

Artefakte und Wissensformen in biografischen Selbstpräsentationen von Zeitzeug_innen

Fallrekonstruktion Schule

Zusammenfassung

Überlebende des Holocaust zu Vorträgen an Schulen einzuladen ist – entgegen der dominanten Pathosformel des nahenden ‚Verschwindens der letzten Zeitzeugen‘ – eine immer noch stattfindende und üblich gewordene Praxis. Die Eindrücklichkeit der persönlichen Begegnung mit Überlebenden und das Teilhaben am biografischen und zeitgeschichtlichen Bericht von Zeitzeug_innen sollen ihren Beitrag dahingehend leisten dass „Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 1966). Der Aufsatz basiert auf einer laufenden ethnografischen Dissertationsstudie, in der Zeitzeug_innengespräche in der schulischen und außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit in Österreich praxistheoretisch (z.B. Reckwitz 2003) untersucht werden. In diesem Beitrag werden nach einem knappen Einblick in das Design der Studie am Beispiel eines Falles einige Interaktionsmuster im Zuge des Gebrauchs von Artefakten in Zeitzeug_innengesprächen an Schulen beschrieben und hierbei verhandelte Verhältnisse und Legitimitäten zwischen erlebnisbezogenem und ereignisgeschichtlichem Wissen beleuchtet.

Schlagwörter: soziale Praktiken; Ethnografie; biografisches Erzählen; Zeitzeugenschaft; Holocaust; Materialitäten

Artefacts and types of knowledge in biographic self-presentation of contemporary witnesses: scholastic case reconstruction(s)

Discussions about the future of Holocaust education without ‚the last witnesses‘ increased in the last years. But inviting survivors to schools to deliver their personal testimony is still a common practice. Educators are confident, that including survivor stories in education can strongly contribute effective teaching about the Holocaust. Educational expectations are high and follow the demand of ‚Auschwitz never again‘ (Adorno 1966). The work with biographical narratives of survivors in different educational settings defines the empirical field of the ongoing ethnographic doctoral study on which this article is based on. Therefore, the social practices approach (e.g. Reckwitz 2003) is used. In this paper, I will give a short outline of my work and characterise along selected empirical material of the study, some patterns of interaction along the use of artefacts in talks with contemporary witnesses in schools and the sometimes inconsistent interplays and relations of experience based and specialised knowledge.

Keywords: social practices; ethnography; biographical narrative; witness; Holocaust education; materialities

1. Einleitung

Autobiografische Narrationen und Wissensbestände von Überlebenden des Holocaust¹ werden gegenwärtig vielfach in der historisch-politischen Bildungsarbeit für Vermittlungszwecke genutzt. Das Spektrum reicht von autobiografischen Texten von Zeitzeug_innen, über Audio- und Videoaufnahmen, bis hin zu jenen Begegnungen und Ge-

1 Zu Gebrauch des Begriffes Holocaust, seinen Grenzen und alternativen Begriffe siehe Heyl (1994).

sprächen mit Überlebenden, die im Zentrum dieses Beitrags stehen. Es handelt sich um eine ethnografische Untersuchung von Zeitzeug_innengesprächen mit Holocaust-Überlebenden in der schulischen und außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit in Österreich. Ziel der Studie ist es, mehr darüber zu erfahren, wie anhand von autobiografischen Selbstpräsentationen von Zeitzeug_innen Lernsettings in verschiedenen Bildungskontexten hergestellt werden. Von leitendem Interesse sind Praktiken der Aktualisierung unterschiedlicher Wissensarten in Zeitzeug_innengesprächen und die Arten und Weisen dieser Anerkennung und Legitimität zu verleihen. Der Auswertungsprozess ist noch bei weitem nicht abgeschlossen. Dieser Beitrag stellt einen ersten Versuch dar, vorläufige Thesen an Datenausgügen zu präsentieren. Im Folgenden stehen mitgebrachte Artefakte als Ko-Akteure einer autobiografischen Selbstpräsentation einer Zeitzeugin an einer Schule im Zentrum. Gezeigt wird, wie hierbei Gegenstände zu Anschauungsobjekten werden und wie diese im Vortrag unterschiedliche Wissens Ebenen mithervorbringen.

Nach einer kurzen Einleitung zum thematischen Kontext der Studie (Kap.1) und der Darstellung von Forschungsstand (Kap. 1.1), sozialtheoretischen Vorannahmen (Kap. 1.2), Forschungsstil und methodischer Umsetzung (Kap. 1.3) werden schließlich zwei ausgewählte Sequenzen aus einem Beobachtungsprotokoll und Transkript sowie diesbezügliche Interpretationen in Bezug auf die Frage nach der Rolle von Artefakten im Prozess der Aktualisierung von Wissen in einem Zeitzeug_innenvortrag vorgestellt (Kap. 2). Davon ausgehend wird diskutiert, wie Legitimitäten im Zusammenspiel erlebnisbezogener und ereignisgeschichtliche Wissens Ebenen verhandelt werden und weiterführende Fragen markiert (Kap. 3).

2. Ausgangspunkt: Eine ethnografische Studie zu Zeitzeug_innengesprächen in der Bildungsarbeit

Mit der „Geburt des Zeitzeugen nach 1945“ (Sabrow/Frei 2012) etablierte sich nicht nur für die juristische Aufarbeitung und Geschichtsschreibung eine interessante Figur, sondern auch eine bedeutsame Vermittlungspraxis, die sich auf unterschiedlichen Ebenen um ein Weitergeben von Erfahrungen an die nächsten Generationen bemüht. Erzählungen als eine der Grundformen menschlicher Kommunikation zur Darstellung, Speicherung und Weitergabe von Wissen, werden zum Kernstück einer Begegnung zwischen den Generationen.

2.1 Stand der Forschung

Da das persönliche Zusammentreffen mit Holocaust-Zeitzeug_innen nur noch wenige Jahre möglich sein wird, drehen sich Diskussionen in der Geschichtsdidaktik seit Jahren darum, was dies für die Vermittlungsarbeit zur NS-Geschichte bedeutet und welche pädagogischen Herausforderungen sich davon ausgehend eröffnen (z.B. Köbler 2007: 184; Langer/Cisneros/Kühner 2008: 8f.). Bisherige Studien zur Bildungsarbeit mit Zeitzeug_innen widmen sich vor allem den Fragen der Rezeption von Seiten der Schüler_innen (Obens/Geißler-Jagodzinski 2008, 2009; Feldmann-Wojtachnia/Hofmann 2006; Steffek

2010; Bertram 2012), wobei nicht nur Zeitzeug_innen-Gespräche mit Holocaust Überlebenden untersucht werden (z.B. Zwangsarbeiter_innen des NS-Regimes, SED Opfer). Als bedeutende Vorarbeit in meinem Themenfeld zu benennen und im Bereich interpretativer Unterrichtsforschung zu verorten, lässt sich die tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Gesprächssequenz zwischen einer Holocaust-Überlebenden, einer Lehrerin und Schüler_innen in einer Sozialkundestunde, in der ein generationsspezifischer Kommunikationskonflikt seitens der Pädagogin konstatiert wird (König 1998). Nach den bisherigen Arbeiten und Studien steht eine rekonstruktive und vergleichende qualitative Analyse eines größeren Samples von Zeitzeug_innengesprächen in der Bildungsarbeit noch aus, in der die Praxis in ihrer situativen Logik des Herstellens eines Lern- und Bildungsraums und der (Re-)produktion verschiedener Wissensarten untersucht wird.²

2.2 Sozialtheoretische Vorannahmen

Biografie und Praxis stellen zentrale Konzepte der Arbeit dar. Ein grundlegendes Interesse der Arbeit betrifft die Untersuchung biografischer Konstruktionsprozesse und biografisierender Praktiken im Kontext pädagogischen Handelns.

(Auto-)biografische Darstellungen und Erzählungen stellen ein kulturelles Muster der Selbstpräsentation dar (Kohli 1988, Hahn 2000). Diese stehen in Zusammenhang mit grundlegenden gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Bildungsinstitutionen, Berufssystem, Gesundheitswesen, Rechtswesen), welche unser Leben organisieren, indem „biographische Erzählungen erzeugt und gesammelt“ werden und der Mensch „kleinere und größere Lebensgeschichten (Bildungs-, Berufs-, Krankengeschichten) abzuliefern“ hat (Engelhardt 2011: 41). Es lassen sich so, je nach sozialem Kontext, verschiedene „Formen der Selbstbeschreibung“ finden (Nassehi 1994: 61). Gespräche und Interviews mit Zeitzeug_innen in der Bildungsarbeit können als eine soziale Situation thematisiert, mitunter sogar als ein „Biographiegenerator“ (Hahn 1988/2000: 100) für spezifische autobiografische Selbstdarstellungen verstanden werden.

Aus praxeologischer, an „Theorien zu sozialen Praktiken“ (z.B. Reckwitz 2003; Schatzki 1996) orientierter Perspektive, sind es dabei einerseits Gewohnheiten und Routinen, als auch ihre Verschiebungen im Sinne von Abweichungen von ihnen, die besonders interessant erscheinen. Ein Augenmerk wird somit nicht nur auf gleichförmige und repetitive Tätigkeiten gelegt, sondern gerade auch Abweichendes und Innovatives gerät in den Blick. Ein praxeologischer Zugang ermöglicht zudem, den „Blick von den ‚Akteuren‘“ zu lösen und die „Materialität des Geschehens“ zu fokussieren (Breidenstein 2008: 206). Nicht die Menschen werden zum „Sinnzentrum“ der Forschung, sondern „soziale Situationen“ (Breidenstein u.a. 2013: 42). Es geht nicht um die Teilnehmer_innen und ihre Motive, Emotionen und Kompetenzen. Es geht um Interaktionen und Handlungen zwischen Menschen, Körpern, Dingen und Räumen im Rahmen einer als ‚pädagogisch‘ beobachteten Situation (Meseth 2011: 178).³ Damit kann die sozi-

2 Katharina Obens widmet sich in ihrer laufenden Dissertation der Rezeption von Zeitzeug_innengesprächen mit Überlebenden des Holocaust bei Schüler_innen, wobei Emotionen, historisches Lernen und Geschichtsbewusstsein zentrale Konzepte darstellen.

3 Arbeiten zur Bedeutung von Dingen im Rahmen pädagogischer Tätigkeiten haben eine lange Tradition und das Thema erfährt in den letzten Jahren neue Impulse (z.B. Wulf u.a.

ale Strukturiertheit und interaktive Hervorbringung von Biografie im Sinne von „doing biography“ untersucht werden (Dausien/Kelle 2005), wobei Artefakte als Akteure einer autobiografischen Selbstpräsentation verstärkt ins Blickfeld rücken.

Es geht schließlich aber auch gerade darum, wie in Praktiken Wissensbestände aktualisiert werden (Reckwitz 2004: 45). Nicht nur der Untersuchungsgegenstand Unterricht legt Nahe, den Blick auf Praktiken der Wissenskonstruktion und -vermittlung zu legen. Auch „die Figur des Zeugen (kann) als eine *soziale Institution des Wissens*“ thematisiert und Zeugenschaft als „Wissenspraxis“ beschrieben werden, die vor allem stets in der ambivalenten Spannung zwischen objektiver und subjektiver Wissensvermittlung steht (Schmidt/Krämer/Voges 2011: 14). Einen zentralen Stellenwert erhält bei Zeitzeug_innengesprächen in der Bildungsarbeit in der Regel eine autobiografische Selbstdarstellung. Hierbei wird „biographisches Wissen“ (Alheit/Hoerning 1989; Hanses 2010), welches sowohl erlebnisbezogene und lokale, als auch diskursive und kollektive Wissensformationen umfasst, artikuliert, aktualisiert und immer wieder neu sortiert. Dabei verweisen die Erzählungen „auf gesellschaftliche, institutionelle und interaktive Wissensordnungen und deren Wirkungen auf die sozialen Akteure sowie gleichsam auf die eigensinnigen Brechungen dieser Wissensarrangements durch das Subjekt“ (Hanses 2010: 253). Konzepte biografischen Wissens werden in der Arbeit als eine Heuristik genutzt, die es ermöglichen soll, verschiedene Wissens Ebenen bzw. „Aggregatzustände“ von Wissen (Alheit 1989: 128) in den Blick zu nehmen und Aushandlungspraktiken von Wissen und Wissensordnungen im Zeitzeug_innengespräch zu untersuchen. Hanses thematisiert und bearbeitet dazu die Begriffe „lokalen“ und „diskursiven“ Wissens und bezieht sich theoretisch unter anderem auf Foucaults Ausführungen zu „unterworfenen“ bzw. „disqualifizierten“ Wissensarten (Foucault 1978: 59ff.). Foucault versteht darunter zum einen „historische Inhalte (...), die verschüttet wurden“, zum anderen das „lokale(n) Wissen der Leute“, wobei beide sich dadurch kennzeichnen, dass sie sich dem wissenschaftlichen, gültigen Wissen widersetzen, stets wiederauftauchen und damit Kritik ermöglichen (ebd.).

2.3 Forschungsstil und methodische Umsetzung

In der Untersuchung pädagogischer Praktiken und Handlungsfelder gewinnt die Ethnografie an Bedeutung, da sie „die Selbstverständlichkeiten des pädagogischen und des erziehungswissenschaftlichen Feldes zu ‚befremden‘“ versucht (Zinnecker 2000: 393).⁴ Der ethnografische Zugang ermöglicht den „mit Aufzeichnungen unterstützten Mitvollzug einer lokalen Praxis“ (Breidenstein u.a. 2013: 40). Durch längerfristige Beobachtungsphasen wird eine „allmähliche Akkumulation von Felderfahrungen“ und eine Beurteilung von „Singularität und Typizität“ dieser gemachten Erfahrungen möglich (ebd. 34f.).

Der ethnografische Zugang kann es ermöglichen, die mitunter relativ starren bestehenden Diskurse zum Praxisfeld zunächst hinter sich zu lassen, Frageperspektiven

2007; Sørensen 2009; Nohl 2011; Rabenstein/Wienike 2012, Priem/König/Casale 2012; Röhl 2013; Nohl/Wulf 2013; als Überblick auch Kalthoff 2014).

4 Insbesondere in der Erforschung pädagogischer Praktiken gibt es hier richtungsweisende Studien und Publikationen (z.B. Terhart 1979; Breidenstein/Kelle 1998; Breidenstein 2006; Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzl u.a. 2010).

am empirischen Material zu entwickeln und bestenfalls neue Impulse für die Auseinandersetzung zu erarbeiten. Im Rahmen der Dissertationsstudie wurden *Zeitzeug_innen* mehrfach zu ihren jeweiligen Vorträgen und Gesprächen an Schulen begleitet, wodurch sich Kontinuitäten nicht durch einen längeren Aufenthalt an einem Ort entwickelten, sondern durch die wiederholte Begleitung einzelner Vortragender. Zwischen Frühjahr 2011 und 2012 sowie zwischen Herbst 2013 und Frühjahr 2014 wurden bei 24 Gesprächen in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten nicht-standardisierte teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und Audioaufnahmen angefertigt. Zudem wurden explorative Gespräche und *Expert_inneninterviews* mit Lehrpersonen und *Zeitzeug_innen* durchgeführt. Dabei wurde parallel mit der Auswertung des Datenmaterials begonnen. Der Forschungsstil folgt dabei insgesamt einer abduktiven Logik. Die konkrete Arbeit mit dem Material erfolgt rekonstruktiv und sequentiell. Dazu werden die Beobachtungsprotokolle und Transkripte line-by-line in Gruppen- und Einzelarbeit interpretiert.⁵ Zu Kernstellen des Materials werden schließlich für die Darstellungsebene verdichtete Texte aus Beobachtungsprotokollen und Transkriptionen verfasst. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in erste Thesen der Interpretationsarbeit in Bezug auf die Rolle von Artefakten und stellt zudem einen Versuch dar, eine angemessene Darstellungsform für ausgesuchte Materialstellen zu finden.

2. Empirischer Einblick: Artefakte als Akteure in einer autobiografischen Selbstpräsentation einer *Zeitzeugin*

Bei *Zeitzeug_innengesprächen* können nicht nur die bereits vorhandenen Gegenstände in ihrer praktischen Eingebundenheit thematisiert werden (z.B. räumliche Vorgaben, Mobiliar, Tafeln, Flipcharts, Beamer), sondern Artefakte werden hier von Vortragenden auch explizit in ein Vermittlungssetting mitgebracht (z.B. Powerpointpräsentationen, Filmmaterial, Fachbücher, Zeitungsartikel, autobiografische Texte, Gedichte, alte Dokumente, Fotos, Briefe, Kleidungsstücke, Spickzettel). Diese begleiten und unterstützen den autobiografischen Vortrag in unterschiedlicher Weise und legen verschiedene Praktiken nahe. Sie werden an verschiedenen Stellen für Zuhörende sichtbar. Es gibt Materialien, die den Vortrag in seinem Ablauf unterstützen bzw. als Leitlinien für die Vortragenden dienen, wie z.B. Listen, Spickzettel oder Lebensläufe. Diese sind mitunter jedoch nur für einen Teil des Publikums sichtbar. Andererseits werden Gegenstände eingebracht, die von allen gesehen werden sollen. Zuhörer_innen wird explizit etwas gezeigt und dies dabei meist auch sprachlich eingeführt. Eine übliche Praxis ist dabei das Durchreichen eines Gegenstandes durch die Hände der Teilnehmer_innen, wenn es sich um handliche Gegenstände handelt. Die verschiedenen Gegenstände akzentuieren dabei das sprachlich vorgetragene Wissen – so die bisherigen Interpretationen – auf verschiedene Art und Weise. Hierzu sollen zwei Sequenzen aus einem Vortrag einer *Zeitzeugin* in einer Schulklasse vorgestellt werden, in denen sich dies zeigt.

5 Die Interpretationsarbeit erfolgte dabei einerseits im Rahmen von Forschungswerkstätten von Univ.-Prof. Bettina Dausien und im Rahmen einer kollegialen Gruppe.

Fallbeispiel Anna Simann⁶: „also wenn ihr wollt könnt ihr das durchgehn lassen“

Das Gespräch findet vormittags im Klassenzimmer der Klasse 4a (8. Schulstufe) eines städtischen Gymnasiums statt, zwei Unterrichtsstunden werden dafür zusammengelegt. Etwa 25 Schüler_innen nehmen Teil. Anwesend sind zudem die Geschichtelehrerin der Klasse und ich. Anna Simann besucht erst seit wenigen Jahren Schulen und erzählt dabei, wie sie als so genanntes „Mischlingskind“ mit ihren Eltern die NS-Zeit erlebte und überlebte.

Sequenz 1: „als nächstes ein kleiner Rückblick in der Geschichte“

Anna Simann beginnt, begrüßt die Schüler_innen und bedankt sich für die Einladung an die Schule: „*ok – ich möchte als Erstes einmal euch herzlich begrüßen – mich herzlich bedanken dass ich überhaupt eingeladen wurde*“. Vor die Überlebensgeschichte ihrer Familie stellt sie einen geschichtlichen „Rückblick“. Diesen leitet sie über ein Vorurteil gegenüber Juden und Jüdinnen ein: „*und als nächstes ein kleiner Rückblick in der Geschichte – warum kam es überhaupt dazu dass man die Juden immer als besonders reich empfunden hat (...) warum wieso nimmt man an dass die so reich sind*“. Obwohl sich die Vortragende hier sprachlich von ‚den Juden‘ distanziert, bringt sie sich schließlich selbst als „*lebenden Gegenbeweis*“ ein, stellt sich als Tochter einer jüdischen „*Arbeiterfamilie*“ vor und gibt damit einen ersten kurzen biografischen Einblick: „*ich muss dazu sagen ich bin der lebende Gegenbeweis, ich entstamm einer Arbeiterfamilie (...) meine Eltern waren arm wie die Kirchenmäuse – soviel dazu*“. Anna Simann gibt nun einen Zeitungsartikel in einer Klarsichthülle durch die Klasse, den sie in ihrer Aktentasche mitgebracht hat. Es handelt sich um einen Artikel aus einer farblich gestalteten Beilage einer Tageszeitung, welcher die Geschichte von Juden und Jüdinnen in der Habsburgmonarchie zum Thema hat. Dazu erklärt Anna Simann in Anlehnung an den Artikel und anhand ihres historischen Wissens den Reichtum von Juden und Jüdinnen durch das Treiben von Handel und deren Status als Geldleiher für Monarchen. Anna Simann führt hier nicht die Argumentation fort, dass nicht alle Juden und Jüdinnen reich seien, sondern spricht die Entwicklung von Antisemitismus an, der schon zur Habsburgerzeit zu Verfolgungen und Ermordungen von Juden und Jüdinnen geführt hat. In einem Einschub geht sie dabei bis zur Kreuzigung Christi zurück. Es folgt schließlich im Vortrag die Ausführung dessen, wohin jene Schuldzuweisung und Hetze unter Leopold I. damals führte: „*das nächste Pogrom*“. Anna Simann schwenkt kurz darauf bruchlos über: „*soviel zu dem einen*“, zu einem völlig anderen, eher indirekten Aspekt des zu Beginn genannten Vorurteils. Die Vortragende stellt eine Frage in den Raum, deren Zusammenhang vom zuvor Gesagten, nicht ohne weiteres nachvollziehbar ist. Mit der Frage: „*warum (...) es unter den Juden so viele Ärzte gegeben*“ hat, setzt sie möglicherweise an Ausführungen zum Reichtum von Juden und Jüdinnen an, welcher auch mit diesem Berufsstand verbunden wird, wobei sie damit zugleich ein anderes Vorurteil unterstützt. Sie streift das Thema nur kurz und schließt dann sogleich die geschichtliche Präambel mit den Worten „*so jetzt sind wir mal bei der Geschichte gewesen*“ wie eine Pflichtübung ab, die man nun gewissermaßen hinter sich hat, um dann die eigene Geschichte zu erzählen.

Der Zeitungsartikel stellt ein Wissen bereit, welches zugleich von der Zeitzeugin vorge-tragen wird. Der Text zeigt an einem historischen Beispiel, dass Juden und Jüdinnen in Österreich schon vor 1938 von Verfolgung betroffen waren. Dies könnte eine passende Präambel für die eigene Verfolgungsgeschichte sein, die auf diese hinführt oder diese einleitet. In den Vordergrund der historischen Einleitung der Zeitzeugin rücken jedoch Ausführungen zu jüdischem Wohlstand und Mäzenentums. Damit erfolgt weniger eine historische Kontextualisierung der Verfolgungsgeschichte, als vielmehr eine Vorrede der biografischen Positionierung. Die Zugehörigkeit zur ‚*Arbeiterschicht*‘ wird dabei

6 Alle Personennamen wurden in der Arbeit anonymisiert.

konstatiert und damit als Gegengeschichte zum Vorurteil jüdischen Reichtums eingeführt. Anna Simann präsentiert dazu angeeignetes Wissen über historische Ereignisse in diesem Zusammenhang, welches unter anderem aus dem Zeitungsartikel stammt. In ihrem Sprechen aktualisieren sich dabei bestehende Diskurse, die auch vorurteilsbehaftet sind. Die Perspektive der Vortragenden bleibt im Vortrag uneindeutig. Die eigene Expertise in Bezug auf das vorgetragene historische Wissen und dessen Relevanz im Verhältnis zur folgenden biografischen Erzählung werden sprachlich nicht erläutert. Die der Präambel folgende lebensgeschichtliche Narration wird von spezifischem erlebnisbezogenem Wissen getragen, welches gegenüber dem im Zeitungsartikel verhandeltem ‚anerkannten‘ Wissen als Gegengeschichte in Bezug auf jüdischen Reichtum und als Kontinuum in Bezug auf jüdische Verfolgung präsentiert wird. Sprachlich erfolgt eine Verbindung nur in Bezug auf die eigene Geschichte als „*Gegenbeweis*“, indem diese als die Geschichte einer Tochter aus einer jüdischen Arbeiterfamilie eingeleitet wird. Es geht um Armut und Reichtum und möglicherweise ist Anna Simanns als „*geschichtlicher Rückblick*“ eingeleitete Präambel der Versuch, einem Vorurteil zu begegnen, von dem sich diese selbst betroffen fühlt. Anna Simann hat einen jüdischen Familienhintergrund, jedoch keinen wohlhabenden.

Der Zeitungsartikel befindet sich, wie auch andere Artefakte, die die Zeitzeugin mitbringt, in einer Klarsichthülle und diese Hülle wiederum in einem Koffer, den diese stets bei ihren Vorträgen bei sich trägt. Der Zeitungsartikel, als möglicherweise eher alltäglicher ‚Gegenstand‘ wird neben biographisch bedeutsamen Artefakten eingeordnet und damit möglicherweise selbst zu einem solchen. Jedenfalls wird er gezielt im Rahmen des Vortrages eingesetzt. Er stellt nicht nur Hintergrundwissen bereit, sondern wird durch das Publikum gereicht. Dabei wird der Artikel durch die Hülle geschützt und kann so durch viele Hände wandern, ohne Schaden zu nehmen. Der Text und das darin präsentierte Wissen, besitzen somit einen besonderen Status für die Zeitzeugin. Es handelt sich um einen Text, der von ihr gelesen, für interessant befunden, aufgehoben und einsortiert wurde. Es könnte sich um einen Artikel einer Zeitung handeln, welche diese häufig liest oder um einen Artikel, den die Zeitzeugin zufällig in die Hände bekam oder der ihr gegeben wurde.

Der Zeitungsartikel repräsentiert diskursives, kollektives Wissen und bildet damit eine bestätigende und legitimierende Quelle für das vorgetragene historische Wissen. In Zusammenhang mit dem Artikel wird das eigene historische Wissen – auch wenn einige Formulierungen informellen Charakter besitzen – damit als ein eindeutiges und gesichertes Wissen präsentiert. Es handelt sich bei dem Zeitungsartikel um eine, von der Vortragenden anerkannte, Wissensquelle des Alltags. Die Zuhörenden halten den Beweis gewissermaßen in den Händen. Mit dem Durchreichen eines Zeitungsartikels, verweist die Vortragende jedoch auch auf das Lesen einer bestimmten Zeitung. Zeitungen repräsentieren für verschiedene Leser_innen jedoch auch mehr oder weniger anerkanntes Wissen und damit auch unterschiedliche Legitimitäten. Es handelt sich in diesem Fall jedenfalls nicht um einen gemeinhin anerkannten fachhistorischen Text, was bedeuten könnte, dass das durch den Artikel repräsentierte Wissen für Zuhörende nicht schlichtweg als anerkannt gelten muss bzw. auch ohne vertieftes Hintergrundwissen mit Skepsis betrachtet werden könnte. Diese wird jedoch ad hoc nicht von den Zuhörenden artikuliert.

Sequenz 2: „da gibt's auch noch eine Geschichte dazu“

Anna Simann hat neben dem Zeitungsartikel weitere Materialien in Klarsichthüllen mitgebracht die sie durchgibt, wie zum Beispiel einen Judenstern und einen Taufschein, Lebensmittelkarten und Kinderfotos. Die Schüler_innen wirken sehr interessiert daran, halten die Blätter lange in den Händen und begutachten diese genau. Die Materialien werden sprachlich beispielsweise folgendermaßen eingeführt:

„jedenfalls ich bin dann nach Hause und wurde dann in eine so genannte Mischlingsschule überstellt – die besondere Feinheit dabei war eines – äh in dieser Mischlingsschule hatten wir auch Schu_äh Schulkollegen die den Stern nicht tragen mussten aber – apropos Stern tragen – das hab ich versäumt – kurz bevor also bevor ich dort in diese Schule kam wurden wir vorgeladen in die A-Straße und mussten dort unseren Stern abholen und gleichzeitig bekamen wir den Beinamen also die Frauen bekamen den Zunamen Sara – ist heute ein sehr bekannter also sehr moderner Name – damals wars ein Schimpfwort und die Männer mussten den Beinamen Israel tragen – also wenn ihr wollt könnt ihr das durchgehen lassen – es is da die Verleihung – ich musste keine_keinen Fingerabdruck abliefern weil ich noch nicht 10 Jahre war – ja“. Es folgt eine Verständnisfrage einer Schülerin in Bezug auf das Prozedere des Abholens des Sternes. Diese leitet eine kurze Diskussionsphase ein, in die sich auch andere Schüler_innen mit Fragen und Kommentaren einbringen. Thema sind damals und heute übliche und nicht-übliche Vornamen. Nach der Diskussion entsteht eine kurze Pause. Anna Simann stockt kurz und setzt dann fort mit einer Erzählung, die sie eigentlich schon zu Beginn vortragen wollte *„äh – jo – etwas das ich ganz am Anfang vergessen hab – meine Tante war bei einer großen Firma beschäftigt“.* Es folgt eine längere Erzählung darüber, wie es dazu kam, dass sie als Kind für ein Werbefoto abgelichtet wurde, damals jedoch *„die Nazis“* nicht wussten, dass es sich um ein *„Judenkind“* bzw. das *„Gesicht einer kleinen Jüdin“* handelt. Sie hält dabei eine weitere Klarsichthülle in den Händen, diesmal mit Fotografien und Dokumenten und auch eben jener damaligen Werbefotografie. Sprachlich bezieht sie sich jedoch nur indirekt auf die Werbefotografie. Sie verweist auf das daneben platzierte Bild *„und das Bild was_das daneben is da da gibt's auch noch eine Geschichte dazu“* und stellt dazu eine Erzählung in Aussicht. Anna Simann setzt zuerst noch die Erzählung über den Hintergrund des Werbebildes fort, kommt dann aber in einem Halbsatz auf die damaligen Lebensmittelkarten zu sprechen, welche sie ebenfalls als Anschauungsobjekt dabei hat. Die Erzählungen folgen im Ablauf den Abbildungen bzw. Artefakten, wobei Anna Simann dadurch den roten Faden ihres Vortrages verliert. Anna Simann kommt etwas aus dem Konzept und spricht an, dass sie nun kurz ihren *„Schummelzettel“* braucht, um zu wissen wo sie weitererzählen soll: *„äh (raschelt) ja wie gsagt ja die Lebensmittelkarten da haben wir ghabt amal – Schulverweis – na – muss immer nachschaun – ja wie gesagt – äh in dieser Mischlingsschule hatten wir“.*

Inmitten einer Erzählung gibt sich die Vortragende selbst das Stichwort *„Stern tragen“*, was dazu führt, dass eine kurze erlebte Episode dazu erzählt und zugleich ein mitgebrachter Gegenstand eingeführt wird. Dabei wird dieser nicht benannt, sondern nur darauf hingewiesen, dass die Zuhörer_innen ein mitgebrachtes Ding anfassen und betrachten können, wenn sie dies wollen. Die Zeitzeugin lässt einen Gegenstand *„durchgehen“*. Im Beobachtungsprotokoll wird leider nicht näher festgehalten, wie sich dies genau vollzieht. Mein Fokus als Beobachterin bleibt an dieser Stelle auf der sprachlichen Ebene verhaftet und verfolgt die sich entwickelnde Diskussion. Das Herumreichen eines Gegenstandes durch den Klassenraum scheint allzu vertraut. Retrospektiv kann diese Praktik wie folgt beschrieben werden.

Der Gegenstand muss sich in den Händen der Zeitzeugin befinden und wird dann von dieser an Schüler_innen in der ersten Sitzreihe übergeben, welche diesen übernehmen und vermutlich sogleich von der Nähe betrachten. Auch Sitznachbar_innen können vielleicht bereits einen neugierigen Blick auf den Gegenstand riskieren, den sie in Kürze in den Händen halten und anschauen werden können. Die Aufmerksamkeiten jener Teilnehmer_innen, die gerade den Gegenstand in den Händen halten, wird dabei vom

Vortrag abgezogen, es etabliert sich eine Nebenbühne. Die Gegenstände verweilen wohl unterschiedlich lange bei den Teilnehmer_innen, sie werden in den Händen gehalten, gedreht und gewendet, näher oder ferner zum Gesicht geholt, gegebenenfalls darauf Geschriebenes wird zu entziffern versucht oder Bilder genauer betrachtet. Ein rasches Weiterreichen – so erinnere ich mich – erfolgt seltener, dass Interesse an den Gegenständen erscheint groß. Schließlich kehren Gegenstände wieder zu den Vortragenden zurück. Dies geschieht entweder, indem ein Gegenstand durch alle Reihen zurückgereicht wird oder in abgekürzter Weise, indem die Reihendurchgabe quer durchbrochen wird, oder Teilnehmer_innen aufstehen und den Gegenstand zurückbringen – ein Prozedere das in vielen anderen Vortragskontexten auch zu finden ist. Aufmerksamkeiten müssen sich jedoch vom Zuhören – sofern Zuhören die zentrale Beschäftigung war – zum Betrachten und ‚Begreifen‘ eines Gegenstandes verschieben. Die Artefakte laden scheinbar ein zu genauer Betrachtung, bringen Personen, die mit ihnen in Kontakt kommen möglicherweise zum Staunen, Weiterdenken oder auch dazu, etwas zu Hinterfragen. Oft passen die Artefakte in dem Moment, wenn sie in den Händen der Teilnehmenden sind, jedoch inhaltlich schon nicht mehr exakt zu dem Gehörten. Die Aufmerksamkeit kann beim Gegenstand und dessen ‚Inhalten‘ verharren, während der Vortrag voranschreitet, sich aber auch verlagern auf weiterführende Interessensaspekte oder Fragerichtung, während der Vortrag thematisch bereits anderswo steht. Die Aufmerksamkeit kann sich aber auch für den Inhalt des Vortrages erhöhen, da Gesagtes veranschaulicht wird.

Die Gegenstände können im Gebrauch die Funktion entfalten, das vorgetragene Wissen zu stützen, die sprachliche Ebene zu verstärken, das Gesagte wird ‚bildhafter‘ und ‚greifbarer‘. Doch nur jene Teilnehmer_innen, die zeitgleich zum Gesagten den Gegenstand, auf den Anna Simann verweist, erhalten, können erkennen, worum es sich konkret handelt und in welchem Zusammenhang das Gesagte genau zum Gegenstand steht, denn die Gegenstände werden sprachlich nicht näher eingeführt. Fest steht nur, dass es sich gewissermaßen um ‚Belege‘ einer vergangenen Zeit handelt. Zu vermuten ist für die anderen dabei jedoch, dass es sich hierbei um ein Dokument handelt (es wird von „*Verleihung*“ und „*Fingerabdrücken*“ gesprochen), in dem der neue „*Beiname*“ zu lesen ist, möglicherweise befindet sich auch der damals zu tragende Stern unter den Materialien, die betrachtet werden können. Die Unklarheit kann auch unter den Wartenden Neugier auf den Gegenstand bewirken. Manche Fragen in Bezug auf die vorgetragenen Inhalte klären sich vielleicht, wenn die Materialien, auf die verwiesen wird, die eigenen Hände erreichen. Dann ist der Vortrag mitunter jedoch schon bei einem anderen Thema angelangt oder sogar ein neuer Gegenstand eingeführt, sodass der Gegenstand mit einem bereits zeitlich etwas zurückliegendem Vortragsinhalt verknüpft werden muss und der aktuell gehörte Inhalt mitunter für einen Moment in den Hintergrund der Aufmerksamkeit rückt. Man könnte hierbei von sich unterschiedlich entwickelnden Zeitordnungen zwischen Vortrag und eingebrachten Gegenständen sprechen, die nur teilweise miteinander synchron verlaufen.⁷

Der autobiografische Vortrag folgt dem lebenszeitlichen Ablauf, welcher jedoch nicht immer im Sprechen eingehalten werden kann, da genannte Begriffe und Artefakte zu Stichwortgebern für spezifische Erzähllinien werden, die mitunter zu kleinen

7 Weiterführend könnten hierbei Arbeiten zur Bedeutung von Zeitlichkeit in Lehr- und Lernprozessen bedeutsam sein (z.B. Berdelmann 2010, 2012).

Exkursen führen. Anna Simann fällt es zunehmend schwer, wieder auf die ‚eigentliche‘ Erzähllinie zurückzukehren. Der Spickzettel hilft, den roten Faden wieder aufzunehmen und eine Episode, die erzählt werden möchte, nicht zu übersehen. Den biografisch relevanten Artefakten, die eingebracht werden, kommt dabei eine besondere Rolle zu. Es sind hier Artefakte, die in Narrationen eingebaut werden und – Markern für bestimmte Themen gleich – weitere lebensgeschichtliche Narrationen nach sich ziehen. Sie werden von Anna Simann jedoch nur kurz eingeführt, sodass die Zuhörenden noch kein konkretes Bild davon haben, bevor sie den Gegenstand oder die Abbildung nicht selbst vor sich haben. Tendenziell wird hier eher spezifisches, lokales, erlebnisbezogenes Wissen zum Thema, wobei in den biografischen Narrationen auch kollektives und ‚anerkanntes‘ Wissen verhandelt und damit legitimiert oder auch irritiert werden kann.

3. Fazit: Artefaktgebrauch im Spannungsfeld erlebnisbezogener und ereignisgeschichtlicher Wissensbestände

Der Gebrauch von Artefakten erweist sich in diesem autobiografischen Vortrag einer Zeitzeugin an einer Schule als Ko-Akteur in der Aktualisierung und Legitimation verschiedener Wissensarten. Mitgebrachte Gegenstände werden in den vorgestellten Sequenzen zu Mitspielern in der Vortragssituation, indem sie einerseits helfen, historisches Wissen aufzurufen und zu repräsentieren (Zeitungsartikel), das in Form einer Präambel zum eigentlichen Vortrag für eine autobiografische Selbstpräsentation genutzt wird. Der Zeitungsartikel, als Artefakt, welches eher für ein diskursives und kollektives historisches Wissen steht, wird zwar als historische Präambel eingeführt, schließlich jedoch in den Kontext einer biografischen Selbstpositionierung gestellt. Andererseits bringen persönliche Gegenstände das Aufrufen spezifischen erlebnisbezogenen Wissens mit hervor (z.B. Fotografien, persönliche Gegenstände) ebenso wie auch offizielle Dokumente (z.B. Taufschein) als Anlass dienen, dass biografisch bedeutsames Wissen eingebracht und lebensgeschichtliche Narrationen evoziert werden. Die biografisch bedeutsamen Gegenstände werden zum Anlass für erlebnisbezogene Erzählsequenzen, sie initiieren sie und tragen sie mit.

Es spielen – so meine bisherige These – verschiedene Wissensformen eine Rolle, die im praktischen Vollzug mal mehr oder weniger in den Vordergrund rücken und in verschiedener Weise im Interaktionsprozess (nicht immer reibungslos) zusammenspielen. Das in Zeitzeug_innengesprächen vorgetragene erlebnisbezogene Wissen kann gegenüber kanonisiertem Wissen als „Gegenwissen“ bzw. „Kontrastwissen (Alheit 1989: 142ff.) wirksam werden oder dieses ‚nur‘ illustrieren. Im Falle der Illustration kann es zu einem Überhang an Anerkennung in Bezug auf historisches Fachwissen kommen und das erlebnisbezogene Narrativ wird zum bildhaften Stichwortgeber und einer effektvollen Quelle. Schaffen es erlebnisbezogene Wissensbestände ‚anerkanntes‘ historisches Wissen zu kontrastieren, so entfaltet sich über die davon ausgehende Irritation ein kritisches Potential.

In biografieorientierten Zugängen in der Bildungsarbeit (z.B. Behrens-Cobet/Reichling 1997; Dausien 2003, 2011; Rothe 2008) wird in der Regel versucht, durch den

Einbezug verschiedener biografischer Narrative ‚Gegenwissen‘ zur Sprache zu bringen (z.B. Erzählcafés, Gespräche mit mehreren Zeitzeug_innen) und darüber Perspektivenvielfalt zu erreichen. Dausien beschreibt, wie gerade die Beschäftigung mit Biografien dazu beitragen kann, dass die „Standortgebundenheit“ von Wissen reflektiert, „Perspektivenvielfalt“ erhöht und Wahrheitsansprüche relativiert werden, indem ein „Gegenhorizont von Geschichten“ eröffnet wird (Dausien 2011: 119f.).

Dieser Gegenhorizont kann sich – so könnte man die Daten interpretieren – einerseits innerhalb von „Wissensprofilen“ (Alheit 1989: 143f.) aufspannen oder zwischen „lokalen“ und „diskursiven Wissensarten“ (Hanses 2010). So ergeben sich Reibungspunkte nicht schlichtweg zwischen erlebnisbezogenem und ereignisgeschichtlichem Wissen, sondern mit Konzepten biografischen Wissens könnten die jeweiligen Schichtungen und darin thematisierbaren Wissensformen differenziert in den Blick geraten. Im konkreten empirischen Fall erscheinen gerade narrative und argumentative Passagen und Einsätze von Artefakten und Fachwissen interessante Anhaltspunkte, dieses Zusammenspiel lokaler und diskursiver Wissensarten oder auch erlebnisbezogener und ereignisgeschichtlicher Wissensformen im Rahmen einer pädagogischen Praxis näher zu untersuchen und an einer begrifflichen Schärfung zu arbeiten. Hierbei ließe sich die Frage vertiefen, in welchem Verhältnis Artefakte zu narrativen und argumentativen Episoden stehen, wie diese im Interaktionsprozess zusammenspielen und welche Wissens Ebenen hierbei aktualisiert werden.

Was hier ebenfalls besonders interessant erscheint und weiterführend in der Studie noch bearbeitet werden soll, ist die gerade im Kontext von Zeitzeug_innengesprächen übliche Praxis, das in den Selbstpräsentationen der Zeitzeug_innen vorgetragene erlebnisbezogene Wissen durch ‚anerkanntes‘ historisches Wissen zu kontextualisieren, um dieses mitunter spezifische lokale Wissen verstehbar zu machen, es einordnen zu können und es an bisherige Wissensbestände anzuknüpfen. Welche Bedeutung ereignisgeschichtliche Präambeln und Kontextualisierungen für Prozesse der Aktualisierung von Wissen in Zeitzeug_innengesprächen entfalten und welche Rolle dabei Artefakte spielen, stellt somit eine Fragerichtung dar, die in der Arbeit noch weiterführend bedeutsam sein wird.

Die Kontextualisierung von Zeitzeug_innen-Wissen durch Fachwissen wird in der fachdidaktischen Literatur oftmals dahingehend stilisiert, dass dadurch ‚Betroffenheit‘ abgeschwächt und eine (quellen-)kritische Haltung eingeübt werden kann. Schließlich besteht beim Lernen durch lebensgeschichtliches Wissen anderer Personen (vor allem in Bezug auf traumatische Erfahrungshintergründe) auch die Gefahr der ‚Überwältigung‘. Auch von ‚glättenden‘ Diskursen, die reproduziert werden, wird gesprochen oder zum Beispiel in Bezug auf NS-Geschichte von einem „verleugnenden historischen Diskurs“, der unterstützt werden kann, wodurch anstatt einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit auch Familienmythen reproduziert werden (Dausien 2011: 120). Es können Reibungspunkte zwischen und innerhalb verschiedener Wissensformen und verschiedenen -profilen entstehen, die jedoch gerade auch Lern- und Bildungsprozesse anstoßen können. In welcher Weise ‚widerständige‘ Momente zwischen Wissensformen im Rahmen des Vermittlungssettings Zeitzeug_innengespräch zu finden sind und davon ausgehende Implikationen für Lern- und Bildungsprozesse und deren professionelle Begleitung diskutiert werden können, ist jedoch eine noch zu vertiefende Frage im Kontext der Studie.

Autorenangaben

Julia Demmer
Institut für Bildungswissenschaft
Universität Wien
julia.demmer@univie.ac.at

Literatur

- Adorno, T. W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969 (Herausgegeben von Gerd Kadelbach 1970). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 92-109.
- Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main (u.a.): Campus.
- Alheit, P. (1989): Erzählform und „soziales Gedächtnis“: Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main (u.a.): Campus, S. 123-147.
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied (u.a.): Luchterhand.
- Berdelmann, K. (2012): Synchronisierte Zeit in Bildungsprozessen. Perspektiven der operativen Pädagogik. In: Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann. S. 157-171.
- Berdelmann, K. (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bertram, C. (2012): Wirksamkeit von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht. Ein Beitrag für die empirische Geschichtsdidaktik. In: Geschichte für heute 7,3, S. 21-33.
- Bildungswerk der Humanistischen Union NRW/Zeitpfeil Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2012): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis. Essen: Klartext.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, G. (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, M.A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 9, S. 201-215.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Dausien, B. (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4,2, S. 110-125.
- Dausien, B. (2003): Zielgruppen, Lebenswelten, Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf „die Teilnehmenden“. In: Ciupke, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Essen: Klartext, S. 31-50.

- Dausien, B./Kelle, H. (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen. Wiesbaden: VS, S. 189-212.
- Engelhardt, M. von (2011): Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen lebensgeschichtlichen Erzählens. In: Hartung, O./Steininger, I./Fuchs, T. (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden: VS, S. 39-60.
- Ernst, C./Schneider, U. (2010): Einsatz von Zeitzeugen zur DDR-Geschichte: Probleme und Potenziale. In: Außerschulische Bildung 41,4, S. 351-356.
- Feldmann-Wojtachnia, E./Hofmann, O. (2006): Erinnern, begegnen, Zukunft gestalten. Evaluation des Förderprogramms „Begegnungen mit Zeitzeugen – Lebenswege ehemaliger Zwangsarbeiter“. München: CAP.
- Foucault, Michel (1978): Historisches Wissen der Kämpfe und Macht. In: ders.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 55-74.
- Hahn, A. (2000): Biographie und Lebenslauf. In: ders.: Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie (Originaltext von 1988). Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 97-115.
- Hanses, A. (2011): Biographisches Wissen: heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griese, B. (Hrsg.): Person – Subjekt – Identität? Gegenstände der Rekonstruktion in der Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 251-269.
- Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS.
- Heyl, M. (1994): Von den Metaphern und der geteilten Erinnerung – Auschwitz, Holocaust, Schoah, Churban, „Endlösung“. In: Schreier, H./Heyl, M. (Hrsg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg: Krämer, S. 11-32.
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, Burkhard (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim (u.a.): Juventa.
- Justen, N. (2014): Praxishandbuch Umgang mit Zeitzeugen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kohli, M. (1988): Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, H.-G./Hildebrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-53.
- König, H.-D. (1998): Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugen in zutage tretenden Professionalisierungsdefizite. In: Henkenborg, P./Kuhn, H.-W. (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 135-149.
- Kößler, G. (2007): Gespaltenes Lauschen. Lehrkräfte und Zeitzeugen in Schulklassen. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Frankfurt (u.a.): Campus, S. 176-195.
- Langer, P./Cisneros, D./Kühner, A. (2008): Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. Herausgegeben durch die Bayrische Landeszentrale für politische Bildung.
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12,2, S. 177-197.
- Nassehi, A. (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS 7,1, S. 46-63.
- Nohl, A. M./Wulf, C. (Hrsg.) (2013): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 25.

- Nohl, A. M. (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Obens, K./Geißler-Jagodzinski, C. (2009): Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch. Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Schülern. In: Gedenkstätten Rundbrief 151, S. 11-25.
- Obens, K./Geißler-Jagodzinski, C. (2008): „Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann“. Reflexionen zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen. Herausgabe durch den Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen.
- Priem, K./König, G./Casale, R. (Hrsg.) (2012): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Rabenstein, K./Wienike, J. (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. In: de Boer, H./Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-202.
- Reckwitz, A. (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, K.; Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript, S. 40-54.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32,4, S. 282-301.
- Röhl, T. (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Rothe, D. (2008): Pädagogische Biographiearbeit. Ein Wissenschafts-Praxis-Projekt zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Kirchhof, S./Schulz, W. (Hrsg.): Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz. Flensburg: University Press, S. 147-167.
- Sabrow, M./Frei, N. (Hrsg.) (2012): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945. Göttingen: Wallstein.
- Schatzki, T. R. (1996): Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge (u.a.): Cambridge Univ. Press.
- Schmidt, S./Kramer, S./Voges, R. (Hrsg.) (2011): Politik der Zeugenschaft. Zur Kritik einer Wissenspraxis. Bielefeld: Transcript.
- Sørensen, E. (2009): The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steffek, A. (2010): „Reden wir nicht mehr davon ...“: die Vermittlung von Zeitgeschichte durch Gespräche mit Zeitzeug_innen und Zeitzeugen des Nationalsozialismus. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Terhart, E. (1979): Ethnografische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 25,2, S. 291-306.
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Zeitzeugenbörse Berlin online: [<http://www.zeitzeugenboerse.de>].
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3,3, S. 381-400.