

Alexandra Flügel

„Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“¹

– Zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschülern über den Nationalsozialismus und Holocaust² –

Die bisherige Auseinandersetzung zu der Frage, ob und/oder wie der Nationalsozialismus in der Grundschule thematisiert werden sollte, wird bislang aus zwei verschiedenen Blickrichtungen geführt. Zum einen finden sich verschiedene theoretische Positionierungen, die sich der Diskussion aus ihren jeweiligen (fach-)wissenschaftlichen Verankerungen heraus nähern und theoretische Fragen erörtern (z.B. Pech 2006; von Reeken 2007; Deckert-Peaceman 2003; 2004 und 2006). Zum anderen existiert eine Vielzahl an Praxisbeispielen, Unterrichtsvorschlägen und -konzepten, die eine mögliche Umsetzung vorstellen oder unterrichtspraktische Fragen reflektieren. Selbstverständlich lassen sich auch zahlreiche Beiträge einer Mischform zuordnen (z.B. Rohrbach 2001). Was bisher fehlt und auch von Deckert-Peaceman 2002 bereits als Desiderat gekennzeichnet wurde, ist eine empirische Erforschung des deutschen Grundschulunterrichts über das Thema Nationalsozialismus und Holocaust (vgl. Deckert-Peaceman 2002, S. 319)³. Hier sollen die folgenden Ausführungen anknüpfen, jedoch mit einer Akzentuierung, die in der bisherigen Diskussion nicht berücksichtigt wurde: Es soll nicht nur der Frage nachgegangen werden, wie Grundschulunterricht zu diesem Thema gestaltet wird bzw. gestaltet werden könnte, sondern versucht werden, die Perspektive der Grundschülerinnen und -schüler in den Blick zu nehmen, denn aus dem scheinbar schlichten Tatbestand, „dass Kindheitsbilder, nämlich die, die die Kinder von sich selbst haben, nicht per se deckungsgleich sind mit jenen, aus denen Erwachsene gleichwohl Erziehungsprogramme schmieden“ (Berg 1991, S. 15), resultiert ein pädagogisches Dilemma: Wenn die in der so genannten neuen Kindheitsforschung herausgearbeitete Annahme ernst genommen wird, dass die Deutungen von Kindern für Bildungsprozesse relevant sind, wird es erforderlich die Perspektive der Kinder⁴ in die Reflexion um Bildungsangebote aufzunehmen. Die Überlegungen aus der Erwachsenenperspektive resultieren aus der Erziehungstatsache, die unumgänglich ist. Jedoch erfahren wir „von den Kindern verlässlicher, wie pädagogische Maßnahmen ‚wirken‘ – also bei ihnen in der Interaktion ‚ankommen‘[...]“ (Behnken/Zinnecker 2001, S. 53). Ziel des vorliegenden Beitrages ist es also, den theoretischen Überlegungen zu einer Integration des Themas Nationalsozialismus in den Grundschulunterricht⁵, die Deutungsvarianten,

¹ Diese Äußerung einer Viertklässlerin ist einem Interview entnommen, welches im Rahmen meines Forschungsprojekts durchgeführt wurde.

² Im Rahmen dieses Aufsatzes wird bewusst nicht nur von einer Thematisierung des Nationalsozialismus, sondern auch vom Holocaust gesprochen. Der Begriff „Holocaust“ wird gegenwärtig nicht nur für den Völkermord an den europäischen Juden verwendet, sondern ist einer Bedeutungserweiterung unterzogen worden, so dass auch die Verbrechen der Nationalsozialisten an anderen Opfergruppen, wie Sinti und Roma, Homosexuelle, politisch Verfolgte etc. unter diesen Begriff subsumiert werden. „Als Pars pro toto meinte er [der Begriff, A.F.] das komplexe Vernichtungsgeschehen im ganzen“ (Habermas zit. n. Feuchert 2000, S. 14). Dennoch ist die Verwendung dieses Begriffes nicht unproblematisch, wenn z.B. Begriffsschöpfungen betrachtet werden, die den Begriff „Holocaust“ vom Nationalsozialismus lösen. Metapher verweisen nicht nur auf Ereignisse, sondern tragen immer auch Bedeutungsspuren in sich, die auf ein bestimmtes Verständnis dieser Ereignisse verweisen (vgl. Young 1997, S. 146). Die religiöse und sakrale Konnotation des Begriffes macht seine Verwendung im Kontext der Tätergesellschaft zumindest schwierig, ebenso sein Einzug in den populären Diskurs der Kulturindustrie. Jedoch bleiben wir auf Sprache und Begriffe angewiesen, um die Erinnerung weiter tradieren zu können. Young verteidigt die Suche nach Begriffen und Metaphern, „um die Ereignisse zu erkennen, ‚wie mangelhaft und unzulänglich oder gefährlich unsere Erkenntnis auch immer sein mag‘“ (Young zit. n. Messerschmidt 203, S. 46). So folge ich in der Verwendung dieses Begriffes Messerschmidt und bin mir der Brüchigkeit dessen bewusst: „Der Name für dieses Verbrechen bleibt umstritten und muss strittig bleiben. Es gibt keine ‚angemessene‘ Bezeichnung dafür, nur eine Verständigung über die Unzulänglichkeit der Namen und den kollektiven Gebrauch“ (Messerschmidt 2003, S. 44).

³ Deckert-Peaceman (2002) legte selbst eine ethnographische Feldforschung vor, die die Vermittlung des Themas im Grundschulunterricht der USA anhand eines Fallbeispiels untersucht.

⁴ Die Perspektive der Kinder in den Blick zu nehmen und ihrem Akteursstatus Rechnung zu tragen ist Selbstverständnis der aktuellen Kindheitsforschung (vgl. z.B. Fölling-Albers 2001; Heinzel 2000). Zur Kritik an der unreflektierten Forderung nach der Perspektive des Kindes äußert sich Honig (1999), der auf die Bedeutung der generationalen Ordnung sowohl in handlungstheoretischer als auch in systematischer Hinsicht verweist (vgl. Honig 1999, 49ff).

⁵ Es geht mir folglich nicht um eine Thematisierung der fachlichen Verortung. Dazu legen die einzelnen Disziplinen Erörterungen vor und loten ihre Möglichkeiten und Grenzen aus. Den Kindern hingegen, und hier schließe ich mich Deckert-Peaceman an, „ist es nicht wichtig, ob solche Gespräche im Sachunterricht oder in einem anderen Fach stattfinden“ (Deckert-Peaceman 2006, S. 46).

Zitationsvorschlag: Flügel, Alexandra (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“

In: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe 10/März 2008

Konstruktionsleistungen und Sinnkonstruktionen von Grundschülerinnen und Grundschulern an die Seite zu stellen.⁶

Umdeutung?

Dass zwischen der Erwachsenenperspektive und der Selbstwahrnehmung⁷ der Schülerinnen und Schüler durchaus eine Diskrepanz besteht, belegt folgendes Beispiel. Hier argumentiert eine Viertklässlerin, warum sie die Thematisierung des Nationalsozialismus im Rahmen des Grundschulunterrichts für angemessen hält.

„Doch, ich finde es gut, [...] weil, dann weiß man etwas, und es soll ja nicht ewig verschwiegen, solche schlimmen Sachen können ja nicht verschwiegen werden in der Schule. Also, dass man darüber nichts erfährt. Dann kommt das auf einmal, wenn man das dann als Erwachsener hört, dann ist das so schockierend für einen. Weil als Erwachsener, da nimmt man das viel ernster als wenn man noch ein kleines Kind ist. Deswegen finde ich gut, dass wir das schon in der Schule lernen und nicht in, nicht wenn wir erwachsen sind, weil dann ist das nicht schockierend für uns. Dann wissen, dann können wir das jetzt schon vorstellen, und wenn wir erwachsen sind, dann stellen wir uns es vielleicht schlimmer vor, wir wissen, wie es damals wirklich war, und es kommt nicht so schockierend“ (Mä, OH-I2, 448-456).⁸

Die Schülerin verkehrt hier die häufig formulierte Befürchtung der Erwachsenen, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus könne Kinder überfordern und führt einen notwendigen Schutz für Erwachsene an. Hier lässt sich eine Verbindungslinie zu der Argumentation von Deckert-Peaceman (vgl. 2006, S. 42f) ziehen: „Soll man Grundschüler mit dem Holocaust konfrontieren, sie [...] zu Wissenden machen, oder soll man sie so lange wie möglich vor diesem Wissen schützen, sie als Unwissende eine angeblich unbeschwerte Kindheit genießen lassen“ (ebd., S. 42)? Dieser Frage, die aus der Auseinandersetzung mit einem veränderten Kindheitsverständnis oder auch Kindverständnis, sowohl in gesellschaftlicher als auch in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht, resultiert, wird eine kulturtheoretische Perspektive an die Seite gestellt, welche „die Erfahrung vieler Erwachsener [unterstützt, A.F.], das Gespräch zwischen Kindern und Erwachsenen über den Holocaust sei weniger schädlich für die Kinder als das Schweigen darüber“ (ebd., S. 43). Die oben zitierte Schülerin geht noch einen Schritt weiter, indem sie die Schutzbedürftigkeit im Generationenverhältnis umkehrt. Sie nimmt sich durchaus als kompetent wahr und unterstellt sich selbst – im Verhältnis zu Erwachsenen – mehr Auseinandersetzungspotential. Bemerkenswert an dieser Äußerung der Schülerin ist, dass diese Umkehr der Argumentation auf einer Kenntnis, so ist zumindest zu vermuten, der Schutz- und Schonhaltung der Erwachsenen beruht, also eine Kenntnis und Involvierung über und in den Kindheitsdiskurs.

Annäherungen – Distanzierungen

Wenn der Nationalsozialismus als Thema behandelt wird, sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Verbrechen der Nationalsozialisten und damit verbundenen Leiden der Opfer und Verfolgten auseinandersetzen, was in der Theoriebildung um eine Integration des Themas in den Grundschulunterricht immer wieder zu Kritik und Bedenken führt (vgl. z.B. Abram 1998; Heyl 1998). Es wird argumentiert, dass eine Auseinandersetzung mit den Verbrechen die Kinder überfordern oder der Nationalsozialismus bagatellisiert werden würde. An dieser Stelle sollen verschiedene Muster aufgezeigt werden, mit denen die von mir interviewten Kinder sich den Verbrechen und Gräueltaten nähern bzw. darüber sprechen⁹.

⁶ Ich beziehe mich hierbei auf mein eigenes Forschungsprojekt, welches im Rahmen meiner Dissertation durchgeführt wurde. Die qualitativ angelegte Studie versucht die Umgangsweisen der Kinder mit dem Thema Nationalsozialismus in den Fokus zu nehmen und ihre Verarbeitungsstrategien mit und ihre Kommunikation über den Nationalsozialismus zu rekonstruieren. Hierzu wurden acht Gruppeninterviews mit Grundschulern und Grundschülerinnen aus fünf verschiedenen Klassen und vier verschiedenen Schulen durchgeführt (drittes und viertes Schuljahr), die zuvor das Thema Nationalsozialismus im Grundschulunterricht behandelt hatten. (Zum forschungsmethodischen Vorgehen, welches hier nicht ausgeführt werden kann, siehe z.B. bei Krüger 1999; Strauss 1991; Strauss/Corbin 1996) Die Dissertation wird in den nächsten Monaten veröffentlicht, das Promotionsverfahren ist soweit abgeschlossen.

⁷ Die Diskrepanz zwischen Erwachsenenperspektive und Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wird in theoretischer Hinsicht unterstellt. Die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler oder allgemeiner formuliert, die Perspektive der Kinder durch qualitative Methoden zu rekonstruieren, ist Programm der aktuellen Kindheitsforschung. Dieser programmatischen Forderung sind jedoch Grenzen gesteckt, die u.a. auf die Tatsache zurückzuführen sind, dass die Forscherinnen und Forscher die Forschungsfrage, das Feld und die Methode festlegen und das Material auswerten, Erwachsene sind und sich so die Sichtweisen überlagern (vgl. Fölling-Albers 2001, S. 17). Erwachsene bleiben Fremde in der Welt von Kindern (vgl. Heinzel 1997, S. 410). Demnach kann es nie um eine gänzliche Erfassung der Perspektive der Kinder gehen, sondern möglicherweise nur um eine Annäherung. Auch steht nur das für eine Interpretation zur Verfügung, was die Kinder uns preisgeben. Interviews, wie die hier vorliegenden, die in einer Verbindung zur Institution Schule durchgeführt wurden, sind ebenso von schulischen Machtverhältnissen geprägt, was ebenfalls reflektiert werden muss. Dennoch ist davon auszugehen, dass Äußerungen nicht willkürlich auftreten, sondern im Rahmen der Sinnstruktur eine bestimmte Funktion erfüllen.

⁸ Die Originalaussagen der Kinder entstammen dem von mir im Rahmen des Dissertationsprojekts erhobenen Datenmaterials. Aus forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Gründen sind die Personen anonymisiert worden. Die Quellenangaben beziehen sich auf das Transkriptionsmaterial.

⁹ Alle fünf Klassen, in denen die Interviews durchgeführt wurden, hatten zuvor das Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht behandelt.

Ju1: „Ja, ich fand das auch, zum Beispiel im Konzentrationslager, da haben die einfach gesagt, ihr geht jetzt unter die Dusche, da mussten die sich glaub ich sogar ausziehen, und die Haare haben die auch abrasiert gekriegt. Und da haben die dann gesagt, ja ihr geht jetzt mal unter die Dusche.“

Ju2: „und dann haben sie sie vergast“.

Ju1: „Ja und da kam halt Gas raus aus der Dusche. Und zum...“

Ju3: „Ja, die dachten, da kommt jetzt Wasser raus, haben draufgedrückt, und dann“ (OH-I2, 135-141).

Die Szenerie wird von diesen drei Schülern dicht, genau, schonungslos und emotional distanziert beschrieben. Möglicherweise kann sogar von einer gewissen Faszination am Grauen gesprochen werden, welche auch hier bei den Kindern deutlich wird, auch wenn es geläufige Vorstellungen und Kindbilder irritiert. Diese Irritation findet sich z.B. auch, wenn Erwachsene den aggressiven, ungestümen und wilden Anteilen im kindlichen Spiel begegnen. „Spiel- und Kinderkultur [stellt; A.F.] nicht die harmlos-kindliche Spielerei“ dar, „zu der wir Pädagogen das kindliche Spiel oft reglementieren“ (Wegener-Spöhring 1992, S. 6).¹⁰

Die präzise Darstellung des Grauens wird jedoch, bei genauerer Betrachtung des obigen Beispiels, brüchig. Diese detaillierte Beschreibung wird nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich und es werden von den Schülern Strategien angewandt, die zwar eine genaue Beschreibung der Tat realisieren, jedoch Opfer und Täter gesichtslos werden lassen. Im obigen Beispiel werden Täter und Opfer nicht benannt, sondern mit „die“ und „sie“ umschrieben.

In den Sequenzen, in denen hingegen die Täter benannt werden, erfolgen oftmals Formulierungen, die die Opfer in Objektform darstellen.

Wenden die Schülerinnen und Schüler sich jedoch den Opfern zu und setzen sich mit ihrem Schicksal und ihrem Leiden auseinander, bleiben die Täter größtenteils ohne Nennung und es werden Passiv-Formulierungen eingesetzt. „Und da hab ich gefragt, was heißt deportiert. Da hat sie gesagt, das heißt, dass, ähm, diese Menschen wurden festgenommen, wurden in ein Auto verschleppt und dann in so ein Lager gebracht“ (MÄ, UK-II, 315-317). Hier wendet sich die Schülerin dem Schicksal der Opfer zu, jedoch ohne die Täter als handelnde Personen in die Beschreibung zu integrieren.

Diese Passiv-Formulierungen in Bezug auf die Täter, dienen möglicherweise dazu, diese unsichtbar, unbestimmt zu machen und somit in Distanz von der eigenen Person zu rücken. Es zeigt sich demnach, dass unbestimmte Formulierungen oder Auslassungen anzutreffen sind sowohl hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Tätern und der Tat als auch in Bezug auf eine Beschäftigung mit den Opfern. Dies ermöglicht eine Trennung zwischen verschiedenen Betrachtungsperspektiven bzw. nur eine Betrachtungsperspektive einzunehmen (Opfer, Täter oder Tat) und so einen distanzierten Effekt herzustellen. Darüber hinaus werden so Interpretationsspielräume eröffnet, indem entweder der Personenkreis der Opfer vergrößert wird oder auch die Täter unkonkret bleiben und somit in die Ferne gerückt werden.

Die Rekonstruktion der Deutungsvarianten der Schülerinnen und Schüler hat sichtbar gemacht, dass sie zweierlei Anforderungen, die aus der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus resultieren, gerecht werden: einerseits nähern sie sich dem Grauen an, thematisieren die Verbrechen und setzen sich mit ihnen auseinander. Andererseits sind sie bemüht, sich gewissheitssichernde Momente zu bewahren, also in Anbetracht der Verbrechen und der Brutalität, die der Thematisierung des Nationalsozialismus inhärent sind, Aspekte einer verträglichen Vergangenheit, sicheren Gegenwart und hoffnungsvollen Zukunft zu bewahren. Sie versuchen zwischen diesen Anforderungen eine Balance herzustellen, die jedoch zum Teil mit Brüchen und Ausblendungen einhergeht. Exemplarisch lassen sich für die spezifischen Geschichtsinterpretationen, die von Ausblendungen und Brüchen geprägt sind, folgende Muster benennen:

- Stellenweise deuten die Schülerinnen und Schüler die Ereignisse der Vergangenheit, indem ihnen Zwangsläufigkeit oder Fatalismus unterstellt wird. Dieser Interpretationslogik folgend existiert keine Verantwortlichkeit von damals handelnden Personen, keine Spielräume für Entscheidungen, lediglich eine Teilnahme an einem nicht zu beeinflussenden Ablauf des Geschehens. Auch wenn diese Interpretation einer Entlastung dienen mag, versperrt sie doch die Suche nach den relevanten Fragen nach Erklärung, der Frage, weshalb Menschen verfolgt und ermordet wurden und dies auf eine breite Zustimmung in der Gesellschaft stieß, der Frage, weshalb so wenige Widerstand geleistet haben, den Fragen nach Zusammenhängen und Erklärungsversuchen, auch wenn diese an vermeintlich bestehende Gewissheiten und Verlässlichkeiten rütteln.
- Die Interviews zeigen eine Konzentration auf die Person „Hitler“. Er wird als die Verkörperung des Bösen präsentiert, als Zentrum und Verursachung der Verbrechen.

„Und wo der Adolf Hitler die Menschen getötet hat, da hat der die nicht alle in ein Grab gelegt, der ließ die alle in ein Loch schmeißen“ (Mä, Q-I, 191-193).

¹⁰ Die aggressiven Anteile des kindlichen Spiels sind nicht nur verdrängt worden. Vielmehr versuchen Erwachsene und Pädagogik das Spiel zu domestizieren. „Allzu rasch wurde das aggressive Spiel als eine Vorbereitung auf reale Aggressivität gesehen. Das aber ist ein vorschneller Schluss: Spiel ist die Umkehr der Wirklichkeit, ist Transformation und Kontrafaktum und nicht Abbild der Realität; zwischen gespielter und realer Aggressivität muss unterschieden werden“ (Wegener-Spöhring 2000, S. 59).

Hitler wird als die zentrale und verantwortliche Person von den Kindern interpretiert, auch wenn er nicht in allen Äußerungen als mit eigenen Händen tötende Person auftritt, wie im obigen Zitat. Die Stilisierung Hitlers zur hauptverantwortlichen Person, begleitet von dämonisierenden und mystifizierenden Schilderungen, ermöglicht für alle anderen Personen eine Entlastung und gleichzeitig verschwindet mit seinem Tod das Böse und die Bedrohung. Selbst wenn die interviewten Schülerinnen und Schüler sich an Erklärungsversuche zur Machtergreifung herantasten, steht Hitler als mächtige, andere beeinflussende Person im Mittelpunkt und alle anderen avancieren zu hilflosen, der Autorität und Raffinesse Hitlers ausgelieferten Personen und erweisen sich somit nur als bedingt, wenn überhaupt, schuldig.

- Die Schülerinnen und Schüler tendieren in einigen Berichten über das Schicksal von Verfolgten, besonders wenn es sich um im Unterricht thematisierte Einzelschicksale handelt, dazu, den „Ausgang“ der „Geschichte“ mit Sinn aufzuladen: eine Form des versöhnlichen Erzählens, wie Young es nennt (vgl. Young 2001, S. 43f). Beispielsweise wird von einer Viertklässlerin hervorgehoben, dass sich der Wunsch Anne Franks, Schriftstellerin zu werden, nun doch verwirklicht hätte, da ihr Tagebuch ja veröffentlicht sei. Leid und Tod der Verfolgten wird so „erträglicher“ gemacht und nicht die Sinnlosigkeit der Vernichtung hervorgehoben oder die Bedeutung des Verlustes von Millionen von Menschen.

Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass die Geschichtsinterpretationen der interviewten Grundschülerinnen und Grundschülern insgesamt einem erlöserischen Narrativ (vgl. Young 2001, S. 43f) folgen. Dies ist keineswegs eine kindspezifische Annäherung an den Nationalsozialismus und Holocaust, sondern findet sich im gesellschaftlichen Erinnerungsnarrativ wieder. Auch sind die oben beschriebenen Muster durchaus auch bei Erwachsenen zu finden. Dies wiederum weist im Umkehrschluss auf die Involvierung der Grundschüler in den gesamtgesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs¹¹ hin. Die Kinder integrieren in ihre Interpretation des Nationalsozialismus und Holocaust die Herstellung und Sicherung von Kohärenz. Young spricht in Anlehnung an Friedländer von der Bedeutsamkeit einer anti-erlöserischen Darstellung des Holocaust, die das Trauma fern jeglicher Sinnggebung transportiert (vgl. Young 2002, S. 24). Das Festhalten an den „erlöserischen“ Momenten suggeriert die gegenwärtige und zukünftige Verbürgung auf Sicherheit. Die destabilisierenden Momente, die den Holocaust kennzeichnen, werden über Uminterpretationen ausgeblendet oder minimiert. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob dies ein Resultat des Unterrichts ist, und somit durch das Unterrichtsnarrativ, welches von den Lehrerinnen und Lehrern transportiert wurde, nahe gelegt wird, oder eine Deutungsvariante der Kinder, um sich zu schützen, oder ob damit sogar ein Dilemma beschrieben wird, in dem sich jegliche (institutionellen) Bildungsprozesse zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust bewegen. Die Perspektive einer sicheren Zukunft ist dem institutionalisierten Bildungsprozess normativ eingeschrieben. Köster (2001) ermöglicht mit der Herausarbeitung verschiedener Gedächtnisperspektiven, eine genauere Analyse dieses Dilemmas. Unter anderem differenziert sie zwischen einer demokratiepädagogischen und einer gedenkpädagogischen Perspektive.

Der demokratiepädagogische Ansatz konzentriert sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus hinsichtlich zukunftsrelevanter Fragestellungen. „Er zielt auf Demokratieentwicklung¹² und versteht dabei Nationalsozialismus und Holocaust auch als exemplarische Phänomene, so dass sie – trotz ihrer Spezifik und Einzigartigkeit – zum Modell für das Verständnis von Gegenwart werden können“ (Köster 2001, S. 98).

Der gedenkpädagogische Ansatz hingegen hat seinen Bezug in der Vergangenheit und versteht sich primär moralisch und nicht politisch wie ersterer. Ziel ist, die Leiden der Opfer und die Verbrechen der Täter zu vergegenwärtigen. Analogiebildungen sind explizit nicht inbegriffen, sondern es geht um eine Bewahrung der Erinnerung. Die bisherige Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen steht in der Tradition eines demokratiepädagogischen Ansatzes. Seit Beginn der Bundesrepublik dominiert die demokratiepädagogische Perspektive in den bildungspolitischen Konzeptionen und Überlegungen. Auch die antifaschistische Orientierung in der ehemaligen DDR hat diese Perspektive zentral gesetzt.

Wenn die demokratiepädagogische Perspektive dem Erziehungsprozess und institutionellen Bildungsprozess bislang eingeschrieben war und ist, ist dann überhaupt eine Auseinandersetzung (eben auch für die interviewten Kinder oder für (Grund-) Schülerinnen und Schülern allgemein) mit dem Nationalsozialismus möglich, in dem gewissheitssichernde Perspektiven ausbleiben? Letztmöglich ist dieser Widerspruch nicht aufzuheben. Die gedenkpädagogische Orientierung ermöglicht die Annäherung an die Schrecken, an die Verunsicherung, an die Sinnlosigkeit, da eine Hinwendung zur Vergangenheit erfolgt. Die auf Zukunft ausgerichtete demokratiepädagogische Zielrichtung bedarf stabilisierender Momente, muss auf Handlungsspielräume und

¹¹ Der Diskurs beschreibt die Grenzen des Sag-, Schreib- und Sendbaren zu einer bestimmten Zeit. Der Diskursbegriff wird hier aufgegriffen, da ihm das Verständnis unterliegt, dass „in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird“ (Foucault 1991, S. 10f).

¹² Die Unterstellung, die Thematisierung des Nationalsozialismus würde gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz immunisieren, „hängt mit der fragwürdigen Grundannahme hinsichtlich des Lernens aus der Geschichte im Sinne einer Lektion zusammen“ (Deckert-Peaceman 2003, S. 67).

Möglichkeiten zur Verhinderung einer Wiederholung hinweisen und hinarbeiten¹³. Dieser Widerspruch ist nur reflexiv durcharbeiten und nicht aufzulösen. Wird er jedoch nicht transparent, nicht über Sprache und Reflexion zugänglich gemacht, nicht über Kategorien der Welterschließung (zum Beispiel des historischen und politischen Lernens) auch für Grundschulkindern ermöglicht, finden diese zwangsläufig eigenständige Auswege aus diesem Dilemma, was sich in Auslassungen, Sinnunterstellungen, Alibikonstruktionen und Distanzierungen zeigt.

Bei aller Problematisierung dieser Geschichtskonstruktionen ist jedoch zu betonen, dass die beschriebenen Geschichtsinterpretationen sich im Rahmen des gesellschaftlichen Minimalkonsens bewegen, also die Breite der gesamtgesellschaftlichen Diskussion um die nationalsozialistische Vergangenheit widerspiegeln, was, wie oben schon erwähnt, auf die bereits bestehende Involvierung der Schülerinnen und Schüler in den Erinnerungsdiskurs hinweist. Es erscheint überraschend, dass die kindlichen Interpretationsleistungen diesen Rahmen nicht verlassen. Damit hätte zumindest gerechnet werden können. Aber es wirkt so, als habe sich die Grenze des Sagbaren im Rahmen des Erinnerungsdiskurses auch bei den Grundschülerinnen und Grundschulern machtvoll durchgesetzt. Jedoch nutzen sie die Interpretationsspielräume, die ihnen der Diskurs einräumt, um sich gewissheitssichernde Momente zu bewahren.

Lernen aus der Vergangenheit – Lernen für die Schule

Wie oben bereits beschrieben, greifen die Kinder auf Distanzierungen zurück, um eine Balance zwischen den verschiedenen Polen – Annäherung an das Grauen und Bewahrung gewissheitssichernder Perspektiven – herzustellen. Bemerkenswert ist, dass die Methoden, die von den Schülerinnen und Schülern herangezogen werden, um Abstand von den erschreckenden Momenten und dem Grauen zu bekommen unter anderem dem schulischen Verhaltensrepertoire¹⁴ entstammen.

„Man hat eben auch einen kleinen Vorteil an der weiterführenden Schule, dass man schon viele Sachen weiß“ (Ju, BG-II, 572-573)

und

„Weil [...] ich das, ja, gut fand und weil wir das auch in der weiterführenden Schule machen, dann wissen wir mehr. Und kriegen gute Noten“ (Ju, UK-II, 700-702).

In diesen beiden Sequenzen wird nicht nur deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler um die obligatorische Verankerung des Themas NS in der Sekundarstufe wissen. Vielmehr konterkarieren sie die mit dem Thema Nationalsozialismus verbundenen inhaltlichen und gesellschaftlichen Ambitionen der Lehrenden, Pädagogen und der Bildungspolitik. Ein „Lernen für die Zukunft“ oder „Lernen aus der Vergangenheit“ wird hier umgedeutet in ein „Für die Schule lernen wir“, was auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit schulischer Sozialisation hindeutet. Die Äußerungen der Kinder zeigen, dass in ihren Augen die Thematisierung des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht Vorteile für die künftige Schullaufbahn verschafft. Demnach reproduzieren sie hier nicht die pädagogischen und aufklärerischen Hoffnungen, die mit einer „Erziehung nach Auschwitz“ verbunden sind, sehr wohl jedoch die Codes, denen der schulische Unterricht unterliegt.

Die Schülerinnen und Schüler markieren zusammenfassend gesprochen durch eine Vielzahl an Inszenierungen, sehr wohl auch provozierende und aufmüpfige, die Rahmung durch die Institution. In der pädagogischen Diskussion wird, wie es Hollstein u.a. in Anlehnung an Rumpf formulieren, „organisationskritisch befürchtet, dass sich die Form Unterricht dem Gegenstand auftrage, im Extremfall die Eigenlogik der Sache verkehren und dadurch pädagogische Ziele verfehlen könne (vgl. Rumpf 1966)“ (Hollstein u.a. 2002, S. 158). Die Form Unterricht ist geprägt von Leistungskontrolle, Anwesenheitspflicht, Selektion und anderen Machtasymmetrien. Durch die Inszenierung der schulischen Rahmung weisen die Kinder darauf hin, das Thema Nationalsozialismus in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler bearbeiten zu wollen, wodurch „diffuse, die ganze Person in Anspruch nehmende Kommunikation vermieden“ (Hollstein u.a. 2002, S. 162) wird. Auf diesem Wege können die Schülerinnen und Schüler das Maß ihrer emotionalen Involvierung dosieren.

¹³ Die Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust führt jedoch nicht zwangsläufig zu einer demokratischen Haltung. Auch wenn Bildungspolitik und Öffentlichkeit immer wieder Wissen und Kenntnissen über den Nationalsozialismus mit moralischen und ethischen Haltungen verknüpft haben. Die „Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit [...] [wird; A.F.] besonders schmerzlich erlebt, wenn man die hohen moralischen Aspirationen der gedenkpädagogischen Programme zum Maßstab nimmt, die vor allem von Politik und Öffentlichkeit an Schule und Unterricht herangetragen werden“ (Hollstein 2002, S. 157).

¹⁴ Das schulische Verhaltensrepertoire wird in vielerlei Hinsicht gezeigt. Zum einen spiegelt dies die Leistungs- und Selektionsanforderungen der Institution, wie im obigen Beispiel. Aber ebenso finden sich sowohl Aushandlungsprozesse im Rahmen der Peer-Group, wie Auf- und Abwertungen, als auch aufmüpfiges und widerständiges, aber auch angepasstes Verhalten. Die Institution findet folglich sowohl auf der Vorder- als auch auf der Hinterbühne einen Ausdruck im Verhalten der Schülerinnen und Schüler, aber ebenso auch die Kinderkultur.

Für die Großen, nicht für die Kleinen

Ein weiteres Phänomen, welches auch darauf verweist, wie die Erinnerung an den Nationalsozialismus mit gegenwärtigen Interessen¹⁵ verknüpft wird (vgl. z.B. Assmann 1992; 2001; Messerschmidt 2003), ist die Bedeutung des Themas für das Generationenverhältnis.

Die interviewten Schülerinnen und Schüler bewerten die Behandlung des Themas Nationalsozialismus als Aufwertung und statushebende Erfahrung. Sie zeigen ein Bewusstsein für die Seltenheit der Thematisierung im Grundschulunterricht, kritisieren jedoch die Schonhaltung, mit der das Thema gegenüber Kindern ausgespart wird. Sie definieren diese als Abwertung, da sie sich durchaus als kompetent wahrnehmen.

„Also ich find', [...] ich find', Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, [...] dass alles schön ist, dass die Welt nur aus Fabriken [...], und dass es nur Schönes gibt und das die alle Kinder Spielzeug haben und das find' ich können, also das können Kinder schon erfahren“ (Mä, UK-I2, 652-657).

In diesem Zitat wird deutlich, dass sich die Schülerin gegen eine künstliche Kinderwelt wehrt, gegen eine Schonhaltung, die durch Ausschluss von Themen Kindheit gesellschaftlich organisiert konstruiert. Dieser Logik folgend wird dem Thema Nationalsozialismus ein Abgrenzungsmoment zugeschrieben. Wird diese Interpretation von beiden „Generationsparteien“ getragen, erfolgt auf diese Weise eine Form von „doing-Kindheit“.¹⁶ Die Unterscheidung zwischen „Kind“ und „Erwachsenem“, zwischen „Kindheit“ und „Erwachsenen“ wird hierbei nicht als reale Unterscheidung begriffen, sondern als gesellschaftlich organisierte (vgl. Honig 1999, S. 49).

Die Schülerinnen und Schüler wehren sich einerseits dagegen, das Thema Nationalsozialismus mit diesen Exklusivrechten auszustatten und formulieren, dass Kinder – begründet durch ihr Interesse¹⁷ – ein Recht auf Informationen hätten. Andererseits greifen sie die Abgrenzungspraktik wiederum auf, wenn es um die von ihnen wahrgenommene Aufwertung geht. Sie nutzen hier das Thema funktional, indem sie über die Kompetenz zur Auseinandersetzung eine Abgrenzung zu jüngeren Kindern schaffen, denen sie absprechen, der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus „gewachsen“ zu sein, sie halten diese für zu jung. Daraus lässt sich ableiten, dass die Interpretationsmuster im generationalen Verhältnis nicht lediglich tradiert werden, sondern funktional von den Kindern transformiert werden können. Das Tradierungsverhältnis wird gebrochen, indem die Definitionsmuster funktional eingesetzt werden. Hieran zeigt sich die paradoxe Verschränkung von Mündigkeit und Selbstbestimmung bei „notwendig lebenserhaltender Abhängigkeit und gegenseitiger Bezogenheit des Menschen auf relevante Andere im Modus generativer Differenz“ (Winterhager-Schmid 2000, S. 68).

Mit dem Fokus auf das Generationenverhältnis¹⁸ bleibt jedoch bisher die Frage offen und undiskutiert, welche Funktion die Forderung, die Themen Nationalsozialismus und Holocaust in der Grundschule auszusparen, für das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern übernimmt. Spiegelt sich hier lediglich ein Kindheitsverständnis, welches Kindheit als Schonraum in Abgeschiedenheit von grausamer Realität begreift und sichern will? An dieser Stelle sei zumindest die Idee ins Spiel gebracht, gerade weil die Diskussion so vehement geführt wird, dass für die Erwachsenen ihr Konzept von Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust durch der Weitergabe an „die Kleinen“ als gefährdet betrachtet werden könnte. Denn Kindheit ist eben auch der Raum, indem experimentiert wird, indem es erlaubt ist noch nicht „angemessen“ sprechen zu müssen, indem subversiv Elemente gezeigt werden können, ohne harte gesellschaftliche Sanktionen. Ein Raum, indem sogar ein Stück weit Gegendiskurse entwickelt werden können. Kinder- und „Jugendkultur hat sich noch nie in die pädagogische Intentionalität zwingen lassen; es ist ja gerade ihr Sinn, dass sie sich dazu quer liegt, dass sie sich mit dieser Intentionalität anlegt“ (Wegener-Spöhring 1998, S. 336). Diese Spielräume stellen jedoch im Rahmen der Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit eine Verunsicherung der Erwachsenengesellschaft dar. Die Weitergabe der Erinnerung an die nächste Generationen bedeutet immer auch ein Wagnis, denn es bleibt

¹⁵ Jan und Aleida Assmann haben den rekonstruktiven Charakter der Erinnerung bzw. des kulturellen Gedächtnisses herausgearbeitet. Die Vergangenheit wird eben nicht als solche abgebildet, sondern erscheint in Vergangenheitsfiguren, die „sozial angeeignet, interpretiert und strukturiert“ (Messerschmidt 2003, S. 114) sind. Für die gegenwärtige Erinnerung an den Nationalsozialismus beschreibt Messerschmidt folgende Situation. Die dritte Generation „erlebt im politischen Alltag, dass das Thema Nationalsozialismus reflexiv geworden ist, es kann als ‚Zitat verwendet, als Provokation benutzt oder als Kapital eingesetzt werden‘ [...] [Bude 1998, S. 83; A.F.]. Sie befindet sich damit an dem prekären Punkt an dem die Erinnerung zum politischen Gut, zum Eigentum geworden ist, auf das man zurückgreift, um sich Rederecht und Medienpräsenz zu sichern“ (Messerschmidt 2003, S. 106).

¹⁶ Honig formuliert, die Kindheitsforschung müsse sich von der Kategorie des „being“ lösen und zu der des „doing“ gelangen (vgl. Honig 1999, S. 50), vergleichbar mit den soziolinguistischen Arbeiten des „doing-gender-Konzepts“ (vgl. z. B. Kothoff 2002).

¹⁷ In den Interviews heben die Kinder ihr Interesse an dem Thema Nationalsozialismus hervor und rechtfertigen darüber einen Anspruch auf die Behandlung im Unterricht.

¹⁸ „Denn das Generationenverhältnis kann in der Außenperspektive daraufhin geprüft werden, in welcher Weise die entwicklungsbedingte Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen in der historisch gewordenen gesellschaftlichen Konstruktion der Kindheit in spezifische Herrschaftsverhältnisse der Erwachsenen über Kinder transformiert worden ist“ (Zeiger 1996, S. 11).

offen, welche erinnerungskritischen Momente sie ausmacht und welche Formen der Erinnerung sie findet.¹⁹ Oder mit den Worten von Schreier gesprochen:

„Aber ganz gleich, welche besondere Färbung wir unserer Darstellung des Themas geben, welche >>Botschaft<< wir mit dem Gespräch über den Sachverhalt verbinden, [...] es ist zumindest [...] damit zu rechnen, dass unsere Vorstellungen und Motive von den Kindern nicht übernommen werden: Wir können keineswegs sicher sein, dass die Kinder die Dinge ähnlich sehen wie wir selbst“ (Schreier 1998, S. 35).

Wenn ich es unbedingt wissen will, dann kann ich ja auch nächste Woche meine Oma fragen (OH-I2, 82-84)

Die Kinder haben in den von mir geführten Interviews Einblicke gewährt, auf welche Wege zur Informationsbeschaffung sie zurückgreifen können, wenn ihnen Informationen vorenthalten werden. Diese Erkenntnis ist keineswegs neu und ebenso nahe liegend (vgl. auch Deckert-Peaceman 2006, S. 39f). Würde Schule oder Bildungspolitik diese Tatsache ignorieren, überließe sie die Kinder den außerschulischen Instanzen der politischen Sozialisation wie dem medialen Markt. Die Kinder finden so oder so ihre Wege um an Informationen zu gelangen, manchmal vor den Augen der Erwachsenen, manchmal gänzlich ohne ihre Aufmerksamkeit zu erregen. Würde Schule darauf verzichten, das Wissen der Kinder und ihre Involvierung in gesellschaftliche Erinnerungs- und Deutungsprozesse wahrzunehmen, nutzt sie ihre korrektiven Möglichkeiten nicht und verzichtet darauf, Kindern Bildungschancen zu offerieren, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im Rahmen des Erinnerungsdiskurses reflexiv zu bewegen, Bildungsprozesse anzubahnen, die sie zur selbstbestimmten gesellschaftlichen Partizipation befähigen. „Erst wenn Kindern und Jugendlichen ein eigener Zugang zum Thema in Auseinandersetzung mit der erwachsenen Erinnerungskultur eröffnet wird, bietet sich die Chance auf Entwicklung von Mündigkeit“ (Deckert-Peaceman 2006, S. 46).

Die Bedeutsamkeit von Bildungsprozessen wird gerade mit Blick auf die oben aufgeführten Vergangenheitsdeutungen der Schülerinnen und Schüler deutlich, die auf die bestehende Verstrickung in den Erinnerungsdiskurs verweisen. Hieraus lassen sich zwei Folgerungen ableiten:

Zum einen weisen die Beispiele darauf hin, dass eine Diskrepanz zwischen Annahmen der Erwachsenengesellschaft über Kinder und den Interpretationsmodellen dieser besteht, die das Aufspüren der kindlichen Konstruktionsmuster notwendig werden lässt um Schülerinnen und Schüler in ihrer „aktiven Deutungs-Rolle“ (Wegener-Spöhring 2005, S. 239) ernst zu nehmen.

Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit die Unterrichtsnarrative, denen die Kinder beigewohnt haben, vom u.a. herausgearbeiteten erlöserischen Narrativ getragen wurden? Oder anders formuliert: Inwieweit reflektiert die bestehende Unterrichtspraxis zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust, die divergierenden Ansprüche, die dadurch an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden bzw. inwieweit müssen sie unreflektiert und intuitiv Balancierungsleistungen herstellen?

Köster konstatiert ein Missverhältnis zwischen dem allgemeinen und dem schulischen „Auschwitz-Diskurs“ (wobei sie sich vornehmlich auf die Sekundarstufe I und II bezieht) (vgl. Köster 2001, S. 97f). Insbesondere macht sie dies an der mittlerweile für den allgemeinen „Auschwitz-Diskurs“ berücksichtigten Unterscheidung verschiedener Gedächtnisperspektiven fest, die jedoch im pädagogischen „Auschwitz-Diskurs“ nur unzureichend beachtet werden. Die Wahrnehmung verschiedener Aspekte der Erinnerungsperspektiven ermöglicht Spannungen innerhalb der Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit sichtbar zu machen, auch wenn diese nicht aufzulösen sind. Eine Wahrnehmung der Differenzen zwischen Opfer- und Tätergedächtnis²⁰, zwischen Demokratiepädagogik und Gedenkpädagogik, zwischen Universalismus und Partikularismus²¹ hebt

¹⁹ Proske führt ähnliches für die Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit dem Thema Nationalsozialismus aus und weist auf generationsspezifische Konturierungen der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust hin. Diese generationsspezifische Konturierung ist für Schule und Unterricht deswegen relevant, „weil sich *themenbezogene* und damit erinnerungskulturelle Generationendifferenzen, wie sie für das kommunikative Gedächtnis charakteristisch sind, mit dem *institutionsbezogenen* Generationenverhältnis der Erziehung vermischen, in der es immer um die alte Schleiermacher'sche Frage geht: ‚Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?‘ (1826/2000, S. 9)“ (Proske 2006, S. 4).

²⁰ Das heißt, es fehlen Reflexionsprozesse darüber, „dass die Nachkommen der Täter in anderen Gedächtnistraditionen stehen als die der Opfer“ (Köster 2001, S. 132). Wenn Täter- und Opferdarstellungen diese Gedächtnisperspektiven gänzlich auflösen, und beispielsweise eine ungebrochene Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit den Opfern im Unterrichtsnarrativ verfolgt wird, wenn Aktualisierungen und Vergleiche vielmehr der Entlastung dienen, so wird die Unterscheidung zwischen Opfer- und Tätergedächtnis nicht als Verstehenskategorie genutzt, die den Zugang zur Vergangenheit ordnen oder zumindest Widersprüche und Brüche transparent machen kann.

²¹ Eine universalistische Perspektive ist zum Beispiel dann anzutreffen, wenn der Holocaust als negativer Bezugspunkt dazu dient eine zukunftsrelevante universale Orientierung abzuleiten, was sich beispielsweise an den Intentionen des „Stockholm International Forum on the Holocaust“ zeigt. Demgegenüber steht eine partikularistische Perspektive, wie z.B. Knigge sie vertritt, wenn er die spezifisch deutsche Perspektive für eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Land der Täter, allen Internationalisierungsdebatten zum Trotz, vertritt (vgl. Knigge 2002, S. 33). Dennoch bleibt auch hier die Gefahr nicht auszublenden, dass unter Rückbezug auf eine partikularistische Sichtweise, „ethnisch orientierte Wir-Gefühle“ (Köster 2001, S. 21) begründet oder befördert werden können (vgl. hierzu auch Georgi 2000 und 2004).

nicht die Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit der Erinnerungspraktiken und -möglichkeiten auf, ermöglicht jedoch sie zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Also beispielsweise das Dilemma, sich einerseits mit dem Leid und den Qualen der Opfer auseinander zu setzen und gleichzeitig die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus aus der Perspektive des identitätsverunsichernden negativen kulturellen Tätergedächtnisses zu vollziehen, nicht intransparent den Schülern und Schülerinnen allein zu überlassen, die diesem ohne Reflexionsangebote kaum anders begegnen können als Auslassungen, Uminterpretationen und Distanzierungen vorzunehmen.

Da die Interpretationsleistungen der Kinder, wie oben bereits erwähnt, dem gesellschaftlichen Minimalkonsens entstammen, was auf ihre bereits bestehende Verstrickung ins kulturelle Gedächtnis und Tradierungen aus dem Erinnerungsdiskurs verweist, macht eine reflektierte Auseinandersetzung umso bedeutsamer.

Dabei sind jedoch gleichzeitig auch die Grenzen der institutionellen Bildung zu reflektieren. Sowohl die Wirkungsmächtigkeit des Familiengedächtnisses (vgl. Welzer u.a. 2002) und die Vielzahl an über Bilder und Medien der Massenkultur transportierten Vergangenheitsdeutungen, als auch die Indienstnahme der Erinnerung für gegenwärtige (Macht-)Interessen markieren den Konkurrenzrahmen. Gleichzeitig ist Schule in ihrer gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion in den Erinnerungsdiskurs verstrickt und nur begrenzt zur Etablierung erinnerungskritischer Momente fähig. In dieser Widersprüchlichkeit bleibt sie jedoch dazu verpflichtet.

Um hier eine Weiterentwicklung und kritische Diskussion voranzutreiben ist eben auch eine Kindheits-, Unterrichts- und Schulforschung notwendig, die bemüht ist, die Binnenperspektive der Kinder aufzunehmen und um eine Erschließung der lebensweltlichen Deutungen dieser ringt, im Bewusstsein um die Diskrepanz der Perspektiven.

„Bildung ereignet sich dort, wo die Schule die subjektiven Sichtweisen der Kinder und die objektive Bedeutung der jeweils behandelten Themen miteinander in Beziehung setzt und so die Weltsicht der Kinder um die unserer Kultur eigenen Interpretations- und Darstellungsformen der Welt erweitert“ (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 32).

Literatur

- Abram, Ido/Mooren, Piet (1998): Erziehung nach Auschwitz... mit und ohne Auschwitz? Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, S. 93-109
- Assmann, Aleida (2001): Wie wahr sind Erinnerungen? In: Welzer, Harald (Hrsg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, S. 103-122
- Assman, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München
- Behnen, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2001): Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder? Kommentar zum Beitrag von Maria Fölling-Albers. In: Fölling-Albers, Maria u.a. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschule 2000/2001. Seelze/Velber, S. 52-55
- Berg, Christa (1991): Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: Berg, Christa (Hrsg.) (1991): Kinderwelten. Frankfurt a.M.
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkind? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Deckert-Peaceman, Heike (2003): Aus der Vergangenheit lernen? Demokratie lernen im Kontext historisch-politischer Bildung. In: Burk, Karlheinz/ Speck-Hamdan, Angelika/ Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt a.M., S. 66-78
- Deckert-Peaceman, Heike (2004): „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 71-86
- Deckert-Peaceman, Heike (2006): Holocaust – ein Sachunterrichtsthema? In: Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus/Stoklas, Katharina (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. (www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 3). Frankfurt a.M., S. 35-50
- Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Klemm, Klaus/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt a.M.
- Feuchert, Sascha (2000): Holocaust-Literatur. Auschwitz. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart.
- Fölling-Albers, Maria (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Fölling-Albers, Maria u.a. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschule 2000/2001. Seelze/Velber, S. 10-51
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.
- Georgi, Viola B. (2000): Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus. In: Fechler, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München, S. 141-162
- Georgi, Viola B. (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Selbstverständnis von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. In: Frölich, Margit/Lapid, Yariv/Scheider, Christian (Hrsg.) (2004): Repräsentationen des Holocaust im Gedächtnis der Generationen. Zur Gegenwartsbedeutung des Holocaust in Israel und Deutschland. Frankfurt a. M., S. 203-221
- Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 396-413
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim/München.
- Heyl, Matthias (1998): „Nein, aber...“ oder: Warum? In: Moysich, Helmut/ Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, S. 120-141
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Mahnkopp-Müller, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Bericht zu einer Pilotstudie. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurt a.M.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München, S. 33-50
- Knigge, Volkhard (2002): Erinnern oder auseinandersetzen? Kritische Anmerkungen zur Gedenkstättenpädagogik. In: Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.) (2002): Holocaust und Nationalsozialismus. Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 33-41
- Köster, Juliane (2001): Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz. Augsburg
- Kotthoff, Helga (2003): Was heißt eigentlich doing gender? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: Zentrum für Anthropologie und Gender Studies (ZAG) (Hrsg.) (2003): Dimensionen von Gender Studies. Freiburger Frauen Studien Ausgabe 12. Freiburg; S. 125-161
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt a. M.
- Pech, Detlef (2006): unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedingungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus/Stoklas, Katharina (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. (www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 3). Frankfurt a.M., S. 51-69
- Proske, 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: www.widerstreit-sachunterricht.de. Ausgabe 7/Okttober 2006
- Reeken, Dietmar von (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Bonn, S. 199-214
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 298-365
- Schreier, Helmut (1998): Janusz Korczak, die Kinderrechte und das >>Holocaust<<-Thema. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, S. 23-35
- Strauss, Anselm (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1992): Kinderkultur – Spielkultur. In: Hort heute. 3/1992/1. S. 4-6

- Wegener-Spöhring, Gisela (1998): „Die Menschen stärken und die Sachen klären“. Bildung in der Grundschule heute. In: Bildung und Erziehung. Sonderdruck. 51.Jg/ Heft 3/ September 1998. S. 329-346
- Wegener-Spöhring, Gisela (2000): Gespielte Aggressivität. In: Hoppe-Graff, S./ Oerter, R. (Hrsg.) (2000): Spielen und Fernsehen. Weinheim/München, S. 59-77
- Wegener-Spöhring, Gisela (2005): Kriegsspielzeug und Aggressive Spiele. Eine Follow-Up Studie an Grundschulkindern 1985 und 2002. In: Bildung und Erziehung 58/2005/2, S. 221-241
- Welzer, Harald/Möller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M.
- Young, James E (1997): Beschreiben des Holocaust. Frankfurt a. M.
- Young, James E. (2001): Zwischen Geschichte und Erinnerung. In: Welzer, Harald (Hrsg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, S. 41-62
- Young, James E. (2002): Nach-Bilder des Holocaust in zeitgenössischer Kunst und Architektur. Hamburg.
- Zeiger, Helga (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? In: Zeiger, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der Wahrnehmung von Kindern und Kindheit? Weinheim/München, S. 7-27