

## Rezension



Manfred Liebel

### Waltraut Kerber-Ganse: Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung

*Manfred Liebel*

Am 20. November 1989 beschloss die Generalversammlung der Vereinten Nationen nach zehn Jahren einstimmig die Kinderrechtskonvention. Es hätte nicht dieses Ergebnis gegeben, wenn es allein in den Händen der Staatenvertreter geblieben wäre. Es waren vor allem Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) – wie *Defense for Children International* oder *Save the Children Alliance* –, die Druck gemacht und Expertisen erstellt haben. Inzwischen wurde sie von fast allen UN-Mitgliedsstaaten ratifiziert – mit Ausnahme der USA und Somalia. Den USA scheint das peinlich zu sein, hat doch die Obama-Regierung signalisiert, diese auch auf den Weg zu bringen. In der Bundesrepublik ist sie am 5. April 1992 in Kraft getreten, allerdings mit dem Vorbehalt des Vorrangs des immer restriktiveren Ausländerrechts.<sup>1</sup> So kommt es, dass heute noch Kinder, die mit oder ohne Erwachsene nach Deutschland gelangen, demütigenden Behandlungen ausgesetzt sind. Bis zuletzt wurde behauptet, dass für Kinder in Deutschland „kein Handlungsbedarf“ bestehe und die Erfüllung der Menschenrechte lediglich noch für die armen Kinder in der Dritten Welt ausstünde. Bis heute sind deutsche Regierungen der Auffassung, dass die Kinderrechtskonvention hierzulande kein unmittelbar anzuwendendes Recht begründe.

Das Buch von *Waltraut Kerber-Ganse* kommt also zur rechten Zeit. Es unterscheidet sich von anderen deutschsprachigen Darstellungen zu Kinderrechten vor allem in zwei Punkten. Zum einen rekonstruiert es in akribischer Weise anhand langjähriger Recherchen in UN-Archiven den Entstehungsprozess der Konvention und bringt Details zum Vorschein, die bisher öffentlich nicht bekannt waren. Zweitens ist es der anspruchsvolle Versuch, den Sinngehalt der Konvention mit der Pädagogik von *Janusz Korczak* in Beziehung zu setzen, jenes polnisch-jüdischen Kinderarztes, Schriftstellers und Pädagogen, der als einer der ersten am Ende des Ersten Weltkriegs und in den folgenden Jahren für Kinder eigene Rechte forderte und entwarf.

Das Buch ist in fünf Teile gegliedert. Im ersten wird die Geschichte der Kinderrechte von der Genfer Deklaration des Völkerbundes (1924) über die UN-Deklaration der

Waltraut Kerber-Ganse: Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2009, 264 S., ISBN 978-3-86649-259-2

Rechte des Kindes (1959) bis zur UN-Kinderrechtskonvention skizziert. Dabei wird vor allem ein Blick in die Kontroversen bei der Formulierung der Konvention und die besondere Rolle der NGOs vermittelt. Der zweite Block erläutert die inhaltlichen Dimensionen und Prinzipien sowie ihre Stellung im Menschenrechtssystem der Vereinten Nationen. Ein besonderer Abschnitt widmet sich der Arbeitsweise des UN-Kinderrechtsausschusses, der eine wichtige Rolle bei der Interpretation und Weiterentwicklung der Konvention spielt.

Im dritten Teil stellt *Kerber-Ganse* die Grundgedanken von *Korczak* dar und fragt, was sich aus ihnen für das Verständnis der Kinderrechte und die Lektüre der UN-Kinderrechtskonvention lernen lässt. Kapitel vier beleuchtet „in einer von *Korczak* belehrten Perspektive“ verschiedene Aspekte der Konvention mit Blick auf ihre Umsetzung und Bedeutung für Kinder in verschiedenen Lebenssituationen. Aufmerksamkeit widmet sie zumal jenen, die ohne Eltern und meist in Heimen leben, der Bedeutung der in der Konvention erstmals formulierten Partizipationsrechte sowie dem Recht auf Bildung und die mögliche Umsetzung in demokratiepädagogische Konzepte. Sie lässt sich dabei von den Aspekten leiten, die auch das Leben von *Korczak* geprägt haben, der Leiter zweier Waisenhäuser war und dessen Schriften von dem Ringen um eine kinderrechtsorientierte Erziehungs- und Bildungspraxis mit marginalisierten und notleidenden Kindern zeugen. Der letzte Teil resümiert die Überlegungen zu einer „Perspektivenverschränkung“ der Kinderrechtskonvention und seiner Pädagogik.

Die Autorin wertet die UN-Kinderrechtskonvention als einen „Meilenstein“ in der Entwicklung der Menschenrechte. Sie sieht in ihr nicht Sonderrechte von Kindern, sondern auf deren Situation hin spezifizierte Menschenrechte, die bedingungslose Geltung beanspruchen können. Deren Umsetzung sieht sie primär durch das Menschenrechtssystem der UN mit seinen verschiedenen Instrumenten gewährleistet. Der vor allem im angelsächsischen Raum und in den südlichen Weltregionen häufig formulierten Kritik eines „westlichen“ Dominanzanspruchs wird entgegengehalten, die Konvention ermögliche mit ihren bewusst „offenen Formulierungen ... sensitiv mit den kulturellen Gegebenheiten eines Landes und mit dem jeweiligen Stand der Entwicklung umzugehen“ (S. 21). Die in der Konvention kodifizierten Rechte seien nicht nur unter juristischen Aspekten, sondern als „große bildungs- und sozialpolitische Herausforderung“ und in diesem Sinne als „Politikum“ zu betrachten. Die Autorin buchstabiert diese Herausforderung vor allem mit Blick auf das berufliche pädagogische Handeln.

Der Versuch, die Kinderrechtskonvention mit der Pädagogik von *Korczak* zu „verschränken“, ist ein spannendes wie gewagtes und schwieriges Unterfangen. Obwohl die Initiative zur Konvention von der polnischen Regierung kam, wurde kein Bezug auf ihn genommen – erst nach ihrer Verabschiedung hat *Adam Lopatka*, der polnische Vorsitzende der federführenden UN-Kommission, auf das gedankliche Erbe verwiesen. Indem *Kerber-Ganse* seinen Grundgedanken einer vorbehaltlosen Anerkennung des Eigensinns und der „vollen Gleichberechtigung“ der Kinder aufgreift, will sie dazu beitragen, die Konvention gleichsam mit den Augen der Kinder zu lesen und hofft auf ihre Weiterentwicklung im Sinne von *Korzaks* „Vision“. Umgekehrt will sie seine Skepsis, die er gegenüber einer völkerrechtlichen Verankerung von Kinderrechten hegte und in seiner Kritik an der Genfer Deklaration zum Ausdruck brachte, damit entkräften, dass Kinderrechte wie alle Menschenrechte nur Gewicht erlangen, wenn sie über das UN-System weltweit staatliche Anerkennung finden.

*Kerber-Ganse* misst der Verankerung der Kinderrechte eine so große Bedeutung zu, dass mitunter der Eindruck entsteht, sie seien in erster Linie diplomatischen Bemühungen zu verdanken und hätten nur eine Chance, wenn sich nationale Regierungen ihren völkerrechtlichen Verpflichtungen stellen. Dabei neigt die Autorin dazu, den UN-Kinderrechtsausschuss in seiner fachlichen Kompetenz und seinem politischen Einfluss zu überhöhen. Sie gesteht aber zu, dass sich eigenständige soziale Bewegungen der völkerrechtlichen Logik der Konvention und ihren Funktionsmechanismen entziehen. Diese Beschränkung kommt auch in der Diskussion der Partizipationsrechte zum Ausdruck. Sie wird fast ausschließlich im Kontext pädagogischer Konzepte und Institutionen verortet und lässt die Kinder als handelnde Subjekte, die selbst von ihren Rechten Gebrauch machen (könnten), kaum zum Vorschein kommen.

Ihr Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention ist freilich keineswegs kritiklos. Von *Korczak* „belehrt“, macht sie vor allem darauf aufmerksam, dass die Konvention „einer einseitigen Familienorientierung“ (S. 244) verpflichtet ist und Kinder, die in eigener Verantwortung leben und selbst für sich sorgen müssen oder wollen, aus der Konvention gleichsam herausfallen. Dies hat auch Konsequenzen für den Umgang mit Kindern, die in Heimen leben. Sie werden in den gängigen Interpretationen der Konvention als Stiefkinder betrachtet, die zu bedauern und vor diesem „unnatürlichen“ Zustand zu bewahren sind, statt ihnen mit Respekt zu begegnen und ihre (Partizipations-)Rechte anzuerkennen.

Angesichts der Vorbehalte im deutschsprachigen Raum ist von großem Interesse, dass *Kerber-Ganse* Ungereimtheiten und politisch motivierte Fehler aufzeigt. Im Unterschied zum englischen Original haben in der „amtlichen“ deutschen Version die einzelnen Artikel der Konvention Überschriften, die teilweise einen eher paternalistischen Akzent haben. So wird beispielsweise Artikel 5 durch die Überschrift „Respektierung des Elternrechts“ umgedeutet, da der Begriff „Elternrecht“ in der Konvention gar nicht gebraucht wird; diese „Rechte und Pflichten der Eltern“ sind ausschließlich auf die in der Konvention formulierten Rechte der Kinder bezogen. In ähnlich problematischer Weise wird aus dem Prinzip der „*evolving capacities*“, das in der Konvention zu den grundlegenden Maximen der Anerkennung kindlicher Kompetenzen gehört, die Maßgabe, das Kind „seiner Entwicklung entsprechend“ zu behandeln; oder die Formulierung „*best interest of the child*“ wird in die paternalistische deutsche Familienrechtsformel vom „Wohl des Kindes“ umgebogen. Geradezu von einer Fälschung ist zu sprechen, wenn der in Artikel 19 gebrauchte englische Ausdruck „*neglect*“ mit dem unseligen Wort „Verwahrlosung“ übersetzt wird.

*Waltraut Kerber-Ganse* erweist sich nicht nur als intime Kennerin der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte der Konvention, sondern auch der wenig beachteten pädagogischen und kinderrechtlichen Schriften von *Janusz Korczak*. Sie lässt die Leser/innen die Emphase nachempfinden, mit der er seine Erfahrungen mit den notleidenden Kindern in pädagogische Maximen übersetzt, die von radikaler Anerkennung der Subjektivität und der Kompetenzen der Kinder getragen sind. Zwar wurde schon in einer 1991 erschienenen *Korczak*-Biographie auf seine Argumente und Forderungen verwiesen, aber erst bei *Kerber-Ganse* werden sie in ihren weitreichenden Dimensionen deutlich. Zudem weist die Autorin auf problematische deutsche Rezeptionen und Übersetzungen hin, so etwa wenn seine Kritik an verweigertem Respekt („Wie man Kinder liebt“) in eine süßliche Liebespädagogik („Wie man ein Kind lieben soll“) umgedeutet wird.

Indem *Kerber-Ganse* die Bedeutung *Korczaks* für ein emanzipatorisches Verständnis der Kinderrechte als Menschenrechte hervorhebt, trägt sie dazu bei, die Geschichte der

Kinderrechte nicht länger allein mit dem Schutz- oder Rettungsgedanken gleichzusetzen, wie er sich in der Genfer Erklärung des Völkerbundes verkörpert. Die besonders seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstandenen Initiativen und Bewegungen für die Gleichberechtigung von Kindern stimmten größtenteils darin überein, dass die Frage der Kinderrechte nicht allein Diplomaten oder Erwachsenen überlassen bleiben darf, sondern in den Händen der Kinder und Jugendlichen selbst liegen muss. Ihr Buch lenkt zwar den Blick vorwiegend auf die diplomatische Ebene der Vereinten Nationen, macht aber mithilfe der Gedanken von *Janusz Korczak* auch deutlich, dass in der UN-Kinderrechtskonvention emanzipatorische und auf Gleichberechtigung zielende Visionen stecken, die noch wesentlich mehr genutzt werden könnten.

### Anmerkung

1. Nach langjährigen Protesten hat die Bundesregierung am 5. Mai 2010 den Ausländervorbehalt aufgehoben. Allerdings steht eine entsprechende Änderung des Ausländerrechts noch aus und ist wohl so bald nicht zu erwarten.

## Rezension



Irit Wyrobnik

Alexandra Flügel: „Kinder können das auch schon mal wissen...“: Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse

*Irit Wyrobnik*

Die Arbeit von *Alexandra Flügel* wurde 2007 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation angenommen. Ihr Ziel ist es u. a., die Diskussion fortzuführen, ob Nationalsozialismus und Holocaust geeignete Themen für Grundschulkinder sind. Diese seien in der Sekundarstufe I und II fest verankert, für die Grundschule hingegen finde man keine Entsprechung, „obwohl die Kinderkulturindustrie das Thema in ihren Kanon bereits aufgenommen hat“ (S. 13f.). Die wissenschaftliche Diskussion kreise hauptsächlich um zwei Fragen: „Stellt erstens die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für Kinder eine emotionale oder kognitive Überforderung dar? Bedeutet zweitens die Komplexitätsreduzierung für den Grundschulunterricht unausweichlich eine Trivialisierung des Themas?“ (S. 14). *Flügel* geht es darum, die Sichtweisen der Kinder zu rekonstruieren und ihre Umgangsweisen mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust nachzuzeichnen.

Zunächst wird in einem sehr umfangreichen Kapitel B die gesamtgesellschaftliche Erinnerung an die NS-Vergangenheit zusammengefasst. Hier nennt die Autorin bekannte Namen, wie *Maurice Halbwachs*, *Jan* und *Aleida Assmann* mit ihren Beiträgen zum kollektiven, kommunikativen und kulturellen Gedächtnis, aber auch Begriffe wie Vergangenheitspolitik, Vergangenheitsbewältigung und -bewahrung werden definiert und verschiedene Formen des möglichen Umgangs mit der Vergangenheit präsentiert, z. B. eine ritualisierte, globalisierte oder didaktisierte Erinnerung. Bei letzterer unterscheidet *Flügel* einen demokratiepädagogischen Ansatz, der zukunftsbezogen ist, von einem gedenkpädagogischen, der sich vor allem auf die Bewahrung der Erinnerung konzentriert (S. 61f.). Schließlich unternimmt sie auch einen Ausflug zu verschiedenen symbolischen Repräsentationen des Holocaust und Nationalsozialismus wie Gedenkstätten, Literatur und Film. In dieser Materie unkundige Leser/innen werden hier viele wertvolle Informationen entnehmen können. Für andere, die sich in diesem Bereich bereits gut auskennen, bietet es freilich eine Wiederholung des schon mehrfach in unterschiedlichen wissenschaftli-

Alexandra Flügel: „Kinder können das auch schon mal wissen...“: Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen & Farmington Hills, 2009, Budrich UniPress Ltd., 342 S., ISBN: 3940755095

chen Arbeiten abgearbeiteten Erinnerungsdiskurses (vgl. *Georgi, Meseth, Messerschmidt* u.a.).

Im zweiten Großkapitel C „Erziehung nach Auschwitz“ nähert sich die Autorin ihrem eigentlichen Hauptthema. Sie geht den Möglichkeiten und Grenzen einer „Erziehung nach Auschwitz“ nach, indem sie – wie viele vor ihr auch – von *Adorno* bzw. seinem gleichnamigen Vortrag ausgeht, um dann das Spektrum pädagogischer und didaktischer Überlegungen einer solchen Erziehung zu entfalten. Während sie einerseits grundlegende Überlegungen ausführt, z. B. das Verhältnis von Betroffenheit, Empathie, Identifikation und rationaler Auseinandersetzung auslotet, Täter- und Opferdarstellungen und verschiedene andere Aspekte in den Blick nimmt, bspw. die kollektive Erinnerung in einer multikulturellen Gesellschaft, geht es andererseits um die Erziehung nach Auschwitz im Rahmen institutioneller Bildungsprozesse. *Flügel* beleuchtet die Integration des Themas Nationalsozialismus und Holocaust im Sekundarbereich und konzentriert sich auf die Debatte der Thematisierung im Primarbereich. Sie stellt die Diskussionspunkte „Zumutbarkeit für Kinder“ bzw. „Angemessenheit des Themas“ ins Zentrum, zieht aktuelle Sichtweisen auf Kindheit und Erkenntnisse der historisch-politischen Bildung in der Grundschule sowie entwicklungspsychologische Gesichtspunkte hinzu. Zuletzt fasst sie nochmals die Hauptstreitpunkte zusammen und nimmt auch auf kritische Stimmen gegenüber einer Thematisierung in der Grundschule Rücksicht (z. B. *Heyl* und *Quindeau*). Dabei stellt sie die unterschiedlichen, teils gegensätzlichen Positionen dar und beklagt, dass viele Kritiker von einer Überforderung der Grundschüler/innen ausgehen und Verfälschungen, z. B. Trivialisierung der Fakten befürchten, ohne die Kinder und deren Aussagen zu betrachten. Der Großteil dieser Beiträge falle „hinter die gegenwärtigen grundlegenden Überlegungen einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ zurück.“ (S. 201). Die bisherige Diskussion beruht ihrer Ansicht nach auf diversen Vorannahmen, wie Kinder sich dem Thema nähern. Sie möchte mit ihrer Studie dazu beitragen, die Außenperspektive durch die Binnensicht der Kinder zu ergänzen. Dazu legt sie den Fokus auf die Deutungen der Kinder, die mit den „Vorannahmen und Intentionen der Erwachsenen“ nicht zwangsläufig übereinstimmen müssen (S. 202).

In Kapitel D kommt *Flügel* zum Kern Ihrer Forschungsfrage, wie Kinder Nationalsozialismus und Holocaust reflektiv und kommunikativ bearbeiten. Hier wird die Lektüre erst richtig spannend. Man fragt sich z. B.: Welches Forschungsdesign hat sie zugrunde gelegt? Was hat sie herausgefunden? Wie gestalteten sich die Kommunikationsprozesse der Kinder zu diesem nicht alltäglichen Thema? Und was bedeuten die Ergebnisse für eine weitere Behandlung des Themas in der Grundschule?

*Flügel* hat ihre Daten durch qualitative Interviews gewonnen, die sie mit Grundschüler/innen der 3. und 4. Klasse aus vier verschiedenen Schulen im Anschluss an entsprechende Unterrichtseinheiten führte. Diese wurden in Gruppen von fünf bis sieben Kindern befragt. Ihre leitfadenbasierten Interviews, die Gruppendiskussionen sehr nahe kommen, bezeichnet sie als problemzentrierte Interviews. Der relativ offene Leitfaden sollte die Kinder zum Gespräch ermutigen. Zum Teil enthielt der Leitfaden aber auch sehr gezielte Fragen, bspw. eine, die „explizit die Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in der Grundschule anspricht und die teilweise skeptische oder besorgte Perspektive der Erwachsenen aufgreift“ (S. 210). Die Kinder kannten die Interviewerin aus vorherigen Unterrichtseinheiten, an denen sie wohl zum großen Teil beobachtend teilgenommen hat. *Flügel* wählte das von ihr sogenannte Gruppeninterview aus verschiedenen Gründen. „Hauptsächliches Motiv für die Entscheidung zu einem Grup-

peninterview aber war die Annahme, so den Raum für die Interessen und Perspektiven der Kinder zu vergrößern und ihren gemeinsamen Deutungen Platz zu verschaffen“ (S. 211).

Bei der Auswahl der Kinder strebte sie eine möglichst heterogene Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe an. Als Rekonstruktionsmethode wurde die Grounded Theory verwendet. *Flügel* hat aufgrund der Kinderaussagen in den Interviews vier Achsenkategorien gebildet: *Annäherungsvariationen*, *Indizien der Gewissheitssicherung*, *Sinnwelten und der reproduzierte gesellschaftliche Minimalkonsens* und zwei Formen *Balance schaffender Kategorien*, die eine zwischen den Achsenkategorien vermittelnde Funktion einnehmen. Eine Form der Annäherung an das Thema, die der Achsenkategorie *Annäherungsvariationen* zugeordnet wird, ist die *sinnbildliche Reduktion*. Damit ist die Reduktion der Naziverbrechen auf die Person Hitler gemeint, die bei vielen Gesprächen mit den Kindern zum Ausdruck kam. Exemplarisch sei hier die Aussage eines Mädchens genannt: „Und wo der Adolf Hitler die Menschen getötet hat, da hat der die nicht alle in ein Grab gelegt, der ließ die alle in ein Loch schmeißen.“ *Flügel* analysiert diese und andere ähnliche Aussagen folgendermaßen: „Durch die Stilisierung Hitlers zur hauptverantwortlichen Person, einhergehend mit dämonisierenden und auch mystifizierenden Beschreibungen, wird für alle anderen Personen eine Entlastung geliefert.“ (S. 231). Man mag sich fragen, was dies in Bezug auf die Aussage des Mädchens bedeutet: Heißt „sinnbildliche Reduktion“ etwa auch, dass hier ein verfälschtes Geschichtsverständnis bei dem Mädchen vorliegt? Hat sie die Geschichte also „nicht richtig verstanden“? *Knigge* hat in seinem Buch „Triviales’ Geschichtsverständnis und verstehender Geschichtsunterricht“ (1988) solche Texte von Kindern unter die Lupe genommen. Er konstatiert, dass diese, teils als Angst- und Gruselmärchen erscheinenden „unrichtigen“ Geschichtsgeschichten oft dichter am Vergangenheitsmaterial sind, als manch anderer Text. Die Achsenkategorie *Indizien der Gewissheitssicherung* enthält die „Aktivierung des Positiven“, die Thematisierung von „Retter(n) und Widerstand“ sowie die „Weiße Weste“. Hier liegt die Frage nahe, inwiefern in der Familie tradierte oder kursierende Geschichten über die NS-Zeit bei den Kinderaussagen eine Rolle gespielt haben. Schließlich stellt sich bei einer weiteren Achsenkategorie die Frage, inwieweit der *gesellschaftliche Minimalkonsens*, den die Kinder reproduzieren, vorher durchgeführte Unterrichtsstunden oder Lehrer/innenaussagen widerspiegelt oder auch von den Fragen der Interviewerin beeinflusst ist. Da den Leser/innen weder Protokolle der Unterrichtsbeobachtung noch alle Leitfragen des Interviews zur Verfügung stehen, ist das nicht rekonstruierbar.

Aufschlussreich wäre auf alle Fälle Folgendes gewesen: Eine Erhebung des Vorwissens der Kinder vor der erfolgten Unterrichtseinheit, eine Analyse der Unterrichtsbeobachtungen und des anschließenden Gesprächs. Durch ein solches Untersuchungsdesign hätten die Aussagen und Geschichten der Kinder evtl. noch besser eingeordnet werden können, z. B. hätte man dadurch leichter unterscheiden können, welche Aussagen auf familialen und medialen Diskursen beruhen und welche durch den konkreten Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust beeinflusst wurden. Auch scheinen manche festgestellten Kategorien wie die Reproduktion des gesellschaftlichen Minimalkonsens nicht nur für dieses Thema zu gelten. Geben Kinder bspw. bei dem Thema „Umweltschutz“ etwa nicht den gesellschaftlichen Minimalkonsens wieder? Interessant wäre daher also auch der Vergleich mit einem kontrastierenden Thema gewesen, um die spezifischen Charakteristika einer Kommunikation über Nationalsozialismus und Holocaust herauszuarbeiten.

Trotz dieser Einwände verdeutlichen die informativen und einen guten Überblick bietenden Kapitel B und C, die Interviewanalyse sowie die Kategorienbildung wie Mädchen und Jungen die Thematik Nationalsozialismus und Holocaust bearbeiten und kommunizieren und sind sicherlich auch eine gute Grundlage für weitere Studien. Ein weiteres Ergebnis dieser Recherchen: Sosehr man Kinder als eigenständige „Akteure“ ernst nimmt, so deutlich sind ihre Aussagen in einen familialen, generationalen, gesellschaftlichen und schulischen Kontext eingebettet und können nicht losgelöst davon betrachtet werden. *Flügel* äußert sich nicht abschließend, ob das Thema im Grundschulunterricht curricular verankert werden sollte. Nichtsdestotrotz bleiben einige Fragen offen: Nehmen Nationalsozialismus und Holocaust wirklich einen so breiten Raum im deutschen Grundschulunterricht ein wie diese Studie den Anschein erweckt? In welcher Form wird „diese“ Erinnerung in den Grundschulen Deutschlands in verschiedenen Bundesländern tatsächlich durchgenommen? Inwiefern „betrifft“ das Thema, das sich zeitlich immer weiter von uns entfernt, heutige Grundschüler/innen noch, anders gefragt: reicht es nicht aus, wenn es in der Sekundarstufe behandelt wird? Müssen Fragen der Menschenwürde und der Demokratie anhand dieses Themas in der Grundschule vermittelt werden? Inwiefern lässt es sich mit dem Auftrag und der Konzeption der Grundschule vereinbaren, die ohne Frage auch einen Bildungsauftrag im Hinblick auf Geschichtsbewusstsein hat, aber kein eigens hierfür eingerichtetes Fach Geschichte? Welchen Umfang kann ein solcher Unterricht einnehmen und in welcher Form kann er durchgeführt werden? Wie sehen Unterrichtskonzepte dazu aus? Eine weitere Forschung in diesem Bereich müsste sich auf bestehende Unterrichtskonzepte und Unterrichtsmedien konzentrieren.