr übriggeblieben*, Z. 3). Dieser Verweis wird mit der Konjunktion „weil“ (Z. 3) als Begründung vorgebracht, wodurch die Anbringung der Spiegel an diesem Ort als begründungsbedürftig erscheint. Die im weiteren Verlauf aufgerufenen historischen Artefakte und Handlungen (*Hinrichtungsstätte*, Z. 3-4; *Galgen*, Z. 4; *Erschießungen*, Z. 4), die trotz ihrer Abwesenheit benannt werden, weisen den Ort – im Gegensatz zum zuvor aufgerufenen modernen Erscheinungsbild – als historischen (Tat-)Ort aus, was durch den Verweis auf den Bericht eines ehemaligen Häftlings beglaubigt wird (Z. 5-6).

Dieser sprachlichen Hervorbringung des historischen Tatorts setzt MA B ein „Aber“ (Z. 7) entgegen und markiert damit einen Kontrast zur (sichtbaren) materiellen Gegenwart (*das ist jetzt ein Garten [...] da wohnt eine Familie, die da jetzt ihren Sommergarten hat*, Z. 7-8), die eine Umgestaltung des historischen Ortes anzeigt. Die Vergangenheit wird sodann als unsichtbar, das Wissen über sie als fragmentarisch präsentiert (*von diesen alten Geschichten kann man hier auf diesem Platz eigentlich gar nichts mehr sehen. Das Einzige, was wir eben wissen, ist, dass die Leute hier rüber gegangen sind*, Z. 11-12). Parallel zu dieser Aussage vollzieht MA B eine Zeigegeste, mit der MA B körperlich auf etwas verweist, was jedoch materiell nicht sichtbar ist. So richten die Anwesenden, die der Zeigegeste von MA B folgen, ihren Blick eigentlich auf etwas Unsichtbares, auf eine immaterielle, mentale Repräsentation des historischen Ortes, der in dieser Passage aufgrund (und trotz) der Abwesenheit historischer Relikte sprachlich und körperlich (durch Zeigegeste und Blickrichtung) aufgerufen und hervorgebracht wird.

Mit den sich anschließenden drei Fragen initiiert MA B eine Aktivierung der Besucherinnen und Besucher. Zuerst wird ein Motiv oder eine Begründung für das Erscheinungsbild des Innenhofes erfragt (*Warum sieht das jetzt so aus mit diesen Spiegeln*, Z. 14). Daraufhin werden die Anwesenden angeregt, sich wertend zur Wahrnehmung des Ortes zu positionieren (*Wie findet ihr das, wenn ihr hier rausgeht*, Z. 14-15) und zuletzt wird nach dem Wohlbefinden gefragt (*Fühlt ihr euch hier wohl*, Z. 15), wobei diese letzte Frage in ihrer Geschlossenheit eine irgendwie geartete Wirkung des Ortes auf das (Wohl-)Befinden der Anwesenden impliziert. Dieser Fragenkomplex bietet den Besucherinnen und Besuchern drei Anschlussmöglichkeiten, die entlang der Fragenreihenfolge auf die Deutungsbedürftigkeit des Ortes, seinen Aufforderungscharakter zur Positionierung und seine emotionale Wirkung rekurrieren. Die Antworten der Kinder in dieser Sequenz greifen beide den letzten Frageimpuls auf und beziehen Stellung zur emotionalen Wirkung des Ortes. Das erste Kind verweist in der Begründung für sein Nicht-Wohlfühlen auf die gegenwärtige inszenierte Gestaltung des Ortes durch die Spiegel (*Weil ich immer beobachtet werden kann*, Z. 17-18), während das zweite Kind sein Empfinden (*nicht so ein schönes Gefühl*, Z. 19-20) auf ein Wissen um vergangene

Ereignisse am Ort bezieht (*wenn man weiß, dass hier jetzt etwas stattgefunden hat, Z. 20*). Das historische Geschehen bleibt mit dem Wort „etwas“ (*Z. 20*) unspezifisch.

4.2 Sequenz 2: „Aber wir müssen ein bisschen aufpassen“

Mit der Anmeldung zur Kindersprechstunde konnten die Kinder im Vorfeld Fragen einreichen. Die Gruppe befindet sich im pädagogischen Arbeitsraum der NS-Gedenkstätte und sitzt in einem Kreis in der Mitte des Raumes. Die Sequenz schließt an ein Gespräch über den Raum und die Exponate darin an.

1 MA L fragt, aus welcher Zeit die Gegenstände stammen könnten. Ein Kind antwortet: „Aus der
2 Hitlerzeit.“ Daraufhin führt MA L mit Verweis auf die ausgestellten Gegenstände aus, dass die
3 Menschen damals wie heute einen Alltag hatten. MA P sagt, dass es einen Unterschied gebe zwi-
4 schen der „Hitlerzeit“ und der „Zeit heute“ und ergänzt: „Und ihr habt ja in den Fragen, die ihr
5 uns geschickt habt, auch schon son paar Punkte eigentlich mit angesprochen, ne? Köntt ihr euch
6 noch erinnern, was ihr für Fragen geschickt habt?“. Noch während MA P spricht, meldet sich Kind
7 S und fragt, nachdem MA P aufgehört hat zu sprechen: „Warum hat der Hitler die Juden so ge-
8 hasst?“. MA P wiederholt die Frage und sagt: „Also, dann weißt du schon, dass der Hitler die
9 Juden gehasst hat“. MA P blickt in die Runde und fragt: „Wusstet ihr das auch? Habt ihr alle auch
10 schon was von gehört, ja?“. Die anderen Kinder nicken. Kind T wirft ein, er habe auch Roma und
11 Sinti gehasst, worauf MA P sagt: „Also, der hat ne Reihe von Leuten hat der gehasst und da fragt
12 man sich ja schon warum, ne?“. MA P fährt fort: „Aber wir müssen ein bisschen aufpassen. Also
13 wir tun manchmal so, als wäre alles Böse, hätte dieser Adolf Hitler als einzelner gemacht. Ja, so
14 war das ja nicht, ne?, sondern der hat ganz viele Leute fanden seine Ideen super und haben die
15 Ideen dann umgesetzt und haben für diese Ideen gearbeitet. Also, das war nicht nur eine Person,
16 sondern es waren ganz viele. Und warum so viele das gut fanden, ich finde, das sollten wir uns mal
17 angucken gehen, oder?“. [...]

Nachdem MA P eine Differenz zwischen der Vergangenheit (*Hitlerzeit, Z. 4*) und der Gegenwart (*Zeit heute, Z. 4*) markiert hat, wird auf die von den Kindern vorab eingereichten Fragen verwiesen. Die Konjunktion „und“ (*Z. 4*) leitet keinen Themenwechsel ein, sondern markiert einen Zusammenhang, wodurch eine thematische Anschlussfähigkeit der Kinderfragen an die Aussage von MA P suggeriert wird. Indem MA P die Erinnerung an die eingesendeten Fragen aufruft (*Z. 5-6*), erfolgt eine thematische Öffnung des weiteren Verlaufs, denn es ist nicht kalkulierbar, ob und mit welcher Frage die anwesenden Kinder darauf reagieren. Kind S fragt: „*Warum hat Hitler die Juden so gehasst?*“ (*Z. 7-8*). Nach einer Wiederholung der Frage verweist MA P auf ein darin eingelagertes Wissen (*Also dann weißt du schon, dass Hitler die Juden gehasst hat, Z. 8-9*), wodurch dieses Wissen als bedeutsam für die im Kontext dieses Gedenkstättenbesuchs verhandelte Sache markiert wird. Daraufhin erfragt MA P diesen Wissensaspekt bei den anderen Kindern (*Wusstet ihr das auch?, Z. 9*), wartet jedoch deren Antwort nicht ab, sondern unterstellt ihnen die entsprechenden Kenntnisse (*Habt ihr alle auch schon was von gehört, ja?, Z. 9-10*). Indem die Kinder diese Annahme nickend kommentieren, wird für die Gruppe ein gemeinsamer thematischer Ausgangspunkt eingeführt. Die Ausgangsfrage wird von Kind T um eine weitere Verfolgtengruppe (*Roma und Sinti, Z. 10-11*) ergänzt, woraufhin MA P das Spektrum der Opfergruppen darüber hinaus erweitert (*der hat ne Reihe von Leuten hat der gehasst, Z. 11*), bevor sie daraus einen Anlass zur Hinterfragung von Gründen ableitet (*und da fragt man sich ja schon warum, ne?*,

Z. 11-12). In beiden Kinderbeiträgen wird Hitler als Protagonist figuriert, was MA P im anschließenden Kommentar zunächst fortführt, wodurch die Berechtigung der Ausgangsfrage von Kind S vorerst bestätigt wird. Dann wird jedoch der inhärente Hitlerzentrismus als prekär dargestellt (*wir müssen ein bisschen aufpassen*, Z. 12), negiert (*so war das ja nicht, ne?*, Z. 13-14) und mit einem alternativen Deutungsmuster kontrastiert: Mit einem Rekurs auf die Akzeptanz der nationalsozialistischen Ideologie und des Antisemitismus (*ganz viele Leute fanden seine Ideen super*, Z. 14) wird die gesellschaftliche Dimension einbezogen (*das war nicht nur eine Person, sondern es waren ganz viele*, Z. 15-16). Dieser Gegenentwurf, in dem Täter- und Opfergruppe erweitert werden, wird abschließend mit dem ursprünglich eingeführten Frageadverb (*warum?*, Z. 7) versehen und zum gemeinsamen Thema des Gedenkstättenbesuches gewendet (*Und warum so viele das gut fanden, ich finde, das sollten wir uns mal angucken gehen, oder?*, Z. 16-17). Dabei wird mit der Fragepartikel „oder“ ähnlich wie zuvor mit der mehrfach verwendeten Fragepartikel „ne“ (Z. 5,12,14) die Zustimmung der Anwesenden zu diesem spezifischen Erinnerungsnarrativ rhetorisch erfragt und bei ausbleibender Gegenrede vorausgesetzt. Raum für Aushandlungen wird nicht eröffnet, denn eine abwartende Pause auf die Fragepartikel erfolgt nicht. Stattdessen wird durch MA P sprachlich iterativ markiert, dass die Einigkeit über die Deutung durch alle Anwesenden relevant ist, was sich letztlich auch in der kollektivierenden Verwendung des Pronomens „wir“ widerspiegelt.

4.3 Kontrastierung

Die Kontrastierung der exemplarisch ausgewählten Sequenzen erfolgt entlang der oben dargestellten Fragen: Welche Sache wird wie relevant gemacht? Wie und als was werden die Kinder adressiert? (siehe 2.2).

In der ersten Sequenz wird der Ort ausgehend von einer individuellen Wahrnehmung einer teilnehmenden Person, die von MA B unmittelbar aufgegriffen wird, zur *Sache* der thematischen Auseinandersetzung gemacht. Dies geschieht in einem Changieren zwischen sprachlicher und körperlicher Aufrufung des historischen (Tat-)Ortes und der Dechiffrierung des Ortes als eines umgestalteten, umfunktionierten und überformten Ortes. Seine Deutungsbedürftigkeit wird in den Anschlussoptionen, die den Besucherinnen und Besuchern anhand der Fragen geboten werden, mit einer (Be-)Wertungs- und einer Wirkungsdimension kombiniert, wobei letztere in der beschriebenen Interaktion fokussiert wird. Folglich wird nicht der Impuls des modernen Eindrucks des materiell vor Augen tretenden Ortes bearbeitet, sondern vielmehr die durch die Äußerung anklingende Leerstelle – die in dieser Sequenz hervortretende Unsichtbarkeit des historischen Ortes. Diese Leerstelle wird scheinbar durch die Wirksamkeitsanrufung, an der sich alle in der Situation Sprechenden beteiligen, gefüllt. Indem MA B in ihren Fragen kognitive und emotionale Anschlussmöglichkeiten eröffnet, werden die Kinder als Teilnehmerinnen und Teilnehmer *adressiert*, die sich mit eigenen Vorstellungen und Gefühlen an diesem Ort befinden. Ihre Beteiligung wird aktiviert und einbezogen und erweist sich so als relevant für die formale Gestaltung der Interaktion, in der auf inhaltlicher Ebene der Ort in seiner emotionalen Wirkmächtigkeit gemeinsam behandelt und hervorgebracht wird. Dadurch verschränkt sich in dieser Sequenz

die Adressierung der Kinder als Akteur*innen mit der Hervorbringung der Sache (der Ort u. a. in seiner Wirkmächtigkeit).

In der zweiten Sequenz werden die Kinder vorab als solche *adressiert*, die mit ernstzunehmenden Fragen zum Thema Nationalsozialismus in die Gedenkstätte kommen.⁵ Die explizite Hervorbringung von Fragen scheint eine Spezifik des didaktischen Arrangements „Kindersprechstunde“ zu sein. Indem die Fragen dieser Besuchergruppe zum thematischen Ausgangspunkt werden, findet intentional eine Orientierung an den teilnehmenden Kindern, deren Perspektiven, ihren lebensweltlichen Bezügen und persönlichen Interessen statt. In der Situation erfolgt allerdings eine Transformation der vorgebrachten Deutung: Einerseits wird der Blick auf zusätzliche Opfergruppen erweitert und andererseits wird der Hitlerzentrismus in eine Darstellung der nationalsozialistischen Vergangenheit überführt, die auf die breite gesamtgesellschaftliche Zustimmung zur nationalsozialistischen Ideologie und zum Antisemitismus rekurriert. So wird situativ ein spezifisches Erinnerungsnarrativ zur *Sache* gemacht und dies zum Ausgangspunkt und Deutungsrahmen für das weitere Angebot etabliert. Darin eingelagert ist allerdings eine situative Begrenzung der eingangs suggerierten Offenheit hinsichtlich der Fragen und spezifischen Deutungen der Kinder. MA P rückt jedoch keineswegs den Dissens in den Vordergrund, sondern markiert vielmehr wiederholt die Zustimmung der Beteiligten und etabliert auf diese Weise eine (scheinbar) kollektivgetragene Deutung.

5 Fazit

In beiden Sequenzen stellen die Äußerungen bzw. Fragen der Besucherinnen und Besucher den Ausgangspunkt der Interaktionen dar, was mit dem in der Gedenkstättenpädagogik etablierten Topos einer „Erfahrungs- oder Teilnehmerorientierung“ (Heyl 2013: 254) korrespondiert. Hier vermuten wir jedoch keine Spezifik des Lernens in NS-Gedenkstätten, sondern vielmehr eine handlungsleitende Idee für den außerschulischen Lernort generell. Denn diskursiv werden außerschulische Lernorte als „Gegenorte“ zu Schule (Budde & Hummrich 2015: 33) beschrieben, an denen Anderes als in der Schule möglich sei (vgl. Flügel, Pech & Wiesemann, im Druck). Mit Blick auf das hier interpretierte Material ist jedoch bemerkenswert, dass die im Adressierungsgeschehen präsentierte formale Orientierung an den Kindern auf inhaltlicher Ebene unterlaufen wird. Die Bezugnahmen auf die Kinder werden letztlich in den Dienst der Hervorbringung einer spezifischen Sache gestellt:

In der ersten Sequenz rekurrieren die Fragen an die Kinder auf eine Bearbeitung des Konstruktionscharakters der NS-Gedenkstätte, wodurch die Bedeutung des Ortes zentral verhandelt wird. NS-Gedenkstätten stehen vor der Aufgabe, die Überlagerungen, Überschreibungen und die geschichtete Geschichte der Orte herauszuarbeiten (vgl. Messerschmidt 2018: 472). Diese Tatsache widerspricht der Unterstellung von Anschaulichkeit am außerschulischen Lernort (vgl. z. B. Sauerborn & Brühne 2012: 26) und auch der Er-

5 Bereits die Anlage des pädagogischen Angebots und des didaktischen Konzepts „Kindersprechstunde“ geht davon aus, dass das Thema Nationalsozialismus sowie ein Gedenkstättenbesuch relevant für Kinder sind.

wartung einer Wirkung des ‚authentischen‘ Ortes aus sich selbst heraus (vgl. z. B. Heyl 2013: 244-249). Vielmehr wird in der ersten Sequenz deutlich, dass gerade die (Im-)Materialität des historischen Ortes seinen erklärungsbedürftigen Charakter (vgl. Heyl 2013; Flügel & Landrock 2019) bedingt. Gleichzeitig eröffnet die (Im-)Materialität eine Leerstelle, die in der ersten Sequenz durch eine interaktive Inszenierung der Wirkungsdimension des Ortes (vgl. Haug 2015) gefüllt wird, wodurch die NS-Gedenkstätte in ihrer Bedeutsamkeit als Lernort hervorgebracht wird.

In der zweiten Sequenz überschreibt das situativ etablierte und als Programmatik für diesen Gedenkstättenbesuch installierte Erinnerungsnarrativ die Frage des Kindes. So wird nicht nur eingeschränkt, was gefragt werden kann, sondern die Verhandlungsoffenheit über die Deutung der Vergangenheit beschnitten. Es zeigt sich, dass nicht der konkrete historische Ort Gegenstand der Vermittlung ist. Auch sind es hier nicht die Fragen der Kinder, die die *Sache* des gedenkstättenpädagogischen Settings darstellen, sondern bestimmte kulturspezifische Deutungen und Deutungsmuster (vgl. Scholz & Rauterberg 2008: 51). Angesichts der großen Offenheit, die dem außerschulischen Lernort unterstellt wird, ergibt sich daraus ein Dilemma:

Für jede pädagogische Unternehmung im Kontext gegenwartsbezogenen politisch-moralischen Lernens ist jedoch eine solch strikte Einengung von Aneignungsspielräumen hochgradig problematisch, denn Lernen setzt gerade in dieser Domäne voraus, dass es tatsächlich etwas zu lernen gibt, d. h. dass Kategorien und Kriterien für Bedeutungszuweisung und Urteilsbildung nicht gänzlich vorgegeben sind, sondern von den Beteiligten mitentwickelt und damit auch partiell verändert werden können. (Proske & Haug 2020, 321)

Ähnlich wie in Unterricht, wo eine *Sache* in ein schulisches Thema transformiert und mit einem schulischen Deutungsmuster belegt wird (vgl. Wiesemann 2004; Reh & Weide 2016), konstituiert sich die *Sache* des außerschulischen Lernorts in einer außerhalb seiner verhandelten (und (fach-)wissenschaftlich fixierten) Form (vgl. Proske & Rabenstein 2018: 8). Anhand der hier vorgestellten Sequenzen ließe sich eher eine Ähnlichkeit zum Schulunterricht konstatieren als ein an Erfahrungs- oder Teilnehmerorientierung ausgerichteter Gegenentwurf zur Schule. Dies überrascht umso mehr, da die „schulkomplementären“ (Plessow 2015: 18) Ferienangebote der NS-Gedenkstätte (Familienführung und Kindersprechstunde) in einem doppelten Sinn (lokal und konzeptionell) als außerschulisch zu verstehen sind.

Die formale Ausrichtung des gedenkstättenpädagogischen Angebots auf die Eindrücke, Überlegungen und Fragen der besuchenden *Kinder* – also auf *ihre* Bezugnahmen auf den Ort – verweist auf die implizite Bedeutsamkeit, die dieser Form der Teilnehmer*innenorientierung zugesprochen wird. In dieser Verschränkung von Sach- und Akteursadressierung bzw. Relationierung zwischen Sach- und Subjektadressierung (vgl. Bräuer et al. 2018: 114-115) drückt sich möglicherweise die Spezifik des außerschulischen Lernorts aus: Denn hier können die anwesenden Kinder nicht durch schulische Lehrplanautorität auf die zu lernende *Sache* verpflichtet werden. Stattdessen erfolgt die Hervorbringung der Sache in den hier interpretierten Sequenzen durch die kommunikativ herbeigeführte Inszenierung einer konsensuellen Übereinkunft, in welche die Kinder involviert werden. So kann der Modus des gedenkstättenpädagogischen Geschehens in diesen Sequenzen als Changieren zwischen einer Orientierung an den Teilnehmerin-

nen und Teilnehmern sowie einer auf Konsens ausgerichteten Etablierung inhaltlicher Gegenentwürfe zu den Deutungsangeboten der Kinder beschrieben werden.

In den Sequenzen wurde herausgearbeitet, wie bestimmte Kindheitsbilder in spezifischen pädagogischen Formaten abgebildet und gleichzeitig durch diese hervorgebracht und reproduziert werden. Diesbezüglich lässt sich die Frage stellen, ob die formale Orientierung an den teilnehmenden Kindern als ein Echo auf den programmatischen Diskurs um die Thematisierung des Nationalsozialismus mit Kindern zu lesen ist, in dem wiederkehrend auf ihr themenbezogenes Vorwissen und ihre Fragen verwiesen wird.

Gleichzeitig geht mit dem allgemeinen programmatischen Anspruch an den außerschulischen Lernort, Lernen in einer besonderen und vor allem ‚anderen‘ Art und Weise als Schule zu ermöglichen, die Erwartung einher, dass der Lernort Gedenkstätte als ein solch besonderer Lernort in Erscheinung tritt. Dabei kann jedoch Immaterialität und fehlende ‚Anschaulichkeit‘ eine Leerstelle hervorrufen. Möglicherweise zeigt sich hier eine Besonderheit der gedenkstättenpädagogischen Arbeit mit Kindern: Denn wenn zum Beispiel Nicht-Sichtbares nicht voraussetzend von Kindern mit Vorwissen aufgerufen wird, füllt womöglich, wie in unserer Sequenz, die in der Interaktion hervorgebrachte Wirkungsdimension des Ortes diese Leerstelle und bringt gleichzeitig den Ort als Ort, an dem etwas zu lernen ist, hervor.

Autorenangaben

Alexandra Flügel
Erziehungswissenschaft
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen
0271/7404473
alexandra.fluegel@uni-siegen.de

Irina Landrock
AG Grundschulpädagogik
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen
0271/7404133
irina.landrock@uni-siegen.de

Literatur

- Ahrlichs, Johanna/Macgilchrist, Felicitas (2017): Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) 6/2017, S. 14-27.
- Baar, Robert/Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Pflugmacher, Torsten/Rabenstein, Kerstin (2018): Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zum Literaturunterricht. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 111-124.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Aufl. Konstanz: UTB.

- Breidenstein, Georg/Dorow, Sabine (2015): Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis (Körper – Räume – Objekte)*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 159-181.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Jan Erhorn/Jürgen Schwier (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-28.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Auswärtiges Amt (BMFSFJ) (2019): *Zukunft braucht Erinnerung – „Jugend erinnert“*. Infopapier zur Vorstellung des Programms durch die Bundesminister Heiko Maas und Dr. Franziska Giffey am 29.1.2019 in Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/133248/645b5e785f2d80d3a42f4391e923b10f/20190129-infopapier-zukunft-braucht-erinnerung-data.pdf>.
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): *Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (2008): *Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen*. Drucksache 16/9875. Online: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/BKM/2008-06-18-fortschreibung-gedenkstaettenkonzeption-barrierefrei.html.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike/Kreher, Simone (2016): *Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren BeobachterInnen*. Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 2, S. 88-101.
- Flügel, Alexandra (2009): *„Kinder können das auch schon mal wissen...“*. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen: Budrich.
- Flügel, Alexandra/Pech, Detlef/Wiesemann, Jutta (im Druck): *wo anders. Kinder am außerschulischen Lernort*. In: Wiesemann, Jutta/Flügel, Alexandra/Brill, Swaantje/Landrock, Irina (Hrsg.): *Orte und Räume der Generationenvermittlung – Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Flügel, Alexandra/Landrock, Irina (2019): *Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte – Zur Verhältnisbestimmung zwischen außerschulischem Lernort und Schule*. In: Hartinger, Andreas/Franz, Ute/Knoerzer, Martina/Förster, Lars (Hrsg.): *GDSU-Journal Juni 2019, Heft 9*, S. 58-70.
- Gabriel, Regine (Hrsg.) (2018): *„Es war schön und auch sehr traurig“*: Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8-12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Gudehus, Christian (2006): *Dem Gedächtnis zuhören: Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*. Essen: Klartext.
- Haug, Verena (2015): *Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Berlin: Metropol.
- Haug, Verena/Köbler, Gottfried (2009): *Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik*. In: Horn, Sabine & Sauer, Michael (Hrsg.): *Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 80-87.
- Hirschauer, Stefan (2016): *Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie*. In Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorien. Ein Forschungsprogramm*. Bielefeld. Transkript, S. 45-69.

- Hirschauer, Stefan (2017): Praxis und Praktiken. In Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/ Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 91-96.
- Honig, Michael-Sebastian (2018): Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim. Beltz Juventa, S. 193-209.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (Hrsg.) (2017): Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue beyond Borders. Berlin: Metropol.
- Koch, Christina (2017): Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lutz, Thomas (2015): Der zunehmende zeitliche Abstand zur Verfolgungsgeschichte der NS-Zeit. Folgen für die historische Bildung an authentischen Orten. In: Müller, Claudia/Ostermann, Patrick/Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 183-198.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias (2013): Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1/2013, S. 1-19.
- Messerschmidt, Astrid (2018): Gedenkstätten und Erinnerungsorte. In: Gogolin, Ingrid u. a. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: utb. Julius Klinkhardt, S. 425-428.
- Pech, Detlef (2012): Sachunterricht und frühes historisches Lernen über jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und den Holocaust – Entwicklung einer Diskussion. In: Enzenbach, Isabel/Pech, Detlef/Klätte, Christina (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. 8. Beiheft von widerstreit-sachunterricht.de. Berlin, S. 13-24.
- Prose, Matthias (2006): «Wieso müssen wir uns jedes mal wieder dafür entschuldigen, wir können doch gar nichts mehr dafür». Geschichtsunterricht zwischen erinnerungspädagogischen Herausforderungen und Wirksamkeitsphantasien. In: Widerstreit-Sachunterricht, Jg. 4/ H.7., S. 1-10. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170080ger.pdf>.
- Prose, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-62.
- Prose, Matthias/Haug, Verena (2020): Das moralische Projekt ‚Aus der Geschichte lernen‘ und die Gedenkstättenpädagogik – Kontexte, Wirkungen, Risiken. In: Knigge, Volkhard (Hrsg.): Verbrechen begreifen. Nationalsozialismus, institutionalisiertes Gedächtnis und historisches Lernen nach der Zeitgenossenschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 315-327.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-24.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagserschulungsforschung. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden. Springer VS, S. 19-62.

- Reh, Sabine/Weide, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht. Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden. Springer VS, S. 103-122.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Sauerborn, Petra/Brühne, Thomas (2010): Didaktik des außerschulischen Lernens. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scholz, Gerold/Rauterberg, Marcus (2008): Außerschulische Lernorte erkenntnistheoretische Aspekte. In: Burk, Karlheinz/Rauterberg, Marcus/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule. Frankfurt a. M.: Der Grundschulverband, S. 41-54.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU.
- Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster: Waxmann.
- Wiesemann, Jutta (2004): Die Auseinandersetzung mit Sachen als schulische Lernaufgabe. In: widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 2/März 2004. Online: https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wiesemann/files/die_auseinandersetzung_mit_sachen_als_schulische_lernaufgabe.pdf.