

Knaup, Melanie; Rupprecht, Andreas; Seibert, Nils

Gedenkstättenpädagogik als Pädagogik im historischen Raum

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 245-251



Quellenangabe/ Reference:

Knaup, Melanie; Rupprecht, Andreas; Seibert, Nils: Gedenkstättenpädagogik als Pädagogik im historischen Raum - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 245-251 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266954 - DOI: 10.25656/01:26695; 10.35468/5993-28

<https://doi.org/10.25656/01:26695>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Melanie Knaup, Andreas Rupprecht und Nils Seibert

Gedenkstättenpädagogik als Pädagogik im historischen Raum

1 Zum historisch-politischen Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die nationalsozialistischen „Euthanasie“-Verbrechen sind im sonderpädagogischen Bildungsbereich ein eher randständiges Thema des (Geschichts-)Unterrichts. Historisches Lernen ist nach Musenberg und Pech eine „fachdidaktische Leerstelle“ (vgl. Musenberg & Pech 2011, 230). Oftmals wird Lernenden des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung eine Überforderung im Hinblick auf historisches Lernen attestiert. Rein (vgl. 2021, 256) führt an, dass Menschen mit geistiger Behinderung „lange als gegenwartsverhaftet“ angesehen wurden. Infolgedessen seien sie oftmals von der Auseinandersetzung mit historischen Inhalten ausgeschlossen. Als mögliche Gründe für die Vernachlässigung des Faches benennt Schäfer u. a., dass Geschichte entweder

- „als vermeintlicher Gegensatz zum ‚Postulat lebenspraktisch orientierter Bildung‘ gelte (vgl. Schäfer 2019, 515 mit Verweis auf Musenberg & Pech 2011, 2017),
- „Geschichtsbewusstsein als Überforderung“ (vgl. Schäfer 2019, 515) von Menschen mit geistiger Behinderung betrachtet werde,
- Lehrpläne geschichtsdidaktische Impulse bisher wenig berücksichtigt haben (vgl. ebd.)
- und dass das Fach Geschichte keine Ausformulierung in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) findet (vgl. ebd.).

Ein Blick in diverse Richtlinien im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt jedoch, dass Themenbereiche gelistet werden, die sich auf politische Bildung, gesellschaftliche und soziale Teilhabe beziehen. Dazu gehören u. a. Menschenwürde, das Recht auf Bildung und Partizipation am gesellschaftlichen Leben sowie an der sozialen Gemeinschaft, die Wahrnehmung der Rolle als Staatsbürger*in sowie das Recht auf Entwicklung der individuellen Persönlichkeit. Nach George (vgl. 2008, 62) seien Angebote zur politischen Bildung wichtig, um ein Verständnis

für Staat und Gesellschaft zu entwickeln. Sie verweist im Zuge dessen darauf, dass eine „gewisse Informiertheit [...] die aktive Teilhabe an Gesellschaft“ gestatte und „zu gewollter Integration“ führe (vgl. ebd.).

2 Funktionen historischer Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Lindmeier und Schomaker (vgl. 2014a, 2) betonen, dass „die Auseinandersetzung des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen während der Zeit des Nationalsozialismus zu aktuellen ethischen Fragestellungen der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung“ führe. Da Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Alltag häufig Diskriminierung erfahren und unter Stigmatisierungen leiden, merkt George an, dass historische und politische Bildungsarbeit von großer Bedeutung für das Bewusstsein über und den Umgang mit Diskriminierungen von Menschen mit (geistiger) Behinderung sei (vgl. George 2008, 66). Ausgehend von der Hypothese, dass politische Bildungsarbeit auch den Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Ableismus einschließt, verweisen Broden, Hößl und Meier (vgl. 2017, 9f.) darauf, dass die gegenwärtigen Formen von Diskriminierung und Rassismus in historische Zusammenhänge eingeordnet werden müssen, da rassistische Formen und Strukturen sowohl vor als auch nach der Zeit des Nationalsozialismus existier(t)en. Ergänzend dazu betont der Historiker Rösen den Zweck des historischen Lernens dahingehend, dass es der kulturellen Orientierung diene (vgl. Rösen 2013, 41).

Gerade die Studien Georges zum kollektiven Gedächtnis von Menschen mit geistiger Behinderung u. a. als Adressaten einer Gedenkstätte (vgl. 2008) macht deutlich, dass dieser Themenbereich selbst zum Gegenstand historischer Lernprozesse werden sollte, da sich dadurch neue Perspektiven auf das Selbstverständnis von Menschen mit geistiger Behinderung ergeben; insbesondere wenn es um „Empathie für bzw. Identifikation mit den Opfern, Gefühle der Trauer, Einschätzungen der sogenannten Lebensrecht-Debatte, ethisch-moralische Einschätzungen der Geschehnisse [...], gezogene Schlüsse aus der Geschichte, Übertragungen auf die aktuelle Situation, Ideologie/Propaganda“ (vgl. George 2008, 190) gehe.

Barsch (vgl. 2009) weist darauf hin, dass eine dringende Notwendigkeit bestünde, adaptierte Materialien zur politischen, historischen und kulturellen Bildung bereitzustellen, die an die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung angepasst seien (vgl. ebd., 8). Er fordert einen interdisziplinären Ansatz, in dem sich die Wissenschaftsdomäne der Förderpädagogik anderen Forschungsdisziplinen annähere und somit Erkenntnisse und Methoden anderer Wissenschaftsdisziplinen zur Entwicklung von Materialien zur politischen und historischen Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung angewendet werden können (vgl. ebd., 8f.).

Die in den vergangenen Jahren entwickelten Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung – u. a. in Gedenkstätten wie Hadamar, Brandenburg/Havel oder Flossenbürg – legen den Fokus zum einen darauf, eine „Parteilichkeit mit den Opfern“ (vgl. Lutz 2013, 374) herzustellen und andererseits eine „Auseinandersetzung mit den Tätern“ (vgl. ebd., 375) anzuregen; beides mit dem Ziel, über eine Auseinandersetzung mit dem historischen Ort, Bezüge zur Gegenwart aufzuzeigen. Prinzipiell sollte ein Gedenkstättenbesuch immer *freiwillig* sein. Niemand, insbesondere Gruppierungen, die in der NS-Zeit zu den Verfolgten gehörten, sollten ungefragt und unvorbereitet in Gedenkstätten gebracht werden. In diesem Zusammenhang müssen insbesondere schulische Exkursionen ausreichend vorbereitet werden und es muss während des Besuchs gewährleistet werden, dass die Schüler*innen sich zurückziehen können.

Gedenkstättenpädagogik ist keine systematisierte Form der pädagogischen Arbeit. Die Formen und Ausprägungen der Gedenkstättenpädagogik sind heterogen und auf die jeweiligen historischen Orte zugeschnitten (vgl. Meseth 2015, 98f.; Rechberg 2020, 49). Nichtsdestotrotz wurde und wird versucht, normative Selbstzuschreibungen zu erarbeiten. Verschiedene „[...] Versuche, Aufgaben und Ziele von Gedenkstättenpädagogik zu systematisieren [...]“ (vgl. Haug 2015, 68), werden von Haug (2015) auf Gemeinsamkeiten überprüft und zusammengestellt. Durch diese Zusammenstellung wird ein Überblick über die Tätigkeitsfelder der Gedenkstättenpädagogik ermöglicht.

2.1 Erklären und Wissen vermitteln

Der historische Raum der Gedenkstätten ist für die Vermittlung von Wissen und Erklärungen von besonderer Bedeutung. Sie werden als sog. „steinerne Zeugen“ bezeichnet, die Auskunft über ihre Vergangenheit geben sollen, also den Besuchenden erklärt und zugänglich gemacht werden (vgl. Haug 2015, 70). Durch die besondere Struktur der Gedenkstätten fallen *historischer Ort*, *Gedenkort* und *Friedhof* zusammen. Dadurch komme nach Haug (2015) der Erläuterung eines solchen historischen Ortes immer eine dreifache Bedeutung zu (vgl. ebd., 70):

1. „Was ist hier zu sehen?“
 - a. Phänomenologische Ausgestaltung
 - b. Mediales Bild ≠ Ausgestaltung der Gedenkstätte vor Ort³
 - c. Wichtigste Referenz: der historische Ort
2. Was ist hier passiert?
 - a. Historisches Wissen und Geschichtsverständnis zur NS-Zeit
 - b. Multiperspektivität

3 Gegenstände, die heute alltäglich erscheinen, können im Kontext der Konzentrationslager negativ belastet sein, bspw. die persönliche Essenschüssel, deren Besitz bei Häftlingen über Leben und Tod entscheiden konnte.

3. Wie verhält man sich hier?
 - a. Verhaltensregeln
 - b. Aufklärung und Vorbereitung vor dem Besuch einer Gedenkstätte

Durch diese dreifache Bedeutung in der Vermittlung von Wissen und der Erklärung des Unerklärlichen können Gedenkstätten sich ebenfalls auf heterogene Gruppen einstellen. Hierbei gilt es, immer individuell auf die einzelnen Gruppen eingehen zu können.

2.2 Lernen und Gedenken ermöglichen

Die Vermittlung der Perspektive der Opfer des Nationalsozialismus ist eine zentrale Aufgabe der Gedenkstätten. Hierbei soll eine empathische Beziehung zu dieser Personengruppe hergestellt werden. Wichtig ist, dass keine direkte Identifikation mit den Verfolgten angestrebt wird, sondern eine distanzierte Perspektivübernahme. Wie genau diese Empathie, das Gedenken, stattfinden soll, darüber herrscht Uneinigkeit. Haug (2015) zählt zwei Konzepte auf, die unterschiedliche Ansätze verfolgen. Zum einen kann durch gezielte Nachverfolgung des Weges der Häftlinge durch das Lager (bspw. in der Gedenkstätte Dachau) Empathie für die Verfolgten erzeugt werden. Zum anderen werden assoziative Perspektivübernahmen (bspw. Fritz Bauer Institut ‚Konfrontationen‘) genutzt, um Diskriminierung und Verfolgung in alltäglichen Situationen der damaligen Zeit offenzulegen (vgl. ebd., 77).

3 Praktische Implikationen für eine inklusive Gedenkstättenpädagogik

In den Ausstellungen der Gedenkstätten sind in der Regel historische Objekte und Gegenstände aus der Lagerzeit ausgestellt. Oftmals sind diese Objekte in den Ausstellungen hinter Glas verstaut und dürfen nicht angefasst werden, um einem frühzeitigen Verschleifen, Zerstören oder Vandalismus der Ausstellungsstücke vorzubeugen. Doch gerade Schüler*innen möchten die Geschichte „erfassen“ und dazu auch die Ausstellungsstücke berühren. Hirte (vgl. 2015) bezeichnet diese Methoden als „Ding-Pädagogik“ (vgl. Hirte 2015, 212f.). Durch eine handlungsorientierte Didaktik an Gedenkstätten können insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung profitieren (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 66). Gerade die schier unvorstellbaren Verbrechen, die in Gedenkstätten thematisiert werden, drohen durch das Wegschließen der historischen Gegenstände zu einer nicht greifbaren und surrealen Geschichte zu werden, die für viele Besuchende nicht imaginierbar erscheinen und wenig Implikationen auf die heutige Lebensrealität zulassen. Es gibt Konzepte, die dem entgegenwirken sollen, beispielsweise sogenannte *Museumskoffer*. In diesen Koffern werden Ausstellungsstücke repliziert bzw. auch Originale

verwendet. Diese Gegenstände können von den Besuchenden in die Hand genommen und genauer inspiziert werden. In der Gedenkstätte Buchenwald gibt es den sogenannten *Fundstückkoffer*.

An dem Fundstückkoffer der Gedenkstätte Buchenwald orientiert sich ein inklusives Projekt der Gedenkstätte Flossenbürg. Das Projekt „Geschichte zum Anfassen“ wurde im Jahr 2017/18 erstmals erprobt. Es basiert auf einem Materialienkoffer, der ausschließlich aus Repliken von Fundstücken aus der Dauerausstellung besteht. Der Materialienkoffer wird durch Informationen in Leichter Sprache in Text- und Audioformaten unterstützt. Zwar ist diese Methode zunächst für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt worden, doch heute findet er insbesondere in heterogenen Gruppen und inklusiven Begegnungstagen seine Anwendung (vgl. Grandke & Rittner 2019).

Die Auseinandersetzung im Rahmen der Forschungswerkstatt zum Thema „Zukunft braucht Erinnerung – Erinnerung braucht Raum“ und der damit verbundenen intensiven Diskussion zur Notwendigkeit einer Inklusionsorientierten Gedenkstättenpädagogik wirkt nachhaltig inspirierend. Den Auftrag in der Auseinandersetzung im Kontext politischer und geschichtlicher Bildung sehen wir sowohl in Adornos Diktum „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ (vgl. Adorno 1966, 92) als auch in der UN-Behindertenrechtskonvention erteilt und dadurch als oberste Prämisse für eine kritische Zielbestimmung für die institutionelle Bildungspraxis verstanden.

4 Reflexion

Die Etablierung einer inklusiven Gedenkstättenpädagogik in die Lehramtsausbildung ergibt sich aus den oben genannten Anforderungen an die Begleitung von Lernenden. Die wichtigsten Gründe sind dabei nicht nur der obengenannte universelle Bildungsauftrag, sondern auch die spezielle Vor- und Nachbereitungsnotwendigkeit eines Gedenkstättenbesuchs im Rahmen *inklusive* Gedenkstättenpädagogik. Die Entwicklungen in den Gedenkstätten im Hinblick auf eine inklusive Gestaltung von Ausstellungen und Materialien ist zu begrüßen, befreit aber die Schule als Institution nicht davon, ihre Schüler*innen zu begleiten. Das ist höchst voraussetzungsvoll und erfordert Kompetenzen, die den schmalen Grat zwischen Empowerment und psychisch-belastender Konfrontation mit großer Sensibilität beschreiten lässt. Eine Etablierung inklusiver Gedenkstättenpädagogik in die Curricula der Lehramtsstudiengänge erscheint dabei als eine wichtige Säule, diese Kompetenzen flächendeckend zu entwickeln. Das Besuchen einer Gedenkstätte vor Ort gibt die Möglichkeit, in den Diskurs zu gehen und nachzuvollziehen, welche Parallelen auch heute noch die Existenz von Menschen bedrohen. Mit einem Verständnis von Raum *als drittem Pädagogen* (vgl. Dahlinger 2009) wirkt die Ge-

denkstätte während des Besuchs, aber eben auch noch darüber hinaus nach. Das führt dazu, dass die begleitende Lehrkraft eine Transitionskompetenz benötigt, die neben den inhaltlichen Aspekten auch psychosoziale Aspekte beinhaltet. Die konkrete Rolle bezieht sich dann vor allem auch auf eine *Übersetzungstätigkeit*, die dazu verhilft, die Schüler*innen in ihrer Partizipation zu bekräftigen und im Sinne einer Codierung-Dekodierung (vgl. Freire 1973) dazu beizutragen, etwaige „Grenzsituationen“ im Alltag (vgl. ebd., 82f.) aufzudecken und nachhaltig zu verändern, indem das Lernziel eine erhöhte Sensibilisierung gegenüber Diskriminierung im Umfeld der Schüler*innen bewirkt und den Schüler*innen Worte und Mut ermöglicht, Nein! zu sagen. Inklusive Pädagogik, die zu Empowerment und Partizipation führen soll, führt mit Scherr (vgl. 2013) zur „Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit“ (vgl. ebd., 29), wenn diese sich an der Anerkennung des Subjekts orientiert. Menschen mit geistiger Behinderung sind lange aus Bildungsprozessen, die nach wie vor sehr eindimensional kognitiv belastet sind, ausgeschlossen gewesen. Wird Brumliks (vgl. 2013) „pädagogische Ethik der Anerkennung“ wahrgenommen, bedeutet dies für das Selbstverständnis einer Lehrkraft, advokatorisch (vgl. ebd., 17) für die Lernenden einzutreten, indem die oben angesprochene Rolle der *Übersetzer*in* um die der *Anwält*in* erweitert wird. Der Diskurs um die Teilhabe von Menschen und gesellschaftliche Parallelen zu damals, die zu Diskriminierung führ(t)en, kann mutig und selbstbewusst geführt werden. Die Erweiterung eines kognitiven Bildungsverständnisses um soziale und emotionale Komponenten führt zu mehr Inklusion und damit zum eigentlichen Zweck der Gedenkstätte – jegliche Exklusionstendenzen jetzt und in der Zukunft zu beenden. Jede einzelne Lehrkraft ist dabei wichtig.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T. W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main, 92–109.
- Barsch, S. (2009): Kulturelle und politische Wertvorstellungen von Menschen mit geistiger Behinderung in Ost- und Westdeutschland. Online unter: http://www.avbstiftung.de/fileadmin/uploads/media/LP_AvB_Barsch__Sebastian_01.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Barsch, S. & Barte, B. (2020): Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einblicke in die Forschung. In: Barsch, S.; Degner, B.; Kühberger, C. & Lücke, M. (Hrsg.): Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., 118–201.
- Barsch, S. (2016): SchülerInnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch. Einblicke in die empirische Forschung. In: Alavi, B. & Lücke, M. (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., 71–84.
- Brodén, A. et al. (2017): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Hinführung und Überblick. In: Brodén, A., et al. (Hrsg.): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Weinheim, 7–17.

- Brumann, C., Katheter, D. & Reuter, U. (2014): „Endlich – ich weiß jetzt Bescheid!“ Lernen zum Nationalsozialismus in leichter Sprache am historischen Ort. In: Lernen konkret, H. 3, 33. Braunschweig, 10–13.
- Brumlik, M. (2013): Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafeneeger, B. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 13–25.
- Dahlinger, S. (2009): Der Raum als dritter Pädagoge. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, H. 6, 37/28. Baltmannsweiler, 247–250.
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg.
- George, U. (2008): Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar – eine erinnerungssoziologische Studie. Bad Heilbrunn.
- Grandke, S.; Rittner, M. (2019): Geschichte zum Anfassen – Ein inklusives Vermittlungsformat der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg. In: Gedenkstättenrundbrief, 196, . Berlin, 3–28.
- Haug, V. (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Metropol Verlag.
- Hirte, R. (2015): Dinge als Zeugnisse des Vergangenen. In: Gryglewski, E. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol, 207–220.
- Kaiser, W. (2001): Bildungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Gedenkstättenrundbrief, 100. Berlin, 105–111.
- Lindmeier, B. & Schomaker, C. (2014a): „Was wäre mit mir passiert, wenn ich damals gelebt hätte?“. Fachdidaktische Grundlagen eines inklusiven Studienprojekts zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen während der NS-Zeit. In: www.widerstreit-sachunterricht.de. Online-Publikation Open Access, 20.
- Lindmeier, B. & Schomaker, C. (2014b): „Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!“. Inklusive historische Bildung zum Thema der NS-Euthanasie-Verbrechen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, H. 1, 59. Weinheim Basel, 73–91.
- Lutz, T. (2013): Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum. In: Rathenow, H.-F., Wenzel, B. und Weber, N.-H. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts., 367–382.
- Meseth, W. (2015): Gedenkstättenpädagogisches Handeln. In: Gryglewski, E. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin, 98–110.
- Musenber, O. (2014): Zur Notwendigkeit historischer Bildungsangebote und Möglichkeiten historischen Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Barsch, S. & Hasberg, W. (Hrsg.): Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts., 60–79.
- Musenber, O. & Pech, D. (2011): Geschichte thematisieren – historisch lernen. In: RATZ, C. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen, 217–240.
- Pitsch, H.-J.; Thümmel, I. (2011): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Oberhausen.
- Rechberg, K.-H. (2020): Täterschaft in der Gedenkstättenpädagogik. Empirische Rekonstruktion der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.
- Reeken, D. von (2012): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler.
- Rein, F. (2021): Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Sinnbildung über die eigene Biografie? In: Musenber, O. et al. (Hrsg.): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld, 255–271.
- Rüsen, J. (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.
- Schäfer, H. (2019): Historisches Lernen – Geschichte unterrichten. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Weinheim Basel, 515–530.
- Scherr, A. (2013): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneeger, B. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 26–44.