

Digitale Angebote am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte

Der Umgang mit digitalen Medien stellt für Erwachsene, Jugendliche und Kinder eine Alltäglichkeit dar und nicht nur im schulischen Kontext werden Lernumgebungen digitalisiert. Auch die für die Sachunterrichtsdidaktik relevanten außerschulischen Lernorte erweitern ihr Angebot durch virtuelle (Lern-)Umgebungen und digitale Angebote. Der vorliegende Beitrag widmet sich digitalen Angeboten am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte. NS-Gedenkstätten stellen außerschulische Lernorte der historisch-politischen Bildung dar, die zunehmend auch Grundschulkindern als Besucher:innen adressieren (vgl. z.B. Gabriel 2018; Flügel & Landrock 2020; Flügel 2020).

Angesichts der Corona-Pandemie mussten öffentliche Kultureinrichtungen wie Museen, Theater, Ausstellungen und auch Gedenkstätten schließen und konnten Besucher:innen ihr Angebot vor Ort monatelang nicht zur Verfügung stellen. Jedes Jahr besuchen Millionen Menschen (vgl. Statista 2021) die Gedenkstätten und deren Ausstellungen entweder als Einzelbesucher:in oder zumeist in schulisch gerahmten Exkursionen. Vor allem an Schulklassen richten sich die gedenkstättenpädagogischen Programme und Angebote, die in den Jahren 2020 und 2021 durch Corona-bedingte Schulschließungen und Distanzbeschulung, Hygienekonzepte sowie Schließungen der Gedenkstätten, nicht in gleicher Weise genutzt werden konnten. Der enorme Einbruch der Besucher:innenzahlen führte dazu, dass Gedenkstätten – ebenso wie andere kulturelle Einrichtungen – digitale Angebote entwickelten bzw. erweiterten, um die Erinnerungs- und Informationsmöglichkeiten für die Öffentlichkeit bereitzustellen und damit die historisch-politische Bildungsarbeit fortzuführen (vgl. Ipb Baden-Württemberg, Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern, Arbeitskreis der NS-Gedenkstätten und Erinnerungsorte in NRW e.V.). Die durch die Corona-Pandemie hervorgerufenen Unterbrechungen vertrauter Kommunikationswege und Arbeitsformate führte dazu, die schon seit einigen Jahren stattfindenden Konzeptualisierungen digitaler Medienangebote zu beschleunigen und neue Perspektiven auf Gedenkstättenarbeit und Digitalität zu eröffnen. Auch die International Holocaust Remembrance Alliance (vgl. 2019, S. 31) betont die Chancen digitaler Lernplattformen und -formate für die sogenannte Holocaust Education und Holocaust-Erinnerung. Auch vor und jenseits der pandemiebedingten herausfordernden Situation wurde und wird über die Chancen nachgedacht, die mit dem Einbezug digitaler Kommunikationstechniken in die Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust verbunden sein können (z.B. Wagner 2019; Knoch 2020b, Brüning 2018). Mitunter bieten digitale Angebote, die nicht an den physischen Besuch der Gedenkstätten gebunden sind, so wird argumentiert, neue Möglichkeiten der Teilhabe an Erinnerungskultur zum Beispiel durch einen niedrigschwelligen Zugang über partizipative Projekte (vgl. NS-Dokumentationszentrum München 2021).

In diesem Artikel werden digitale Angebote am und vom außerschulischen Lernort ‚NS-Gedenkstätten‘ exemplarisch dargestellt und hinsichtlich der Fragen, die sie für das historisch-politische Lernen evozieren, diskutiert. Ziel ist es, an den hier vorgenommenen Problemaufriss eine Forschungsperspektive anknüpfend zu skizzieren, die das ‚Geschichte-Machen‘ im Kontext von Digitalisierung am außerschulischen Lernort ‚NS-Gedenkstätte‘ untersucht und damit nach der Verfertigung von Geschichte im Kontext von Digitalisierung im praktischen Vollzug fragt (vgl. Samida u.a. 2016).

1 NS-Gedenkstätten als Lernorte

Die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Verbrechen gehört in der Bundesrepublik Deutschland zum demokratischen Selbstverständnis (vgl. z.B. Arbeitsgemeinschaft KZ Gedenkstätten 2017; Georgi 2003). Zu den verschiedenen Facetten der kollektiven Erinnerungskultur und des öffentlichen Gedenkens gehören NS-Gedenkstätten. Als primäre Aufgabe kommt ihnen die Aufgabe zu, „an jene Menschen zu erinnern, die dort gelitten haben und gestorben sind“ (Knoch 2018). Mit wachsendem zeitlichen Abstand zum Nationalsozialismus rückt ihre Funktion als Lernort zunehmend ins Zentrum und ihnen wird ein hoher Stellenwert als (außerschulische) Lernorte der historisch-politischen Bildung beigemessen (vgl. BMFSFJ & Auswärtiges Amt 2019). Die Schauplätze des konkreten historischen Geschehens stellen öffentlich geförderte Orte mit Bildungsauftrag (vgl. Haug 2015a, S. 47), also „didaktisierte Lernorte“ (Baar & Schönknecht 2018, S. 115) dar, an denen die Vermittlung von Geschichte stattfindet. Auch wenn Personen unterschiedlichen Alters als Besucher:innen adressiert werden, richtet sich das didaktisierte und pädagogische Angebot in Gedenkstätten vornehmlich an Schüler:innen im Klassenverbund.

Aktuell lassen sich für die historisch-politische Bildungsarbeit in Gedenkstätten drei Herausforderungen markieren: Erstens: Der erinnerungskulturelle Wandel, der mit dem sogenannten ‚Abschied der Zeitgenossenschaft‘ verbunden ist. Zweitens: Zunehmender Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus und das Erstarken antidemokratischer Haltungen, aus denen Anfragen an die Demokratie und die politische Bildung abzuleiten sind (vgl. z.B. NS-Dokumentationszentrum München 2021, S. 1). Drittens: Der Einzug digitaler Technologie in die Alltagspraxis und damit verbundenen neuen „Formen der Kommunikation, Repräsentationen und Erfahrung von Geschichte“ (Knoch 2020a, S. 15). Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese drei gesellschaftlichen Entwicklungen nicht losgelöst voneinander stattfinden, sondern ineinander verwoben sind.

Die bisherigen Forschungsbefunde zu Gedenkstättenbesuchen zeigen auf, dass mit einem solchen vornehmlich die Erwartung verbunden wird, dem ‚authentischen‘ Ort zu begegnen und damit eine Wirkung zu antizipieren (vgl. Fischer & Anton 1992; Marx & Sauer 2011; Pampel 2007, Werker 2016). Folglich stellt von Seiten der Besucher:innen nicht nur die Wissenserweiterung ein Motiv für den Besuch des außerschulischen Lernorts Gedenkstätte dar, sondern das Anliegen „einfach [zu] sehen, wie es in einem KZ war“ (Sozialwissenschaftliches Institut München 2000). Im Kontext der Gedenkstättenpädagogik wird diese Authentizitätserwartung der Besucher:innen allerdings kritisch diskutiert (vgl. z.B. Decroll u.a. 2019), da Gedenkstätten nicht als unveränderte und ursprüngliche Orte aus der Vergangenheit zu verstehen sind, sondern überformte, gestaltete und damit deutungs- sowie erklärungsbedürftige Orte darstellen (vgl. z.B. Knoch 2020b). Die materiellen Zeugnisse und historischen Relikte bilden keine selbstläufige, „vorgegebene Geschichtsdeutung“ ab, sondern bieten „in ihrem fragmentarischen Charakter vielschichtige und bewusst mehrdeutige Zugänge zur Geschichte“ (Wagner 2019, S. 98)

Studien zu gedenkstättenpädagogischen Konzeptionen (Eberle 2008; Lutz 2009) zeigen, dass mit den Ausstellungen und gedenkstättenpädagogischen Programmen das Ziel verfolgt wird, „eine differenzierte Darstellung der Täter [...] [und] deren Handlungsspielräume[...] sowie die unterschiedlichen Verantwortungsebenen“ (Lutz 2009, S. 220) zu präsentieren. Gleichzeitig verstehen NS-Gedenkstätten es als ihre wichtigste Aufgabe, Empathie mit den Opfern und ein solidarisches Gedenken an die Opfer zu ermöglichen. Konzeptionell spiegelt sich diese Ausrichtung in biografischen und multiperspektivischen Ansätzen der Gedenkstättenarbeit wider, die den Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ermöglichen sollen. Was bislang in der Besucher:innen-Forschung kaum Berücksichtigung gefunden hat, ist die Frage, wie die gestalteten Gedenkstätten, ihre Ausstellungen und didaktischen Konzeptionen

nen von den Besucher:innen rezipiert werden (vgl. Lutz 2009, S. 176). Interviewstudien liefern Hinweise darauf, dass Emotionserwartungen bei der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit relevant sind. Klein (2012) zeigt auf, dass verschiedene Formen der Aneignung der NS-Vergangenheit von Jugendlichen mit der Erwartung „Trauer und Schuld zu empfinden“ (S. 350) verknüpft werden. Der Vergleich der Studien von Rechberg (2020) und Ulbricht (2020) macht deutlich, dass emotionale Reaktionen auf den Gedenkstättenbesuch je nach inhaltlicher Ausrichtung der Orte (sogenannte Täterorte vs. Orte, an denen die Verfolgung und Ermordung der Opfer zentral ist) variieren. Während Rechberg (2020) für sogenannte Täterorte zum Beispiel „Beeindruckung und Faszination, aber auch Belustigung über als größtenwahnsinnig wahrgenommene Nazis“ (ebd., S. 197) zeigt, verweist Ulbricht (2020) für KZ-Gedenkstätten auf emotionale Äußerungen wie „Ohnmacht, Fassungs- und Hilfslosigkeit sowie Trauer“ (ebd., S. 293). Diese Befunde machen auf ein Spannungsverhältnis aufmerksam: Während Besucher:innen mitunter Authentizität und „eine emotional bewegende Erfahrung“ (Münch 2019, S. 91) von einem Gedenkstättenbesuch erwarten (vgl. Papendick u.a. 2021), kritisiert die Gedenkstättenpädagogik emotionalisierende Zugänge im Sinne einer Betroffenheitspädagogik (vgl. ebd; Brauer 2016, S. 39). Interessant ist, dass in gedenkstättenpädagogischen Führungen die Auseinandersetzung mit dem, was in einer Gedenkstätte sichtbar und nicht mehr sichtbar ist, also die Abwesenheit von Relikten aus der nationalsozialistischen Vergangenheit, in die kommunikative Herstellung einer emotionalen Wirkmächtigkeit (vgl. Flügel & Landrock 2020, S. 76) eingebunden sein kann. Die sogenannte emotionale Wirkung der Orte wird mittransportiert und zum Beispiel durch Frageimpulse, die im Rahmen einer Führung nach der emotionalen Befindlichkeit gestellt werden, evoziert (vgl. ebd.). Die Skepsis in der Gedenkstättenpädagogik gegenüber emotionalisierenden Zugängen begründet sich durch die Gefahr, einerseits Schüler:innen zu überwältigen (Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens) und andererseits durch emotionalisierende Identifizierung Lernprozesse und Reflexionsmöglichkeiten „wie den Blick auf Strukturen des Gewaltgeschehens“ (Knoch 2020b, S. 149) zu verstellen (vgl. auch Knigge 2013). Vielmehr werden „partizipatorische Lernformen, offene Diskurse und multiperspektivische Zugänge“ favorisiert, „um Repräsentationen und Deutungen der Vergangenheit im Sinne eines reflektierenden Geschichtsbewusstseins hinsichtlich ihrer Grundlagen, Entstehungsbedingungen und Standortgebundenheit analysieren zu können“ (Knoch 2020b, S. 149).

Zuletzt zeigen die Forschungsbefunde zu Besuchen des Lernorts Gedenkstätte, dass sich die Gedenkstättenpädagogik im Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen der besuchenden Schüler:innen und dem Opfergedenken befindet (vgl. Haug 2015). Die gedenkstättenpädagogischen Akteure sind dem Ort bzw. der würdigen Darstellung der Verfolgten verpflichtet und haben gleichzeitig die aktuellen Bedürfnisse der Besucher:innen im Blick¹. Diese „doppelte Anwaltschaft“ (Haug 2015, S. 284) bedingt ein fortwährendes Ausräumen zwischen „Teilnehmerorientierung“ (Flügel & Landrock 2020, S. 75) und würdiger Erinnerung.

Besonders diese spezifischen Herausforderungen gedenkstättenpädagogischer Arbeit - zwischen Authentizitätserwartungen der Besucher:innen und Abwesenheit historischer Relikte sowie zwischen würdiger und reflektierter Darstellung der Geschichte und emotionaler Beteiligung der Teilnehmer:innen zu balancieren - entfalten im Kontext digitaler Darstellungsformen in Gedenkstätten, aber auch digitaler Praktiken von Besucher:innen (z.B. Selfies vom Holocaust Denkmal in Berlin (Fotoblog „Tindercaust“)) eine weitere Dimension (vgl. Knoch 2020a), was im folgenden Kapitel exemplarisch verdeutlicht werden soll.

¹ „Die Gedenkstättenpädagogik steht damit vor der Herausforderung, die Geschichte der Orte so zu erzählen oder zu vermitteln, dass sie ‚wahr‘ bleibt (historiografisch wie aus der Wahrnehmung einzelner historischer Personen), die Teilnehmerinnen sich persönlich darauf einlassen können und dabei weder zu viel noch zu wenig emotionale Beteiligung entsteht. Die persönliche Anteilnahme darf nicht in eine emotionale Überforderung kippen“ (Haug 2015, S. 284).

Obwohl, wie oben ausgeführt, (Grundschul-)Kinder auch als Besucher:innen von gedenkstättenpädagogischen Angeboten adressiert werden, bestehen bislang kaum empirische Befunde zur Gedenkstättenarbeit mit Kindern auf die an dieser Stelle verwiesen werden könnte². Gleiches gilt für die Nutzung digitaler Angebote in und von Gedenkstätten durch Kinder, aber auch Jugendliche und Erwachsene. Infolgedessen knüpft der vorliegende Beitrag an die prinzipiellen, geschichtswissenschaftlich und gedenkstättenpädagogisch orientierten Diskussionen zu digitalen Angeboten von NS-Gedenkstätten an.

2 Digitalisierung der Erinnerung – digitalisierte Angebote von NS-Gedenkstätten

Das sogenannte ‚Ende der Zeitzeugenschaft‘ und die gleichzeitige Weiterentwicklung digitaler Technologien evoziert Fragen, wie die Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust besonders in didaktisierten Lernangeboten künftig zu gestalten ist. Gedenkstätten und ihre Museen integrieren zunehmend digitale Medien in ihr Angebot. Auch vor der Coronapandemie haben sich Gedenkstätten mit den Möglichkeiten durch digitale Formate, die Anwendung virtueller Realitäten, Apps u. ä. ihre Dauerausstellungen und pädagogischen Angebote zu erweitern, auseinandergesetzt. Diese Entwicklung ist durch die coronabedingte Schließung der Gedenkstätten und die daraus resultierende Suche nach Alternativangeboten zum physischen Besuch des historischen Ortes beschleunigt worden. Es wurden digitale Konzepte entwickelt (vgl. zur Übersicht z.B. Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern), Online-Führungen umgesetzt (vgl. z.B. Online-Angebote der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, der Gedenkstätte KZ Osthofen), in virtuellen Ausstellungen und Rundgängen die Gedenkstätten, Exponate und Einzelschicksale dokumentiert und präsentiert (vgl. z.B. Online-Angebot des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln/El-De-Haus, der KZ-Gedenkstätte Neuengamme), oder auch mit Online-Blogs an die Befreiung der Konzentrationslager erinnert (vgl. z.B. Online-Blog „#Otd1945“). Aber auch Initiativen wie die Instagram-Story „eva.stories“, die die Geschichte der ungarischen Jüdin Eva Heymann von ihrem 13. Geburtstag im Jahr 1944 bis zum Transport ins Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau mittels Videosequenzen so erzählt, als hätte sie ein Smartphone und einen Instagram-Account besessen, sind Elemente digitaler Erinnerung ebenso wie die Social Media Aktivitäten der Gedenkstätten (vgl. z.B. Rehm, Manca & Haake 2020). Die technischen Möglichkeiten eröffnen nicht nur Wege, wie über digitale Formate zum Beispiel Zeitzeugenschaft durch 3D-Hologramme (New Dimensions in Testimony) erzeugt und Vergangenheit anschaulich durch Augmented-Reality-Angebote (z.B. Anne-Frank-Haus in Amsterdam, KZ-Gedenkstätte Dachau (virtueller Rundgang „Die Befreiung“ & ARt-Tour)) virtuell erfahrbar gemacht werden kann, sondern sie evozieren gleichzeitig Fragen für das historisch-politische Lernen. Während die Gedenkstättenpädagogik, wie oben herausgearbeitet wurde, seit den 1980er Jahren von emotionalisierenden, betroffenheitserzeugenden musealen Inszenierungen und Imaginationsangeboten Abstand genommen hat, bieten virtuelle Darstellungen eine affektive, sinnliche Dimension. Folglich wird gerade die Erlebnisqualität, die durch digitale Angebote, insbesondere immersiven Darstellungen, erzeugt werden kann, kontrovers hinsichtlich der Ansprüche eines reflektierten Geschichtsbewusstseins diskutiert (vgl. z.B. Bunnenberg 2021). Rekonstruktionen und Inszenierungen können die für das würdige Gedenken an die Opfer relevante „kategoriale Grenze zwischen heutigen und damaligen Erlebnisräumen“ (Knoch 2020b, S. 130) verwischen (vgl. Nägel & Stegmaier 2019).

Im Kontext von Schule und Unterricht wird das Lernen mit digitalen Medien oder auch Lehren und Lernen in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) in verschiedenen Dimensi-

² An diesem Desiderat setzen eigene Vorarbeiten an (z.B. Flügel & Landrock 2020; Flügel 2020) und werden in dem DFG-geförderten Projekt „Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arrangements“ vertieft.

onen verhandelt. Beispielsweise wird die Nutzung digitaler Angebote (z.B. das Lernen mit Virtual Reality und Augmented Reality) hinsichtlich ihrer Möglichkeiten erprobt sowie des Mehrwerts diskutiert und beforscht (z.B. Buchner & Aretz 2020; Lauer u. a. 2021, Hauck-Thum & Noller 2021). Auch wird grundsätzlich über die Relevanz von Medienbildung in der Grundschule nachgedacht (vgl. z.B. Irion 2016; Niesyto 2021). Ebenso finden sich Reflexionen aus (fach-)didaktischer Perspektive, die digitale Angebote hinsichtlich der in ihnen zu Grunde liegenden didaktischen Vorstellungen befragen (z.B. Krommer 2019). In diesem Zusammenhang führt Wagner (2019) für die gedenkstättenpädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Angeboten ins Feld, dass auch hier prinzipielle Fragen tangiert sind, die nicht nur für digitale Möglichkeiten [...] relevant sind, sondern im Grunde auch für die klassischen analogen Methoden gelten“ (Wagner 2019, S. 3)³, wie zum Beispiel die Frage nach der Angemessenheit der Präsentation.

Wie die Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust im Kontext von Lernprozessen repräsentiert werden soll, ist für die Gedenkstättenpädagogik eine zentrale und immer wieder aktuelle Frage. Während, wie oben herausgearbeitet wurde, der Wunsch der Besucher:innen am außerschulischen Lernort Gedenkstätte der Vergangenheit unmittelbar zu begegnen, den „echten“ Ort zu sehen und sinnliche, (emotionale) Erfahrungen zu machen, immer wieder angeführt wird, hat sich in KZ-Gedenkstätten seit den 1990er Jahren „das Konzept der dokumentierenden Spurensuche und Spurensicherung durchgesetzt“ (Wagner 2019, S. 3), in dem insbesondere Mehrdeutigkeit/Multiperspektivität, Kontextualisierung und Deonstruktion eine zentrale Rollen spielen⁴. Im Folgenden sollen diese Modi der Vergangenheitsreflexion kurz skizziert und daraufhin im Zusammenhang mit digitalen Repräsentationen und Angebotsformaten der Gedenkstättenpädagogik betrachtet werden.

Multiperspektivität stellt ein wesentliches Prinzip gedenkstättenpädagogischer Didaktik dar (vgl. Werker 2018). Dementsprechend sind bei der Auseinandersetzung mit Vergangenheit nicht nur verschiedene Quellenmaterialien zu verwenden, sondern auch die differenten Positionierungen und sozialen Standorte sowohl der historischen Akteur:innen als auch der Lernenden in den Lernprozess einzubeziehen⁵ (vgl. z.B. Göpner 2015; Brüning & Grewe 2020; Lücke & Messerschmidt 2020; Georgi & Musenberg 2020; Sternfeld 2013). Gedenkstätten und das, was dort sichtbar ist, verkörpern „mehrdeutige Manifestationen politischer und gesellschaftlicher Diskurse“ (Knoch 2018). Die Sachzeugnisse in Gedenkstätten sind keine eindeutigen Zeichen, sondern vielmehr mehrdeutige Spuren in die Vergangenheit. Die in den Gedenkstätten und ihren Ausstellungen präsentierten und sichtbaren Relikte und materiellen Zeugnisse aus der NS-Zeit, bilden keine „vorgegebene Geschichtsdeutung“ ab, sondern bieten „in ihrem fragmentarischen Charakter vielschichtige und bewusst mehrdeutige Zugänge zur Geschichte“ (Wagner 2019, S. 98).

³ Digitale Simulationsmethoden sind nicht nur unter einer pädagogischen und didaktischen Perspektive zu betrachten, sondern haben auch zu neuen Möglichkeiten im Kontext der Forschung geführt: z.B. Dreidimensionales Modell des KZ Auschwitz. Jaskot/Knowles haben „eine GIS-Karthografie und ein 3D-Modell des SS- und Häftlingsbereichs von Auschwitz-Birkenau erstellt. Sie wollten die Frage beantworten, welche Rolle die jeweilige Sichtbarkeit von Lagerbereichen für das Handeln von Wachleuten und die Erfahrung von Häftlingen spielte“ (Knoch 2021, S. 108).

⁴ Während bis in die 1980er Jahre auf die baulichen Überreste und Relikte eher illustrierend verwiesen wurde im Sinne einer „Minimierung der Relikte zur Maximierung der Sinnstiftung“ (Rüsen zit. n. Wagner 2019, S. 3), ist das dokumentierende Konzept als Reflex auf eine zum Beispiel politisch vereinnahmende Geschichtsdeutung zu verstehen (vgl. ebd.).

⁵ Die Auseinandersetzung mit Multiperspektivität wird in der Geschichtsdidaktik differenzierter diskutiert, als die knappe Ausführung hier skizzieren kann. Beispielsweise zeigt Lücke (2012), dass jeder Versuch, didaktisch Multiperspektivität herzustellen und Kontextualisierungen zu bieten, immer schon in mächtige Narrative verstrickt ist (vgl. hierzu auch Lücke & Messerschmidt 2020).

Allerdings liegt die Lesbarkeit der Relikte nicht offensichtlich und sichtbar an der Oberfläche, sondern ist an Entschlüsselung, an Kontextinformationen gebunden. Die Zugänge stellen sich demgemäß – besonders für Schüler:innen – nicht von selbst ein, sondern sind an Informationen und **Kontextualisierungen** gekoppelt, was wiederum die „**Mehrdeutigkeit**“ aber schon einschränkt“ (Wagner 2019, S. 4). Multiperspektivität steht in einem engen Verhältnis zum Konstruktionscharakter von Geschichte. Historisches Lernen zielt darauf ab, Geschichte als Erzählungen über Vergangenheit zu **dekonstruieren** (vgl. Brüning & Grewe 2020, S. 310f) und die Annahme, eine unmittelbare Begegnung mit Geschichte sei möglich, aufzulösen (vgl. Knoch 2018).

Angesichts dieser Merkmale des historischen Lernens am außerschulischen Lernort Gedenkstätte diskutiert Wagner (2019), welche Herausforderungen beispielsweise mit Augmented und Virtual Reality an Gedenkstätten verbunden sein können.

Auf den ersten Blick bieten diese digitalen Angebote die Möglichkeit, das, was nicht mehr sichtbar ist, technisch zu erzeugen und kommen damit dem Wunsch von Besucher:innen zu sehen, ‚wie es wirklich war‘, entgegen. Dies steht jedoch im Widerspruch zu dem in der Gedenkstättenarbeit etablierten Konsens, auf Inszenierungen, Rekonstruktionen und Emotionalisierungen zu verzichten (vgl. z.B. Knoch 2018). Rein technisch kann digital das erzeugt werden, was als Materialität am historischen Ort nicht mehr vorhanden ist: zum Beispiel können Baracken, Zäune, oder andere materielle Lagerstrukturen virtuell als „digitale Raumbilder“ (Knoch 2021) erfahrbar gemacht werden. Die Bandbreite der medialen Repräsentationen kann dabei von filmischen 360-Grad-Ansichten bis zu solchen reichen, die „mit Elementen aus der virtuellen Realität verknüpft sein können, bis zu *Augmented*- und *Virtual-Reality*-Angeboten sowie volldigitalen Lern- und Erfahrungsräume“ (ebd., S. 91; Herv. i. O.). Der Einsatz dieser digitalen Gestaltungsmöglichkeiten, die verschiedene sinnliche Eindrücke erzeugen und auf diese Weise Imagination, Emotionalität und Immersion evozieren können, wird in Gedenkstätten kontrovers diskutiert. Beispielsweise wird die Frage aufgeworfen, inwiefern der Einsatz immersiver digitaler Anwendungen im Kontrast zum im Beutelsbacher Konsens formulierten „Überwältigungsverbot“⁶ steht (vgl. Bildungsabteilung der KZ-Gedenkstätte Dachau 2020, S. 8ff).

Wagner verweist auf die Bergen-Belsen-App als positives Beispiel für eine gelungene Erweiterung des Gedenkstättenangebots (vgl. Wagner 2019, S. 5). Diese App ermöglicht den Besucher:innen vor Ort nicht mehr existente Gebäude im Lagergelände zum Beispiel auf dem Tablet als künstliche Projektion sichtbar zu machen (z.B. ehemalige Baracken und Zäune). Die Rekonstruktionen⁷ orientieren sich an historischem Foto- und Bildmaterial⁸; die grafische Darstellung ist bewusst abstrakt gehalten. Außerdem sind an bestimmten Orten auf der App

⁶ Das sogenannte Überwältigungsverbot ist eines von drei Prinzipien der politischen Bildung, die als Ergebnis (Beutelsbacher Konsens) einer Arbeitstagung von Vertreter:innen der politische Bildung 1976 festgehalten wurden. Demnach gilt als Maxime der politische Bildung Schüler:innen bzw. Kinder und Jugendliche nicht mit Inhalten zu „übereinnahmen“ oder zu „überwältigen“ um eine „erwünschte Meinung“ zu evozieren; also eine Richtschnur, um politische Indoktrination zu verhindern (vgl. Knoch 2020, S. 146). Die beiden weiteren Prinzipien sind das Kontroversitätsgebot und das Partizipationsgebot.

⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass auch der Umgang mit Rekonstruktionen, in der Gedenkstättenarbeit ein kritisch diskutierter Aspekt ist (vgl. Knoch 2018, 2020): „Heute ist das Rekonstruktionsverbot in den deutschen NS-Gedenkstätten eine Grundlage des erinnerungskulturellen Selbstverständnisses. Es dient dazu, einerseits den Beweischarakter der Orte nicht zu zerstören, andererseits diese Erinnerungsorte zwar zu erhalten, aber nicht symbolisch wiederzubeleben, indem Gebäude oder Einrichtungen rekonstruiert werden“ (Bildungsabteilung der KZ-Gedenkstätte Dachau 2020, S. 11). Digitale Medien bieten nun die Möglichkeit anstelle physischer Rekonstruktionen digitale Rekonstruktionen zu erzeugen, was die Diskussion um Rekonstruktionen in ihrer Komplexität steigert.

⁸ Die Modelle werden „durch eine präzise Georeferenzierung vorhandener Quelldaten und den Abgleich mit offiziellen Aufsichten des Lagergeländes (Baupläne, historische und aktuelle Luftfotos) möglich“ (Knoch 2021, S. 108).

historische Quellen hinterlegt. Das heißt, bei der Erkundung des Geländes mit der App können Informationspunkte angewählt werden, „an denen ortsbezogene, georeferenzierte⁹ Quellen hinterlegt sind“ (Knoch 2021, S. 117). Diese Integration digitaler Möglichkeiten verbleibt, so Knoch (2021), in der Logik der Spurensuche¹⁰.

Hier ist jedoch anzumerken, auch wenn der konstruktive Charakter der Rekonstruktionen durch die abstrakte Darstellung explizit thematisiert wird, dass den Besucher:innen ein Bild vermittelt wird, „dass [sic] sich die Historikerinnen und Historiker vom nicht mehr vorhandenen Lager gemacht haben“ (Wagner 2019, S. 5)¹¹.

Das Anne-Frank-Haus in Amsterdam bietet auf seiner Homepage einen interaktiven Rundgang an (vgl. <https://www.annefrank.org/de/museum/web-und-digital/>), in dem sich die digitalisierten Räume, die orientiert an schriftlichen und bildlichen Zeugnissen detailgetreu in die Jahre 1942 bis 1944 zurückversetzt werden, jederzeit besuchen lassen. Über Icons, die angewählt werden können, lassen sich auf den jeweiligen Raum bezogene Tagebuchzitate und Informationsfilme anwählen. Dabei wird „die räumliche Veranschaulichung mit einer starken Personalisierung und Emotionalisierung authentifizierend verbunden sowie durch abrufbares Hintergrundwissen potenziell kontextualisierbar. Quelleninformationen, herstellungstechnische Daten und Grundlagen der Visualisierung sind allerdings kaum transparent“ (Knoch 2021, S. 116). Seit 2016 wird der suggerierte Echtheitseffekt durch ein Angebot in der Gedenkstätte vor Ort noch gesteigert: Ein Rundgang mit VR-Brillen ermöglicht ein Bewegen im Raum. Die historischen Räume der Gedenkstätte, die auf Wunsch von Otto Frank leer stehen, werden für die VR-Anwendung digital möbliert und können interaktiv begutachtet werden. „Am historischen Ort tritt somit gleichsam an dessen Stelle eine VR-Erfahrung auf der Basis eines quellengestützten Bühnenbildes, das sichtbar macht, was nicht mehr erhalten ist“ (Knoch 2021, S. 116).

Hier stellt sich die Frage, welche „eigen-sinnigen Sinnbildungsmuster“ (Brüning & Grewe 2020, S. 317) Besucher:innen (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) bei der Nutzung des VR-Brillen-Angebots im Anne-Frank-Haus entwickeln: Welche Deutungen, Fragen, Reflexionen und Konstruktionen werden durch die Gleichzeitigkeit des leergeräumten Hinterhauses und der virtuellen Möblierung evoziert?

Wagner formuliert, dass aus gedenkstättenpädagogischer Perspektive zentral ist, dass die „Präsentation der vermeintlich authentischen Relikte und Quellen nicht positivistisch verstanden wird: Der konstruktive Charakter der Präsentation muss immer deutlich sein“ (Wagner 2019, S. 6).

3 Ausblick

Die Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten diagnostiziert einen fundamentalen Wandel für „NS-Gedenkstätten nicht zuletzt aufgrund der Digitalisierung, gilt es doch, in einer Welt mit bislang ungeahnten medialen Möglichkeiten einen Weg zu finden, der den medialen Erwartungen und veränderten Rezeptionsweisen der Besucher*innen entspricht und zugleich die Authentizität und Vielschichtigkeit des historischen Orts nicht im virtuellen Raum aufgibt“ (2021). Bislang stellt Forschung zur Konzeptionalisierung digitaler Angebote für die außer-

⁹ Bei der Georeferenzierung werden raumbezogene Informationen einem Datensatz zugeordnet und so z.B. virtuelle Rekonstruktionen historischer Objekte ermöglicht (vgl. z.B. Kirschke & Wolff 2018).

¹⁰ Eine „Spurensuche“ gilt als handlungsorientierte Methode des historischen Lernens. Schüler:innen bzw. Kinder und Jugendliche begeben sich in einem Ort bzw. festumrissenen Raum auf die Suche nach Spuren zu einem Phänomen oder einem Prozess. Eine übergeordnete Leitfrage oder Problemstellung kann die Recherche strukturieren.

¹¹ Meines Erachtens ist an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass dieses Argument nicht nur für digitale Darstellungen gilt. Auch in die Ausstellungen sind die Narrative der Historiker:innen im Arrangement der historischen Quellen eingelassen.

schulischen Lernorte NS-Gedenkstätten und deren Rezeption durch Schüler*innen ein Desiderat dar¹². Aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive ist es jedoch relevant, das Lernen von Schüler:innen am außerschulischen Lernort unter den Bedingungen von Digitalität zu verstehen unter anderem hinsichtlich der Fragen, die unmittelbar die schulische Auseinandersetzung mit einem Thema bzw. der Sache betreffen: Wie wird die „Sache“ digital im Zusammenspiel der Akteur:innen am außerschulischen Lernort erzeugt? In diesem Zusammenhang werden Medien nicht als Werkzeuge verstanden, sondern als prägende Formen (vgl. Krommer 2019), die im Gebrauch von Menschen Sinngebungen erzeugen. Dieser Argumentation folgend stellt Digitalität (Stalder 2016) als Paradigma einen Rahmen dar, der das Denken und Handeln maßgeblich bestimmt und Fragen bezüglich einer Transformation der Repräsentation veranlasst. Auf die oben stehenden Ausführungen bezogen lässt sich dieser Gedanke am Beispiel des Anne-Frank-Hauses konkretisieren und folgende Fragen aufwerfen: Wie unterscheidet sich der Besuch der Gedenkstätte Anne-Frank-Haus vor Ort von dem Besuch des interaktiven Angebots auf der Homepage? Welche Unterschiede sind darüber hinaus zum VR-Rundgang in der Gedenkstätte auszumachen? Oder anders formuliert: Was wird jeweils zur „Sache“, welche Konstruktionen der Sache werden im jeweiligen Format angeboten und welche Sinnbildungen der Besucher:innen entstehen? Die „Herausforderung Digitalität“ ist, so Winter, eben nicht nur eine Frage „der Vermittlungsstrategie, sondern auch des Settings und der Rezipierenden“ (Winter 2019, S. 45), womit darauf verwiesen wird, dass die Repräsentation der Sache immer auch in die Medienpraktiken der Akteur:innen eingelassen ist.

Ein Forschungszugang, der in Anlehnung an den empirischen und theoretischen Zugriff von Lange & Wiesemann (2019) das digitale Angebot zentriert und ihm von seiner Entwicklung bis hin zur Anwendung in der Gedenkstätte oder auch im Unterricht ethnografisch folgt, bietet die Möglichkeit, die Verfertigung des digitalen Angebots sowohl in seinem Konzeptions- und Entwicklungsprozess zu untersuchen als auch die Nutzung in situ zu beobachten. In einer solchen praxeologischen Perspektive wird das digitale Angebot von NS-Gedenkstätten „nicht als instrumentelles Produkt, sondern als spezifische Praxis zu bestimmen sein“ (Lange & Wiesemann 2019, S. 137). Das heißt, im Zentrum eines solchen Forschungszugangs steht weniger die didaktische Intention und Repräsentationsabsicht, die mit dem jeweiligen digitalen Angebot verknüpft sein mag, als vielmehr die situative Erzeugung eines digitalen Lernarrangements in einer NS-Gedenkstätte.

Was in diesem Artikel exemplarisch für digitale Angebote am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte andiskutiert wurde, ist auch allgemein für sachunterrichtliche Lernprozesse in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) zu untersuchen. Denn der Begriff Digitalität verweist auf die „unhintergehbare mediale Präfigurierung jeglicher Praxis und Lebensbereiche“ (Münthe-Goussar & Grünberger 2019, S. 913).

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik & FORUM der Landesarbeitsgemeinschaften der Gedenkstätten, Erinnerungsorte und -initiativen in Deutschland (2017): Erinnerungskultur und historisch-politische Bildung stärken. https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/2017/PM/2017.05.05_Erinnerungskultur_und_historisch-politische_Bildung_staerken.pdf [09.09.2021].
- Arbeitskreis der NS-Gedenkstätten und Erinnerungsorte in NRW: <https://www.ns-gedenkstaetten.de/arbeitskreis/aktuelles/detailseite/geschlossene-schulen-abgesagte-projekte-und-veranstaltungen-ns-gedenkstaetten-und-erinnerungsorte-ohne-besucher-digitale-angebote-ermoeglichen-allen-besuchern-in-zeiten-von-corona-virtuelle-rundgaenge-durch-die-ausstellungen> [08.06.22].

¹² Allerdings ist in diesem Zusammenhang auf die Befragung von Schüler*innen und Studierenden zum New Dimensions in Testimony-Projekt hinzuweisen. Diese wurden zu ihren Erfahrungen mit den durch 3D aufgezeichneten Überlebendengesprächen erzeugten interaktiven Hologrammen befragt (vgl. Brüning 2018, S. 224).

- Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: Didaktische und Methodische Grundlagen. Weinheim.
- Bildungsabteilung der KZ-Gedenkstätte Dachau (Hrsg., 2020): Die Befreiung. The Liberation. Die Befreiung des Konzentrationslagers Dachau in Augmented Reality. Medienpädagogische Handreichung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Dachau.
- Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: <https://www.bildung-mv.de/aktuell/2020/digitale-gedenkstaettenangebote/index.html> [17.08.2021]
- BMFSFJ/Auswärtiges Amt (2019): Zukunft braucht Erinnerung – „Jugend erinnert“. Infopapier zur Vorstellung des Programms durch die Bundesminister Heiko Maas und Dr. Franziska Giffey am 29.1.2019 in Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/133248/645b5e785f2d80d3a42f4391e923b10f/20190129-infopapier-zukunft-braucht-erinnerung-data.pdf> [08.09.2021].
- Brauer, Juliane (2016): Heiße Geschichte? Emotionen und historisches Lernen in Museen und Gedenkstätten. In: Sarah Willner, Georg Koch & Stefanie Samida (Hrsg.): Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur. Münster, S. 29-44.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Aufl. Konstanz.
- Brüning, Christina & Grewe, Bernd-Stefan. (2020): Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: Martin Harant, Philipp Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, S. 309-321.
- Brüning, Christina Isabel (2018): Hologramme von Überlebenden in einer sich diversifizierenden Gesellschaft? In: Totalitarismus und Demokratie, 15, S. 219-232.
- Buchner, Josef & Aretz, Diane (2020): Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned. In: Zeitschrift MedienPädagogik (Jahrbuch Medienpädagogik), 17, S. 195-216.
- Bunnenberg, Christian (2021): Endlich zeigen können, wie es gewesen ist? Virtual-Reality-Anwendungen und 360°-Filme und geschichtskulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. In: Tobias Arand, T. & Peter Scholz (Hrsg.): Digitalisierte Geschichte in der Schule. Baltmannsweiler, S. 23-54.
- Decroll, Axel, Schaarschmidt, Thomas & Zündorf, Irmgard (Hrsg., 2019): Authentizität als Kapital historischer Orte? Die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben von Geschichte. Göttingen.
- Eberle, Anette (2008): Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkortern zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung. Praxisfelder, Konzepte, und Methoden in Bayern. Würzburg.
- Enzenbach, Isabel, Pech, Detlef & Klätte, Christina (Hrsg., 2012): Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 8.
- Fischer, Cornelia & Anton, Hubert (1992): Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen. Thüringen. Landeszentrale für politische Bildung.
- Flügel, Alexandra & Landrock, Irina (2020): Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 9, S. 65-79.
- Flügel, Alexandra (2020): Außerschulischer Lernort NS-Gedenkstätte – Vielfache Bedeutungen. In: Jutta Wiesemann, Alexandra Flügel, Swaantje Brill & Irina Landrock (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn, S. 108-127.
- Gabriel, Regine (Hrsg., 2018): "Es war sehr schön und auch sehr traurig". Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8-12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen. Frankfurt a.M.
- Georgi, Viola & Musenberg, Oliver (2020): Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht. In: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberg & Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M., S. 37-53.
- Georgi, Viola (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg.
- Göpner, Franziska (2015): Biografische Zugänge in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten (2015). In: Geschichte.Bewusst.Sein.de <https://geschichte-bewusst-sein.de/biografische-zugaenge-in-der-historisch-politischen-bildung-an-gedenkstaetten/> [10.09.2021]
- Hauk-Thum, Uta & Noller, Jörg (2021): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin.
- Haug, Verena (2015): Am "authentischen" Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2954553/2954554/evz-memo_studie_3_210503.pdf [09.08.2021]. https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/fileadmin/user_upload/08_presse/jpg/2021_jahrespk/2021-02-24_jahresprogramm_nsdoku_pressemappe.pdf [15.08.2021].

- IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) (Hrsg.): Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders. Berlin.
- Irion, Thomas (2016): Digitale Medienbildung in der Grundschule. Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen In: Markus Peschel & Thomas Irion (Hrsg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 16-32.
- Kirschke, Tobias & Wolff, Christian (2018): Virtuelle Rekonstruktion historischer Objekte am Beispiel einer Gedenkstätte des nationalsozialistischen Terrors. In: Zeitschrift für Geodäsie, Geoinformation und Landmanagement (zfv), 143, 4, S. 215-223.
- Klein, Marion (2012): Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie. Wiesbaden.
- Knigge, Volkhard (2013): Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: Gedenkstättenrundbrief Nr. 172, S. 3-15.
- Knoch, Habbo (2018). Gedenkstätten. Docupedia-Zeitgeschichte. http://docupedia.de/zg/Knoch_gedenkstaetten_v1_de_2018 [09.10.2020].
- Knoch, Habbo (2020a): Grenzen der Immersion. Die Erinnerung an den Holocaust und das Zeitalter der Digitalität. In: Claudia Fröhlich & Harald Schmid (Hrsg.): Virtuelle Erinnerungskulturen. Jahrbuch für Politik und Geschichte. Band 7. Stuttgart, S. 15-44.
- Knoch, Habbo (2020b): Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis -Berufsfelder. Tübingen.
- Knoch, Habbo (2021): Das KZ als virtuelle Wirklichkeit. Digitale Raumbilder des Holocaust und die Grenzen ihrer Wahrheit. In: Geschichte und Gesellschaft, 47, S. 90-121.
- Krommer, Axel (2019): Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen. In: Axel Krommer, Martin Lindner, Dejan Mihajlović, Jöran Muuß-Merholz & Philippe Wampfler (Hrsg.): Routenplaner #DigitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg, S. 81-100.
- Lange, Jochen & Wiesemann, Jutta (2019): In Bearbeitung. Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperationsform. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2019) 1, S. 135-148.
- Lauer, Luisa, Peschel, Markus, Seibert, Johann, Lang, Vanessa, Eichinger, Annika, Altmeyer, Kristin, Malone, Sarah, Kelkel, Mareike, Bach, Sarah, Perels, Franziska & Kay, Christopher W.M. (2021): Untersuchung der Wirkungen von AR-Visualisierungstechniken in der Primarstufe. In: Sebastian Habig (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch? Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung 2020. Regensburg, S. 378-381. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2021/TB2021_378_Lauer.pdf [15.09.2021].
- Lücke, Martin & Messerschmidt, Astrid (2020): Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein. In: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 54-70.
- Lücke, Martin (2012): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 281-288.
- Lutz, Thomas (2009): Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung: Die Gestaltung neuer Dauerausstellungen in Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland und deren Bildungsanspruch. Berlin.
- Marx, Alexandra & Sauer, Michael (2011): Lerneffekte von Gedenkstättenbesuchen im Kontext des Geschichtsunterrichts. Eine quantitative Studie am Beispiel der KZ-Gedenkstätten Buchenwald und Moringen. In: Bert Pampel (Hrsg): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. Leipzig, S. 115-144.
- Münch, Daniel (2019): Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu? In: Anja Ballis & Markus Gloe (Hrsg.): Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität. Wiesbaden, S. 87-108.
- Münthe-Goussar, Stephan & Grünberger, Nina (2019): Medienbildung und die Kultur der Schule – Praxistheoretische Zugänge zur Erforschung von Schule in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Thomas Knaus (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Bd. 3. München, S. 911-942.
- Nägel, Verena Lucia & Stegmaier, Sanna (2019): AR und VR in der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus und Holocaust – (Interaktives) Lernen oder emotionale Überwältigung? In: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/298168/ar-und-vr-in-der-historisch-politischen-bildung-zum-nationalsozialismus-und-holocaust-interaktives-lernen-oder-emotionale-ueberwaeltigung> [15.08.2021].
- Niesyto, Horst (2021): 'Digitale Bildung' wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft. In: Medien + Erziehung, Heft 1/2021, S. 23-28.
- NS-Dokumentationszentrum München (2021): Erinnerung in Zeiten der Pandemie. Presseinformation. Jahresvorschau 2021.

Online-Blog „#Otd1945“ [01.09.2021]

Pampel, Bert (2007): "Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist". Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt a.M.

Papendick, Michael, Rees, Jonas, Scholz, Maren & Zick, Andreas (2021): MEMO. Multidimensionaler Erinnerungs Monitor. Studie IV. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG). Bielefeld.

Rechberg, Karl-Hermann (2020): Täterschaft in der Gedenkstättenpädagogik. Empirische Rekonstruktion der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.

Rehm, Martin, Manca, Stefania & Haake, Susanne (2020): Soziale Medien als digitale Räume in der Erinnerung an den Holocaust. Eine Vorstudie zur Twitter-Nutzung von Holocaust-Museen und Gedenkstätten. In: Medien + Erziehung, 64 (2020) 6, S. 62-73.

Samida, Stefanie, Willner, Sarah & Koch, Georg (2016): Doing History – Geschichte als Praxis. Programmatische Annäherungen. In: Sarah Willner, Georg Koch & Stefanie Samida (Hrsg.): Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur. Münster, S. 1-25.

Sozialwissenschaftliches Institut München (2000): Besucherbefragung zur Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Dachau. München.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.

Statista (2021): Anzahl der Besucher* ausgewählter KZ-Gedenkstätten in Deutschland im Jahr 2018. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/962538/umfrage/besucher-ausgewaehlter-kz-gedenkstaetten-in-deutschland/> [09.06.2022].

Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien.

Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten (2021): Internationale Konferenz zur Geschichte und Erinnerung der nationalsozialistischen Konzentrationslager, 18.-21. Mai 2021. Tagungsankündigung. In: <https://www.hsozkult.de/event/id/event-96927> [20.05.2021].

Ulbricht, Christina (2020): Bildungsangebote zu Nationalsozialismus und Holocaust. Eine empirische Studie zu Reaktionen von Jugendlichen zum pädagogischen Umgang. Wiesbaden.

Wagner, Jens-Christian (2019): Erkenntnis statt Bekenntnis. Ein Plädoyer für eine zukunftsfähige Gedenkstättenarbeit. In: Frauke Geyken & Michael Sauer (Hrsg.): Zugänge zur Public History. Formate – Orte – Inszenierungsformen. Schwalberg/Ts., S. 89-103.

Wagner, Jens-Christian (2019): Simulierte Authentizität? Chancen und Risiken von Augmented und Virtual Reality an Gedenkstätten. In: Gedenkstättenrundbrief 196, S. 3-9.

Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster.

Werker, Bünyamin (2018): Gedenkstättenpädagogik. In: socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/Gedenkstaettenpaedagogik>. [08.09.2021]

Winter, Franziska (2019): Im Bilde des Gedenkens. Das Für und Wider immersiver Zeugenschaft. In: Thimo Breyer & Dawid Kasproicz (Hrsg.): Immersion. Grenzen und Metaphorik des digitalen Subjekts. Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften. Jg. 19, H. I, 2019, S. 35-48.