

# INHALT

---

<i>Peter Gautschi</i> : Erinnerung – zur Einführung in das Schwerpunktthema .....	9
<i>Franziska Rein</i> : Erinnern und historisches Lernen – phänomenologische Überlegungen .....	23
<i>Christian Zimmermann</i> : Auf demokratiegeschichtlicher Entdeckungsreise – Erinnerung als Lerngelegenheit .....	41
<i>Anne Deckwerth, Miriam Leuchter</i> : Erinnern an den Holocaust in der Primarstufe – Erhebung der professionellen Kompetenz von Grundschullehramtsstudierenden .....	61
<i>Stefan Müller, Kai E. Schubert</i> : Erinnerung an NS-Verbrechen als Lerngelegenheiten? .....	82
<i>Ulf Kerber, Franziska Wittau</i> : Sozioinformatisches Denken: Ein Modell zum Umgang mit digitalen Erinnerungskulturen in der historisch-politischen Bildung .	102
<i>Georg Marschnig</i> : „Brauchen wir ein Opfer oder nicht?“ Reflexionen über den (Un-)Sinn von erinnerungskulturellen Projekten im Geschichtsunterricht .....	125
<i>Julia Peuke, Detlef Pech, Jara Urban</i> : Etwas mitgeben – Gespräche zwischen Grundschulkindern und älteren Menschen aus der DDR.....	141
<i>Barbara Christophe, Nadine Ritzer</i> : Erinnerung und Geschichtsunterricht in der Kontingenzgesellschaft: Was war der Vietnamkrieg?.....	160
<b>Forum</b>	
<i>Janine Sobernheim</i> : Debatten in der Politischen Bildung: Bewerten von Komplexität bei Schlussplädoyers .....	181
<i>Christophe Straub</i> : Zur Konstituierung des Citoyens in Frankreich – eine Rekonstruktion aus dem politisch-historischen Fachunterricht.....	193
<b>Werkstatt</b>	
<i>Anne Schilling</i> : Based on true Events ... Konstruktion historischer Erzählungen in Videogames am Beispiel des Spiels „When We Disappear“.....	204

## **Buchbesprechungen**

Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hg.). Historisches Lernen und materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Band 2 (Public History – Angewandte Geschichte) (von Thomas Must).....	211
Wolfgang Buchberger, Nikolaus Eigler und Christoph Kühberger. Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen (von Julian Wollmann).....	213
Karim Fereidooni und Nina Simon (Hg.). Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (von Wolfgang Sander) .....	216
Christian Heuer und Manfred Seidenfuß (Hg.). Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung (von Martin Nitsche).....	219
<b>Abstracts</b> .....	<b>223</b>
<b>Autorinnen und Autoren dieses Heftes</b> .....	<b>228</b>

■ Peter Gautschi

## Erinnerung – zur Einführung in das Schwerpunktthema

„Erinnerung“ ist ein mehrdeutiger Begriff, der uneinheitlich verwendet wird. Das liegt unter anderem daran, dass sich unterschiedliche Disziplinen damit befassen und dass „Erinnerung“ als Begriff und Konzept in verschiedenen Sprachen und Kulturen unterschiedlich theoretisiert wird.

So meint „Erinnerung“ in deutschsprachiger kulturwissenschaftlicher Lesart zunächst einmal einen individuellen und gesellschaftlichen Prozess, bei dem gemachte Erfahrungen, Erlebnisse und Wahrnehmungen aktiv ins Bewusstsein gehoben werden.<sup>2</sup> Auch die Produkte dieses Erinnerns werden als „Erinnerung“ bezeichnet.

„Erinnerungen“ werden auf unterschiedliche Weisen erworben und abgerufen, und sie werden zu ihren tatsächlichen oder vermeintlichen Ursprüngen, Ursachen, Quellen oder Zusammenhängen zugeordnet. Dafür sind individuelle und gesellschaftliche Bezugsrahmen notwendig, die erst im Zusammenspiel „Erinnerung“ ermöglichen.

Besonders anschaulich und verständlich hat diese Phänomene der französische Soziologe und Philosoph Maurice Halbwachs am Beispiel von Musik beschrieben und erläutert (Halbwachs 1997)<sup>3</sup>: „Pour apprendre à exécuter, ou à déchiffrer, ou, même lorsqu'ils entendent seulement, à reconnaître et distinguer les sons, leur

- 1 Harmonica-Motiv aus: Robertson, Robbie (2019): Remembrance (auf Sinematic). Musik zum Film „The Irishman“ von Martin Scorsese. Transkription: Pirmin Lang.
- 2 Bis ins 15. Jahrhundert wurde das Verb „innern“ auch transitiv genutzt: Ich innere dieses Musikstück – also: ich eigne mir dieses Musikstück an; ich nehme es in mich auf. Vgl. dazu etwa Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Verfügbar unter: <http://dwb.uni-trier.de/de/> (31.07.2021).
- 3 Ich danke Nadine Fink für den Hinweis auf die Wichtigkeit, Maurice Halbwachs in seiner Muttersprache Französisch zu lesen. Der Text „Das kollektive Gedächtnis bei den Musikern“ liegt jetzt auch auf Deutsch vor. Vgl. Halbwachs (2018).

valeur et leurs intervalles, les musiciens ont besoin d'évoquer une quantité de souvenirs“ (Halbwachs 1997, 47)<sup>4</sup>. Er zeigt unter anderem auf, dass es zwei Wege gibt, um das Behalten von Tönen im Gedächtnis zu erlernen, nämlich mit oder ohne das Erlernen der Notenschrift, und er benennt die beiden Wege mit „gelehrt“ und „populär“<sup>5</sup>. Und schliesslich erklärt Halbwachs auch am Beispiel von Musik, welche grosse Bedeutung gesellschaftliche Bezugsrahmen für jede individuelle Erinnerung haben: „C'est pourquoi l'on peut dire que les souvenirs des musiciens se conservent dans une mémoire collective qui s'étend, dans l'espace et le temps, aussi loin que leur société“ (Halbwachs 1997, 48).<sup>6</sup>

Wer Musiknoten lesen und dabei die Notenschrift in die Melodie übersetzen kann, erinnert sich allenfalls beim einleitenden Zitat zu diesem Text an das Musikstück „Remembrance“ von Robbie Robertson oder an den Schluss des Films „The Irishman“ von Martin Scorsese, wofür Robertson sein Stück komponiert und eingespielt hat. Vielleicht werden aber auch ganz andere Erinnerungen abgerufen, an ein verwandtes Musikstück, ein spezielles Konzert, einen eindrücklichen Film. Bei denjenigen, die die Musiknoten nicht lesen können, werden allfällige Erinnerungen nur dann abgerufen, wenn sie das Motiv hören oder ihm zum Beispiel bei einem Musikclip begegnen.<sup>7</sup> Und generell erinnert sich nur, wer bereit ist, seine Aufmerksamkeit auf die Vergangenheit zu richten.

## Die Kraft der Gegenwart

Nun scheint heute einigen Menschen die Beschäftigung mit Vergangenem nutzlos, sinnlos und langweilig. Sie leben lieber in der Gegenwart, im Jetzt, im Augenblick. Das ist allerdings kein neues Phänomen. Schon 1874 erkannte Friedrich Nietzsche, dass Menschen die Tiere beneiden, weil sich diese nicht mit Erinnerungen beschäftigen müssen und also unhistorisch leben können:

„Betrachte die Herde, die an dir vorüberweidet: sie weiss nicht, was Gestern, was Heute ist, springt umher, frisst, ruht, verdaut, springt wieder, und so vom Morgen bis zur Nacht und von Tage zu Tage, kurz angebunden mit ihrer Lust und Unlust, nämlich an den Pflock des Augenblicks, und deshalb weder schwermütig noch überdrüssig. Dies zu sehen geht dem Men-

4 „Um Musikstücke aufführen, lesen oder auch nur hören zu lernen, um Töne, ihren Wert und ihre Intervalle wiederzuerkennen und zu unterscheiden, müssen Musiker eine Vielzahl von Erinnerungen aufrufen.“ Deutsche Übersetzung Halbwachs (2018, 61).

5 „Il y a deux façons d'apprendre à retenir les sons, l'une populaire, l'autre savante“ (Halbwachs 1997, 33).

6 „Deshalb können wir sagen, dass die Erinnerungen der Musiker in einem kollektiven Gedächtnis aufbewahrt werden, das sich in Raum und Zeit ebenso weit erstreckt wie ihre Gesellschaft.“ Deutsche Übersetzung Halbwachs (2018, 62).

7 Das Stück von Robbie Robertson auf YouTube, verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=leEGkxEA7Zo> (31.07.2021).

schen hart ein, weil er seines Menschentums sich vor dem Tiere brüestet und doch nach seinem Glücke eifersüchtig hinblickt – denn das will er allein, gleich dem Tiere weder überdrüssig noch unter Schmerzen leben [...].“ (Nietzsche 1984, 8)

Und doch hat sich die Gegenwartsorientierung von Menschen in unserer Zeit noch einmal verstärkt.<sup>8</sup> Das hängt damit zusammen, dass Zukunft heute eher als Bedrohung erscheint und kein optimistisches Versprechen mehr ist. Aleida Assmann stellte 2013 fest:

„Erfahrungen wie die Umweltverschmutzung, die Verknappung von Trinkwasser, der Klimawandel, aber auch demographische Probleme wie Überbevölkerung und die zunehmende Überalterung von Gesellschaften haben unser Bild von der Zukunft grundsätzlich verändert. Sie ist unter diesen Prämissen nicht mehr das Eldorado unserer Wünsche und Hoffnungen, und damit ist auch das Fortschrittspathos erloschen.“ (Assmann 2013, 12-13)

Aber auch die Vergangenheit wurde hier und dort zur Bedrohung, so etwa in der Schweiz, die im Umgang mit nachrichtenlosen Vermögen aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs die Erinnerung verweigerte (Maissen 2005). Abraham Foxman von der Anti Defamation League (ADL) brachte die Situation 1997 auf den Punkt: „Nicht das jüdische Volk, sondern die eigene Vergangenheit ist der Feind der Schweizer“ (Foxman, zitiert nach Maissen 2005, 285).

Zwei weitere – gegensätzliche – Thesen erklären, wieso Menschen heute in der Gegenwart und ohne Vergangenheit leben. Die eine These geht davon aus, dass sich die Welt heute rasend schnell verändert. Ständig entsteht Neues, das sich nicht mit Phänomenen oder Ereignissen der Vergangenheit erklären lässt. „Geschichte wird einmalig und irreversibel. Damit verliert sie ihre verbindliche Orientierungskraft für Komplexitätsreduktion“ (Becker 1987, 29).

Die andere These behauptet, dass sich die Vergangenheit immer stärker in der Gegenwart breitmacht. Wegen der Speicherkraft digitaler Medien überflutet uns das Vergangene im Hier und Jetzt: „Wo nichts zurückgelassen werden kann, wird jede neue Vergangenheit in der Gegenwart neben bereits vorhandene und gespeicherte Vergangenheiten gestellt, und in dieser immer breiter werdenden Gegenwart des neuen Chronotypen wird es weniger Sinn dafür geben, was das jeweilige Jetzt, die jeweilige Gegenwart gerade ausmacht“ (Gumbrecht 2012, 304).

## Umgang mit Vergangenheit

Der „Kraft der Gegenwart“ gilt es mit Bildung zu begegnen und aufzuzeigen, welche Chancen im Umgang mit Vergangenheit liegen und wie „der Blick zurück“ bereichernd sein kann – gerade so, wie das im Anna Rinda zugeschriebenen Bild des Ruderns

8 Vgl. dazu ausführlicher Gautschi 2018a mit der entsprechenden Literatur.

zum Ausdruck kommt: „Auf seine eigene Geschichte zurückblicken ist wie Rudern: Die Fahrtrichtung ist vorwärts, doch der Blick geht zurück. Und der Horizont wird immer weiter“ (Gautschi/Steigmeier 1997, 1).

Grundsätzlich haben Menschen – wie oben von Maurice Halbwachs anhand von Musik erläutert – zwei Möglichkeiten, um sich mit Vergangenen zu beschäftigen: „la façon savante“ oder „la façon populaire“ (Halbwachs 1997, 33): Geschichte oder Erinnerung.<sup>9</sup>

Geschichte ist eine Wissenschaft. Sie beschäftigt sich methodisch bewusst mit Vergangenheit, untersucht menschliches Handeln in gesellschaftlicher Praxis, im Wandel der Zeit, und zieht zum Erkenntnisgewinn Quellen und Darstellungen heran. Ihre Befunde macht sie öffentlich und garantiert, dass diese überprüfbar und nachvollziehbar sind (Gautschi u. a. 2014, 8). Geschichte richtet ihre Aufmerksamkeit auf die „geschehene Geschichte“, also auf „sämtliche Ereignisse, die sich jemals zugetragen haben, unabhängig davon, ob wir von ihnen Kenntnis haben oder nicht“ (Pandel 2013, 53). Davon zu unterscheiden ist die „referierte Geschichte“. Sie „enthält die Nachrichten, die uns von den vergangenen Ereignissen berichten. Damit sind Quellen (im weiten Sinne) gemeint“ (ebd.). Schliesslich gibt es die „dargestellte Geschichte“, die Geschichtsschreibung oder Historiographie. Sie verbindet die durch innere und äussere Kritik geprüften und interpretierten Quellen zu einer Narration, die bestimmten Triftigkeitskriterien standhalten muss (ebd.).

Solche „referierte Geschichte“ kann auch die Grundlage von Erinnerung sein, muss sie aber nicht. Erinnerungen können sich auf tatsächliche Nachrichten aus dem Universum des Historischen stützen oder aber vorgestellte Erfahrungen beziehen. Diese Erfahrungen werden „im subjektiven Innern“ immer wieder zu „Erinnerungen“ zusammengefügt. Auf diese Weise werden Erzählungen über die Vergangenheit entwickelt, die aus der jeweils gegenwärtigen Perspektive Sinn bilden. Da diese Versionen vom Kontext und vom Deutungsrahmen abhängig sind, werden sie oft bei jedem Abruf wieder neu entwickelt, gemäss den gerade aktuellen Erfordernissen.<sup>10</sup>

Wichtig für die sich erinnernden Individuen ist, dass die Erinnerungen Sinn machen und Teil der eigenen Identität sein können (Assmann 2006, 24). Daher zielt Erinnern weniger auf ein möglichst genaues Bild des Geschehenen, sondern auf die Konstruktion eines positiven oder stimmigen Selbstbildes. Ereignisse, welche einem solchen Selbstbild förderlich sind, werden hervorgehoben. Bei weniger Erfreulichem

9 Zum Verhältnis von Geschichte und Erinnerung, vgl. Koller (1999). Als dritte Möglichkeit, um sich mit Vergangenen zu befassen, liesse sich auch „Gedenken“ betrachten. Vgl. dazu Hasberg (2003, 10).

10 Ausführlicher in: Gautschi u. a. 2014, 10f.

und bei Geschehenem, das nicht ins Bild passt, neigen viele Menschen zu mehr oder weniger bewusstem Ausblenden.

Geschichte ist also nicht Erinnerung, und Erinnerung ist nicht Geschichte (Koller 1999, 107). Für Geschichte ist Vergangenheit vergangen. Vergangenheit ist ein „fremdes Land“, das methodisch bewusst erforscht werden soll. Durch Erinnerung hingegen wird Vergangenheit gegenwärtig. Erinnerung nutzt nicht in erster Linie Quellen und Darstellungen, wie das die Geschichte tut. Erinnerung ist in heutigen Menschen und heutigen Gesellschaften und sucht Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle. Erinnerung nutzt die Erinnerung anderer, nutzt Objektivierungen der gegenwärtigen Gesellschaft, die über Vergangenheit berichten, Vergangenheit verwenden, Vergangenheit deuten – nicht methodisch bewusst, wie das Geschichte tut, sondern meist spontan, von Plausibilitäten, Zufällen, Emotionen oder Absichten geleitet, oft nicht nachvollziehbar (vgl. Gautschi u. a. 2014, 14).<sup>11</sup>

## Erinnerungen und Gedächtnisse

Nun hat Maurice Halbwachs zuerst in seinem Text „La mémoire collective chez les musiciens“ und später in seiner posthum veröffentlichten Schrift „La mémoire collective“ in den Beiträgen „Mémoire individuelle et mémoire collective“ sowie „Mémoire collective et mémoire historique“ dargelegt, dass zum einen jede individuelle Erinnerung gesellschaftliche Bezugsrahmen erfordert – eben das kollektive Gedächtnis – und dass es zum anderen wichtig ist, zweierlei Gedächtnisse zu unterscheiden: „Il y aurait donc lieu de distinguer en effet deux mémoires, qu'on appellerait, si l'on veut, l'une intérieure ou interne, l'autre extérieure, ou bien l'une mémoire personnelle, l'autre mémoire sociale“ (Halbwachs 1997, 99)<sup>12</sup>.

Parallel zum individuellen Erinnern, das bedeutsam für die personale Identität ist, gibt es also auch das soziale Erinnern, das die gemeinschaftliche Identität prägt. Soziales Erinnern, erzeugt durch alltägliche Kommunikation im sprachlichen Austausch mit Mitmenschen, lässt zum einen ein so genanntes „Kommunikatives Gedächtnis“ entstehen, das in einem Milieu räumlicher Nähe, regelmässiger Interaktion, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen – also zum Beispiel in Familien oder Regionen – entsteht. Das kommunikative Gedächtnis hat einen Zeithorizont von drei Generationen. Durch soziales Erinnern entsteht zum andern eine Art Generati-

11 Allerdings gehört beides auch eng zusammen, weshalb in Anlehnung an Kants berühmtes Zitat formuliert werden könnte: Geschichte ohne Erinnerung ist leer, Erinnerung ohne Geschichte ist blind.

12 Deutsch: „Es bestünde also die Veranlassung, tatsächlich zweierlei Gedächtnisse zu unterscheiden, deren eines man, wenn man so will, innerlich oder intern und deren anderes man äusserlich nennen würde, oder auch persönliches Gedächtnis und soziales Gedächtnis“. Halbwachs (1985, 36).

onengedächtnis, ein „Soziales Gedächtnis“, das im Vergleich zum „Kommunikativen Gedächtnis“ einen kürzeren Zeithorizont von etwa 30 Jahren, aber als Generationengedächtnis gewissermassen eine breitere Abstützung hat. Angehörige ein und derselben Generation machen ähnliche historische Erfahrungen, die sie in ihren Haltungen, Wertmassstäben oder Deutungsmuster prägen (Assmann 2006, 24).

Aleida und Jan Assmann führten eine weitere grundlegende Unterscheidung innerhalb des kollektiven Gedächtnisses ein (Assmann 2007, 48-59) und beschrieben das kulturelle Gedächtnis im Unterschied zum sozialen und kommunikativen Gedächtnis als ein epochenübergreifendes Konstrukt. Sein Gegenstand sind häufig mythische Ereignisse aus einer fernen Vergangenheit wie etwa der Auszug aus Ägypten oder der Gründungsmythos der Eidgenossenschaft. Diese Form von Gedächtnis wird durch kulturelle Institutionen und Symbole z. B. Denkmäler, Gedenk- und Festtage und Schulbücher vermittelt. Entscheidendes Merkmal des kulturellen Gedächtnisses ist es, dass es dessen Träger überlebt, da es in externalisierten Erinnerungen, sogenannten Objektivationen, verankert ist, und nicht mit seinem Träger wegstirbt und verloren geht. Basierend auf Ritualen, materieller Kultur und wiederholten Bildern dient das kulturelle Gedächtnis als Grundlage für das Selbstverständnis einer Gesellschaft (Gudehus u. a. 2010, 93).

Bei Begriffen wie „Kollektives Gedächtnis“, „Kulturelle Erinnerung“ oder „Soziales Vergessen“ handelt es sich um Metaphern. Diesen wird gelegentlich vorgeworfen, es seien unzulässige Übertragungen von individualpsychologischen Begriffen auf die kollektive Ebene (Erl 2005, 95–100). Im Zuge der kulturgeschichtlichen Wende erhielten diese auf Kollektive übertragenen Begriffe trotz aller Kritik Auftrieb, was sich auch im vorliegenden Heft zeigt.

Neben dem kulturwissenschaftlichen Verständnis spielen zudem aktuelle Erkenntnisse der Neurobiologie oder der Psychologie (vgl. u. a. Baddeley u. a. 2015; Gluck u. a. 2010; Gazzaniga u. a. 2019) für die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften eine grosse Rolle und führen zu relevanten unterrichtspraktischen Fragen: Wie lässt sich das sensorische Gedächtnis ansprechen? Wie sollen wir lehren, damit das Arbeitsgedächtnis der Lernenden nicht überlastet wird? Auf welche Art und Weise strukturieren wir günstigerweise das Lernangebot, damit die verschiedenen Bestandteile des Langzeitgedächtnisses – deklaratives, prozedurales, semantisches, episodisches, autobiographisches Gedächtnis – sachangemessen eingesetzt und damit die relevanten sensorischen Informationen auch erinnert werden. Die Gedächtnisforschung stellt zusätzlich zu ihren Beiträgen zur Beantwortung dieser Fragen eine Reihe von weiteren Erkenntnissen zur Verfügung. Wir wissen heute beispielsweise, dass jedes Abrufen



einer Erinnerung potentiell eine Erinnerungsverfälschung zur Folge hat und dass Erinnerungen nicht notwendigerweise auf Erlebnisse zurückgeführt werden können (vgl. u. a. Kühnel/Markowitsch 2013; oder Schacter 2001), was für den Umgang mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen von erheblicher Relevanz ist. Und gut belegt ist mittlerweile auch, welche grosse Bedeutung Erfahrungen und Emotionen für den Erwerb und für die Konstruktion von Erinnerungen haben (vgl. u. a. Brauer/Lücke 2013; Borries/Meyer-Hamme 2014).

## Schwerpunktbeiträge

Solche und andere phänomenologische Überlegungen stehen im Zentrum des einleitenden Schwerpunktbeitrags von *Franziska Rein*. Sie beschäftigt sich mit den zusammenhängenden menschlichen Grundoperationen Erleben, Erfahren, Wahrnehmen, Erinnern und Vergessen und erörtert anschliessend verschiedene Gedächtnisformen, um daran insbesondere auch die Rolle von Erinnerungen für historisches Lernen zu erschliessen. Damit dieses für alle Schüler/-innen lebenspraktisch wirksam werde – so das Fazit von Franziska Rein – sei der Subjektorientierung grössere Aufmerksamkeit zu schenken: „Personales Erinnern knüpft stets an eigenes Erleben, Wahrnehmen und Erfahren an, was unbedingt didaktisch zu berücksichtigen ist“ (Rein auf S. 36 in diesem Heft).

*Christian Zimmermann* richtet seinen Blick stärker auf das aktuelle politische und gesellschaftliche Umfeld gesellschaftswissenschaftlicher Bildung sowie auf die Lerngegenstände: „Den Gegenständen politischer, soziologischer und ökonomischer Bildung ist ihre Geschichte in einer gewissen Hinsicht immer eingeschrieben, als kulturelle Artefakte und Tatbestände können sie ihrer Herkunft nicht entkommen“ (S. 42). Dies kann als Chance genutzt werden, um für die Ausbildung von Identität Orientierungspunkte anzubieten, die demokratisches Bewusstsein entwickeln. Besonders dafür geeignet scheinen Zimmermann ausgewählte ausserschulische Lernorte zu sein, die dazu beitragen, die politische Handlungs- und Urteilskompetenz sowie die demokratische Konfliktfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu bilden. Als Beispiel wählt der Autor die Revolution 1848 sowie die Frankfurter Paulskirche, die als Ort demokratischer Erinnerung fungiert.

Der Umgang mit dem Holocaust ist eine zentrale schulische Herausforderung, auch und gerade in den deutschsprachigen Ländern. Es gibt wohl kein anderes Thema des gesellschaftswissenschaftlichen Lehrens und Lernens, das derart gut erforscht (Eckmann u. a. 2017) und breit theoretisiert (International Holocaust Remembrance Alliance 2019) ist und wo sich unzählige gut dokumentierte und reflektierte Praxisbeispiele

finden (Gautschi 2021). Regelmässig erscheinen auch Umfragen zum Thema, etwa der „Multidimensionale Erinnerungsmonitor (MEMO)“, der in Anspruch nimmt, „den Zustand und die Entwicklung der Erinnerungskultur“ in Deutschland zu beobachten (Papendick u. a. 2021, 3). Gerade solche Umfragen haben häufig eine grosse öffentliche Wirkung und führen zu politischen und bildungspolitischen Verlautbarungen (vgl. u. a. Kultusministerkonferenz KMK 1997, 2014). In letzter Zeit ist einerseits die Digitalisierung und deren Auswirkungen auf das Lehren über den und das Lernen aus dem Holocaust und andererseits die Frage nach der Altersgemässheit des Umgangs mit dem Holocaust ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, wie sich auch in den folgenden Beiträgen im vorliegenden Heft zeigt.

*Anne Deckwerth und Miriam Leuchter* berichten von ihrer Studie an der Universität Landau, in der sie mit einem Online-Fragebogen ausgewählte Aspekte von Wissen und persönlichen Überzeugungen bezüglich Holocaust-Education von Grundschullehramtsstudierenden erheben. „Bei den befragten Studierenden zeigt sich ein eher hohes Interesse am Thema Holocaust. [...] Es wird auch eine grosse Verunsicherung deutlich, ob und wie das Thema im Unterricht umgesetzt werden kann und soll“ (S. 72). Die beiden Autorinnen halten dann unter anderem auch fest, dass es interessant wäre zu untersuchen, wie häufig der Holocaust in der Primarstufe tatsächlich thematisiert wird und welche Gründe allenfalls dazu führen, dass das Thema trotz des grossen Interesses der Lehrpersonen und ihrer Einschätzung der Stufenrelevanz in der Praxis nicht unterrichtet wird.

*Stefan Müller und Kai E. Schubert* stellen in ihrem Beitrag die Bildungsmodule von „#Uploading\_Holocaust“ vor, um daran anknüpfend zu diskutieren, welche Verbindungen zwischen Erinnerung an NS-Verbrechen und Antisemitismen in den Bildungsmaterialien gezogen bzw. nicht gezogen werden. Sie tun dies mit Argumentationsanalysen und machen auf diese Weise sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Effekte sichtbar. „Bildung über die Erinnerung an NS-Verbrechen ist eingebettet im gesellschaftlichen Kontext“ (S. 98). Die beiden Autoren plädieren für subjektorientierte Zugänge, die die Lernenden in ihrer Mündigkeit anerkennen und sie zum Stellen von Fragen ermuntern. Diese Offenheit bringe die gesellschaftlich kursierenden Annahmen in den Unterricht ein und mache sie bearbeitbar. Am referierten Beispiel wird auch deutlich, dass digitale Tools ein Potential haben, um diese Offenheit zu ermöglichen.

Ebenfalls mit der Kultur der Digitalität und deren Auswirkungen auf die Arbeit an und mit Erinnerungen beschäftigen sich *Ulf Kerber und Franziska Wittau*. Sie stellen unter anderem fest, dass „das Zusammenspiel der Medialisierung und Emotionalisierung zu einer zunehmenden Politisierung und Polarisierung der Erinnerungskultur

mit dem Ziel der Deutungshoheit“ führe (S. 110). Auch deshalb könne und dürfe sich Bildung in der Kultur der Digitalität nicht auf die Vermittlung nutzungsbezogener und technologischer Kompetenzen beschränken, sondern müsse sich auch inhaltlich mit der Digitalisierung auseinandersetzen, um die dahinter liegenden Strukturen, Prozesse und Wirkungsmechanismen erkennbar zu machen. Ulf Kerber und Franziska Wittau skizzieren in ihrem Beitrag anhand eines eigenen Denkmodells, dem sozioinformatrischen Denken, wie dies gelingen kann.

*Georg Marschnig* beschreibt und reflektiert in seinem Beitrag „Brauchen wir ein Opfer oder nicht?“ ein zeitgeschichtliches Schulprojekt rund um das so genannte „Fliegermorddenkmal“ in Graz-Strassgang – einem Gedenkstein für US-amerikanische Flieger, die im März 1945 an dieser Stelle ermordet wurden. In einer knappen Literaturzusammenschau rahmt der Autor das konkrete Beispiel mit geschichtsdidaktischen Theorien und erkundet dabei das historische Lernpotential solcher schulischen Projekte zwischen historischem Lernen und Umgang mit Erinnerungskulturen. Der Projektverlauf macht dann deutlich, wie es den Jugendlichen gelingt, mit ihrer Inszenierung das umzusetzen, was Holger Thünemann als Rückgabe des ‘Erinnerungsauftrags’ an die Betrachtenden bezeichnete (Thünemann 2011, 108). Das kann zu Konflikten führen, wie Georg Marschnig aufzeigt und dann folgert: „Das Projekt und die weitreichenden Lerneffekte, die damit generiert werden konnten, zeigen, dass von Borries` Kritik, Erinnerungskulturen hafte eine gewisse Oberflächlichkeit an, nicht bestätigt werden kann. Die intensive Beschäftigung mit derartigen Phänomenen lässt jugendliche Lernende vielmehr weitaus tiefer in historische Strukturen blicken, als dies der herkömmliche Geschichtsunterricht vermag“ (S. 138).

*Julia Peuke, Detlef Pech und Jara Urban* stellen in ihrem Beitrag das Forschungsprojekt „Kindheitserinnerungen – Narrative im Erinnerungsdialog von Grundschüler/-innen mit alten Menschen aus der DDR“ vor. Die Studie verknüpft Erinnerung mit Gesprächen mit Zeitzeuginnen, Zeitzeugen und nimmt Grundschulkindern in den Blick. Nach der theoretischen Rahmung und einem Einblick in die Forschung zur Erinnerung an die DDR stellen die Autorinnen und der Autor die zentralen Fragestellungen und das Design der Studie vor. Es folgt ein Einblick in die Zwischenergebnisse anhand von zwei ausführlicher beschriebenen Fällen, bei denen sich unter anderem Folgendes zeigt: „Der Diktaturcharakter der DDR wird nicht thematisiert, stattdessen bleiben die Erinnerungen hier an dem Alltagsleben in der DDR orientiert“ (S. 156). Zudem wurde deutlich, dass es in den Gesprächssituationen den Kindern schwerfällt, Nachfragen zu stellen oder spontan Fragen zu entwickeln, weshalb der Ausbildung von Fragekompetenzen und Interviewtechniken besondere Aufmerksamkeit geschenkt

werden muss, damit diese Gespräche auch zu Erzählungen und zu Geschichte/n führen.

Zum Abschluss des Schwerpunktthemas „Erinnerung“ stellen *Barbara Christophe und Nadine Ritzer* zwei Unterrichtsstunden zum Vietnamkrieg aus Deutschland und der Schweiz mittels dichter Beschreibung vor. Sie interessieren sich für die Frage, „welche Auswirkungen erinnerungskulturelle Kontroversen in den medial fragmentierten Gesellschaften unserer Gegenwart darauf haben, was im Klassenraum passiert“ (S. 160). Besonders interessant ist das Beispiel auch deshalb, weil bei diesem zeitgeschichtlichen Thema die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und die autobiographischen Erinnerungen von Lehrpersonen bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Die Autorinnen zeigen mit ihrem Beitrag, wie unterschiedliche erinnerungskulturelle Positionen von Lehrpersonen und Lernenden auch kommunikative Missverständnisse produzieren, die – so argumentieren Barbara Christophe und Nadine Ritzer – auch Lernchancen bieten, wenn sie zum Gegenstand bewusster Reflexion gemacht würden.

## Forum und Werkstatt

Auch für diese Nummer der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften wurden deutlich mehr Beiträge eingereicht als jetzt hier veröffentlicht sind – und das gilt sowohl für das Schwerpunktthema wie auch fürs Forum. Alle eingesandten Beiträge haben ein Double-blind Peer-Review durchlaufen und wurden von den Mitgliedern des Beirats sowie von der Herausgeberin und den Herausgebern intensiv gelesen und kommentiert, was bei vielen Texten zu substantziellen Überarbeitungen und aus unserer Sicht zu Verbesserungen geführt hat – manchmal leider auch zur Ablehnung.

Zwei Forumsbeiträge wurden von beiden Gutachtenden fürs Heft empfohlen:

*Janine Sobernheim* analysiert in ihrem Text im Unterricht der Politischen Bildung Schlussplädoyers aufgrund ihrer Komplexität. Sie nutzt dabei Transkripte von zehn Debatten in zwei unterschiedlichen Klassen und kodiert die Schlussplädoyers entlang eines fünfstufigen Modells, das sie selbst entwickelt hat. Instrument und Vorgehen haben sich insofern bewährt, als dass Unterschiede innerhalb der Klassen und zwischen den Klassen sichtbar wurden. Dies weist darauf hin, dass das Modell nicht ausschliesslich für die Forschung, sondern auch im Unterricht zur Verbesserung von Schlussplädoyers dienen könnte.

Auch *Christophe Straub* gibt Einblick in ein laufendes Forschungsprojekt zur Gegenstandskonstituierung in politisch-historischen Unterrichtssituationen aus Frankreich und Deutschland. Im vorliegenden Beitrag fragt der Autor, wie genau der Gegenstand des Citoyens im schulischen Unterricht anhand eines exemplarischen

Beispiels konstituiert wird und in welcher Form sich hierbei kulturelle, nationale oder transnationale Muster erkennen lassen. Christophe Straub analysiert und interpretiert dazu ein Fallbeispiel aus einem Collège im Grossraum Paris mittels rekonstruktiver Forschungsmethoden und konstatiert „die Durchschlagskraft curricularer Ordnungen und das Beharren auf zentralen Begrifflichkeiten und nationalen Semantiken“ (S. 202).

Im Werkstattbeitrag geht es abschliessend noch einmal um „Erinnerung“. *Anne Schillig* berichtet anhand des Videogames „When We Disappear“ über digitale Spiele, die für die schulische und ausserschulische Darstellung und Vermittlung von Geschichte mehr und mehr an Bedeutung gewinnen. Dabei stellt sich unumgänglich die Frage, wie authentisch und historisch genau die darin erzählten Narrative sein müssen. Die Autorin diskutiert diese Frage und zeigt auf, wie ein Team aus Geschichtswissenschaftler/-innen, -didaktiker/-innen sowie Gameentwicklern Vergangenheit und das Erinnern daran spielbar machen. Spielende können so in die offene(n) Geschichte(n) interaktiver Games eingreifen. „In diesem Sinne sind historische Games eigene geschichts- beziehungsweise, erinnerungskulturelle Wissenssysteme“, in denen historisches Lernen organisiert und verändert wird“ (*Anne Schillig* in diesem Heft, S. 209).

## Erinnerung und Zukunft

Werkstattbeiträge der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften sind bekanntlich Orte zur Präsentation relevanter Fragen, zur Vorstellung von Experimenten oder zur Lancierung von Debatten. Dies löst auch der Text von *Anne Schillig* zum Videogame „When We Disappear“ ein. Es stellt sich beispielweise die Frage, ob es pädagogisch vertretbar ist, NS-Szenarien zu spielen (*Gautschi* 2018b). Aber auch mit Blick auf Erinnerung, wie sie im vorgestellten Videogame sichtbar wird, erscheint eine Reihe von wichtigen Fragen. Wie ist das Verhältnis von Erinnerung und Wissen, von Erinnerung und Vergessen und generell: von Erinnerung und Zukunft?

Bekanntlich hat *Saul Friedländer* seinem Buch „Wenn die Erinnerung kommt“ ein Zitat von *Gustav Meyrink* vorangestellt: „Allmählich, wenn das Wissen kommt, kommt auch die Erinnerung. Wissen und Erinnerung sind dasselbe...“ (ursprünglich in *Meyrink* 1915, 91; dann bei *Friedländer* 2007, 5). Gegen Schluss seines Buches kommt *Friedländer* auf das einleitende Zitat zurück, formuliert aber im Lichte seiner Erfahrung mit biographischer Spurensuche neu: „Allmählich, wenn die Erinnerung kommt, kommt auch das Wissen... Wissen und Erinnerung sind dasselbe...“ (ebd., 188). Wenn dem so wäre, dann gäbe es parallel zu der in den letzten Jahrzehnten immer wieder beschriebenen Wissensexplosion (z.B. *Nowotny* 1997) auch eine Erinnerungs-

explosion (vgl. dazu etwa Fuchs 2004, 13).<sup>13</sup> Und tatsächlich finden sich sowohl in der Wissenschaft wie auch in den Medien Beschreibungen dieses Phänomens und vermehrt Plädoyers fürs Vergessen statt für Erinnerung. Claudia Mäder beispielsweise schreibt in der Neuen Zürcher Zeitung vom 11. August 2021 wie folgt: „Man darf das Erinnern auch einmal vergessen“ (Mäder 2021, 17).

Obwohl das Vergessen meist als Gegensatz zum Erinnern verstanden wird (vgl. dazu die einleitenden Zitate in der Publikation „Vergessen oder Erinnern“ von Gautschi/Meyer 2001, 4), scheint es doch eher so, dass Erinnern und Vergessen unlösbar ineinandergreifen (Assmann 2017, 13). Dies macht auch deutlich, dass „Erinnern“ an sich nicht ein positiver Wert ist und automatisch positive Wirkung zeigt. Werner Dreier hat dies pointiert ausgedrückt: „Die Erinnerung an den Genozid an den Armeniern hat den Holocaust nicht verhindert. Das Gedenken an den Holocaust hat den Völkermord in Ruanda 1994 sowie die Massengewalt in Indonesien (1965-1968) und in Kambodscha (1975-1979) genauso wenig verhindert wie den Massenmord an muslimischen Männern in Srebrenica (Bosnien und Herzegowina, 1995)“ (Dreier/Pingel 2021, 19). Entscheidend für gesellschaftswissenschaftliche Bildung scheint demnach weniger, *was* erinnert oder auch *wie* es erinnert wird. Zentral ist, *wozu* erinnert wird.

Erinnerung muss Relevanz für die Zukunft haben oder bekommen.<sup>14</sup> Dies kann in zwei verschiedene Richtungen geschehen: einerseits in Richtung Emanzipation, andererseits in Richtung Tradition. Die beiden Richtungen entsprechen den beiden Bedeutungen von Zukunft, wie sie Aleida Assmann (2013) unterscheidet: Emanzipatorisch wirken Erinnerungen, wenn sie den Menschen Aussicht auf Erneuerung, Fortschritt und Entwicklung geben. Auf diese Weise entwickeln Menschen Utopien, die ihrem Leben Sinn und Orientierung geben. Das ist oft eine starke Quelle des Antriebs (Assmann 2013, 321-322). Bewahrend wirken Erinnerungen, wenn sie eine Bindung mit Bestehendem oder Vergangenen aufbauen und dazu beitragen, dass eine besondere Form der Fürsorge für Kultur entsteht. Assmann bezeichnet dies als „ein Konzept politischer und kultureller Nachhaltigkeit“ (2013, 323). Ob und wie sich angesichts der neuen Kultur der Digitalität dieses Verhältnis von Erinnerung und Zukunft ändert, wird sich zeigen. Es lohnt sich für die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften jedenfalls, am Schwerpunktthema dieser Zeitschrift dranzubleiben.

<sup>13</sup> Fuchs nimmt seit der Mitte der 1980er-Jahre eine massive Erinnerungsexplosion wahr.

<sup>14</sup> So, wie Guy Marchal (2007) von «Gebrauchsgeschichte» schreibt, so könnten wir das Phänomen auch als «Gebrauchserinnerung» bezeichnen.

## Literatur

- Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele 2016: Manifest für geschichtswissenschaftliches Arbeiten mit Digitalen Spielen! Verfügbar unter: [https://gespielt.hypotheses.org/manifest\\_v1-1](https://gespielt.hypotheses.org/manifest_v1-1) (16.02.2021).
- Assmann, Aleida 2006: *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München.
- Assmann, Aleida 2013: *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München.
- Assmann, Aleida 2017: *Formen des Vergessens*. (Historische Geisteswissenschaften, Band 9). Göttingen.
- Assmann, Jan 2007: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Auflage. München.
- Baddeley, Alan D. u. a. 2015: *Memory*. London.
- Becker, Peter 1987: *Steigerung und Knappheit. Zur Kontingenzformel des Sportsystems und ihren Folgen*. In: Becker, Peter (Hg.): *Sport und Höchstleistung*. Rororo Sport Arbeitsbücher Sport, Bd. 7631. Reinbek bei Hamburg, S. 17–37.
- Borries, Bodo von/Meyer-Hamme, Johannes 2014: *Zwischen „Genuss“ und „Ekel“: Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens*. (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 3). Schwalbach/Ts.
- Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.) 2013: *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen: Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven; [Tagung im Sommer 2011 im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ...]*. (Eckert, Bd. 133). Göttingen.
- Dreier, Werner/Pingel, Falk (Hg.) 2021: *Nationalsozialismus und Holocaust: Materialien, Zeitzeugen und Orte der Erinnerung in der schulischen Bildung*. Innsbruck.
- Eckmann, Monique u. a. (Hg.) 2017: *Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialogue Beyond Borders*. (IHRA series, vol. 3). Berlin.
- Erll, Astrid 2005: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung*. Stuttgart.
- Friedländer, Saul 1998: *Wenn die Erinnerung kommt*. (Beck'sche Reihe, Bd. 1253). München.
- Fuchs, Anne 2004: *Die Schmerzensspuren der Geschichte: Zur Poetik der Erinnerung in W. G. Sebalds Prosa*. Köln.
- Gautschi, Peter u. a. 2014: *Umgang mit Geschichte und Erinnerung in Schule und Hochschule*. In: Gautschi, Peter/Sommer Häller, Barbara (Hg.): *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., S. 7–24.
- Gautschi, Peter 2018a: *Gamification as a Miracle Cure for Public History? Gamification als Zaubermittel für Geschichtsvermittlung?* In: *Public History Weekly*, Jg. 6, Heft 37.
- Gautschi, Peter 2018b: *Geschichte und Erinnerung als Chance und Bereicherung*. In: Messmer, Kurt (Hg.): *Die Kunst des Möglichen: Zur Entstehung der Eidgenossenschaft im 15. Jahrhundert: Plädoyer für einen Blickwechsel – Im historischen Steinbruch – Die Geschichte der Geschichte*. Baden, S. 218–224.
- Gautschi, Peter 2021: *Umgang mit dem Thema „Holocaust“ im digitalisierten Unterricht*. In: Azaryahu, Maoz u. a. (Hg.): *Erzählweisen des Sagbaren und Unsagbaren: Formen des Holocaust-Gedenkens in schweizerischen und transnationalen Perspektiven*. Köln, S. 315–332.
- Gautschi, Peter/Meyer, Helmut 2001: *Vergessen oder Erinnern?: Völkermord in Geschichte und Gegenwart*. (Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale). Zürich.
- Gautschi, Peter/Steigmeier, Andreas 1997: *Spuren zur Aargauer Geschichte: Der Kanton Aargau auf dem Weg zu seinem 200. Geburtstag*. Buchs.

- Gazzaniga, Michael s. u. a. 2019: *Cognitive neuroscience: The biology of the mind*. New York, London.
- Gluck, Mark A. u. a. 2010: *Lernen und Gedächtnis: Vom Gehirn zum Verhalten*. Heidelberg.
- Gudehus, Christian u. a. (Hg.) 2010: *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar.
- Gumbrecht, Hans Ulrich 2012: *Nach 1945: Latenz als Ursprung der Gegenwart*. Berlin.
- Halbwachs, Maurice 1985: *Das kollektive Gedächtnis*. (Fischer Wissenschaft, Bd. 7359). Frankfurt/M.
- Halbwachs, Maurice 1997: *La mémoire collective*. (Bibliothèque de „L'Évolution de l'Humanité“, Bd. 28). Paris.
- Halbwachs, Maurice 2019: *Das kollektive Gedächtnis bei den Musikern: Übersetzung von Frank Voigt, Christian Ernst, Marie-Hélène Rybicki*. In: Peitsch, Helmut (Hg.): *Nachkriegsliteratur als öffentliche Erinnerung*. Berlin, S. 36–64.
- Hasberg, Wolfgang 2003: *Zwischen Erinnern und historischem Lernen: Einleitende Vorbemerkungen*. In: Hasberg, Wolfgang (Hg.): *Erinnern – Gedenken – historisches Lernen: Symposium zum 65. Geburtstag von Karl Filser*. Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg Historisch-sozialwissenschaftliche Reihe, Bd. 69. München, S. 7–14.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) 2019: *Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust*. Verfügbar unter: <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/educational-materials/empfehlungen-zum-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust> (04.08.2021).
- Koller, Guido 1999: *Jean Ziegler und das Erfinden der Vergangenheit – Die Geschichte der Erinnerung an ein Zugunglück*. In: Bundesarchiv Dossier 11 „... denn es ist alles wahr“. Erinnerung und Geschichte, 1939–1999. Bern.
- Kühnel, Sina/Markowitsch, Hans J. 2013: *Falsche Erinnerungen: Die Sünden des Gedächtnisses*. (Spektrum-Akademischer-Verlag-Sachbuch). Heidelberg.
- Kultusministerkonferenz KMK 1997: *Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule: Ein Beitrag zur Information von Länderebene*. Berlin und Bonn.
- Kultusministerkonferenz KMK 2014: *Erinnern für die Zukunft: Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule*. Berlin und Bonn.
- Mäder, Claudia 2021: *Man darf das Erinnern auch einmal vergessen*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 11.8.2021.
- Maissen, Thomas 2005: *Verweigerte Erinnerung: Nachrichtenlose Vermögen und Schweizer Weltkriegsdebatte 1989 – 2004*. Zürich.
- Meyrink, Gustav 1915: *Der Golem*. Mit acht Lithographien von Hogo Steiner-Prag. Leipzig.
- Nietzsche, Friedrich 1984: *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. (Erstveröffentlichung 1874 in Basel als zweite der „Unzeitgemässen Betrachtungen“.) Zürich.
- Nowotny, Helga 1997: *Transdisziplinäre Wissensproduktion — Eine Antwort auf die Wissensexplosion?* In: Stadler, Friedrich (Hg.): *Wissenschaft als Kultur*. Oesterreichs Beitrag zur Moderne. Wien, New York, S. 177–195.
- Pandel, Hans-Jürgen 2013: *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts.
- Papendick, Michael u. a. 2021: *Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO) IV/2021 – Fokusbericht*. Bielefeld.
- Schacter, Daniel L. 2001: *Wir sind Erinnerung: Gedächtnis und Persönlichkeit*. (rororo-Sachbuch, Bd. 61159). Reinbek bei Hamburg.
- Thünemann, Holger 2011: *Visualität als Chance: Denkmäler und historisches Lernen*. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): *Visualität und Geschichte*. Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 1. Münster, S. 89–108.