

Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte – Zur Verhältnisbestimmung zwischen außerschulischem Lernort und Schule

Alexandra Flügel und Irina Landrock

1. Außerschulische Lernorte im Sachunterricht

Die grundschulpädagogische und auch sachunterrichtsdidaktische Arbeit ist von der programmatischen Forderung begleitet, die sogenannte Lebenswirklichkeit für Schülerinnen und Schüler erfahrbar und greifbar ins Lernen zu integrieren.¹ In der Schule erfolgt eine Begegnung mit der Lebenswirklichkeit allerdings immer als Simulation bzw. didaktisch reduziert (Baar & Schönknecht 2018, 11), denn „Schule betrachtet die Welt auf eine bestimmte Weise und schafft so ihre eigene Wirklichkeit“ (Scholz & Rauterberg 2008, 51). Daraus wird die Forderung nach einer Ergänzung abgeleitet: Den Kindern soll eine „Auseinandersetzung mit der konkreten Lebenswelt“ (Hellberg-Rode 2009, 145) ermöglicht werden. Reale räumliche Ausschnitte dieser konkreten Lebenswelt, an denen abseits von Schule eine pädagogisch intendierte und didaktisch aufbereitete Auseinandersetzung stattfinden soll, werden als *außerschulische Lernorte* bezeichnet. Deren Besuch gilt mithin als unabdingbares didaktisches Konzept für den Sachunterricht (Sauerborn & Brühne 2010, 13).

Zur Bestimmung dessen, was außerschulische Lernorte sind, gibt es vielfältige, differierende oder sich ergänzende Definitionen und Beschreibungen, in denen jedoch deutlich wird, dass prinzipiell jeder Ort zu einem außerschulischen Lernort werden kann (Baar & Schönknecht 2018, 15ff.). Aus einer schulpädagogischen Perspektive konstatieren Baar und Schönknecht indessen, dass für die Bestimmung eines räumlich außerhalb der Schule gelegenen Ortes zu einem außerschulischen Lernort der Zusammenhang zu schulischem Lehren und Lernen konstitutiv sei (a.a.O. 19). Plessow (2015, 18) hingegen vertritt ein erweitertes Verständnis des Adjektivs *außerschulisch* und legt zwei Begriffsbestimmungen vor: ein schulbezogenes Begriffsverständnis meint demnach analog zur Auffassung von Baar und Schönknecht (2018) schulisch organisiertes und verantwortetes Lernen, bei dem Unterricht unter Begleitung einer Lehrkraft außerhalb des

¹ Zum Topos der Lebensweltorientierung vgl. auch Eckermann & Meier (2018).

Klassenraums stattfindet, wohingegen ein *schulkomplementäres* Begriffsverständnis das Lernen an institutionellen Bildungseinrichtungen einschließt, die unabhängig von und ergänzend zur Institution Schule Lernangebote bereitstellen. An diesen exemplarisch ausgewählten Begriffsdefinitionen ist erkennbar, dass unterschiedliche Kriterien zur Begriffsbestimmung herangezogen werden (können): im ersten Fall wird *außerschulisch* vorrangig auf einen lokalen Kontext bezogen, während im zweiten Fall strukturelle bzw. konzeptionelle Rahmenbedingungen maßgeblich sind.

Auffällig ist, dass sich der Begriff des außerschulischen Lernorts aufgrund des Adjektivs *außerschulisch* über die Abgrenzung zum Schulischen definiert und somit sprachlich immer in dieser Bezogenheit konstituiert bleibt. Wie sich dieser sprachliche Zusammenhang auch in der Verhältnisbestimmung zwischen außerschulischem Lernort und Schule widerspiegelt, stellt eine Suchbewegung dieses Artikels dar. Ausgehend von einem erweiterten Verständnis außerschulischer Lernorte, das den außerschulischen Lernort sowohl schulbezogen als auch schulkomplementär reflektiert, wird in diesem Beitrag die pädagogische Interaktion an einem konkreten außerschulischen Lernort in den Blick genommen. Wir fragen danach, welche Aspekte des *Außerschulischen* hervorgebracht und relevant gemacht werden und welches Verhältnis sich zur Institution Schule daraus ableiten lässt.

2. NS-Gedenkstätten als außerschulische Lernorte

NS-Gedenkstätten sind in der Bundesrepublik Deutschland mittlerweile selbstverständlicher Bestandteil des öffentlichen Gedenkens an die NS-Opfer sowie der öffentlichen Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Verbrechen (Lutz 2015, 184ff.). Allerdings haben „Denkmale und Gedenkstätten [...] eine retrospektive und eine prospektive Funktion“ (Siebeck 2010, 177). Das bedeutet, dass in Gedenkstätten eine Vergangenheit gesellschaftsöffentlich als relevant markiert wird, die gleichzeitig für „Gegenwart und Zukunft identitätsstiftend und handlungsleitend“ (a.a.O.) sein soll. Daraus ergeben sich diverse Erwartungen an Gedenkstätten: Sie sind zu allererst Orte der Erinnerung.² Ge-

² Zur kritischen Reflexion des Erinnerungsbegriffs und seiner Verwendung in Bezug auf die historisch-politische Arbeit in Gedenkstätten siehe ausführlich Knigge (2013). Hier zeigt Knigge unter anderem auf, „dass Erinnerung jenseits aller kritischen Gehalte für dirigistische Geschichts- und Identitätspolitik stehen kann, für die „weiche“ Verordnung von Ge-

denkstätten „dienen noch immer vorrangig als Friedhöfe für die Ermordeten, die ohne Grab geblieben sind“ (Haug & Kößler 2009, 80). Ebenso gehören zur Erinnerungsfunktion von Gedenkstätten auch die Dokumentation und Erforschung des konkreten historischen Ortes, um „auf diese Weise die Erinnerung an die Verbrechen und ihre massenhaften Opfer aufrecht zu erhalten“ (a.a.O., 81). Neben ihrer Aufgabe, Orte der Erinnerung zu sein, stellen Gedenkstätten heute unfraglich Lernorte der historisch-politischen Bildung dar und übernehmen die Aufgabe der Vermittlung von Geschichte (Haug 2015, 114). Dabei ist für die Gedenkstättenpädagogik in der Gedenkstätte am historischen Ort die Bildungsarbeit zum je konkreten Ort zentral, „also [...] die Ortsbezogenheit der zur Darstellung von Geschichte herangezogenen Dokumente“ (Haug & Kößler 2009, 84). Mit Blick auf die Bundesgedenkstättenkonzeption wird jedoch eine erweiterte Aufgabenbeschreibung deutlich: Hier erfolgt eine Ausrichtung der historisch-politischen Bildung in Gedenkstätten im Sinne einer Demokratie- und Menschenrechtserziehung (Deutscher Bundestag 2008, 1)³, die allerdings nicht zwangsläufig an die Ortsgeschichte geknüpft sein muss. Zu diesen normativen Zielvorgaben merkt Knigge entgegenend an, dass bislang noch eine theoretische sowie empirische Auslotung aussteht, ob und inwieweit Menschenrechts- und Demokratieerziehung mit historischem Lernen in Gedenkstätten „verzahnbar“ sei (Knigge 2013, 14). Trotz dieser kritischen Einwände bleibt festzuhalten, dass das auf eine Gegenwartsorientierung ausgerichtete historisch-politische Lernen in Gedenkstätten von bildungspolitischer Seite gefördert und mit einer Forderung nach Kooperation zwischen Gedenkstätte und Schule verbunden wird (Deutscher Bundestag 2008, 1).

Folgerichtig können NS-Gedenkstätten als eigenständige Institutionen mit einem Vermittlungsauftrag aufgefasst werden, denen „im gesellschaftlichen Kontext eine herausragende Bedeutung als Lernorte“ (a.a.O., 2) beigemessen wird.⁴ Mit

schichtsbildern und politischen Einstellungen“ und fordert eine Auseinandersetzung mit einem „Unbehagen an der Erinnerung“ (a.a.O., 3).

³ Zur Problematisierung und Kritik an einer solchen „kosmopolitischen Menschenrechtserziehung“ siehe z.B. Lutz (2015).

⁴ Gedenkstätten auf ihre Funktion als Lernorte zu reduzieren, würde jedoch ausblenden, dass die Bildungsarbeit dort von „vielfältige[n] kulturelle[n] Funktionen, die sie [die Gedenkstätten; A.F/I.L.] durch die Geschichte und Nachgeschichte des Holocaust haben“ (Haug & Kößler 2009, 87), durchkreuzt wird. Sie sind neben Lernorten parallel „Orte eines historischen Reliktes, Friedhöfe, Denkmale und Museen“ (ebd.).

professionellen pädagogischen Angeboten einerseits und als schulische Kooperationspartner andererseits können sie somit im Sinne der Begriffsunterscheidung nach Plessow als „hybride Einrichtungen“ (2015, 24) verstanden werden, die als außerschulische Lernorte sowohl einen schulkomplementären als auch einen schulbezogenen Charakter aufweisen können.

Aus der Annahme, NS-Gedenkstätten seien authentische Orte, die aufgrund eines anschaulichen Wirklichkeitscharakters die Möglichkeit für originale Begegnung sowie unmittelbare Auseinandersetzung böten (z.B. Deutscher Bundestag 2008, 3), wird diesen außerschulischen Lernorten eine hohe Bildungswirksamkeit unterstellt. Dabei wird die sogenannte „Aura der Authentizität“ (Popp zit. n. Becher 2009, 71) als Garant für ganzheitliches Lernen herangezogen (Haug 2015, 43). Es ist jedoch zu bezweifeln, dass durch unmittelbare Anschauung Verstehen möglich ist, denn NS-Gedenkstätten unterliegen ebenso wie andere historische Stätten dem Historizitätsprinzip, das heißt einer historischen Veränderung z.B. in Bezug auf die Gestalt oder die Funktion der Orte (Mayer 2013, 395). Das, was an den originalen Orten in der nicht mehr originalen Gestalt oder Funktion sichtbar bzw. nicht mehr sichtbar wird, ist also erklärungs- und deutungsbedürftig (Pleitner 2014). Daher ist die Annahme, „die Orte an sich trügen ein erzieherisches Potenzial in sich“ (Haug 2015, 290) in Frage zu stellen. Damit rückt das (pädagogisch gerahmte) Geschehen an NS-Gedenkstätten mitsamt den Narrativen und Deutungen, die vor Ort herausgearbeitet werden, in den Fokus. Dabei ist zu bedenken, dass die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit von der Öffentlichkeit und Politik mit hohen moralischen Implikationen und pädagogischen Aspirationen⁵ (Hollstein, Meseth, Mahnkopp-Müller, Proske & Radtke 2002, 157) versehen wird, was zum einen als Aufgabenüberfrachtung und zum anderen als Überschätzung betrachtet werden muss.⁶ Diesbezüglich kann ein Missverhältnis konstatiert werden: Während die Erwartungen an die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit insbesondere im Kontext von Gedenkstättenbesuchen relativ hoch sind, ist das

⁵ „Im pädagogisierten Diskurs zur Vergangenheitspolitik lassen sich programmatische Ambitionen erkennen, die den Imperativ ‚Nie wieder‘ in Formen moralischer und politischer Bildung transformiert haben. Sie setzen auf eine emanzipatorische Wirkung bei ihren Adressaten und möchten historisches mit ethisch-politischem, auf Zukunft gerichtetem Lernen verbinden“ (Hollstein et al. 2002, 13).

⁶ Beispielsweise hält sich die Annahme, Gedenkstättenbesuche immunisieren gegen faschistische und rechte Position, erstaunlich beharrlich (Brink 1998; Sigel 2015).

pädagogisch gerahmte Geschehen am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte bislang wenig beforscht. Für die Arbeit mit Jugendlichen in NS-Gedenkstätten liegen vereinzelt Arbeiten vor (z.B. Gudehus 2006, Haug 2015). Das Feld der Gedenkstättenarbeit mit Grundschulkindern kann dagegen als Forschungsdesiderat bezeichnet werden.

3. Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte

An diese Leerstelle knüpft das (video-)ethnografische Forschungsprojekt „Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte“ an. In der Studie wird danach gefragt, wie sich das Geschehen am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte im Kontext gedenkstättenpädagogischer Angebote für Grundschulkindern in situ beschreiben lässt. Zwei analytische Suchbewegungen sind dabei für den vorliegenden Artikel leitend: Wie wird die NS-Gedenkstätte als außerschulischer Lernort von den Akteur/innen inszeniert und gedeutet? Welches Verhältnis wird zwischen außerschulischem Lernort NS-Gedenkstätte und Schule konstituiert?

In diesem Artikel wollen wir zum einen unsere Forschungsperspektive und zum anderen exemplarisch an der Interpretation zweier kurzer Sequenzbeschreibungen das Potenzial unseres Vorhabens verdeutlichen.

2.1 Forschungsmethodischer Zugang

Mit dem Fokus auf der Untersuchung des pädagogisch gerahmten Geschehens am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte umfasst der Forschungsgegenstand soziale Praktiken an einem konkreten Ort, die als „situierete Praktiken“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2015, 32) bezeichnet werden können. Bei der Beobachtung situierter Praktiken geht es nicht darum, nach den Intentionen der Handelnden zu fragen, sondern das interaktive Geschehen und das darin implizit verkörperte Wissen in den Blick zu nehmen (a.a.O.).

Zur Analyse der situierteren Praktiken wird eine ethnografische Forschungsstrategie verfolgt, die auf videogestützten teilnehmenden Beobachtungen diverser gedenkstättenpädagogischer Angebote für Kinder im Grundschulalter basiert. Das gewonnene Datenmaterial wird orientiert an der Grounded Theory (Strauss & Corbin 2010) analytisch aufgebrochen sowie sequenzanalytisch rekonstruiert

(z.B. Deppermann 2008).⁷ Datenaufbereitung sowie -auswertung sind als iterativer Analyseprozess zu verstehen, der die vorrangige Intention verfolgt, den analytischen Kern des Datenmaterials herauszuarbeiten, um zum Verständnis der „situierten Praktiken“ beizutragen (Breidenstein et al. 2015, 156f.).

Die nun folgenden zwei Sequenzbeschreibungen sowie deren Interpretation demonstrieren exemplarisch unseren Analysefokus. Die Sequenzbeschreibungen, in denen die im Video parallel stattfindenden Abläufe (sprachliches Geschehen, körperliches Tun, etc.) in eine verdichtete szenische Beschreibung transformiert werden, sind immer auch als gedeutetes Produkt zu verstehen.

3.2 Zum Kontext des Datenmaterials

Die hier präsentierten Sequenzbeschreibungen entstammen einem videografisch begleiteten gedenkstättenpädagogischen Ferienangebot für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Dieses Veranstaltungsformat zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es von den Kindern nicht im Rahmen einer schulischen Veranstaltung mit Verpflichtungscharakter, sondern innerhalb der Ferien mutmaßlich aus privatem Interesse und somit freiwillig aufgesucht wird, womit es sich um den Besuch eines außerschulischen Lernortes in einem schulkomplementären Sinne handelt. Die Kindersprechstunde unterscheidet sich somit konzeptionell von gängigen gedenkstättenpädagogischen Angeboten wie Führungen und Workshops, die explizit für den Besuch von Schulklassen angeboten werden.

Die beobachtete Kindersprechstunde dauerte etwa 90 Minuten und wurde von zwei Gedenkstättenmitarbeiterinnen, Frau A und Frau B, durchgeführt. Vier Mädchen und ein Junge nahmen daran teil. Sie wurden von drei Müttern begleitet, die sich durchgängig im Hintergrund aufhielten und zu keinem Zeitpunkt aktiv am Geschehen beteiligten.

3.3 „Ihr müsst einfach dann auch sagen: ‚Ich will noch was sagen!‘“ – Zur Konstitution der Kommunikationsbedingungen

Nach der Begrüßung begibt sich die Gruppe in die Geschichtswerkstatt, den pädagogischen Arbeitsraum der NS-Gedenkstätte. An den Wänden des Raumes sind verschiedene Möbelstücke befestigt und an der Decke hängen kopf-

⁷ Zum Vorgehen der Datenaufbereitung z.B. Reh 2012.

über diverse Exponate, z.B. Haushaltsgegenstände oder Spielzeuge, die aus der Zeit des Nationalsozialismus stammen.

In der Mitte des Raumes bilden die Kinder mit den beiden Gedenkstättenmitarbeiterinnen einen Sitzkreis. Frau A (links im Bild) steigt mit folgender Äußerung ein: „Wollen wir erstmal mit dem Raum anfangen, vielleicht? Das ist nämlich so der erste Eindruck, ne? Wir sind ja jetzt hier in den Raum gegangen und du hattest ja direkt schon gesagt ‚hier riecht’s irgendwie komisch‘ so’n bisschen nach Neubau, so’n bisschen alt, ‘n bisschen neu. Dann hast du angefangen dich umzuschauen. Ich weiß nicht, wie’s euch geht, du guckst auch gerade an die Decke... Was glaubt ihr, sind die Sachen neu, sind die alt?“ Kurz nacheinander melden sich vier der anwesenden Kinder. Frau A zeigt mit der rechten geöffneten Handfläche jeweils nickend auf einzelne Kinder, die daraufhin ihre Vermutungen äußern.



Abb. 1: Standbild zur beschriebenen Sequenz

Zwischenzeitlich stößt die zweite Pädagogin, Frau B, zur Gruppe und nimmt auf dem leeren Sitzkissen (in der Mitte des Bildes) Platz. Zunächst folgen ihre Blicke dem Geschehen. Dann zeigt sie mit je einer Hand auf zwei Meldungen und sagt: „Hier, guck mal, die beiden wollten auch was...“ Sie unterbricht ihre Aussage kurz und spricht dann mit lauterer Stimme: „Ihr müsst einfach dann, einfach auch sagen ‚Ich will noch was sagen!‘, ne?“.

Zu Beginn dieser Szene wird zunächst die Geschichtswerkstatt zum gemeinsamen Bezugs- bzw. Ausgangspunkt bestimmt („Wollen wir erstmal mit dem Raum anfangen, vielleicht?“). Auf diese Weise wird dem „Raum an sich“ eine Bedeutung beigemessen: der Ort wird nicht nur als Medium zur Vermittlung von Lerninhalten genutzt, sondern selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Er wird zum Lernort in einem doppelten Sinn: Er ist ein Ort, an dem und über den gelernt werden soll.

Frau A greift eine Äußerung eines Kindes, die es beim Betreten des Raumes vorgenommen hat, auf („*hier riecht's irgendwie komisch*“) und ergänzt weitere von ihr scheinbar beobachtete Bezugnahmen der Kinder auf den Raum („*Dann hast du angefangen dich umzuschauen*“; „*du guckst auch gerade an die Decke*“). Indem sie auf sinnliche Eindrücke der Kinder in Bezug auf die Geschichtswerkstatt verweist, wird der Ort als sinnlich wahrnehmbarer aufgerufen und auf diese Weise als ein Lernort inszeniert, dem ein Ausdruckspotenzial innewohnt („*Das ist nämlich so der erste Eindruck, ne?*“). Der Thematisierung dieses Ausdruckspotenzials schließt sich unmittelbar eine Frage zum Befinden der Anwesenden an („*ich weiß nicht, wie's euch geht*“), wodurch „Empfinden“ als Kategorie und damit als optionale Reaktion auf den Lernort eingeführt wird. Mithin wird dem Ausdruckspotenzial des Raumes eine Wirkmächtigkeit hinsichtlich der Empfindungen der Besucher/innen unterstellt. Somit wird in dieser Eröffnungssituation die Geschichtswerkstatt von Frau A als sinnlich wahrnehmbarer und an sich wirksamer Ort entworfen.

Im Anschluss an die Konstitution des Ortes, respektive der Geschichtswerkstatt in der NS-Gedenkstätte, stellt Frau A eine Frage an die Kinder: „*Was glaubt ihr, sind die Sachen neu, sind die alt?*“. Auf diese Frage erfolgt von fast allen Kindern eine gestische Reaktion, indem sie sich melden. Darauf reagiert die Pädagogin ihrerseits mit einer spezifischen Geste, indem sie ihre rechte geöffnete Handfläche ausstreckt und nickend auf einzelne Kinder zeigt, woraufhin diese eine Äußerung tätigen und auf die zuvor gestellte Frage antworten. Dieser körperliche Dialog aus Melden und gestischer Zuweisung des Rederechts wiederholt sich mehrmals. Hieran wird deutlich, dass das Muster, mit dem in dieser nicht bekannten und nicht vertrauten Gruppe Sprechbereitschaft signalisiert sowie die Vergabe einer Sprecherlaubnis organisiert wird, ohne vorherige Aushandlungspraxis – scheinbar intuitiv – aktiviert wird. Dabei sind die Rollen offensichtlich selbstläufig verteilt: Kinder bitten um eine Sprecherlaubnis und Erwachsene erteilen die Sprecherlaubnis. Offenbar ist diese prozedurale Organisation von Kommunikationsabläufen allen Beteiligten bekannt und vertraut. An dieser Stelle könnte konstatiert werden, dass sich an die Frageeröffnung eine schulische Kommunikationslogik anschließt.

Frau B, die weitere Mitarbeiterin der Gedenkstätte, verbalisiert zunächst, dass weitere Kinder ein Sprechinteresse aufzeigen, bricht ihren Satz jedoch ab und formuliert an die Kinder gewandt, dass diese ihre Sprechbereitschaft verbal anzeigen sollen. Damit erteilt Frau B den Kindern eine unbedingte Redefreigabe,

die weder einer (gestischen) Bitte um eine Sprecherlaubnis, noch einer (gestischen) Zuweisung einer Sprecherlaubnis bedarf. Auf diese Weise wird eine alternative Kommunikationslogik eröffnet, die sich konzeptionell von einer schulischen Kommunikationslogik deutlich abgrenzt.

3.4 „Es ist alles freiwillig.“ – Zur Konstitution der Teilnahmebedingungen

Bevor die Gruppe die Geschichtswerkstatt verlässt, um in die Ausstellungsräume zu gehen, erhalten die Kinder von Frau A folgende Hinweise: „Während wir durch's Haus gehen, ist es uns ganz wichtig, dass ihr euch die ganze Zeit wohl fühlt. Das heißt, wenn ihr irgendwann mal merkt, boah, mir wird warm, zieht die Jacke aus, ne? [...] Wenn ihr merkt, ihr möchtet euch hinsetzen [...], dann setzt euch ruhig auf den Boden oder findet irgendwo 'n Plätzchen, wo ihr, wo ihr 'n Hocker findet oder so. Wenn ihr auf Toilette müsst, ne?, wenn ihr einfach kurz Bescheid sagt, uns oder euren Müttern, dann geht ihr einfach runter und auch dasselbe ist, wenn ihr irgendwas trinken wollt oder auch, wenn ihr merkt, hier boah, ne?, hier ist's so langweilig, ich hab' überhaupt keine Lust mehr, dann könnt ihr auch jederzeit uns verlassen. Also, es ist alles freiwillig und ihr werdet nicht gezwungen, die ganze Zeit bei uns zu sein. Okay?“ Dem fügt Frau B hinzu: „Wenn ihr irgendwelche Fragen habt oder irgendetwas sagen wollt, dann sagt ihr es einfach!“

Im einleitenden Satz betont Frau A die Bedeutsamkeit des Wohlbefindens aller Teilnehmenden während der Erkundung des Gebäudes. Anschließend listet sie mehrere potenzielle Empfindungen auf (Wärme, Ermüdung, Durst, Langeweile), die allerdings allesamt Unbehagen symbolisieren und damit im Gegensatz zum vorher deklarierten Wohlbefinden stehen. Die sprachliche Formulierung der Mitarbeiterin eröffnet die Lesart, der Gang durch das Haus könne bei den Kindern Unwohlsein hervorrufen. Damit wird das Motiv, der Lernort an sich besitze eine Wirkmächtigkeit, die sich potenziell auf das individuelle Empfinden auswirkt, erneut aufgerufen, wobei in dieser Sequenz tendenziell eine negative Wirkmächtigkeit entworfen und unterstellt wird.

Gleichzeitig eröffnet Frau A den Kindern zu jeder von ihr genannten Empfindung Handlungsoptionen und Ausweich- bzw. Rückzugsoptionen: Die Reihung beginnt mit einer Empfehlung zum gruppennahen Hinsetzen auf den Boden („dann setzt euch ruhig auf den Boden“), gefolgt von einem Verweis auf das Hinsetzen abseits der Gruppe („oder findet irgendwo 'n Plätzchen“), mündet in

das Angebot zum vorübergehenden Verlassen der Gruppe etwa zum Toiletten-gang („dann geht ihr einfach runter“) und endet mit der Option zum vollständigen Verlassen der Gruppe („dann könnt ihr auch jederzeit uns verlassen“).

Mit dem Wort „also“ leitet die Mitarbeiterin schließlich sprachlich eine Konsequenz aus der Möglichkeit des Unwohlseins ab und führt das Prinzip der unbedingten Freiwilligkeit der Teilnahme an der Veranstaltung ein. Dieses Freiwilligkeitsprinzip wird mehrfach hervorgehoben und auf alle Bereiche („es ist alles freiwillig“) sowie die gesamte Dauer der Veranstaltung ausgedehnt („ihr werdet nicht gezwungen, die ganze Zeit bei uns zu sein“).

Über die Betonung des Freiwilligkeitsprinzips und der Eröffnung autonomer Handlungsoptionen wird den Kindern Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit als konzeptueller Bestandteil des Lernorts Gedenkstätte unterbreitet. Allerdings ist die Selbstbestimmung insofern beschränkt, als die Mitarbeiterin zum einen konkrete Handlungsvorschläge vorgibt und zum anderen im Falle einer Entscheidung für ein (kurzzeitiges) Verlassen der Gruppe eine Mitteilung an die Mütter oder die Gedenkstättenmitarbeiterinnen verlangt („wenn ihr einfach kurz Bescheid sagt, uns oder euren Müttern“). Das abschließende „Okay?“ ist als Frage betont, doch steht hier eher der rhetorische Charakter im Vordergrund, denn ein Verhandlungsspielraum wird sprachlich nicht realisiert. Stattdessen fügt die Mitarbeiterin, Frau B, direkt den Verweis auf die in der ersten Sequenz angesprochene alternative Kommunikationslogik an („Wenn ihr irgendwelche Fragen habt oder irgendetwas sagen wollt, dann sagt ihr es einfach!“). Hier verwendet Frau B eine imperative Formulierung und setzt damit die programmatischen Bedingungen einseitig fest, während die Zustimmung der Kinder gleichsam unterstellt wird. So wird situativ eine Asymmetrie in der Interaktion zwischen Kindern und erwachsenen Gedenkstättenmitarbeiterinnen hergestellt.⁸

4. Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Geschehen in dieser hier präsentierten Sequenz von der Annahme gerahmt wird, NS-Gedenkstätten seien Orte, die „an sich“ mit einer Wirkmächtigkeit unterlegt sind. Aus dieser angenommenen Wirkmächtigkeit wiederum werden in den Sequenzen Rahmenbedingungen für den Gedenkstättenbesuch proklamiert, als da wären die Redefreigabe sowie ein

⁸ Der gleiche Kommunikationsverlauf ist mit erwachsenen Besucherinnen und Besuchern einer NS-Gedenkstätte kaum vorstellbar.

Freiwilligkeitsprinzip, das Selbstbestimmung und die Option zu autonomen Handlungsentscheidungen beinhaltet. Auffällig ist dabei jedoch, dass diese Rahmenbedingungen in beiden beschriebenen Sequenzen nicht als selbstverständlich unterstellt, sondern durch die Mitarbeiterinnen expliziert werden.

Im Fall der Redeorganisation kann sogar festgehalten werden, dass diese von Frau B als Gegenentwurf zur zuvor aufgeführten Organisation der Rederechtsvergabe zu betrachten ist, wobei das aufgeführte Kommunikationsmuster, in das Frau A involviert ist, einer schulischen Kommunikationslogik ähnelt (Mehan 1979).⁹

Beide explizit formulierten Rahmenbedingungen des Gedenkstättenbesuches – Redefreigabe und Freiwilligkeitsprinzip – erscheinen wie Gegenentwürfe zu schulischen Logiken: Das betrifft hier insbesondere die schulische Kommunikationsorganisation zur Rederechtsvergabe anhand der Elemente „Melden“ und „Drannehmen“ sowie den Verpflichtungscharakter, der mit Aspekten der (staatlichen und pädagogischen) Fremdbestimmung einhergeht. Scheinbar wird seitens der Gedenkstättenmitarbeiterinnen unterstellt, dass die Kinder innerhalb des schulkomplementären Settings, das sowohl lokal als auch programmatisch außerschulisch konzipiert ist, explizit von derlei (schulischen) Gesetzmäßigkeiten freigesprochen werden müssten. Darin spiegelt sich jedoch gleichsam eine Orientierung an schulischen Logiken wider. Mithin werden schulische Ordnungen am außerschulischen Lernort (kontrastierend) relevant gemacht, denn in diesen hier präsentierten Sequenzen erfolgt die Konstitution des außerschulischen Lernortes in einer abgrenzenden Bezugnahme auf schulische Ordnungen. Gleichzeitig werden jedoch schulische Ordnungen aufgeführt: Das zeigt sich zum einen am klassisch-schulischen Kommunikationsverhalten, das als implizite Logik in das vorliegende Setting hineingetragen und manifestiert wird sowie an der sich implizit abzeichnenden asymmetrischen intergenerationalen Ordnung,

⁹ Mehan arbeitete die I-R-F-Sequenz (Initiation-Response-Feedback-Sequenz) heraus, um das Muster zu beschreiben, in dem sich die Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern verketteten (z.B. Proske 2015). Es ist nicht verwunderlich, dass in einem „Gespräch unter Vielen“ (Reh, Rabenstein & Idel 2011, 212), was öffentlich stattfindet und um ein Thema kreist, zur Organisation der Rederechtsvergabe die Elemente Initiation und Response herangezogen werden. Im weiteren Verlauf der Auswertung des Materials wäre zu untersuchen, inwieweit das Element der Evaluation des von Mehan herausgearbeiteten schulischen Kommunikationsmusters am außerschulischen Lernort anlingt.

wie sie für pädagogische Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen (in der Grundschule) typisch ist (Heinzel 2011, 55f.). Insofern kann das Verhältnis zwischen außerschulischem Lernort und Schule anhand dieser Sequenzen als ambivalent bezeichnet werden: Während einerseits schulische Ordnungen explizit negiert werden, erfolgt implizit eine Orientierung an schulischen Logiken – der Konstitution des *Außerschulischen* ist ein Rekurs auf *Schulisches* inhärent.

Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim, Basel.
- Becher, A. (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage. Konstanz, München.
- Brink, C. (1998): Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin.
- Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2008): Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen. Drucksache 16/9875. URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/weiterentwicklung-der-gedenkstaettenkonzeption-461682> [07.12.2018].
- Eckermann, T. & Meier, M. (2018): Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – oder dem Anspruch ethnographischer Forschung diese zu erfassen. In: Hartnack, F. (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Wiesbaden.
- Gudehus, C. (2006): Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten. Essen.
- Haug, V. (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin.
- Haug, V. & Köbller, G. (2009): Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik. In: Horn, S. & Sauer, M. (Hrsg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Göttingen, 80-87.
- Heinzel, F. (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Heinzel, F. (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn, 40-68.
- Hellberg-Rode, G. (2009): Außerschulische Lernorte. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Unterrichtsplanung und Methoden. 5. Auflage. Baltmannsweiler, 145-150.
- Hollstein, O.; Meseth, W.; Mahnkopp-Müller, C.; Proske, M. & Radtke, F.-O. (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Bericht zu einer Pilotstudie. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurt a. M.
- Knigge, V. (2013): Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: Gedenkstättenrundbrief, Nr. 172, 3-15.

- Lutz, T. (2015): Der zunehmende zeitliche Abstand zur Verfolgungsgeschichte der NS-Zeit. Folgen für die historische Bildung an authentischen Orten. In: Müller, C.; Ostermann, P. & Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland. Bielefeld, 183-198.
- Mayer, U. (2013): Historische Orte als Lernorte. In: Mayer, U.; Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach, 389-407.
- Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom. Cambridge (Mass.).
- Pleitner, B. (2014): Staunen, fragen, deuten. Grundschülerinnen und Grundschüler im Museum. In: Kuhn, B.; Popp, S.; Schumann, J. & Wundus, A. (Hrsg.): Geschichte erfahren im Museum. St. Ingbert, 37-50. (Reihe Historica et Didactica, Fortbildung Geschichte, Band 7).
- Plessow, O. (2015): „Außerschulisch“ – zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Karpa, D.; Overwien, B. & Plessow, O. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Kassel, 17-32. (Reihe: Erfahrungsorientierte Politikunterricht, Band 8).
- Proske, M. (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, A. & Knigge, J. (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster, New York, 15-31.
- Reh, S. (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: Boer, H.de & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Heidelberg, 151-169.
- Reh, S.; Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W.; Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, 209-222.
- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2010): Didaktik des außerschulischen Lernens. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler.
- Scholz, G. & Rauterberg, M. (2008): Außerschulisches Lernen – erkenntnistheoretische Aspekte. In: Burk, K.; Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt a.M., 41-53.
- Siebeck, C. (2010): Denkmale und Gedenkstätten. In: Gudehus, C.; Eichenberg, A. & Welzer, H. (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar, 177-183.
- Sigel, R. (2015): Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik. In: Gryglewski, E.; Haug, V.; Kößler, G.; Lutz, T. & Schikorra, C. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin, 44-55.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.