

# Zur Konstruktion von Kindheit in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder im Grundschulalter

---

Alexandra Flügel und Irina Landrock

## 1 Zur Thematisierung des Nationalsozialismus mit Kindern im Grundschulalter

NS-Gedenkstätten gelten als Institutionen kollektiver Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Verbrechen sowie des Gedenkens an die Opfer des nationalsozialistischen Regimes (vgl. Lutz 2015: 184). Sie sind als historische Orte mit ihren dinglichen Überresten Orte der Erinnerung und des Trauerns, dienen der Bewahrung der Relikte und gelten zudem als »wissenschaftlich fundierte Lernorte« (Knoch 2018). Ihre Bildungsarbeit richtet sich vornehmlich an Jugendliche, doch in den letzten Jahren berichten Gedenkstätten von vermehrten Anfragen von Grundschulen. Mittlerweile bieten einige Gedenkstätten speziell für Kinder im Grundschulalter ausgewiesene Angebote an. Einzelne Gedenkstätten blicken auf eine über 20-jährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter zurück und haben erste konzeptionelle Ideen zur Gedenkstättenarbeit mit Kindern vorgelegt (vgl. z.B. Dehoff/Ruppert-Kelly 2018; Gabriel 2018; Jakobs/Schlieck 2018; Kirschbaum 2018; Rohrbach 2018). Jüngst schlägt auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2024) in ihrem Gutachten *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung* vor, bereits in Klasse fünf das Thema »Nationalsozialismus und das Thema moderne Demokratie« (ebd.: 44) zu implementieren. Das Gutachten knüpft damit an eine Argumentationslinie an, die insbesondere in Zeiten demokratiefeindlicher, rechtsextremistischer, antisemitischer, rassistischer und populistischer Anfeindungen Demokratiebildung und historisch-politisches Lernen zum Thema Nationalsozialismus verbindet (Hollstein et al. 2002; Landrock/Flügel 2021; Meseth 2019). Während das wissenschaftliche Beratergremium zwar Schüler:innen ab der Klasse fünf, jedoch die Grundschule nicht explizit benennt, findet im grundschulpädagogischen und sachunterrichtsdidaktischen Feld seit über zwei Jahrzehnten eine Auseinandersetzung zur Bearbeitung

der nationalsozialistischen Vergangenheit im Grundschulunterricht statt. Dabei veränderten die in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts vorgelegten empirischen Arbeiten den grundschulpädagogischen und sachunterrichtsdidaktischen Diskurs dahingehend, dass eine Bearbeitung des Themas Nationalsozialismus mit Grundschüler:innen nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt wird. Die empirischen Befunde verweisen auf die kindlichen Lernvoraussetzungen und ihre Kompetenzen historischen Denkens (vgl. Becher 2009; Hanfland 2008) und arbeiten differenziert ihr (Vor-)Wissen zum Thema Nationalsozialismus (vgl. Koch 2017) sowie ihre Involvierung in den gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs (vgl. Becher 2009; Deckert-Peaceman 2002; Flügel 2009; Koch 2017) heraus. Besonders relevant ist dabei, dass durchaus problematische Vorstellungsinhalte von Kindern zur NS-Geschichte, wie beispielsweise der sogenannte ›Hitler(zentr)ismus‹ oder antisemitische Fragmente (vgl. z.B. Becher 2009; Koch 2017), nicht als kindspezifische Kompetenzdefizite verstanden werden, sondern über eine Teilhabe an gesellschaftlicher Erinnerungskultur (vgl. Flügel 2009) und Involvierung in öffentlich gedeutete Narrative (Deckert-Peaceman 2002) erklärt werden. Damit sind diese Arbeiten anschlussfähig an ein Verständnis von der Eingebundenheit von Kindern und ihren Praktiken der Differenzkonstruktionen in gesellschaftliche Machtordnungen (vgl. Diehm/Kuhn 2005; Machold 2015), das Kinder »weder als ›unschuldig‹ oder ›gefährlich‹, sondern als in soziale Verhältnisse und Ordnungen eingebundene Akteur:innen, die sich aktiv und souverän in diesen zu bewegen verstehen« (Rensch-Kruse et al. 2024: 85), begreift.

Rückblickend ist zu konstatieren, dass die Studien, in denen die Thematisierung des Nationalsozialismus in der Grundschule mit unterschiedlichen Schwerpunkten untersucht wurde, übergreifend das Ziel verfolgten, mit empirisch fundierten Antworten auf Vorbehalte zu reagieren. Es wurde angenommen, eine Thematisierung des Nationalsozialismus mit Grundschulkindern stelle eine Überforderung für Kinder dar und trivialisiere zugleich die Verbrechen an den Verfolgten und Ermordeten (vgl. Heyl 1998). Mit Blick auf eine Ausgabe der Zeitschrift Grundschule Sachunterricht aus dem Jahr 2023, die sich dem Thema *(Über-)Leben im Nationalsozialismus* widmet, wird deutlich, dass über die Argumentationsfigur, Kinder als gesellschaftliche Akteur:innen und damit als Teilnehmer:innen an Erinnerungskultur zu verstehen, eine Thematisierung des Nationalsozialismus mittlerweile selbstverständlich begründet wird. Interessant ist, dass zugleich die Vorbehalte weiterhin als Spannungsfeld zwischen Überforderung und Bagatellisierung in die Debatte integriert werden, welches im Unterricht didaktisch zu bearbeiten sei (vgl. Becher/Otten 2023; Enzenbach/Pech/Klätte 2012; Pech 2012). Mit Blick auf Grundschüler:innen wird beispielsweise die Bedeutsamkeit von hoffnungsvollen Perspektiven (vgl. z.B. Konevic 2006) angeführt, eine Orientierung an Biografien Überlebender (vgl. z.B. Hartmann 2012) vorgeschlagen oder die Notwendigkeit betont, die Massenvernichtung auszusparen (vgl. z.B. Becher 2009; Pech 2012). Die

wenigen konzeptionellen Publikationen, die sich der gedenkstättenpädagogischen Arbeit mit Grundschulkindern widmen (vgl. z.B. Dehoff/Ruppert-Kelly 2018; Gabriel 2018; Jakobs/Schlieck 2018; Kirschbaum 2018; Rohrbach 2018), nehmen explizit oder implizit Bezug auf die empirischen Arbeiten aus der Grundschulforschung bzw. Sachunterrichtsdidaktik und begründen daran, warum auch Gedenkstätten außerschulische Lernorte für Grundschul Kinder darstellen können. Zugleich verweisen sie auf die oben genannten didaktisch-methodischen Implikationen. Folglich werden Kinder im Grundschulalter sowohl im grundschul- als auch im gedenkstättenpädagogischen Diskurs einerseits selbstverständlich als Partizipant:innen von Erinnerungskultur situiert und andererseits als spezifische, in besonderer Weise vulnerable Klientel adressiert, für die »andere« didaktische Überlegungen notwendig sind. Institutionell organisierte Lernprozesse mit Kindern zum Thema Nationalsozialismus bedürfen demnach, anders als bei Angeboten für Jugendliche und Erwachsene, einer besonderen Legitimation und einer gesonderten didaktischen Aufbereitung. Diese Annahme stellt den Ausgangspunkt für diesen Artikel und unsere folgenden Analysen dar. Zu betonen ist, dass es nicht unser Anliegen ist, die in programmatische Konzeptionen eingelassenen Implikationen zu bewerten. Vielmehr untersuchen wir, wie Vorstellungen über Kinder als Besucher:innen im konkreten gedenkstättenpädagogischen Setting relevant gemacht werden und wie diese Relevanzsetzungen mit der Thematisierung der NS-Vergangenheit verknüpft werden. Wir fragen also danach, wie Kinder im Grundschulalter in den gedenkstättenpädagogischen Arrangements adressiert werden.

Dieser analytischen Fragerichtung liegt die Annahme zu Grunde, dass in pädagogischen Formaten Kindheitsbilder hervorgebracht und konstruiert werden (vgl. Eckermann/Heinzel/Kreher 2016: 89). Mit einer solchen Perspektive, die danach fragt, wie und welche Vorstellungen über die Besucher:innen im Vollzug der gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen hervorgebracht werden, knüpfen wir an eine sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung (vgl. Kelle/Schweda-Möller 2017: 127) und kindheitstheoretische Arbeiten an, die pädagogische Situationen hinsichtlich ihrer generationierenden Praktiken untersuchen (vgl. Honig 2018).

## 2 Forschungsmethodologische Kontextualisierung

Das nachfolgend dargestellte Datenmaterial sowie die darauf bezogenen Analysen entstammen einem ethnografischen Forschungsprojekt, welches »Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arran-

gements«<sup>1</sup> aus einer praxistheoretischen Perspektive heraus untersucht. Wir fokussieren demnach den gemeinsam hervorgebrachten Sinn in der konkreten sozialen Wirklichkeit der gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen (vgl. Hillebrandt 2014: 59; Reckwitz 2003: 292f.), an denen menschliche Akteur:innen ebenso wie Dinge, Zeichen, Körper und Räume beteiligt sind. Dementsprechend gehen wir davon aus, dass unterschiedliche Personen (Schüler:innen, Kinder in ihrer Freizeit, Lehrer:innen, Eltern, Mitarbeiter:innen der Gedenkstätte) mit verschiedenen Erwartungen, Ansprüchen und Perspektiven auf die materielle Dimension des Ortes (Überreste des historischen Ortes, didaktisch aufbereitete Relikte und historische Quellen, Infrastruktur der Gedenkstätte wie Sitzgelegenheiten, Arbeitsräume, Büros) treffen und gemeinsam die gedenkstättenpädagogische Praxis vollziehen. Diese Praktiken sind eingebunden in verschiedene Kontexte (z.B. erinnerungskulturelle, peerkulturelle, didaktische) und soziale Ordnungen. Damit geht ein spezifischer Blick auf das gedenkstättenpädagogische Geschehen einher: Wir richten unsere Perspektive nicht auf die Motive und Absichten der Handelnden, nicht auf die Ziele der pädagogischen Konzepte, nicht auf Fragen des Gelingens oder Nicht-Gelingens. Vielmehr interessieren wir uns für die Eigenlogik des Geschehens, für die Prozesshaftigkeit der Sinnerzeugung und fragen danach, welche Handlungsanforderungen und »(impliziten) Probleme« (Breidenstein/Tyagunova 2020: 200) durch die beteiligten Akteur:innen bearbeitet werden.

Um uns der Spezifik des gedenkstättenpädagogischen Angebots für Kinder zu nähern, fokussieren wir für diesen Artikel das Adressierungsgeschehen im gedenkstättenpädagogischen Arrangement. Um dabei jedoch nicht reifizierend eine Adressierung der Besucher:innen als kindliche Akteur:innen vorauszusetzen (vgl. Honig 2018), haben wir in unseren Analysen nach den Adressierungs- und Readressierungspraktiken (vgl. Kuhlmann 2023; Leonhard et al. 2023) zwischen Mitarbeiter:innen der Gedenkstätten und Besucher:innen gefragt. Adressierungen

---

1 Die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Studie »Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arrangements« (DFG-Projektnummer 465638463) ist an der Universität Siegen angesiedelt und wird unter der Leitung von Alexandra Flügel sowie unter Mitarbeit von Irina Landrock durchgeführt (Laufzeit: Herbst 2022 bis Herbst 2025). Die Studie basiert auf der teilnehmenden Beobachtung von bislang 25 an Kinder adressierten gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen, wovon 19 in einem schulischen und sechs in einem nicht schulischen Kontext stattfanden. Zusätzlich wurden ethnografische Interviews mit Personen durchgeführt, die an der Praxis beteiligt waren oder für die pädagogisch-didaktische Konzeptionierung der an Kinder adressierten Bildungsangebote verantwortlich sind. Insgesamt sind in die Studie fünf Gedenkstätten involviert, deren regionale Ortsgeschichte jeweils auf unterschiedliche Verbrechenkomplexe des NS-Regimes verweisen und die demnach verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen repräsentieren, z.B. eine Fokussierung unterschiedlicher Verfolgtenengruppen, Verbrechenmechanismen oder Widerstandsbewegungen.

finden immer vor dem Hintergrund von Normen, Diskursen und Ordnungen statt und (re-)produzieren diese zugleich. Somit sind in das Adressierungsgeschehen immer auch positionierende Praktiken eingelagert (vgl. Machold 2015: 99), die mit (machtvollen) Zuweisungen von Positionen in einer sozialen Ordnung verbunden sind (vgl. Ricken/Rose 2023: 39). Vor diesem Hintergrund untersuchen wir in unseren Adressierungsanalysen, was »Menschen anderen Menschen bedeuten, wer sie in ihren Augen sein können und soll(t)en« (Rose 2019: 73). Dabei beziehen wir die Beteiligung der (räumlichen) Materialität ein und berücksichtigen damit den Charakter von Gedenkstätten, die als historische und gestaltete Orte Narrative über die NS-Vergangenheit und über die Implikationen, die mit einem Besuch verbunden werden, anbieten.

Im Anschluss an die nachfolgende verdichtete Analyse von zwei prototypisch ausgewählten Beispielsequenzen präsentieren wir zwei Adressierungsmuster sowie die darin sichtbar werdenden Handlungsanforderungen gedenkstättenpädagogischer Arbeit mit Kindern im Grundschulalter.

### **3 Alle können mitmachen – niedrigschwellige Beteiligung und Weiterführung der Erzählung**

Zur Einordnung des Adressierungsgeschehens in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder im Grundschulalter ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass Personen bis zu einem Alter von mindestens 12 Jahren grundsätzlich nie alleine, sondern immer in Begleitung von Erwachsenen eine NS-Gedenkstätte aufsuchen. Die meisten Gedenkstättenbesuche, an denen Kinder beteiligt sind, erfolgen im schulischen Kontext, wenn also Grundschulklassen in Begleitung ihrer Lehrkräfte oder anderer erwachsener Betreuungspersonen eine pädagogisch organisierte Veranstaltung in NS-Gedenkstätten besuchen. Gedenkstättenbesuche von Kindern können auch in einem privaten Kontext stattfinden, z.B. wenn Kinder mit ihren Eltern im Rahmen eines familiären Ausflugs eine NS-Gedenkstätte besuchen, oder auch im Kontext von Ferienprogrammen, die von einzelnen NS-Gedenkstätten beispielsweise für Familien angeboten werden. In solchen Fällen findet der Besuch immer noch in einem privaten Kontext statt, ist jedoch im Unterschied zum familiären Ausflug pädagogisch gerahmt und begleitet. In jedem dieser Fälle wird der Gedenkstättenbesuch von Erwachsenen initiiert sowie organisiert und besitzt somit einen fremdbestimmten und insbesondere im schulischen Kontext auch einen verpflichtenden Charakter. In der Bekanntgabe und Bewerbung von Ferienangeboten werden die Veranstaltung im Vorfeld explizit als Angebote für Kinder ab einem bestimmten Alter in Begleitung von Erwachsenen ausgewiesen. Hierin deutet sich schon vor der jeweiligen Veranstaltung an: Es gibt grundsätzlich Personen, die ge-

zielt adressiert werden und solche, die vorgängig als Begleitpersonen und somit als nicht explizit Adressierte ausgewiesen werden.

Die nachfolgend dargestellte dichte Beschreibung entstand im Rahmen einer ethnografischen Beobachtung eines schulisch gerahmten Gedenkstättenbesuches einer Grundschulklasse. Die Gruppe befindet sich vor einem Raum, in dem Menschen versteckt wurden, die von einer nationalsozialistischen Verfolgung bedroht waren. Die Gedenkstättenmitarbeiterin erklärt, dass verschiedene Personen daran beteiligt waren, diesen Menschen das Untertauchen zu ermöglichen.

Die Mitarbeiterin fragt, worum man sich habe kümmern müssen, damit die Leute es im Versteck überhaupt ausgehalten haben. Essen, Trinken, ein Bett, Licht äußern die Kinder fragend. Die Mitarbeiterin wiederholt jeweils die einzelnen Antworten, kommentiert sie mit »Genau« und schiebt noch eine kurze Erklärung hinterher, etwa, dass das Essen nur mit Lebensmittelmarken besorgt werden konnte oder dass in dem Raum zwei Doppelstockbetten standen. [...] Während ich mich in dem kleinen, dunkeln Raum umschaue, dringt immer wieder die auffordernde Frage der Gedenkstättenmitarbeiterin in meine Ohren: »Was noch?« Als ich meinen Blick wieder auf die Gruppe richte, scheint das Frage-Antwort-Spiel ins Stocken geraten zu sein. Anscheinend ist den Kindern nichts mehr eingefallen. »Wo müssen wir denn regelmäßig hin?«, bohrt die Mitarbeiterin nach. »Ah, auf Toilette«, äußert ein Kind mit einem Hauch von Erleichterung in der Stimme. Genau, es habe aber keine Toilette gegeben und deswegen hätten die Leute einen Eimer gehabt, erklärt die Mitarbeiterin. Den habe aber jemand rausbringen müssen, ergänzt sie. [...] »Niemand von außen durfte etwas mitbekommen,« sagt sie [...]. Wenn im Gebäude Betrieb gewesen sei, hätten die Versteckten Lärm machen dürfen. Ansonsten hätten sie ganz, ganz leise sein müssen. »Was machen denn die Leute da die ganze Zeit im Versteck? Wie kann man sich da beschäftigen«, fragt sie. Schlafen. Was noch? Lesen. Was noch? Reden. Was noch? Karten spielen. Was noch? Malen. Was noch? Schreiben. (C1)

Das obige Frage-Antwort-Format ist charakteristisch für die von uns beobachteten Angebote. Anknüpfend an eine Erzählung über Personen oder über Ereignisse, die während des gedenkstättenpädagogischen Settings zumeist mit dem Verweis auf etwas Materielles und somit sinnlich (z.B. visuell) Wahrnehmbares verbunden ist (hier ist es der Raum, der den Verfolgten als Versteck diente), wird eine Frage an die Besucher:innen gerichtet. Ebenso wie in der obigen dichten Beschreibung verstehen in allen von uns beobachteten Angeboten alle Anwesenden die Fragen der Gedenkstättenmitarbeiter:innen als solche, die an Kinder gerichtet sind: weder antworten die Erwachsenen (Lehrer:innen, Eltern, Ethnografin), noch wendet sich die Mitarbeiterin den Erwachsenen explizit zu.

In der zuvor dargestellten dichten Beschreibung erfragt die Mitarbeiterin, worum sich diejenigen konkret haben kümmern müssen, die versuchten, Verfolgte zu

verstecken. Prinzipiell adressiert diese Frage die Schüler:innen als solche, die Antworten zur Verfügung haben und damit grundsätzlich über ein Wissen hinsichtlich dieses Aspekts verfügen (können). Diese implizite Annahme bestätigen die antwortenden Schüler:innen unmittelbar, indem sie verschiedene Begriffe nennen (*Essen, Trinken, ein Bett, Licht*). Allerdings markiert der fragende Tonfall einen Modus der Vermutung, nicht des Wissens.

Die Mitarbeiterin evaluiert die Antworten kontinuierlich mit einem bestätigenden »Genau« und knüpft an die Nennung von Begriffen weitere Informationen (*schiebt noch eine kurze Erklärung hinterher, etwa dass das Essen nur mit Lebensmittelmarken besorgt werden konnte oder dass in dem Raum zwei Doppelstockbetten standen*). Auch wenn das zustimmende »Genau« vorgibt, die Antwort sei passend, suggeriert das von der Ethnografin als nachbohrend empfundene »was noch?«, dass die Frage noch nicht zufriedenstellend beantwortet ist. Auch die Frage der Mitarbeiterin, die als indirekter Hinweis gelesen werden kann (*Wo müssen wir denn regelmäßig hin?*), die auf das ins Stocken geratene Antworten der Schüler:innen erfolgt, verweist auf die Suche nach einer spezifischen Antwort. Die darauffolgende Replik eines Kindes wird mit einem erkennenden »Ah« eingeleitet: die gesuchte Antwort ist gefunden und wird in weitere Erläuterungen eingebaut (*Genau, es habe aber keine Toilette gegeben und deswegen [...]*). Daran schließt eine weitere Frage-Antwort-Passage mit identischem Muster an (*Was machen denn die Leute da die ganze Zeit im Versteck? Wie kann man sich da beschäftigen?*), fragt sie. *Schlafen. Was noch? Lesen. Was noch? Reden. Was noch? Karten spielen. Was noch? Malen. Was noch? Schreiben*).

Beide Frageimpulse aus der ausgewählten Sequenz des Gedenkstättenbesuches richten sich nicht auf konkretes historisches Wissen, sondern evozieren Vermutungen zu spezifischen sozialen Situationen. Mit den Fragen werden die Besucher:innen als solche adressiert, die sich an der Entwicklung des Angebotsnarratives beteiligen sollen und können. Dafür sind die Fragen nicht auf konkretes historisches Wissen ausgerichtet, sondern fokussieren das Vorstellungsvermögen der Besucher:innen. Sie rekurren auf Erfahrungswissen und ein Vorstellungsvermögen in Hinblick darauf, welche alltäglichen und vertrauten Aspekte auf die angesprochene und sich allmählich konkretisierende historische Situation potenziell übertragbar wären.

Der Charakter der Fragen changiert dabei zwischen niedrigschwelliger Offenheit und Erwartung einer spezifischen Aussage: Einerseits suggerieren die Fragen, ohne spezifisches (Vor-)Wissen in vielfältiger Weise beantwortbar zu sein, indem eine Fülle an Antworten »eingesammelt« und als passend markiert wird. Andererseits ist der Frage-Antwort-Komplex erst dann beendet, wenn eine spezifische Antwort gefallen ist und stichwortartig in die weitere Erzählung verwoben wird.

Zusammenfassend lässt sich an diesem Beispiel hinsichtlich einer Adressierung der Besucher:innen festhalten, dass diese erstens als Mitmachende adressiert werden, wobei eine Beteiligung über Fragen und Antworten realisiert wird. Zweitens

werden sie als solche adressiert, die über irgendein Wissen verfügen, das beitragswürdig erscheint. Dabei rekurren die Fragen auf alltägliches Erfahrungswissen sowie Vorstellungsvermögen und ermöglichen auf diese Weise allen auf formaler Ebene eine niedrigschwellige Beteiligung, für die keine spezifischen historischen Kenntnisse notwendig sind. Gleichzeitig wird das Mitmachangebot gebrochen, indem – ggf. mit Unterstützung – konkrete Stichworte für den Fortgang des Veranstaltungsnarratives erzeugt werden. Interessant ist, dass die Besucher:innen diese Uneindeutigkeit des Frage-Antwort-Musters in ihrem fragenden Antwortmodus und in der Erleichterung, die gesuchte Antwort gefunden zu haben, dokumentieren und bearbeiten.

#### 4 »Gibt es hier auch...« – Gezeigtes, Erzähltes und Ausgelassenes

Die folgende dichte Beschreibung entstammt einer außerschulischen Veranstaltung, die in den Ferien für Kinder und ihre erwachsenen Begleitpersonen angeboten wurde. Die Besucher:innen befinden sich mit der Gedenkstättenmitarbeiterin und der Ethnografin in einem Gebäudeteil, in dem Räume liegen, die während des Nationalsozialismus zur Inhaftierung von Verfolgten genutzt wurden. Die Gedenkstättenmitarbeiterin erklärt, dass Zwangsarbeiter:innen nach Deutschland verschleppt und zur Arbeit gezwungen wurden.

[...] obwohl man ihre Arbeitskraft gebraucht hat, hat man sie trotzdem verfolgt, ne?, hat man sie eingesperrt und dann waren sie hier.« Der Junge neben der Gedenkstättenmitarbeiterin, der sich an die Wand angelehnt hatte, meldet sich, richtet sich auf und fragt: »Gibt es hier auch eine Folterkammer?«

Mit einem beinahe ertappt klingenden, kurzen Lachen antwortet die Mitarbeiterin zögerlich und bedächtig: »Ähm es gibt tatsächlich hier eine Zelle, die ähm ja für Folterungen benutzt wurde. Ich sage aber an dieser Stelle immer, bitte habt nicht solche mittelalterlichen Bilder im Kopf, ja? Von irgendwelchen Streckbänken oder was auch immer.« [...] »FOLTER hat das ganze Haus beherrscht. Und ich finde, dass es schon Folter ist, wenn man eine Vorladung, eine Einladung von dieser Polizei kriegt, wo kein Grund draufsteht. Folter ist es, wenn du nicht weißt, wann du entlassen wirst. Folter ist es, wenn du nicht genug zu essen bekommst. Folter ist es, wenn du dich nicht waschen kannst, ja? Nicht mal richtig auf Toilette gehen kannst. Nicht mal mit deiner Familie reden kannst, ja? Du gar nicht weißt, ob es denen gut geht. Das sind alles auch Foltermethoden. (A4)

Die Frage nach einer »Folterkammer« knüpft inhaltlich nicht an die von der Mitarbeiterin genannte Verfolgtengruppe an, sondern verbindet die in der Erzählung angelegten Taten (*verfolgt; eingesperrt*) mit der konkreten Ortsbestimmung (*hier*). Die Frage richtet sich auf etwas, was über die bisherige Erzählung und das bisher visuell



Präsentierte hinausgeht (*auch*). Mit der Frage wird eine Erwartung oder Vermutung in das gedenkstättenpädagogische Angebot hineingetragen, dass es noch mehr zu sehen oder zu erfahren gäbe. Dies bestätigt die Mitarbeiterin in ihrer Reaktion (*tatsächlich*). Relevant ist, dass die von ihr angesprochene Zelle, die während der regulären Öffnungszeiten prinzipiell den Besucher:innen zugänglich ist, in den von uns ethnografisch begleiteten Angeboten für Grundschulkinder nie aufgesucht wurde. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass in der konzeptionellen Planung gedenkstättenpädagogischer Angebote für Kinder auf Basis spezifischer Begründungsfiguren Auswahlentscheidungen getroffen werden, die mit Auslassungen einhergehen. Darauf verweisen sowohl die Frage des Besuchers als auch die bestätigende Antwort der Mitarbeiterin.

Auch wenn die Mitarbeiterin in der dichten Beschreibung »ertappt« wirkt, zeigt sie sich zugleich routiniert im Umgang mit derartigen Fragen (*Ich sage aber an dieser Stelle immer*). Es ist nicht eindeutig bestimmbar, ob sich das »immer« auf Fragen nach der konkreten Zelle bezieht, oder nach einem Ort, an dem Gewaltakte vollzogen werden, oder nach Themen, die konzeptionell ausgespart werden. Allerdings werden in den weiteren Ausführungen Imaginationen (*mittelalterliche Bilder; Streckbänke*) aufgerufen, die dem Fragenden sowie weiteren adressierten Personen (*Wechsel in den Plural: habt nicht*) zugeschrieben und zugleich als nicht zutreffende Vorstellungen markiert werden. Anschließend werden einzelne Beispiele angeführt, was an diesem Ort unter Folter zu verstehen sein kann. Demzufolge löst die Antwort auf die Frage nach einem Ort (*Folterkammer*) die Verbindung zu einer konkreten räumlichen und damit auch potenziell zeigbaren Verortung (*Folterkammer, Zelle*) und verknüpft sie mit der alltäglichen Missachtung menschlicher Grundbedürfnisse, die an vielen Stellen der Gedenkstätte zu verorten ist (*FOLTER hat das ganze Haus beherrscht*). Inhaltlich wird den mit der Frage nach einer Folterkammer aufgerufenen körperlichen Gräueltaten und Gewaltexzessen mit Ausführungen zur Grausamkeit alltäglicher Gewaltmittel begegnet.

In dieser stellvertretend ausgewählten dichten Beschreibung wird deutlich, dass die Spezifik gedenkstättenpädagogischer Angebote für Kinder mit einer eingegrenzten Auswahl von Räumen der Gedenkstätte verbunden ist. In Bezug auf die ausgewählte Sequenz ist nicht eindeutig, ob die Eingrenzung auf Räume bzw. die Auslassung von Räumen hinsichtlich der dort sichtbaren Dokumente und historischen Relikte vorgenommen wird oder mit der potenziellen Erzählbarkeit spezifischer historischer Ereignisse verbunden ist. Entscheidend ist jedoch, dass die Besucher:innen des gedenkstättenpädagogischen Angebots für Kinder als solche adressiert werden, denen eine vorbereitete räumliche und thematische Auswahl geboten wird, die – so deutet es sich zumindest an – mit einer Dethematisierung verknüpft ist. Interessant ist, dass die Adressat:innen dieser Angebote die Aussparungen vermuten sowie ggf. explizit erfragen und auch die pädagogischen

Akteur:innen der damit verbundenen Handlungsanforderung routiniert mit einer thematischen Überführung begegnen.

## 5 Adressierungsmuster und Handlungsanforderungen – Mitmachen und materialisierte Zugänglichkeit

Vorstellungen von Kindheit und besonders ›guter Kindheit‹ manifestieren sich nicht nur in »Debatten, Regulierungen, Maßnahmen und Initiativen« (Joos et al. 2018: 7), sondern präfigurieren pädagogische Alltagspraxis und werden zugleich im pädagogischen Handeln reproduziert (vgl. z.B. Farrenberg 2022; Neumann 2013). In unseren Analysen haben wir Adressierungen von Besucher:innen gedenkstättenpädagogischer Angebote für (Grundschul-)Kinder fokussiert, die wir abschließend hinsichtlich ihrer spezifischen Handlungsanforderungen für die beteiligten Akteur:innen diskutieren wollen.

In den von uns ethnografisch beobachteten gedenkstättenpädagogischen Angeboten werden die Besucher:innen als Mitmachende adressiert und eine aktive Beteiligung konsequent von allen beteiligten Akteur:innen hergestellt (vgl. hierzu auch Flügel/Landrock 2020, 2025 i. E.). Dabei werden Kinder als Interessierte und Beteiligungswillige und -fähige konstruiert, jedoch nicht als historisch Informierte. Das Kind als Besucher:in der Gedenkstätte ist den pädagogischen Mitarbeiter:innen als Individuum unbekannt. Die Handlungsanforderung, dennoch anschlussfähige Beteiligungsoptionen bereitzustellen, wird über die Aufrufung eines stilisierten Kindheitsbildes bearbeitet, welches dem Kind lebensweltliche soziale Erfahrungen und die Bereitschaft sich einzubringen unterstellt. Gewährleistet wird damit einerseits eine niedrigschwellige Beteiligungsmöglichkeit, ohne über ein spezifisches Wissen zum Thema Nationalsozialismus oder den konkreten historischen Ort verfügen zu müssen. Andererseits wird Beteiligung auf diese Weise für das weitere Angebotsnarrativ über den Modus von Stichworten formalisiert und eingehegt. Denn – und dies ist als Handlungsanforderung für die pädagogischen Akteur:innen nicht zu vernachlässigen – es handelt sich um ein einmaliges und zeitlich limitiertes Angebot im Umfang von etwa ein bis drei Stunden, in dem programmatisch ein konsistentes Narrativ angeboten werden soll.

Die zweite dichte Beschreibung verweist darauf, dass den Besucher:innen ein (inhaltlicher, räumlicher, materieller) Zuschnitt der Gedenkstätte dargeboten wird. Im Anschluss an raumtheoretische Perspektiven (vgl. z.B. Löw 2015) sind mit der Anordnung von Räumen und Körpern Positionierungen in sozialen Ordnungen verbunden. »Die Positionierung als Kind oder als Jugendliche:r verortet Aufwachsende in räumlichen Arrangements, die sie als noch nicht fertige Subjekte positionieren« (Hummrich/Hinrichsen 2022: 174).

Das gedenkstättenpädagogische Angebot findet an einem Ort statt, der sich in seiner Konzeption an ein erwachsenes Publikum richtet und der inhaltlich nicht in Gänze im zeitlich limitierten Rahmen des Besuches zu bearbeiten ist. Während der zweite Aspekt auf jegliches gedenkstättenpädagogische Kurzzeitprogramm zutrifft, stellt der erste eine Besonderheit dar. Die Konstruktion von Kindheit als Schutz- und Schonraum weist Kindern institutionell spezifisch vorbereitete Orte (wie zum Beispiel die Schule) zu, präfiguriert damit ihre alltäglichen Erfahrungen als Kinder und positioniert sie im Kontext sozialer Ordnungen (vgl. Bollig 2018: 113). Im Zuschnitt des gedenkstättenpädagogischen Arrangements für Kinder blitzen spezifische (thematische, räumliche und materielle) Auswahlentscheidung und Aussparungen auf, die mit den eingangs genannten didaktisch-methodischen Implikationen korrespondieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Besucher:innen die mit den Adressierungen als Kinder verbundenen Aussparungen zumindest erahnen und diese (thematischen) Räume verbal in der Interaktion aufrufen und hervorbringen. Und auch die pädagogischen Akteur:innen verfügen über routinierte Bearbeitungsmodi, um zum Beispiel konkrete Fragen nach Gewaltakten zu moderieren. Das verweist darauf, dass trotz intendierter Aussparung diese (thematischen) Räume beständig in der Interaktion hervorgebracht und bearbeitet werden. Uneindeutig ist an dieser Stelle, ob hier allgemeine gedenkstättenpädagogische Implikationen durchscheinen und einer sogenannten ›Faszination am Grauen‹ entgegengewirkt wird oder vielmehr die im Kontext einer Adressierung von Kindern vorgebrachte Maßgabe, die Massenvernichtung auszusparen, das Setting präfiguriert.

Schlussendlich bleibt bemerkenswert, dass auf diese Weise das gedenkstättenpädagogische Angebot für Kinder in seiner Aufführung als spezifischer Zuschnitt mit Auswahlentscheidungen kontinuierlich wechselseitig hervorgebracht wird und gleichzeitig das Ausgesparte von den Akteur:innen aufgerufen, mitgeführt und bearbeitet wird.

## Literatur

- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust education, Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Becher, Andrea/Otten, Michael (2023): »Kinder sind Teil der Erinnerungskultur«, in: Grundschule Sachunterricht 99.
- Bollig, Sabine (2018): »Making Places. Zu den Orten und Räumen ›betreuter Kindheiten‹«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), in: Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz, S. 111–128.

- Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanya (2020): »Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht«, in: Helga Kotthoff/Viviel Heller (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*, Tübingen: Gunter Narr, S. 197–219.
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): *Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dehoff, Ramona/Ruppert-Kelly, Martina (2018): »»Wieso – Weshalb – Warum?« Die Arbeit mit Grundschulkindern in der Gedenkstätte KZ Osthofen«, in: Regine Gabriel (Hg.), »Es war schön und auch sehr traurig« – Frühes Geschichtenlernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8–12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 67–83.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): »Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit«, in: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.), *Migration und Bildung : Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 221–231.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike/Kreher, Simone (2016): »Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren BeobachterInnen«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2, S. 88–101.
- Enzenbach, Isabel/Pech, Detlef/Klätte, Christina (Hg.) (2012): *Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus, widerstreit-sachunterricht* beiheft 8.
- Farrenberg, Dominik (2022): »Zur Machtförmigkeit pädagogischer Institutionen. Kindheiten als Effekte pädagogisch-institutioneller Subjekt- und Ordnungsbildungen«, in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201–215.
- Flügel, Alexandra (2009): »Kinder können das auch schon mal wissen...« *Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse*, Opladen: Budrich UniPress.
- Flügel, Alexandra/Landrock, Irina (2020): »Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte«, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9, S. 65–79.
- Flügel, Alexandra/Landrock, Irina (2025 i.E.): »Das Zusammenspiel von Interaktionsordnung und inhaltlicher Kontingenz – interferierende Praktiken im gedenkstättenpädagogischen Angebot für Kinder«, in: Wolfgang Meseth/Doron Kiesel/Susanne Thimm/Jonas Riepenhausen (Hg.), »Erziehung nach Auschwitz« in der Gegenwart, Weinheim: Beltz Juventa.

- Gabriel, Regina (2018): »Die Gedenkstätte Hadamar – auch ein Ort für Kinder«, in: Regine Gabriel (Hg.), »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, S. 85–112.
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin: LIT.
- Hartmann, Deborah (2012): »Lernen über den Holocaust – Altersspezifische Zugänge und Materialien der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem«, in: Isabel Enzenbach/Detlef Pech/Christina Klätte (Hg.), Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus, widerstreit-sachunterricht beiheft 8, S. 171–182.
- Heyl, Matthias (1998): »»Nein, aber...« oder: Warum?«, in: Jürgen Moysich/Matthias Heyl (Hg.), Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg: Krämer, S. 120–141.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Müller-Mahnkopp, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 3, Goethe-Universität Frankfurt.
- Honig, Michael-S. (2018): »Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken«, in: Jürgen Budde/Martin Bittner/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.), Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 193–209.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle (2022): »Raumtheoretische Ansätze«, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert/Katja Ludwig (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 169–192.
- Jakobs, Hildegard/Schlieck, Anna (2018): »Düsseldorfer Kinder und Jugendliche. Damals als Akteure (1933–1945) – heute als Besucher:innen der Mahn- und Gedenkstätte«, in: Regine Gabriel (Hg.), »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, S. 47–66.
- Joos, Magdalena/Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Neumann, Sascha (2018): »Gute Kindheit« als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–29.
- Kelle, Helga/Schweda-Möller, Anna (2017): »Weder Reifizierung noch Negierung der Differenz Kinder – Erwachsene. Über ethnographische Gratwanderungen und ihre methodologische Reflexion«, in: Anna Fangmeyer/Johanna Mieren-

- dorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–140.
- Kirschbaum, Barbara (2018): »Die Suche nach der richtigen Gangart. Erfahrungen aus 15 Jahren Arbeit mit Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren«, in: Regine Gabriel (Hg.), »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, S. 19–46.
- Knoch, Habbo (2018): Gedenkstätten. [http://docupedia.de/zg/Knoch\\_gedenkstaeten\\_v1\\_de\\_2018](http://docupedia.de/zg/Knoch_gedenkstaeten_v1_de_2018). Zugegriffen: 09.10.2020.
- Koch, Christina (2017): *Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr*, Wiesbaden: Springer VS.
- Konevic, Sabine (2006): »Erinnern und Verantworten. Holocaust als Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule – Erfahrungen aus der Praxis«, in: Detlef Pech/Marcus Rauterberg/Katharina Stoklas (Hg.), *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule, widerstreit-sachunterricht* beiheft 3, S. 73–88.
- Kuhlmann, Nele (2023): »Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklung und Werkstattbericht«, in: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne Sopphe Otzen/Nele Kuhlmann (Hg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–112.
- Landrock, Irina/Flügel, Alexandra (2021): »Demokratielernen an NS-Gedenkstätten? Perspektiven auf einen außerschulischen Lernort«, in: Toni Simon (Hg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 117–129.
- Leonhard, Tobias/Güvenç, Ezgi/Leonhard, Melanie/Müller, Andrea (2023): »Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten«, in: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 24, S. 163–201.
- Löw, Martina (2015): »Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn«, in: *sozialraum.de* 7. <https://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php>.
- Lutz, Thomas (2015): »Der zunehmende zeitliche Abstand zur Verfolgungsgeschichte der NS-Zeit. Folgen für die historische Bildung an authentischen Orte«, in: Claudia Müller/Patrick Ostermann/Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), *Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland*, Bielefeld: transcript, S. 183–198.
- Machold, Claudia (2015): »Wie Individuen zu »ethnisch anderen« Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr

- Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit«, in: SP Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit 7, S. 35–50.
- Meseth, Wolfgang (2019): »Nachholende Universalisierung. Der pädagogische Umgang mit der NS-Geschichte zwischen transnationaler ›Holocaust-Education‹ und nationaler ›Erziehung nach Auschwitz‹«, in: Sabine Anderen/Dieter Nittel/Christiane Thompson (Hg.), Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 22, Goethe-Universität Frankfurt: FBO4 – Dekanat, S. 465–483.
- Neumann, Sascha (2013): »Sorgenkinder. Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen ›Maison Relais pour Enfants‹«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8, S. 149–162.
- Pech, Detlef (2012): »Sachunterricht und frühes historisches Lernen über jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und den Holocaust – Entwicklung einer Diskussion«, in: Isabel Enzenbach/Detlef Pech/Christina Klätte (Hg.), Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus, widerstreit-sachunterricht beiheft 8, S. 13–24.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282–301.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostanci/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik, Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): »Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven«, in: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne Sophie Otzen/Nele Kuhlmann, Nele (Hg.), Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Rohrbach, Rita (2018): »Nationalsozialismus, Verfolgung und Widerstand als Thema in der Grundschule. Ansätze, Erfahrungen und neue Orte des Lernens«, in: Regine Gabriel (Hg.), ›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, S. 9–18.
- Rose, Nadine (2019): »Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse«, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.), Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse, Wiesbaden: Springer.
- SWK (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kom-

mission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.2565/01:30061>. Zugriffen: 02.12.2024.