

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie  
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

## Rassismuskritik in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne

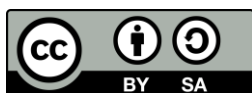
Anton Meier<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Soziologie,  
Didaktik der Sozialwissenschaften,  
Universitätsstr. 24, 33615 Bielefeld  
anton.meier@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Rassistische Praktiken und Vorstellungen sind gesellschaftlich weit verbreitet und betreffen in unterschiedlichen Formen die Berufspraxis von Lehrkräften. Angesichts dieser Problematik ist es notwendig, dass Lehramtsstudierende sich umfassend und (selbst-)kritisch mit rassistischen Phänomenen auseinandersetzen, um diese unterrichtspraktisch thematisieren und mit ihnen auch außerunterrichtlich reflektiert umgehen zu können. Bei dieser rassismuskritischen Auseinandersetzung helfen nicht nur fachwissenschaftliche Theorien und fachdidaktische Ansätze. Anhand von NS-Gedenkstätten als Orten rassistischer Verbrechen lassen sich historisch-politische und lokal-zeitgeschichtliche Zusammenhänge thematisieren. In diesem Kontext können an vielfältigen historischen Quellen rassistische Mechanismen analysiert werden. Dabei lassen sich Aspekte des forschenden Lernens einüben und bestimmte didaktische Prinzipien sozialwissenschaftlicher Bildung reflektieren, die auch mit Blick auf Gedenkstättenbesuche von Schüler\*innen bedeutsam sind. Der Beitrag bezieht sich auf ein universitäres Seminar, in welchem sich die Studierenden fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen auseinandersetzen. Im Fokus des Beitrags stehen konzeptionelle Erläuterungen zur Seminararbeit im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne. Thematisiert wird insbesondere ein rassismuskritisch-analytischer Zugang zu bestimmten Materialien der Gedenkstätte.

**Schlagwörter:** Rassismus; Nationalsozialismus; sowjetische Kriegsgefangene; Gedenkstätte; Exkursion; sozialwissenschaftliche Bildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung/Hinführung zum Material

Sowjetische Kriegsgefangene sind als Opfergruppe des Nationalsozialismus im öffentlichen Bewusstsein kaum vertreten (Papendick et al., 2021, S. 17), obwohl die Vernichtung der auf sowjetischem Gebiet lebenden oder von dort deportierten Menschen neben der Ermordung von Personen jüdischen Glaubens ein Kernstück des rassistischen Programms des Nationalsozialismus war (Jahn, 2003, S. 162f.). Im Deutschen Reich existierten zahlreiche Lager zur Internierung sowjetischer Kriegsgefangener. Von 1941 bis 1945 gerieten 5,7 Millionen Sowjetbürger\*innen in deutsche Gefangenschaft, wo 3,3 Millionen von ihnen starben (Hüser & Otto, 1992, S. 7).

Das Lager Stalag 326 (VI K) Senne durchliefen über 310.000 Kriegsgefangene (Otto, 2003, S. 104f.).<sup>1</sup> Sie wurden nicht nur in der Industrie, sondern in der gesamten gesellschaftlichen Breite als Zwangsarbeiter eingesetzt. So sind beispielsweise im Arbeitsamt Detmold für den 11. August 1944 14 Arbeitskommandos mit insgesamt 878 sowjetischen Kriegsgefangenen dokumentiert, die im Gebiet Lippe unter anderem in Fabriken, Ämtern, Schuhmacher-, Fahr-, KFZ- und Landwirtschaftsbetrieben, Bäckereien, Schlachtereien und weiteren kleineren Geschäften eingesetzt wurden (Hüser & Otto, 1992, S. 115ff.). Neben den sowjetischen Gefangenen waren auch Franzosen, Serben, Italiener, Polen und Belgier interniert, die ebenfalls zur Zwangsarbeit eingesetzt wurden (Hüser & Otto, 1992, S. 158ff.). Sowjetische Gefangene wurden aus rassistischen Gründen besonders unzureichend versorgt und starben häufig an Unterernährung und Misshandlung. Aufgrund damals geltender Vorschriften und ideologisch geprägter Einstellungsmuster innerhalb weiter Teile der Bevölkerung<sup>2</sup> war ihr Zustand schlechter als derjenige anderer Gefangener (Otto, 2003, S. 105). In den Zechen, mitunter der härteste Einsatzort zur Zwangsarbeit, betrug die durchschnittliche Lebenserwartung der eingesetzten sowjetischen Gefangenen etwa ein halbes Jahr. Auf dem Ehrenfriedhof (ehemals: „Lagerfriedhof“) sowjetischer Kriegstoter nahe der Gedenkstätte befinden sich Massengräber mit vermutlich 65.000 Gefangenen.

Trotz der genannten Dimensionen, der damit verbundenen Leidensgeschichten und lokal verankerter politischer und wirtschaftlicher Zusammenhänge spielen die Kriegsgefangenenlager im gesellschaftlichen Diskurs kaum eine Rolle (Papendick et al., 2021, S. 17). In diesem Kontext wird seitens politischer Bildner\*innen eine Engführung auf das Thema Holocaust kritisiert (Fava, 2020).

Zudem führt das mangelnde Wissen um nationalsozialistische Herrschaftsstrukturen mitunter zu

„klare[n] Tendenzen, die Mitverantwortung der Bevölkerung für die Verbrechen des Nationalsozialismus zu relativieren oder das Leiden der deutschen Bevölkerung in der NS-Zeit mit dem Leid der vom NS-Regime verfolgten Gruppen gleichzusetzen“ (Papendick et al., 2021, S. 31).<sup>3</sup>

So sagen innerhalb einer repräsentativen Erhebung knapp 18 Prozent der Befragten aus, die deutsche Bevölkerung habe genauso sehr gelitten wie die vom NS-Regime verfolgten Gruppen. Knapp 25 Prozent äußern eine „teils/teils“-Antwort (Papendick et al., 2021, S. 21).

Am Beispiel der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne erhalten Besucher\*innen Informationen zur Bedeutung des Themas Kriegsgefangenschaft in der NS-Zeit. Einzelne

<sup>1</sup> Über weibliche Kriegsgefangene vor Ort ist bislang wenig bekannt. Zur Situation der weiblichen Kriegsgefangenen in anderen Lagern, bspw. im KZ Ravensbrück, vgl. Wenge (2006).

<sup>2</sup> Das Verhalten der Anwohner\*innen gegenüber den Gefangenen des Stalag 326 (VI K) Senne zeigt eine Spannbreite zwischen grober Misshandlung, Vernachlässigung, Distanz und solidarischer Nähe (Hüser & Otto, 1992, S. 118).

<sup>3</sup> Hier ist klarzustellen, dass verfolgte Gruppen wie beispielsweise Personen jüdischen Glaubens die deutsche Gesellschaft mit ausmachen, innerhalb der NS-Gesellschaft aber nicht Teil sein durften.

Biografien mit ihren jeweiligen Besonderheiten sind hier anhand verschiedener Dokumente, u.a. der Personalkarten oder aufgezeichneter Interviews mit Zeitzeug\*innen, und nicht zuletzt in Form der Expertise der Mitarbeitenden vor Ort einsehbar bzw. werden von diesen eindrücklich geschildert. Lokalgeschichtliche Aspekte, beispielsweise die Nachnutzung des Geländes oder politische Auseinandersetzungen um den Umgang mit dem Gedenkort, werden ebenfalls thematisiert. Für angehende Lehrkräfte ist der Ort auch darüber hinaus wichtig. Durch den Gedenkstättenbesuch lernen sie vielfältige Aspekte kennen, die sie zukünftig als Lehrkräfte mit Schüler\*innen vor Ort einsehen und thematisieren können. Sie reflektieren Lernchancen und didaktische Herausforderungen, welche mit einer Exkursion verbunden sein können (vgl. Kap. 5). Studierenden der Didaktik der Sozialwissenschaften bietet der Ort Gelegenheit, sich über lokalgeschichtliche Zusammenhänge hinaus wissenschaftsorientiert mit rassistischen Praktiken und Vorstellungen auseinanderzusetzen. Damit reflektieren sie zugleich ein Problemfeld, welches angesichts bestimmter Entwicklungen, einer Kontinuität rassistischer Einstellungen (Zick, 2021a, S. 145ff.) und angesichts seiner Dringlichkeit als epochaltypisches „Schlüsselproblem“ (Engartner, 2021, S. 104) zu bezeichnen ist.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Material ist den Quellen entnommen, welche innerhalb der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne zur Thematisierung der Situation von Kriegsgefangenen dienen. Im Rahmen der Vertiefungsveranstaltung „Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der sozialwissenschaftlichen Bildung“ im Master der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld wurde eine Exkursion in die Gedenkstätte durchgeführt. Im Anschluss an die Exkursion wurde das Material im Hinblick auf Rassismus näher thematisiert.

Das genannte Seminar beleuchtet Ungleichwertigkeitsvorstellungen anhand von Rassismus und weiteren Elementen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Daran anknüpfend finden unter anderem fallbezogene Auseinandersetzungen mit strukturell und institutionell verankerten rassistischen Praktiken statt. Die Studierenden erwerben einen Reflexionsrahmen, der es ihnen ermöglichen soll, rassistische Praktiken zu erkennen und mit Hilfe fachdidaktischer Ansätze und Strategien unterrichtspraktisch zu thematisieren bzw. über den Unterricht hinaus zu problematisieren. Der Schwerpunkt der Seminararbeit liegt auf Vorstellungen und Narrativen, welche Personen vertreten, die sich zur gesellschaftlichen Mitte zählen (Zick, 2021b, S. 17ff.) und selten offen demokratiefeindlich agieren. Im schulischen Kontext sind es Schüler\*innen, Eltern, Lehrkräfte und andere Personen, die sich häufig nicht als rassistisch empfinden, aber dennoch rassistisch handeln (Behrens et al., 2021, S. 130ff.; Dürr & Georg, 2018, S. 119f.; Fereidooni, 2017, S. 42ff.).

Ziel der Seminararbeit im Anschluss an die Exkursion ist es, lokalgeschichtliche Zusammenhänge zu erschließen und theoriegestützt eine analytische Sichtweise auf Rassismus zu entwickeln und zu erproben. Die Exkursion selbst dient dem individuellen, allgemein informierenden Zugang zur Gedenkstätte und ihrer Thematik sowie zum Kennenlernen der damit verbundenen Quellen und Materialien.

Im Folgenden wird zunächst die Relevanz von Rassismuskritik<sup>4</sup> innerhalb der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer dargelegt. Anschließend wird das Material der Seminararbeit vorgestellt, einschließlich möglicher Diskussionspunkte zu den jeweiligen Aspekten des Materials, auf welche auch in ähnlichen Lehrkontexten eingegangen werden könnte. Das Material beinhaltet unter anderem Interviewaussagen/Zitate von Zeitzeugen, Fotografien des Lagerpersonals und auch Darstellungen von NS-Propaganda. Das dem Beitrag angehängte Online-Supplement zeigt einen Ausschnitt von vor Ort einsehbaren Quellen, die hier nicht nur aufgrund ihrer Fülle nicht darstellbar sind. Zum Teil handelt es sich um ideologisch geprägte oder aus anderen Gründen hochsensible Gegenstände, die nur im geschützten

---

<sup>4</sup> Ausführlicher zum Begriff Rassismuskritik im Schulkontext vgl. Fereidooni (2019, S. 2f.).

Rahmen einsehbar sind. Die Art der Visualisierung und Thematisierung dieses ideologisch geprägten Materials kann selbst Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung sein (vgl. Kap. 3). Nach der Vorstellung des Materials folgt die Erläuterung einiger theoretischer Aspekte der Seminararbeit, welche auch zur Analyse des Materials herangezogen werden können. Im letzten Teil des Beitrags werden die Seminarerfahrungen mit der Erarbeitung der geschilderten Thematik reflektiert.

## 2 Didaktischer Kommentar

Angehende Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer haben laut den wenigen Forschungsergebnissen, die zu Vorstellungen ebendieser Studierenden vorliegen, häufig eine einseitige Sichtweise auf Rassismus: Befragte Studierende beziehen sich im Hinblick auf den Gegenstand in erster Linie auf individualisierte Deutungsmuster. Laut Möller (2021) verstehen sie Rassismus vor allem als Herausforderung im zwischenmenschlichen Umgang, vor allem zwischen Schüler\*innen (S. 281ff.). Historische, politische, ökonomische und gesellschaftliche Voraussetzungen bzw. strukturelle Ursachen für Rassismus werden kaum reflektiert (Möller, 2021). Behrens (2014) zeigt auf, dass ausgebildete Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer sich häufig der Problematik rassistischen Denkens nicht bewusst sind. Einige Lehrkräfte verzichten auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit rechtsextremen Schüler\*innen, um den Klassenfrieden zu wahren (Behrens, 2014, S. 70ff.). Angesichts solcher Alltagskonzepte und Unterrichtspraktiken erscheint innerhalb der Hochschullehre eine rassismusbezogene Professionalisierung angehender Lehrkräfte als notwendig.

Die historische Perspektive ist für die Didaktik der Sozialwissenschaften relevant, da sie Teil der etablierten politischen Kultur ist, in welcher aktuelle Herrschaftsverhältnisse häufig durch die Abgrenzung gegenüber überwundenen Verhältnissen legitimiert werden (Lange, 2021, S. 613f.). Die sozialwissenschaftliche Bildung kann Lernende dazu anregen, diese Kultur reflektieren und an ihr partizipieren zu können. Durch die Thematisierung historischer Aspekte in der sozialwissenschaftlichen Bildung können unter anderem allgemeine Prinzipien begründet und Analogien aufgezeigt werden, die auch heutige politische Probleme betreffen. In Bezug auf Rassismus können Wandel und Kontinuität bestimmter Mechanismen (vgl. Kap. 4) herausgearbeitet werden. Zwar wird Rassismus gegenwärtig in anderen Formen, gegenüber anderen Gruppen und in einem grundlegend anderen historisch-politischen Kontext ausgeübt, in welchem er zivilgesellschaftlich und parlamentarisch geächtet, kritisiert und bekämpft wird.<sup>5</sup> Er beruht im Kern aber auf denselben Mechanismen, bestimmten Machtprozessen, Dominanzverhältnissen und wiederkehrenden rassistischen Bildern und Narrativen (vgl. Kap. 4).<sup>6</sup>

Zum Erkennen rassistischer Mechanismen ist es vorteilhaft, Lernende forschend-analytisch mit entsprechendem Lernmaterial arbeiten zu lassen. Die Entwicklung einer analytischen Sichtweise vermeidet eine Moralisierung und Produktion von Schuldgefühlen, welche Lernwiderstände hervorrufen können (Elverich & Scherr, 2021, S. 697). Dieser Lernzugang entspricht dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung und umfasst unter anderem den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven, das ideologiekritische Hinterfragen bestimmter Darstellungen und eigene Recherchen innerhalb verschiedener Medien (Juchler, 2022, S. 288). Im Sinne der Multiperspektivität und Interdisziplinarität der Sozialwissenschaften (Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, S. 79ff.)

---

<sup>5</sup> Ein Beispiel ist hier der aktuell stattfindende und zivilgesellschaftlich und parlamentarisch unterstützte Kampf der Angehörigen und Hinterbliebenen des rassistischen Anschlags von Hanau am 19.02.2020 für die Aufklärung der Tatvorgänge und gegen das institutionell problematische Vorgehen der Behörden im Zusammenhang mit dem Anschlag (vgl. <https://19feb-hanau.org/>).

<sup>6</sup> Im Hinblick auf Schulbücher vgl. Marmer et al. (2015); zum institutionellen Rassismus an Schulen vgl. Fereidooni (2017, S. 42ff.).

reflektieren die Studierenden lokale Strukturen aus historischer und gesellschaftspolitischer Perspektive und beziehen sich auf unterschiedliche Akteur\*innenperspektiven. Sie erfahren geschichtspolitische Deutungen nicht als autoritäre Setzung, sondern als plurales Äußerungsfeld (Lange, 2021, S. 614). Durch die gemeinsame Diskussion über diese Deutungen üben sie die aktive Beteiligung an geschichtspolitischen Deutungskontroversen.

Die Exkursion vermittelt in weiten Teilen die Perspektive der Opfer nationalsozialistischer Gewalt. Den Lernenden werden durch Schilderungen bestimmter Situationen der Kriegsgefangenschaft Einblicke verschafft, die ihnen vorher häufig noch nicht vermittelt wurden. Auf diesem Weg treten die Opfer heraus aus einer passiven Rolle, die eigene Bewältigungsstrategien oder Widerstandsformen außen vor lässt. Aber auch die Perspektiven von Menschen in der Umgebung und des Lagerpersonals werden thematisiert. Die jeweiligen Aussagen und Darstellungen werden mit historischen Quellen überprüft und rassismustheoretisch reflektiert.

Mit Hilfe des vorliegenden Materials werden einzelne Formen rassistischer Praktiken thematisiert. Es ist vorteilhaft, das Material im Anschluss an eine Erkundung des Geländes aufzugreifen, um den Studierenden zunächst Gelegenheit zu geben, die Gedenkstätte individuell und durch spezifische Angebote vor Ort, beispielsweise in Form einer Führung,<sup>7</sup> kennenzulernen. Das Material kann an verschiedenen Lernstationen innerhalb der Gedenkstätte positioniert und/oder in den nachfolgenden Seminarsitzungen aufgegriffen werden, sodass die Teilnehmenden sich selbstständig mit den jeweiligen Aspekten auseinandersetzen. Zu betonen ist, dass die hier dargestellten Lerngegenstände lediglich einen kleinen Ausschnitt der lokal einsehbaren Strukturen repräsentieren. Je nach Seminarszusammenhang und je nach Interesse der Studierenden lassen sich auch andere Medien und Materialien heranziehen.

### 3 Das Material

Die Erläuterungen zum Material beziehen sich in erster Linie auf den theoretisch erarbeiteten Zusammenhang zu Rassismus (vgl. Kap. 4); sie erfüllen nicht den Anspruch einer umfassenden Sachanalyse.<sup>8</sup>

Material 1 (*Westfälisches Volksblatt* vom 10.07.1941; Titel: „Ihr letztes Gefecht ... Bolschewistisches Untermenschentum in deutscher Gefangenschaft“) stellt einen Beitrag der NS-Nachrichtenpropaganda dar, welcher die Bevölkerung ideologisch auf die Ankunft sowjetischer Kriegsgefangener vorbereitet und dabei umfangreich und unter Verwendung rhetorischer Mittel wie beispielsweise Metaphern rassistische Narrative reproduziert. Material 2 (Titelseite der Zeitschrift *Die Wehrmacht*; herausgegeben vom Oberkommando der Wehrmacht; 5. Jg., Nr. 23, vom 05.11.1941) zeigt die Plakatdarstellung/Fotografie eines Transportes von Kriegsgefangenen, welches ebenfalls propagandistischen Zwecken dient und rassistische Vorstellungen bedient.<sup>9</sup> Die NS-Propagandamedien lassen sich unter anderem im Hinblick auf darin enthaltene sprachliche und visuelle Mittel der Reproduktion von Rassismus reflektieren. Beispielsweise können die

---

<sup>7</sup> Neben Führungen wurden in letzter Zeit auch innovative Formate wie etwa das Erschließen der lokalen Strukturen über die Erstellung von Podcasts durch die Teilnehmenden erprobt. Laut Angaben des Gedenkstättenleiters Oliver Nickel kann die Exkursion nach gemeinsamer Absprache auch in einer anderen Form als der klassischen Führung erfolgen.

<sup>8</sup> Vorstellbar ist, zusätzliche historische Kontroversen einzubeziehen und am Material zu diskutieren. So könnte beispielsweise die Aussage, die Lagerverwaltung sei mit der Anzahl der Gefangenen „völlig überfordert“ (Otto, 2003, S. 105) gewesen, relativiert werden, da vorab durch eine Verordnung ausdrücklich gefordert wurde, keine besonderen Vorkehrungen zur Versorgung der Gefangenen zu treffen (Material 5).

<sup>9</sup> Beide Materialien sind im Archiv des Fördervereins der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne e.V. vorhanden. Für eine Nutzung in der Lehre kann der Autor des vorliegenden Beitrags die Materialien auf Nachfrage gerne digital zur Verfügung stellen.

Darstellungen im Hinblick auf Gefahren-, Mangel- und Tierbilder (vgl. Kap. 4) untersucht werden. In diesem Zusammenhang wird in dem Artikel des *Westfälischen Volksblattes* von den sowjetischen Gefangenen als „stiernackig[en] [...] Dschungelerscheinungen“ gesprochen. Der Zeitungsartikel erschien an dem Tag, an welchem die ersten beiden Transporte von der Ostfront in Hövelhof ankamen (Hüser & Otto, 1992, S. 39). Zu vermuten ist, dass der Artikel die Bevölkerung zusätzlich animiert hat, die Gefangenen nicht als menschliche Individuen anzusehen (Hüser & Otto, 1992, S. 39f.). Die Plakatdarstellung zeigt den Transport von Gefangenen, dicht gedrängt in Waggonen, was sich mit der Vorstellung von Tiertransporten assoziieren lässt. Durch die Perspektive von oben, welche als Landschaftsaufnahme gezeigt wird, verschwimmen die Gesichter der Gefangenen zu einer anonymen, homogenen Masse, was analog zum Zeitungsartikel eine dehumanisierende Wirkung hat.

Material 3, welches als Online-Supplement zum vorliegenden Beitrag heruntergeladen werden kann, beinhaltet transkribierte Aussagen von Zeitzeugen aus einer Filmdokumentation, die vor Ort in der Gedenkstätte einsehbar ist. Die Zeitzeugenberichte ehemaliger Kriegsgefangener und Anwohner\*innen der Lagerumgebung machen Handlungsmaximen des Wachpersonals und der Bevölkerung im Umgang mit den Gefangenen und unterschiedliche Ausprägungen des jeweiligen Dominanzverhältnisses erkennbar. Anhand der Schilderungen lassen sich unter anderem die physische Gewalt gegenüber den Gefangenen und die Zwangsarbeit, die sie leisten sollten und die häufig unter Lebensgefahr und in Verbindung mit gesundheitsschädlichen Stoffen erfolgte (Material 3.1, 3.2), reflektieren. Auch sprachliche Ausgrenzungsmuster wie die homogenisierende, entindividualisierende Bezeichnung „Ivan“, die laut der Zeitzeug\*innenaussage für alle sowjetischen Gefangenen verwendet wurde, oder die häufig genutzte generalisierende Bezeichnung „Russe“ (Material 3.3), lassen sich mit Hilfe des Materials theoriegeleitet, u.a. innerhalb der Machtprozesse (Kap. 4), einordnen.

Thematisiert werden können hier einerseits alltägliche und strukturelle rassistische Praktiken. Andererseits wird anhand der Falldarstellungen deutlich, dass die Erlebnisse der Kriegsgefangenschaft sich unterscheiden und individuell geprägt sind. Auch positive Begegnungen mit Deutschen, die zum Teil Gefangene zu sich nach Hause einladen (Material 3.2), werden thematisiert. Mit Hilfe des Konzeptes der Intersektionalität (Kap. 4) lässt sich herausarbeiten, welche Differenzlinien bei der Ungleichbehandlung eine Rolle spielten. Es ist anzunehmen, dass beispielsweise Alter und Beruf der Gefangenen einen Einfluss darauf hatten, ob und wie lange sie überleben konnten (Material 3.2).

Material 4 zeigt Fotografien, aufgenommen von einem Wachmann, welcher zu jener Zeit unter anderem Aufnahmen von Gefangenen und Wachpersonal gemacht hat.<sup>10</sup> Diese lassen sich auf die Reproduktion rassistischer Stereotype und im Hinblick auf ihre technische Realisierung hin untersuchen bzw. diskutieren. So ist das Wachpersonal mit Namen und Rang abgebildet, wohingegen die Gefangenen entlang ihrer Nationalität bzw. „Rasse“ charakterisiert sind. Die Darstellung der Gefangenen, beispielsweise in Erdhöhlen oder bei einfachen Tätigkeiten des täglichen Überlebens (Hüser & Otto, 1992, S. 70), im Vergleich zu Verwaltungstätigkeiten des Lagerpersonals lässt vermuten, dass bestimmte binäre Gegensätze (Kap. 4) zwischen den Personengruppen reproduziert werden. Ferner lassen sich Überlegungen dazu anstellen, ob und in welcher Form rassistische Propaganda auf das Alltagsverständnis des Wachpersonals Einfluss genommen hat. An der Motivauswahl, dem Bildarrangement, der Positionierung der abgebildeten Personen und auch an den Beschriftungen der Fotografien lassen sich Mechanismen erkennen, wie sie auch mittels propagandistischer Berichterstattung verbreitet wurden (vgl. Material 1 und 2).

---

<sup>10</sup> Das entsprechende Album ist im Besitz des Fördervereins der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne e.V. Mit freundlicher Genehmigung der Gedenkstätte kann auch dieses Material auf Nachfrage zum Einsatz in der Lehre vom Autor digital zur Verfügung gestellt werden.

Die Fotografien zeigen die Perspektive eines NS-Täters, reproduzieren also seine ideologisch geprägte Sicht, wenngleich diese Sicht der rassistischen Kritik unterzogen wird. Zu diskutieren ist, ob die Verwendung dieses Materials ethisch verantwortbar ist, da die Gefangenen angesichts der Zwangssituation wahrscheinlich nicht entscheiden konnten, ob und wie sie abgebildet werden. Die Rezeption der Fotos einschließlich aller Details ist meiner Meinung nach nur in einem rassismuskritischen und didaktisch kontrollierten Rahmen vertretbar. Aus diesem Grund und zum Schutz von Persönlichkeitsrechten sind die Fotos in der digitalen Version, die beim Verfasser dieses Beitrags angefordert werden kann, an einigen Stellen retuschiert.

Material 5 stellt einen Entwurf über „Behelfsmäßiges Bauen im Kriege“ dar, welcher 1941 vom Oberkommando der Wehrmacht herausgegeben wurde.<sup>11</sup> Der Entwurf verdeutlicht das bewusste Hintergehen der Genfer Konvention im Hinblick auf die Unterbringung von Kriegsgefangenen. Die Gefangenen sollten entgegen der Konvention nicht in geschützten „Häusern oder Baracken“ (Art. 10) untergebracht werden, sondern in „Erdhütten“ (S. 30), welche, gemessen an der Realität im Stalag 326 (VI K) Senne, korrekter als „Erdhöhlen und ähnliche Provisorien“ (Hüser & Otto, 1992, S. 70ff.) zu bezeichnen sind. Die Erdhöhlen boten kaum notwendigen Schutz zum Überleben. Häufig kam es zu Todesfällen, als die Bauten bei Regen einstürzten. Dieser Zustand hielt im Sommer und Herbst 1941 an. Anschließend wurden im Lager behelfsmäßige Zelte und anschließend Baracken aufgestellt, die für 80 Personen ausgelegt waren. Die Leitung der Heeresrüstung entschied allerdings, die Baracken durch Herausnehmen von Zwischenwänden und Bettstellen auf eine Kapazität von bis zu 300 Personen auszuweiten. Die Baracken wurden nicht ausreichend beheizt, sodass es zu Todesfällen durch Erfrieren kam. Die prekäre bzw. fehlende Unterbringung lässt sich als Beispiel für die gezielte Vernichtung sowjetischer Kriegsgefangener und als ein Aspekt des institutionell organisierten Rassismus ansehen. In Anbetracht nationalsozialistischer Planungsunterlagen und rassenideologischer Reden hatten sowjetische Kriegsgefangene nur solange Berechtigung zu leben, also auch versorgt und untergebracht zu werden, wie sie als Arbeitskraft einsetzbar waren (Jahn, 2003, S. 157f.).

## 4 Theoretischer Hintergrund

In der wissenschaftlichen Debatte wird Rassismus als „System von Diskursen und Praxen [verstanden], die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher, 2011, S. 29). Rassistische Diskurse und Praxen vermitteln die Vorstellung, menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen seien unveränderlich und biologisch innerhalb abgrenzbarer sozialer Gruppen vererbbar. Rassismus wird nicht nur individuell reproduziert, sondern auch strukturell. In diesem Kontext spielt es weniger eine Rolle, ob Diskurse und Praktiken absichtlich rassistisch sind, sondern ob die damit verbundene Wirkung zu ökonomischer, politischer, sozialer oder kultureller Segregation bestimmter Personengruppen führt (Rommelspacher, 2011, S. 30f.). Mit der Segregation verbunden sind zugleich Privilegien der Mehrheitsangehörigen, die durch die Diskriminierung der Anderen erzielt werden (Rommelspacher, 2011, S. 32). Je nach spezifischer Form des Rassismus kann dabei eine ökonomische oder auch symbolische Aufwertung der Mehrheitsangehörigen stehen. Im historischen Kontext und in Bezug auf Deutschland gelten in erster Linie kolonialer Rassismus, Antisemitismus, Antislawismus, Antiziganismus, eugenischer Rassismus und antiislamischer Rassismus als bedeutsam (Hund, 2018, S. 68ff.; Rommelspacher, 2011, S. 26ff.).

---

<sup>11</sup> Dieses Dokument ist z.B. auf folgender Website online einsehbar: <https://wwii.germandocsinrussia.org/de/nodes/1930#page/80/mode/inspect/zoom/5>

Rassismus ist mit bestimmten Machtprozessen verbunden (Rommelspacher, 2011, S. 29): Naturalisierung („menschliche Eigenschaften sind erblich, unveränderlich“), Homogenisierung („Menschen entstammen biologisch und kulturell einheitlichen Gruppen“), Polarisierung („die Gruppen sind untereinander nicht vereinbar“), Hierarchisierung („die Gruppen besitzen im Verhältnis zueinander eine legitime Rangordnung“). Die Machtprozesse stabilisieren ein Dominanzverhältnis zwischen höhergestellten und ausgeschlossenen sozialen Gruppen (Rommelspacher, 2011, S. 29). Dieses Verhältnis zeigt sich durch einen privilegierten Zugang zu ökonomischen, politischen und kulturellen Ressourcen einerseits und den Ausschluss von ebendiesem Zugang andererseits.

Je nach individuellen Eigenschaften rassistisch ausgegrenzter Personen unterscheiden sich die Dominanzverhältnisse, in welche sie eingebunden sind. Diese individuellen Eigenschaften lassen sich als verknüpfte, wechselseitige Einflussfaktoren auf Dominanzverhältnisse verstehen und werden auch als „Differenzlinien“ der „Intersektionalität“ beschrieben (Leiprecht & Lutz, 2009, S. 187ff.). Mit dem Konzept der Intersektionalität ist die Einsicht verbunden, dass „soziale Gruppen keineswegs homogene Größen darstellen“ (Leiprecht & Lutz, 2009, S. 189). Zugleich wird neben der Sicht auf Momente der Benachteiligung auch die Perspektive auf persönliche Eigenschaften als Ressourcen bzw. Privilegien eröffnet, auf welche ausgegrenzte Personen zurückgreifen, um weniger Ausgrenzung zu erfahren oder auch Widerstand ausüben zu können.

Auf struktureller Ebene wirken rassistische Diskurse und Praxen unter anderem durch rechtliche Bestimmungen, die den Status einer Gruppe als minderwertig festlegen oder auch physische Gewalt ihr gegenüber legitimieren. Rassismus kann sich aber auch weniger institutionell formalisiert zeigen, etwa durch bewährte, gesellschaftlich verbreitete Handlungsmaximen/kulturelle Muster des Umgangs mit rassistisch abgewerteten Menschen. Ebenfalls ist von einem rassistischen Dominanzverhältnis zu sprechen, wenn Menschen aufgrund ihrer gruppenbezogenen Segregation in einem Abhängigkeitsverhältnis zu privilegierten Gruppen stehen und auf das Wohlwollen privilegierter Personen angewiesen sind.

Auf sprachlicher Ebene stützt sich Rassismus häufig auf verbreitete Ausdrücke, die bestimmte Konnotationen, Assoziationen und Sprecher\*innen-Asymmetrien reproduzieren (Arndt, 2015, S. 88ff.). Sprachliche Ausdrücke reduzieren die rassistisch diskriminierten Personen häufig auf ihre Gruppenzugehörigkeit, ohne ihre Individualität zu berücksichtigen, während hierarchisch höhergestellte Gruppen individuell angesprochen/bezeichnet werden.

Rassismus wird visuell reproduziert, indem gesellschaftlich verbreitete und historisch tief verwurzelte Stereotype und weitere semantische Verbindungen in Form von Bildern kognitiv aktiviert werden (Nduka-Agwu & Hornscheidt, 2010, S. 492). Dazu gehören Gefahrenbilder (→ Dunkelheit, Unkontrollierbarkeit, Gewalt u.a.), Mangelbilder (→ Hilflosigkeit, Defizite, Leiden, Passivität u.a.) und Tierbilder (→ Natur, Triebhaftigkeit, Körperbetonung, Rückständigkeit, Anonymität u.a.) (Nduka-Agwu & Hornscheidt, 2010, S. 495ff.; vgl. auch Paul, 2019, S. 45ff.). Hierarchisch höhergestellte Personen werden hingegen häufig so visualisiert, dass sie als binärer Gegensatz zu den formulierten Eigenschaften – als friedlich, aktiv, rational, zivilisiert, individuell etc. – erscheinen.

Die genannten Formen und Ebenen von Rassismus können theoretisch getrennt voneinander betrachtet werden, treten in der Realität aber häufig gemeinsam und ineinander verschränkt auf. So kann beispielsweise der institutionell formulierte Status einer Personengruppe zu materiellem Mangel und gesundheitlichen Gefährdungen führen, deren visuelle Darstellung den Eindruck erweckt, es handle sich um einen natürlichen, legitimen Zustand einer „unzivilisierten“ Gruppe (vgl. auch Rommelspacher, 2011, S. 28). Ebenso müssen die oben genannten Formen von Rassismus miteinander im Zusammenhang betrachtet werden. So wird beispielsweise Antislawismus im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert(s) ideologisch häufig mit Antisemitismus vermischt (Hund, 2018, S. 87), was den Effekt der Ausgrenzung zusätzlich befördert, da quasi ein doppeltes



Feindbild konstruiert wird. Zu betonen ist, dass rassistische Diskurse und Praxen vielfältig und historisch wandelbar sind (Mecheril & Melter, 2009, S. 16). An den historisch und lokal jeweils vorfindbaren Strukturen wie jenen in der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne ist zu prüfen, welche spezifische Form von Rassismus jeweils vorliegt.

## 5 Erfahrungen

Im beschriebenen Seminarzusammenhang erschlossen die Studierenden im Anschluss an eine Führung zunächst das entsprechende Material vor Ort aus individueller Perspektive und untersuchten es in den Seminarsitzungen weiter. Die Analyse des Materials erfolgte in Kleingruppen, sodass soziale Lern- und Austauschprozesse angeregt wurden. Anschließend konzipierten die Studierenden Aufgaben zu den untersuchten Materialinhalten, welche die anderen Studierenden bearbeiten sollten, sodass insgesamt ein aktiver und arbeitsteilig organisierter Austausch stattfand.

Im Hinblick auf eine Exkursion mit der Seminargruppe ist zu bedenken, dass die Intention des Seminars für Lehramtsstudierende vom pädagogischen Ansatz der Gedenkstätte abweichen kann. So besteht der Anspruch von deren pädagogischer Arbeit laut dem Gedenkstättenleiter Oliver Nickel vor allem darin, Interesse an der Thematik zu wecken und den Teilnehmenden durch möglichst offene Zugänge Diskussionsräume zu eröffnen. Im Kontext des Seminars spielen aber auch fachwissenschaftliche Qualifikationen und fachdidaktische Kompetenzen der Studierenden eine wichtige Rolle. Um beiden didaktischen Ansätzen, die gleichermaßen legitim sind, ausreichend Raum zu geben, ist meiner Erfahrung nach eine zeitlich-räumliche Trennung dieser Ansätze vorteilhaft. Gleichzeitig ist ein Planungsgespräch mit den Verantwortlichen der Gedenkstätte unumgänglich, um die Erwartungen an den Gedenkstättenbesuch im Vorfeld zu klären und auf spezifische Lernbedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können.

Ebenso wichtig ist die inhaltliche Vorbereitung auf die Exkursion. Da erfahrungsgemäß viele Studierende weder die Gedenkstätte kennen (von knapp 30 Studierenden war nur eine Person bis dato dort gewesen) noch die historisch-politische Auseinandersetzung mit dem Thema Kriegsgefangene in der NS-Zeit verfolgen, bietet es sich an, zunächst eine allgemeine Wissensgrundlage zu schaffen<sup>12</sup> und das Interesse der Studierenden anzuregen, sich auf lokaler Ebene näher mit entsprechenden Gegenständen zu beschäftigen. Innerhalb dieses Kontextwissens ist es wichtig, sozialwissenschaftliche und historische Forschungsergebnisse zu thematisieren, um daraus Fragen für die Exkursion ableiten zu können.

Die Erfahrungen der Exkursion zeigen, dass die Studierenden ausreichend Zeit und Gelegenheit benötigen, sich individuell mit der Gedenkstätte auseinanderzusetzen. Es ist kritisch zu konstatieren, dass drei Stunden Exkursionszeit nicht ausreichen, um die individuellen Perspektiven und Interessen der Studierenden umfassend zu berücksichtigen. So war die Arbeit in Kleingruppen jeweils nur an ein bis zwei Materialstandpunkten möglich, obwohl viele Studierende gerne bereits vor Ort alle Materialien genauer durchgesehen hätten. Auch den Ehrenfriedhof, welcher sich unweit der Gedenkstätte befindet, konnten nicht alle Teilnehmenden besichtigen. In diesem Kontext sind mehr Zeit und eine Veränderung des organisatorischen Ablaufs erforderlich, sodass alle Studierenden einen umfassenden Überblick erhalten. Auch war die Exkursion durch den Anspruch, neben lokalgeschichtlichen- auch didaktische Aspekte der Gedenkstätte zu reflektieren,

---

<sup>12</sup> Hierzu lässt sich beispielsweise folgender Beitrag über Kriegsgefangenenlager in der NS-Zeit präsentieren und diskutieren, der neben allgemeinen Informationen auch den aktuellen gesellschaftspolitischen und didaktischen Stellenwert von NS-Gedenkstätten beleuchtet: J.C. Wagner (2021). *Geschichte statt Erinnerung*. YouTube-Video. <https://www.youtube.com/watch?v=OrZ3iELCjN8>; Zugriff am 06.09.2023.

überfrachtet. Ebendiese didaktische Reflexion ist zwar wichtig, um spezifische Angebote der Gedenkstätte<sup>13</sup> für die spätere Unterrichtspraxis verwenden zu können. Angesichts der knappen Zeit vor Ort und angesichts des persönlichen Interesses bzw. der emotionalen Involviertheit der Studierenden ist es notwendig, die (fach-)didaktische Reflexion im späteren Seminarverlauf aufzugreifen, um vor Ort dem individuellen Zugang zum Material ausreichend Raum zu geben.

Dass der Gedenkstättenbesuch und die anschließende Seminararbeit laut Seminarevaluation trotzdem auf positive Resonanz gestoßen sind, liegt vor allem daran, dass die Exkursion als solche und die thematische Auseinandersetzung mit Rassismus anhand lokalgeschichtlicher Zusammenhänge einen besonderen Stellenwert im Studienalltag einnehmen. So reflektierte im Anschluss an die Exkursion eine Studentin schockiert und selbstkritisch, dass sie trotz Wohnortnähe zur Gedenkstätte und ihrer dort ansässigen Familie bislang keine Berührung mit dem Thema NS-Zwangsarbeit vor Ort hatte. Im Hinblick auf die spätere Berufspraxis äußerten viele Studierende, zukünftig auch mit Schüler\*innen die Gedenkstätte besuchen zu wollen. Die Motivation dafür entstehe unter anderem dadurch, dass sie bestimmte lokale Gegebenheiten wie etwa das ehemalige Arrestgebäude oder die Entlausung mit eigenen Augen gesehen hätten. Vor allem aber seien es die unmittelbaren, eigenen Erfahrungen in der kritischen und auch emotionalen Auseinandersetzung vor Ort, welche sie motivierten, diese Erfahrungsräume auch Schüler\*innen zugänglich zu machen.

## Danksagung

Für die freundliche und kompetente Unterstützung bei der Zusammenstellung und Bearbeitung des Materials gilt ein großer Dank Oliver Nickel und Annika Beulting.

## Literatur und Internetquellen

- Arndt, S. (2015). *Rassismus – Die 101 wichtigsten Fragen* (2., durchges., Aufl.). C.H. Beck.
- Autorengruppe Fachdidaktik. (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. Aufl.). Wochenschau.
- Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Dissertation. Wochenschau.
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (Hrsg.). (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1725>
- Dürr, T. & Georg, E. (2018). Die Unsichtbarkeit von Rassismus an Schulen. In B. Hafener, K. Unkelbach & B. Widmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen* (Non-formale politische Bildung, Bd. 14) (S. 119–133). Wochenschau.
- Elverich, G. & Scherr, A. (2021). Antirassistische Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung, Band 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung* (Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht) (S. 693–700) (2. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Engartner, T. (2021). Problemorientierung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 100–107). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>

<sup>13</sup> Beispielsweise verfügt die Gedenkstätte über einen Archivkoffer, welcher authentische Materialien und Infokarten zur Thematisierung des Lebens im Lager und zu weiteren thematischen Aspekten beinhaltet.

- Fava, R. (2020). Herausforderungen beim Lernen über den Nationalsozialismus: Nicht „die Migrantenkinder“, sondern der Rechtsextremismus. *Politisches Lernen*, (1–2), 44–51.
- Fereidooni, K. (2017). „Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist!“ Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer. *Politisches Lernen*, (3–4), 40–48.
- Fereidooni, K. (2019). *Rassismuskritik für Lehrer\*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht*. Schwarzkopf Stiftung. [https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/19\\_a4\\_rassismuskritische-bildung\\_dt\\_web.pdf?x90990](https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/19_a4_rassismuskritische-bildung_dt_web.pdf?x90990)
- Hüser, K. & Otto, R. (1992). *Das Stammlager 326 (VI K) Senne 1941–1945: Sowjetische Kriegsgefangene als Opfer des nationalsozialistischen Weltanschauungskrieges*. Verlag für Regionalgeschichte.
- Hund, W.D. (2018). *Rassismus und Antirassismus*. PapyRossa.
- Jahn, P. (2003). Sowjetische Kriegsgefangene und die Zivilbevölkerung der Sowjetunion als Opfer des NS-Vernichtungskrieges. In S. Quack (Hrsg.), *Dimensionen der Verfolgung. Opfer und Opfergruppen im Nationalsozialismus* (S. 145–166). Deutsche Verlags-Anstalt.
- Juchler, I. (2022). Wissenschaftsorientierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 284–292). Wochenschau.
- Lange, D. (2021). Historisches Lernen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung* (2. Aufl.) (S. 609–615). Schneider Hohengehren.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2009). Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 179–198). Wochenschau.
- Marmer, E., Sow, P. & Ziai, A. (2015). Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 110–129). Beltz Juventa.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2009). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kultur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 13–20). Wochenschau.
- Möller, L.R. (2021). *Rassismus im Bürger\_innenbewusstsein von Lehramtsstudierenden. Impulse für die politikdidaktische Vorstellungsforschung*. Dissertation, Universität Wien.
- Nduka-Agwu, A. & Hornscheidt, A.L. (2010). Rassismus in Bildern. In A. Nduka-Agwu & L. Hornscheidt (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (S. 491–513). Brandes & Apsel.
- Otto, R. (2003). Die Rekonstruktion von Gefangenenfriedhöfen am Beispiel des Lagerfriedhofes Stalag 326 (VI K) Senne in Ostwestfalen. In N. Haase (Hrsg.), *Für die Lebenden – der Toten gedenken. = Vo imja živyh – pomnit' o pogibših. Ein internationales Gemeinschaftsprojekt zur Erforschung des Schicksals sowjetischer und deutscher Kriegsgefangener und Internierter* (S. 104–119). Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft.
- Papendick, M., Rees, J., Scholz, M. & Zick, A. (2021). *Multidimensionaler Erinnerungsmoitor (MEMO) IV/2021. Forschungsbericht IKG*. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Paul, J. (2019). *Der binäre Code. Leitfaden zur Analyse herabsetzender Texte und Aussagen*. Wochenschau.

- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl.) (S. 25–38). Wochenschau.
- Wenge, N. (2006). *Das System der nationalsozialistischen Konzentrationslager*. <https://www.bpb.de/themen/holocaust/ravensbrueck/60677/das-system-der-nationalsozialistischen-konzentrationslager/>
- Zick, A. (2021a). Menschenfeindlicher Rassismus und Ungleichwertigkeitszuschreibungen. In A. Zick & B. Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (S. 141–172). Dietz.
- Zick, A. (2021b). Die gefährdete wie geforderte Mitte in Zeiten einer Pandemie. In A. Zick & B. Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (S. 17–31). Dietz.

## Beitragsinformationen<sup>14</sup>

### Zitationshinweis:

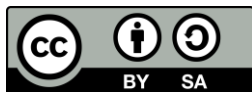
Meier, A. (2023). Rassismuskritik in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 208–219. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6642>

### Online-Supplement:

Transkribierte Aussagen von Zeitzeugen aus einer Filmdokumentation

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

<sup>14</sup> Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.