

Pädagogische Hochschule Freiburg
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Gedenkstättenpädagogik und Soziale Medien

Eine qualitative Studie über die Verhandlung von Sozialen Medien
und Bildungsarbeit durch Mitarbeitende in KZ-Gedenkstätten

Erstkorrektorin: Prof. Dr. Bettina Fritzsche

Zweitkorrektorin: Bianca Baßler

Vorgelegt von:

Rebecca Starke

zur Erlangung des Mastergrades

im Fach Erziehungswissenschaft

mit Schwerpunkt Sozialpädagogik

Abgabedatum: 21.03.2022

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Dr. Bettina Fritzsche und Frau Bianca Baßler, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet haben. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt zudem allen Teilnehmer*innen meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Mein Dank gilt ihrer Informationsbereitschaft und ihren interessanten Beiträgen und Antworten auf meine Fragen.

Ebenfalls möchte ich mich bei Luca Konschak bedanken, der mir mit viel Geduld und Hilfsbereitschaft besonders zum Ende hin stets mit Rat und Impulsen zur Seite gestanden hat. Dank gilt auch Emilia Kus für die gemeinsamen Arbeitsstunden und die gegenseitige Unterstützung sowie Paula Hardt, die mir durch alle Phasen der Arbeit eine gute Stütze war, für ihr offenes Ohr und die beste Kürbislasagne. Bedanken möchte ich mich für die zahlreichen interessanten Ideen und Perspektivwechsel und die Unterstützung, ohne die diese Masterarbeit nicht in dieser Form vorliegen würde.

Außerdem möchte ich Saskia Wolfertz, Luca Konschak und meiner Familie für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit danken.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir immer unterstützend zur Seite stehen und stets ein offenes Ohr für mich haben. Ohne euch wäre mein Studium nicht möglich gewesen.

Rebecca Starke

Freiburg, 10.05.2022

Zusammenfassung

Im Zuge der Digitalisierung sind deutschsprachige KZ-Gedenkstätten zunehmend in den Sozialen Medien präsent. Vor dem Hintergrund des historisch-politischen Bildungsauftrages von KZ-Gedenkstätten ist es von Interesse zu klären, wie die Präsenz in den Sozialen Medien für diesen genutzt wird oder werden kann. Hierbei fokussiert die vorliegende Arbeit auf die Perspektive der Mitarbeitenden aus KZ-Gedenkstätten.

Das Ziel der Forschungsarbeit liegt demzufolge in der Beantwortung der Frage, wie Mitarbeitende aus KZ-Gedenkstätten die Präsenz ihrer Einrichtung in den Sozialen Medien in Bezug auf Bildungsarbeit verhandeln. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden teilstandardisierte Leitfadenterviews mit Mitarbeitenden aus deutschsprachigen KZ-Gedenkstätten geführt. Die Interviews wurden mithilfe einer Kombination der konstruktivistischen Grounded-Theory und der dokumentarischen Methode ausgewertet. Aus dem daraus entstandenen Theoriemodell wird ersichtlich, dass die Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit zentral von den vorhandenen Ressourcen und der Verhandlung der Potenziale und Grenzen, die für die Nutzung gesehen werden, abhängt. Die diversen Standpunkte der Befragten, ob und wie die Sozialen Medien für Bildungsarbeit genutzt werden, zeigen, dass sich das Themenfeld des Einsatzes der Sozialen Medien in Bezug zur digitalen Bildungsarbeit in KZ-Gedenkstätten aktuell noch aktiv in einem Verhandlungsprozess befindet.

Die vorliegende Studie ist sowohl als reflexiver Einblick des Status Quo für Akteur*innen in der Praxis von Interesse als auch für den weiteren erziehungswissenschaftlichen Diskurs bezüglich der Möglichkeiten von digitaler Bildungsarbeit in den Sozialen Medien.

Schlüsselwörter: Gedenkstättenpädagogik; Soziale Medien; digitale Bildungsarbeit; historisch-politische Bildung; KZ-Gedenkstätten; Digitalisierung; Grounded-Theory-Methodologie; Dokumentarische Methode

Abstract

In the course of digitalization, German-language concentration camp memorials are increasingly present in social media. As there is a historical-political educational mission of concentration camp memorials, it is of interest to clarify how the presence in social media is or can be used for this purpose. The focus of this study is on the perspective of the employees of concentration camp memorials.

Accordingly, the aim of the research is to answer the question of how employees from concentration camp memorials negotiate the presence of their institution in social media in relation to educational work. In order to answer the research question, semi-standardized guided interviews were conducted with employees from German-speaking concentration camp memorials. The interviews were analyzed using a combination of constructivist grounded theory and the documentary method. From the resulting theory model, it is evident that the attribution of social media to educational work depends on the available resources and the negotiation of the potentials and limitations of social media. The differing views of the interviewees on whether and how social media are used for educational work show that the topic area of the use of social media in relation to digital educational work in concentration camp memorials is currently still in a process of negotiation.

The present study is of interest both as a reflexive insight into the status quo for actors in practice and for the further discourse in educational science regarding the possibilities of digital educational work in social media.

Keywords: memorial education; social media; digital education; historical-political education; concentration camp memorials; digitalization; grounded theory methodology; documentary method

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	3
2.1 KZ-Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik	3
2.1.1 KZ-Gedenkstätten in der Funktion des Lernortes.....	6
2.1.2 Aktuelle Herausforderungen.....	8
2.2 Digitale Bildungsarbeit und Soziale Medien	11
2.2.1 Digitale Bildungsarbeit	14
2.2.2 Formen der Sozialen Medien	17
2.2.3 Funktionen und Effekte Sozialer Medien	23
2.2.4 Einsatz Sozialer Medien in der digitalen Bildungsarbeit.....	25
2.3 KZ-Gedenkstätten als Akteure in Sozialen Medien.....	27
Exkurs: Selfies in KZ-Gedenkstätten	30
3. Methodologische Einordnung und methodisches Vorgehen	34
3.1 Methodologie	34
3.2 Datenerhebung	36
3.2.1 Sampling	37
3.2.2 Interviewleitfaden und -durchführung	38
3.3 Datenauswertung	39
4. Ergebnispräsentation	42
4.1 Bildungsverständnisse	43
4.2 Potenziale und Grenzen der Sozialen Medien für Bildungsarbeit	47
4.2.1 Potenziale für Bildungsarbeit.....	48
4.2.2 Grenzen für Bildungsarbeit.....	54
4.2.3 Einfluss von subjektiven Einstellungen.....	58
4.2.4 Einfluss von (fehlenden) Ressourcen	61
4.3 Verhandlung der Zuordnung.....	66
4.3.1 Einfluss von (fehlenden) Ressourcen	67
4.3.2 Einfluss der Verhandlung der Potenziale und Grenzen	69
4.3.3 Zuordnung zu den Arbeitsbereichen.....	72

4.4 Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit.....	74
4.4.1 Zuordnung zu Plattformen.....	80
4.4.2 Bildungsformate in den Sozialen Medien.....	82
5. Diskussion der Ergebnisse.....	85
5.1 Potenziale und Grenzen.....	86
5.2 Zuordnung zur Bildungsarbeit.....	89
5.3 Einordnung in den Forschungsdiskurs.....	92
6. Reflexion des Forschungsprojektes.....	93
6.1 Verlauf des Forschungsprozesses.....	93
6.2 Erfüllung von Gütekriterien.....	96
7. Fazit.....	97
Literatur.....	100
Anhang.....	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoriemodell.....	42
Abbildung 2: Theoriemodell mit Fokus auf (fehlende) Ressourcen, Potenziale und Grenzen.....	48
Abbildung 3: Theoriemodell mit Fokus auf die Schlüsselkategorie der Zuordnung von Sozialen Medien.....	66
Abbildung 4: Theoriemodell mit Fokus auf die Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit.....	74

Abkürzungsverzeichnis

BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
KZ	Konzentrationslager
NS	Nationalsozialismus
UGC	User-Generated-Content
USHMM	United States Holocaust Memorial Museum

1. Einleitung

„Das Instagram-Projekt ist technisch und ästhetisch beeindruckend und hat sicherlich viele Menschen angeregt, sich mehr mit der Geschichte zu befassen. Es zeigt aber auch, dass solche Formate ohne ein durchdachtes pädagogisches Konzept und eine kontinuierliche Evaluation des Bildungserfolgs im besten Fall peinlich sind – im schlimmsten Fall können sie sogar Geschichtsrevisionismus befördern“ (Bildungsstätte Anne Frank 2022: o. S.).

So fällt das Resümee von Bildungsreferentin Frau Wendelgaß der Bildungsstätte Anne Frank zu dem Projekt @ichbinsophiescholl des SWR und BR aus. Das Instagram-Projekt sollte, anlässlich des 100. Geburtstags von Sophie Scholl, Nutzer*innen an den letzten 10 Monaten des Lebens von Sophie Scholl in Echtzeit teilhaben lassen und somit „Geschichte erlebbar und emotional machen“ (SWR 2022: o. S.). Hinsichtlich des besagten Projekts beziehungsweise mit Blick auf die Fragen, inwieweit und auf welche Weise Geschichte in den Sozialen Medien vermittelt werden kann, ist eine Diskussion mit sehr differierenden Standpunkten entstanden. Die Projektleiter*innen nehmen zwar die Kritik an ihrem Projekt wahr, weisen jedoch auf Folgendes hin: „Es [ist] ein einzigartiger Weg, Nutzer*innen an Geschichte teilhaben zu lassen. Wir glauben, dass dieses Projekt die Grundlage bereiten kann für eine tiefere Auseinandersetzung mit unserer Geschichte“ (ebd.: o. S.). An diesem aktuell umstrittenen Projekt lässt sich die gegenwärtige Diskussion um die Möglichkeiten von historisch-politischer Bildungsarbeit in den Sozialen Medien veranschaulichen.

Sowohl von Adressat*innen als auch von Bildungsinstitutionen ist ein Trend zur Nutzung Sozialer Medien erkennbar (vgl. Fischer 2021: 13f.). Die Sozialen Medien sind somit unter anderem zu einem Ort der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit geworden. So wird Geschichte in den Sozialen Medien in diversen Formen neben Privatpersonen ebenso von Museen und Gedenkstätten präsentiert und in Szene gesetzt – dies reicht von anspruchsvoller Geschichtsvermittlung bis zu stark verzerrten Geschichtsbildern (vgl. Burkhardt 2015: 99–101; Groschek 2020a: 77).

Im Rahmen dieser Entwicklung ist es von Interesse, einen Blick darauf zu werfen, wie Konzentrationslager(KZ)-Gedenkstätten, die hinsichtlich historisch-politischer Bildung bezüglich der Zeit des Nationalsozialismus (NS) als etablierteste Institutionen gelten, ihren Auftritt in den Sozialen Medien dafür nutzen. Die alltäglichen Postings machen auch vor Gedenkstättenbesuchen nicht halt. Zum einen entstehen durch die Darstellung des Gedenkstättenbesuchs von Besucher*innen in den Sozialen Medien öffentliche Debatten und Auseinandersetzungen über angemessene Arten des Erinnerns. Diese sind zentral für die Zukunft des

Erinnerns und Gedenkens. Zum anderen können sich Gedenkstätten in diesem virtuellen Raum als Ansprechpartner in den Diskursen anbieten und diese entsprechend mit ihrer Expertise bereichern (vgl. Groschek 2020a: 77). Exemplarisch hierfür kann das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau angeführt werden, das die Sozialen Medien aktiv für seine erinnerungspolitische Bildungsarbeit nutzt und auf Twitter¹ über eine Million und auf Facebook² über 400.000 Follower*innen verzeichnet. An diesen Beispielen kann gezeigt werden, „dass Social-Media-Seiten mit Bezug zu den historischen Kontexten Nationalsozialismus und Holocaust Millionen von Menschen erreichen und dabei auch den Holocaust neu verhandeln und altbekannte Gedächtnisparadigmen transformieren“ (Burkhardt 2015: 100). Im Zuge der COVID-19-Pandemie hat auch die Präsenz von KZ-Gedenkstätten im deutschsprachigen Raum in den Sozialen Medien stark zugenommen.

Angesichts dieser Entwicklung besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, die Präsenz der KZ-Gedenkstätten im deutschsprachigen Raum in den Sozialen Medien zu untersuchen, um die noch junge Entwicklung, die Sozialen Medien für Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit zu nutzen, empirisch zu beleuchten. Hierbei soll geprüft werden, welche Erfahrungen die Mitarbeitenden mit dieser neuen Form des Angebots gesammelt haben und wie sie die Wirksamkeit für den Einsatz im Rahmen der Bildungsarbeit einschätzen. Zudem steht im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, herauszuarbeiten, in welcher Weise die Plattformen genutzt werden, um die eigenen Inhalte zu teilen und mit den Adressat*innen zu interagieren. Ebenso soll erforscht werden, welche Möglichkeiten diese neue Entwicklung bietet, um die bereits etablierte Bildungsarbeit im Bereich der Gedenkstättenpädagogik anzuregen und Kenntnis über aktuelle Entwicklungen zu haben. Dementsprechend wird mit einem erziehungswissenschaftlichen Blick auf die Auftritte der deutschsprachigen KZ-Gedenkstätten in den Sozialen Medien der Forschungsfrage nachgegangen, wie Mitarbeitende aus KZ-Gedenkstätten die Präsenz ihrer Einrichtung in den Sozialen Medien in Bezug auf Bildungsarbeit verhandeln.

Um diesem Erkenntnisinteresse nachzukommen, erweist sich ein qualitativer Zugang als zielführend. Hierfür werden Expert*inneninterviews mit Mitarbeitenden geführt, die im Rahmen der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie (GTM) ausgewertet werden. Als Grundlage wird im zweiten Kapitel zuerst eine theoretische Annäherung an das Feld der Gedenkstättenpädagogik und der Sozialen Medien geschaffen. Dabei ist zu klären, wodurch sich Gedenkstätten und die Gedenkstättenpädagogik im Speziellen aus-

¹ Twitter @AuschwitzMuseum 1.314.737 Follower*innen: twitter.com/AuschwitzMuseum [10.03.2022].

² Facebook @auschwitzmemorial 400.570 Follower*innen: facebook.com/auschwitzmemorial [10.03.2022].

zeichnen und mit welchen aktuellen Herausforderungen diese konfrontiert sind. Des Weiteren werden die Sozialen Medien vorgestellt und ihr Einsatz in der digitalen Bildungsarbeit in den Blick genommen, um sodann den wissenschaftlichen Diskurs zu KZ-Gedenkstätten als Akteure in den Sozialen Medien zu skizzieren. Anschließend wird im dritten Kapitel durch eine methodologische und methodische Rahmung der rekonstruktive Zugang der qualitativen Sozialforschung erläutert, wobei insbesondere die Datenerhebung und die -auswertung dargelegt werden. Darauf aufbauend werden im vierten Kapitel die geführten Interviews auf die Verhandlung der Präsenz in den Sozialen Medien vonseiten der Interviewpartner*innen hin analysiert und das auf dieser Basis entworfene Theoriemodell vorgestellt. Die Ergebnisse der Analyse werden sodann im fünften Kapitel in Bezug zu der theoretischen Rahmung diskutiert und in den aktuellen Forschungsdiskurs eingeordnet. Abschließend erfolgt im sechsten Kapitel eine Reflexion des Forschungsprozesses.

2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden wird als Grundlage der empirischen Untersuchung zunächst die Entwicklung der KZ-Gedenkstätten und der Erinnerungskultur in Deutschland skizziert. Daraufhin wird die Gedenkstättenpädagogik definiert und in ihren Zielen prägnant zusammengefasst und präsentiert. Zudem werden aktuelle Herausforderungen der Gedenkstättenpädagogik dargestellt, um vor diesem Hintergrund auf die Aktualität von Sozialen Medien in der digitalen Bildungsarbeit einzugehen. Im Anschluss werden explizit KZ-Gedenkstätten als Akteure in Sozialen Medien fokussiert, bevor genauer auf den aktuellen Forschungsdiskurs eingegangen wird.

2.1 KZ-Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik

Nachdem die mit Ende des zweiten Weltkrieges begonnene erzieherische Konfrontation der deutschen Bevölkerung durch die Siegermächte mit den Verbrechen des NS-Regimes in den KZs zeitnah aus Mangel der erhofften erzieherischen Wirkung eingestellt wurde, setzten sich zunächst ausschließlich die Überlebenden der Lager für einen Erhalt der Orte ihres Leidens ein und nutzten diese als Gedenkstätten. Hiermit wollten sie auch der beteiligten Bevölkerung sowie nachfolgenden Generationen ihre mahnende Forderung *Nie wieder!* überbringen (vgl. Haug 2015: 23f.; Benz 2015: 32). In Folge der Teilung Deutschlands wurden in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) Orte ehemaliger KZs für die staatsideologischen Ziele instrumentalisiert und als Nationale Mahn- und Gedenkstätten eröffnet. Diese folgten einem öffentlichen Erziehungsauftrag und hatten angegliederte

pädagogische Abteilungen. Die Orte ehemaliger KZs in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) wurden hingegen erst viel später zu nationalen Mahn- und Gedenkstätten. Vielmehr wurden die Gelände zunächst anderweitig genutzt und als nicht erhaltenswerte Schandflecken angesehen. Einige frühe Gedenkstätten haben ihre Existenz dem Einsatz von Überlebenden und den Besatzungsmächten zu verdanken (vgl. Haug 2015: 24–32). Diese Phase, die bis zum Ende der 1960er Jahre andauerte und größtenteils aus einem kommunikativen Beschweigen bestand, lässt sich mit Werker (2016: 36) auch als Phase der Vergangenheitsbewältigung bezeichnen.

Anfang der 1960er Jahre kommt es in der BRD zu einem gesellschaftlichen Umdenken und die zweite Phase, die Phase der Kritik der Vergangenheitsbewältigung, beginnt. So wird sich zunehmend kritisch mit dem bisherigen Umgang der deutschen Bevölkerung mit der NS-Zeit auseinandergesetzt, was sich nicht zuletzt in der 1968er Studentenbewegung, dem sogenannten Eichmann-Prozess und dem Frankfurter Auschwitz Prozess äußert (vgl. ebd.: 40–42). Ende der 1970er Jahre änderte sich dann auch die Sicht auf Gedenkstätten in der BRD. Angestoßen durch die Fernsehserie *Holocaust* fand ein Perspektivwechsel statt, weg von dem eigenen Leiden hin zu der Fokussierung der Erinnerung an die Geschichte der Opfer. Angetrieben von diesem Perspektivwechsel und der Idee der Aufklärung wurde nachgeforscht und aufbereitet, was zuvor bewusst vergessen wurde. So wurden in dieser Phase einige NS-Gedenkstätten und Erinnerungsorte neu gegründet und Gedenkstätten nun auch als Lernorte verstanden (vgl. ebd.: 42–44; Haug 2015: 34f.).

Mit dem Perspektivwechsel setzt Mitte der 1980er Jahre auch die dritte Phase ein, die Phase der Vergangenheitsbewahrung. Beginnend mit der Wiedervereinigung 1990 wächst die Zahl der KZ-Gedenkstätten erheblich (vgl. Benz 2015: 41; Werker 2016: 44, 47). Während Gedenkstätten zur Erinnerung an die NS-Verbrechen bisher zumeist aus zivilgesellschaftlichem Engagement entgegen den staatlichen Interessen entstanden waren, wurde ihnen nun zunehmend auch öffentliche und politische Beachtung geschenkt. Dies drückt sich insbesondere in der Gedenkstättenkonzeption des Bundes 1999 und der damit verbundenen staatlichen Förderung aus. Unter dem Titel „Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen“ (Deutscher Bundestag 2008: 1) werden allgemeine öffentliche Erwartungen an die Gedenkstätten formuliert und Gedenkstätten als Symbol staatlicher Verantwortungsübernahme dargeboten (vgl. Haug 2015: 41; Werker 2016: 56; Thünemann/Wrochem 2020: 345).

Der Begriff *Gedenkstätte* bezeichnet den Ort, an dem jemandes gedacht wird. Als KZ-Gedenkstätte werden gemeinhin Gedenkstätten an Orten ehemaliger KZs bezeichnet. Bei

dem Begriff *KZ-Gedenkstätte* handelt es sich jedoch um keinen klar definierten allgemeingültigen Fachausdruck, vielmehr wird die Bezeichnung einerseits von Gedenkstätten an Orten ehemaliger KZs verwendet, um sich ausdrücklich von Haftstätten und Mahnmalen abzugrenzen und andererseits erfolgt die Nutzung im wissenschaftlichen Kontext primär, um sich von Gedenkstätten abzugrenzen, die sich auf Tatorte des DDR-Regimes beziehen (vgl. Zumpe 2012: 15–19; Pampel 2007: 24, 65).

Es lassen sich je nach Autoren drei (Thünemann/Wrochem 2020) bis vier (Ritscher 2017) wesentliche Funktionen von KZ-Gedenkstätten unterscheiden. Ritscher (2017: 235) zufolge stellen sie erstens historische Orte dar, das heißt sie markieren ein Ereignis der Zeitgeschichte das mit dem Ort verbunden ist, das für die Erinnerungskultur der jeweiligen Gesellschaft aber auch global von Bedeutung ist. Zweitens stellen sie einen Gedenkort dar. Sie erinnern an die am jeweiligen Ort stattgefundenen Ereignisse und Menschen, die dort gelebt haben und gestorben sind. Allein die Existenz des Ortes macht den Ort zum Mahnmal und bietet den Rahmen für spontane Erinnerungsakte, Gedenken, Reflexion sowie Gedenkrituale. Drittens sind sie Lernorte. So bieten sie den Rahmen für Informationen und pädagogische Anregungen zu Themen des historischen Ortes und darüberhinausgehende Themen historisch-politischer Bildung. Zudem bieten sie auch pädagogische Anregungen zu möglichen Formen des Gedenkens, der Erinnerung und der Besinnung. Viertens stellen sie Begegnungsorte dar, in denen sich eine heterogene Besucher*innenschaft begegnen und in den gegenseitigen Austausch treten kann. So einigt die Besucher*innen und Adressat*innen lediglich, dass sie wegen des repräsentierten Themas die Angebote der KZ-Gedenkstätte wahrnehmen (vgl. ebd.: 235f.).

Thünemann und Wrochem (2020: 345) hingegen differenzieren für Gedenkstätten mit historischer Ausstellung und Bildungsangebot zwischen den Funktionen als Lernort, als Ort der Forschung und als Ort des Gedenkens. Sie konstatieren, dass je nach gesellschaftlicher Gruppe eine dieser drei Funktionen dominant sein kann. Diese unterschiedlichen Funktionen können zueinander im Spannungsverhältnis stehen, „sind aber in erster Linie sich gegenseitig beeinflussende und parallel bestehende Formen der gegenwärtigen Annäherung an die Vergangenheit“ (ebd.).

Die Arbeit der KZ-Gedenkstätten lässt sich demzufolge in verschiedene Bereiche unterteilen. Diese umfassen neben der Funktion als Gedenkort in der Regel die Arbeit im Archiv und der Forschung, die Öffentlichkeitsarbeit sowie die Bildungsarbeit. Für vorliegendes Forschungsvorhaben ist vor allem der Bildungsbereich von Interesse und soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

2.1.1 KZ-Gedenkstätten in der Funktion des Lernortes

Mit dem staatsbürgerlichen Erziehungsauftrag und dem Wandel vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis geht für die KZ-Gedenkstätten die Notwendigkeit der Lernortfunktion einher (vgl. Haug 2015: 46; Werker 2016: 57). Als kommunikatives und kulturelles Gedächtnis werden aus einer kulturtheoretischen Perspektive die zwei Formen des kollektiven Gedächtnisses einer Gemeinschaft bezeichnet. Die Ereignisse, derer in KZ-Gedenkstätten gedacht wird, sollen im kollektiven Gedächtnis der Gemeinschaft verankert werden. Hierbei vollzieht sich ein Wandel vom kommunikativen Gedächtnis, lebendige Erinnerungen von Menschen, die das Geschehene selbst miterlebt haben und ihren darauffolgenden Generationen davon berichten, hin zu dem kulturellen Gedächtnis, einem über das durch den Zeithorizont beschränkte kommunikative Gedächtnis hinausgehenden Speicher von kollektiv geteilten und tradierten historischen Erinnerungen. Das kulturelle Gedächtnis ist „Angelegenheit institutionalisierter Mnemotechnik durch darauf spezialisierte Traditionsträger“ (Pampel 2007: 31), wie zum Beispiel KZ-Gedenkstätten (vgl. ebd.).

Zentrales Ziel der KZ-Gedenkstätte als Lernort ist die Anregung der Adressat*innen zur Auseinandersetzung mit historisch-politischer Bildung (vgl. Ritscher 2017: 236). Historisch-politische Bildung lässt sich mit Pampel (2007: 51) definieren als „selbsttätige Aneignung von historischem Wissen [...], die dessen Integration in bestehende Wissens- und Deutungsstrukturen durch Reflexion umfasst und in deren Folge durch die Herstellung von Gegenwartsbezügen politisches Handeln angeleitet wird“.

Von Moritz (2018: 129) herausgearbeitete in der Literatur konsensual verhandelte Aspekte der historisch-politischen Bildung an KZ-Gedenkstätten sind das Vermitteln und Bearbeiten von Wissen und Vorstellungen über den Ort im historischen Kontext, eine Förderung des Geschichtsbewusstseins, eine Ermöglichung eines empathischen Zugangs zu den Opfern und politische Bildung im Sinne der Stärkung demokratischer Orientierungen und demokratischen Handelns sowie aktualisierenden Auseinandersetzungen mit der Thematik. Hierbei kann jedoch festgehalten werden, dass trotz der Bezeichnung historisch-politischer Bildung der Fokus in der Praxis primär auf der Initiierung historischer Lernprozesse und der Förderung eines historischen Bewusstseins liegt. Durch das politikgeschichtliche Lernen werden jedoch auch politische Lernprozesse intendiert, weswegen die Bildungsprogramme durchaus nicht als unpolitisch bezeichnet werden können. Dennoch bleiben die Potenziale der Förderung politischer Lernprozesse unausgeschöpft (vgl. ebd.: 134).

Die Fokussierung auf die Geschichtsvermittlung lässt sich mit der Ablehnung von Betroffenenpädagogik erklären und dem Bestreben, sich von einer Manipulation der Besu-

cher*innen abzugrenzen. Herbeigeführte Emotionalisierung oder Überwältigung durch Emotionen mit der Absicht einer Läuterung wird strikt abgelehnt (vgl. Schellenberg 2015: 128; Haug 2015: 75). Hierfür ist der Beutelsbacher Konsens als Orientierung bedeutsam, der verbindlich für die politische Bildungsarbeit in Deutschland ist (vgl. Werker 2016: 62f.; Haug 2015: 76). Diesem zufolge soll die pädagogische Arbeit drei Grundsätzen folgen: dem Überwältigungsverbot, der Kontroversität und dem Subjektbezug. Das Überwältigungsverbot besagt, dass es untersagt ist, das Gegenüber mit erwünschten Meinungen zu überwältigen und es dadurch an einem selbstständigen Urteil zu hindern. Der Grundsatz der Kontroversität zielt darauf, dass Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers behandelt werden, auch in ihrer Kontroversität abgebildet werden müssen. Mit dem Subjektbezug soll sichergestellt werden, dass die Lernenden aktiv an politischen Prozessen beteiligt werden (vgl. Werker 2016: 62f.).

Der Bereich der Bildungsarbeit, die Besucher*innenbetreuung sowie die Ausstellungsdidaktik und Herausgabe von Begleit- und Arbeitsmaterialien wird auch als Gedenkstättenpädagogik bezeichnet. Somit stellt die Gedenkstättenpädagogik die pädagogische Vermittlungsinstanz zwischen den Besucher*innen und dem historischen Ort dar (vgl. Pampel 2007: 14; Zumpe 2012: 14f.; Ulbricht 2020: 50). Dies zeigt auch, dass die Gedenkstättenpädagogik ihre Bestimmung vor allem über den historischen Ort erlangt. Zentrales Merkmal der Gedenkstättenpädagogik ist somit, dass die konkreten Orte Anlass, Gegenstand und auch Medium der Vermittlung sind und somit die Inhalte der Vermittlung weitgehend vorgegeben sind (vgl. Haug 2015: 59f.).

Die Gedenkstättenpädagogik stellt jedoch keinen fachwissenschaftlich klar definierten Bereich der Erziehungswissenschaften dar (vgl. Pampel 2007: 46). Die weit verbreitete Bezeichnung suggeriert eine Professionalisierung und Akademisierung, obwohl der Begriff sich bisher eher über die Institution als disziplinär bestimmt. Zudem mangelt es bislang an inhaltlicher und institutioneller Präzision (vgl. Haug 2015: 57f.; Vehse 2020: 9). Nicht nur die Verwendung des Begriffs ist uneinheitlich, auch die Mitarbeitenden, die in der Gedenkstättenpädagogik arbeiten, bringen sehr heterogene Berufsausbildungen mit in den Bereich (vgl. Rechberg 2020: 50f.; Haug 2015: 58f.). So kommen in der Gedenkstättenpädagogik diverse Fachrichtungen und Disziplinen zusammen. Darunter sind die Geschichtsdidaktik, die Politikdidaktik, ebenso wie die außerschulische politische Bildung, die historisch-politische Bildung, die Soziale Arbeit und die Erziehungswissenschaft vertreten. Ergänzend dazu sind Ansätze aus der kritischen Migrationspädagogik sowie queere und postkoloniale Theorien gegenwärtig. Zugrunde liegen diesen Ansätzen und Disziplinen

sehr diverse methodische und theoretische Grundlagen (vgl. Vehse 2020: 9–11). Infolgedessen wird in dieser Arbeit statt der Bezeichnung Gedenkstättenpädagog*in die Bezeichnung der in Gedenkstätten Tätigen verwendet, um der heterogenen Professionalisierung in dem Bereich gerecht zu werden.

Die Adressat*innen der Bildungsangebote stellen ein breites Publikum, „unabhängig von Alter, Bildungsstand, Nationalität, Geschlecht, politischen Ansichten, Motivation und Anreiseweg“ (Zumpe 2012: 76), dar. Oftmals wird im wissenschaftlichen Diskurs wie auch im allgemeinen Verständnis jedoch die Gruppe der Jugendlichen und Schüler*innen als Adressat*innen fokussiert. Grundsätzlich empfehlen die meisten Einrichtungen den Besuch erst ab einem Alter von 14 Jahren und bieten Rundgänge für Schulklassen ab der neunten Klasse an (vgl. ebd.: 76f.; Kaiser 2010: 19f.). Die großen KZ-Gedenkstätten in Deutschland empfangen jährlich mehrere Millionen nationale und internationale Besucher*innen vor allem aus Deutschland, dem europäischen Ausland, Nordamerika, Israel, Australien sowie weiteren spanischsprachigen Ländern und einigen asiatischen Ländern, wie China oder Japan (vgl. Thünemann/Wrochem 2020: 345f.).

Die Formate der Bildungsangebote in den KZ-Gedenkstätten umfassen Rundgänge und Führungen, teilweise mit thematischen Schwerpunkten und differierender Dauer, ebenso wie Halbtages- oder Tagesseminare. Darüber hinaus werden auch Wochenendseminare, Projektwochen oder aufeinander folgende Projektstage angeboten (vgl. Zumpe 2012: 77). Die Ziele und ihre Umsetzungsstrategien „haben ihren Kern in der interaktiven Begegnung, dem Gespräch, der Kommunikation“ (Haug 2015: 84). So orientieren sich die Angebote der Gedenkstättenpädagogik an Partizipation und sind dialogisch gedacht. KZ-Gedenkstätten sehen sich stetig vor der Herausforderung, ihrer Funktion als Lernort gerecht zu werden und ihre Bildungskonzepte an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen anzupassen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen.

Nachdem die Gedenkstättenpädagogik mit ihren Zielsetzungen kurz skizziert wurde, soll im Folgenden auf aktuelle Herausforderungen im gedenkstättenpädagogischen Bereich eingegangen werden.

2.1.2 Aktuelle Herausforderungen

Eine zentrale Herausforderung, mit der sich die Gedenkstättenpädagogik konfrontiert sieht, ist die wachsende zeitliche Distanz zum historischen Geschehen und dem damit einhergehenden Versterben der Zeitzeug*innen. Mit dem Verschwinden der Generation von Menschen, welche die Zeit miterlebt haben, geht auch eine Historisierung der Verhandlung des

Geschehenen einher. Mit dem Schwinden der Menschen verschwinden auch die persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen dieser, die eine große Ressource für die Gedenkstättenpädagogik und den öffentlichen Erinnerungsdiskurs dargestellt haben (vgl. Ritscher 2017: 203; Werker 2016: 11; Thünemann/Wrochem 2020: 349). Die Historisierung, also der Wandel vom kollektiven zum kulturellen Gedächtnis, ist in ihrer Entwicklung nicht aufzuhalten. Hieraus ergibt sich für die Geschichte sowie die Politik und Pädagogik die Forderung, die Historisierung aktiv zu gestalten und dabei auf die Themen Einfluss zu nehmen, die sich im kollektiven Gedächtnis verankern. Für die Pädagogik bedeutet dies Konzepte lebensweltorientierten, erfahrungsorientierten sowie selbstaktiven und interessegeleiteten Lernens zu nutzen (Ritscher 2017: 209). Durch den generationalen Wandel in Deutschland steht nicht mehr die Frage „*ob* erinnert werden soll im Mittelpunkt, sondern es geht in erster Linie darum, *in welcher Form* und *mit welchen Inhalten* erinnert werden soll“ (Werker 2016: 57, Herv. i. O.). So sind Schule und Familie nicht mehr die einzigen Instanzen, über die eine Vermittlung von Geschichtsdarstellungen erfolgt und in denen das angebrachte Gedenken an die Opfer verhandelt wird (vgl. ebd.).

Dadurch, dass der persönliche, familiäre Bezug zur NS-Zeit zunehmend schwindet, ist im folgenden Jahrzehnt auch mit einer wachsenden emotionalen Distanzierung von der Thematik zu rechnen. Dies birgt sowohl Chancen als auch Risiken für die Gedenkstättenpädagogik. Chancen, die sich hieraus ergeben, sind die Möglichkeit, politische und ethische Fragen mehr in den Fokus zu nehmen, eine Verschiebung von der emotionalen zur analytischen Seite des Diskurses über Verbrechen des NS-Systems sowie eine Menschenrechtsbildung zu etablieren und diverse und konträre Sichtweisen zu verhandeln. Durch diese Entwicklung könnte der politische Bildungsauftrag an Gewicht gewinnen, ohne dass der Gedenkaspekt dadurch geschmälert wird. Ein Risiko, das mit der Historisierung einhergehen könnte, ist die Relativierung der Nazi-Verbrechen (vgl. Ritscher 2017: 213f.).

Auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen einst eine Erziehung nach Auschwitz postuliert wurde, haben sich elementar geändert. Ein rein nationalgeschichtlich orientierter Zugang ist angesichts von Migration und Globalisierung längst nicht mehr zeitgemäß. KZ-Gedenkstätten sehen sich also vor der Herausforderung, die kulturelle Diversität ihrer Adressat*innen wahrzunehmen und pädagogische Angebote dementsprechend anzupassen – sprich „multiperspektivische grenzüberschreitende Zugänge“ (Aslan 2012: 166) zu bieten. Durch die zunehmend heterogene Gesellschaft weist längst nicht mehr jede*r Bürger*in in Deutschland unmittelbare biografische Bezüge zu im nationalsozialistischen Deutschland existierenden Personengruppen auf. Vielmehr werden

Perspektiven und Erfahrungen in die Gesellschaft und in das gedenkstättenpädagogische Angebot mitgebracht, derer sich in dem Angebot angenommen werden muss. So gilt es, transnationale Bezüge zu schaffen und das national geprägte Geschichtsbewusstsein aufzubrechen, um auch Menschen anzusprechen, welche die Relevanz der Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus aus einer anderen Perspektive erfragen. Vor diesem Hintergrund erklären Thünemann und Wrochem (2020: 350) es für KZ-Gedenkstätten als wichtig, „den Fokus für gegenwärtige Entwicklungen und zukünftige Herausforderungen der Erinnerungs- beziehungsweise Geschichtskultur in Europa sowie weltweit zu öffnen und diese Veränderungen aktiv mitzugestalten“. Da die nationalsozialistischen Verbrechen global ihre Spuren hinterlassen haben und deren Folgen bis heute weltweit spürbar sind, gilt es, diese globalgeschichtliche Perspektive zum Nationalsozialismus auch in der Bildungsarbeit aufzugreifen. Nur so ist ein zeitgemäßes historisch-politisches Lernen möglich. Nur durch die Anerkennung von Migrationserfahrungen sowie der Integration von interkulturellen und transnationalen Dimensionen der Thematik ist eine inklusive Gedenkstättenarbeit möglich. So sollten sich KZ-Gedenkstätten nach Thünemann und Wrochem (ebd.) der Aufgabe annehmen, „gegenwärtigen Formen von Gewalt und Menschenrechtsverletzungen aktiv zu begegnen und sich für eine demokratische Gesellschaft einzusetzen“. Gegenwartsbezüge, die aus den mitgebrachten Erfahrungen und Zugängen der Adressat*innen resultieren, sind insofern relevant, als so ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein geschaffen werden kann. Hierfür bedarf es jedoch der Öffnung hin zu transnationalen Perspektiven. Diese Perspektiven bieten zudem Anknüpfungspunkte für menschenrechtliche Fragen. Denn durch die Auseinandersetzung mit Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung können Diskussionen darüber geführt werden, wie auf staatliche Massenverbrechen rechtlich und ethisch reagiert werden sollte (vgl. ebd.: 350f.). Aslan (2012: 171) kommt in seiner Studie zu dem Schluss, dass bereits auf diversen Ebenen der pädagogischen Programme Formen der Interkulturalisierung enthalten sind.

Eine weitere Herausforderung, die sich der Gedenkstättenpädagogik heutzutage stellt, ist die adäquate Nutzung des Mediums Internet für ihre Bildungsangebote. Unter der Prämisse des Lebensweltbezugs der Adressat*innen ist das Internet als eines der relevantesten Medien des 21. Jahrhunderts im Diskurs um Lernmöglichkeiten und -formate nicht zu vernachlässigen. Hierbei gilt es auch, die im Zuge der Entwicklung der digitalen Medien veränderten Nutzungsgewohnheiten der Adressat*innen zu beachten (vgl. Scheidig 2015: 241–243; Thünemann/Wrochem 2020: 353). Mit der Möglichkeit von Adressat*innen auf diverse Informationsquellen zugreifen zu können, verliert die Geschichtswissenschaft ein

Stück weit ihr Deutungsprivileg. Somit gliedert sich die Bildung zum Nationalsozialismus und zum Holocaust mehr in die Alltagskultur ein (vgl. Werker 2016: 11f.). KZ-Gedenkstätten reagieren darauf, indem sie im Internet mit eigenen Webseiten präsent und zunehmend auch in den Sozialen Medien vertreten sind (vgl. Scheidig 2015: 245). In dem Diskurs über das Internet als Lernmedium konstatiert Scheidig (ebd.: 251), dass

„der Zugang zu Informationen nicht identisch mit deren Aufnahme und Überführung ins Gedächtnis [sei], weshalb Vorsicht geboten sein sollte, Lernen bei jedweden Aktivitäten im Internet zu unterstellen, da es auch im Internet ein – zugegebenermaßen schwer zu definierendes und abzugrenzendes – Mindestmaß an kognitiver Verarbeitungstiefe bedarf, um gerechtfertigt von Lernen zu sprechen“.

Web-Angebote sind somit stets als komplementär zu und nicht in Konkurrenz mit etablierten Bildungsangeboten zu sehen. So können diese eine Bildungsveranstaltung oder einen Besuch einer KZ-Gedenkstätte ergänzen oder als niedrighschwelliger Zugang das Interesse für die Thematik zunächst einmal wecken. Dennoch bleibt die Notwendigkeit der stetigen Aushandlung, inwiefern Bildungsarbeit im Internet möglich ist, welche Potenziale für Bildungsarbeit das Internet und im Speziellen die Sozialen Medien bieten und wie diese für die Gedenkstättenpädagogik nutzbar gemacht werden können (vgl. ebd.). Thünemann und Wrochem (2020: 353) konstatieren, dass sich für KZ-Gedenkstätten die Fragen stellen:

„Sollen Gedenkstätten auch in Deutschland zunehmend auf den Einsatz von Medien und digitaler Visualisierungen von Vergangenheiten setzen? Oder sollen sie gar Formen virtuellen Nacherlebens und Reenactments favorisieren, wie sie insbesondere in Holocaust-Museen im angloamerikanischen Raum anzutreffen sind, um Bildungsprozesse zu initiieren und Interesse zu wecken?“

Diese Fragen lassen sich so bisher noch nicht abschließend beantworten und stehen weiterhin zur Diskussion. Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend der Bereich der digitalen Bildungsarbeit sowie die Sozialen Medien näher beleuchtet werden.

2.2 Digitale Bildungsarbeit und Soziale Medien

Die Digitalisierung wird als ein Megatrend der heutigen Zeit definiert und stellt eine prägende gesellschaftliche Entwicklung dar, die nahezu alle relevanten Bereiche der Gesellschaft beeinflusst (vgl. Nothelle-Wildfeuer 2020: 19; Arnold 2021: 117). Es kann auch von einer digitalen Transformation der Gesellschaft gesprochen werden (vgl. Friese 2020: 29; Mihailović 2019: 69). Digitale Transformation meint hierbei den „Prozess der grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung“ (Mihailović 2019: 69) hin zu einer digitalisierten Gesellschaft.

In diesen sich verändernden gesellschaftlichen Konstellationen treten zunehmend die Fragen nach der Konstitution von Gruppen und Gemeinschaften in digitalen Räumen sowie der Formen von Solidarität und Soziabilität in diesen in den Fokus. So beruhen Gemeinschaften nicht länger auf physischer und räumlicher Nähe und face-to-face Beziehungen. Vielmehr können soziale Bindungen über räumliche Distanz aufrechterhalten werden oder gar durch alltägliche digitale Praktiken sowie transnationale Netzwerke gebildet werden (vgl. Friese 2020: 29). Mit diesen signifikanten Einschnitten in die Gesellschaft begründet, hebt Friese (ebd.: 34) hervor, dass digitalisierte Alltagswelten nicht innerhalb von Gemeinschaften existieren, sondern vielmehr die Gesellschaft aktiv formen und somit Gesellschaft sind. Auch Rosa (2019: 93) konstatiert, dass die digitale Transformation, die sich aus der Durchsetzung eines neuen dominanten Informations- und Kommunikationsmediums ergibt, die ganze Gesellschaft umfasst.

Mit der Digitalisierung müssen die Begrifflichkeiten von demokratischen Aushandlungsprozessen, Deliberation sowie von Öffentlichkeit neu definiert werden. Im Besonderen die Beziehungen und Grenzen zwischen privat und öffentlich verschieben sich und bedürfen einer neuen Verhandlung. Neben einer Verschiebung bekannter Grenzen eröffnen digitale Praxen Friese (2020: 32) zufolge jedoch auch neue Wege „öffentlicher Meinungsbildung, zivilgesellschaftlichen Engagements und politischer Partizipation“. Nicht nur werden Informationen auf eine neue Art und Weise erlangt, verarbeitet und in der Gesellschaft weitergegeben, auch das Wissen und Können, das benötigt wird, um die Gesellschaft aufrechtzuerhalten, wandelt sich radikal (vgl. Rosa 2019: 93).

Bei diesem Prozess sind insbesondere verschiedene Medien relevant. Der Begriff der *Medien* wird im medienwissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert. Einige Stimmen heben hervor, dass Medien stets auch insofern einen sozialen Charakter mitbringen, als sie durch Handeln von Individuen beziehungsweise der Gesellschaft entstehen und zugleich dieses Handeln rahmen, wodurch sie techno-soziale Systeme darstellen (vgl. Fuchs 2021: 61; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 33; Rosa 2019: 96). Dieser Idee folgend stellen digitale Medien eine Erweiterung der herkömmlichen Medien dar. Dies führt dazu, dass Inhalte in diversen Formen kombiniert werden und interaktiv verarbeitet werden können. Diese Kombinationen von beispielsweise Sprache, bewegten und ruhenden Bildern, auditiven und visuellen Präsentationen in multimedialen Produkten und in virtuellen Umgebungen führen zudem zu signifikant expandierten Verbreitungs- und Zugriffsmöglichkeiten auf große und global verteilte Datenbestände. Darin begründet sich wiederum die Möglichkeit

der Kooperation und Kommunikation in einer internationalisierten und globalisierten Welt (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 15).

Mit der Entwicklung der digitalen Medien haben sich auch die Kompetenzanforderungen an Nutzer*innen deutlich verändert, da dem Lernen mit und über diese Medien ein höherer Stellenwert zukommt. Die bisherigen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens werden um das Verstehen und die eigene Ausdrucksfähigkeit in der „Zeichensprache“ der Medien ergänzt. Für die Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und beruflichen Leben sind das Wissen über die digitalen Grundlagen medialer Angebote sowie über die Einflüsse von Medien und über die Bedingungen der Produktion und Verbreitung der Medien zunehmend von Relevanz (vgl. ebd.: 16).

Deutlich spürbar wird die digitale Transformation an dem technischen Gerät des Smartphones. Smartphones ermöglichen den Zugang zur globalen Vernetzung und zum globalen Austausch und zu jedweder Information unabhängig von Ort und Zeit. Dies löst bisher bekannte Grenzen auf und führt zu einer Verschiebung von Machtverhältnissen. Im öffentlichen Diskurs wird das Smartphone so kontrovers diskutiert wie kaum ein anderes technisches Gerät. Häufig wird in den Diskussionen für oder gegen das Smartphone die Smartphone-Nutzung undifferenziert als eine einzige Handlung gefasst. Dies verkennt jedoch die mannigfaltigen Nutzungsmöglichkeiten, wie beispielsweise als „Telefon, TV-Gerät, Zeitung, (Foto-/Video-)Kamera, Buch, Radio, Uhr, Kalender, Postfach, Wecker, Taschenrechner, Wörterbuch, Navigationsgerät, Spielekonsole, Stoppuhr, Notizbuch, Ticket und EC-Karte“ (Mihailović 2019: 71), welche ganz unterschiedliche Handlungen darstellen. Das Smartphone stellt somit ein Medium dar, das im digitalen Zeitalter auch als Zugangsgerät zur Kultur gesehen werden kann (vgl. ebd.: 70f.).

Die Digitalisierung als gesamtgesellschaftliche Entwicklung beeinflusst auch den Bereich der Bildung, denn „Verflechtungen zwischen technologischen Entwicklungen und dem Bildungsbereich stellen historisch gesehen keineswegs ein neues Phänomen dar“ (Hense/Mandl 2009: 22). So haben technologische und mediale Innovationen stets Anlass geboten, pädagogische Überlegungen anzustellen (vgl. Asmussen/Hardell/Schröder 2020: 38). Vor dem Hintergrund, dass digitale Medien in der heutigen Gesellschaft eine zentrale Rolle einnehmen, ist die Frage von Interesse, welche Einflüsse und Zusammenhänge sich hieraus in Bezug zum Bildungsbereich ergeben (vgl. Hense/Mandl 2009: 22; Nothelle-Wildfeuer 2020: 19). Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden der Bereich der digitalen Bildungsarbeit und daran anschließend die Sozialen Medien und ihre Funktion in der digitalen Bildungsarbeit näher beleuchtet.

2.2.1 Digitale Bildungsarbeit

Im Rahmen der digitalen Transformation muss Bildung im gesellschaftlichen Kontext immer wieder neu diskutiert und gedacht werden. Debatten über eine zeitgemäße Bildung müssen sich an dem Prozess der digitalen Transformation von Gesellschaft orientieren (vgl. Mihailović 2019: 69). Um effiziente digitale Bildungs- und Lehrangebote zu schaffen, ist es zunächst notwendig, die gesellschaftlich-kulturelle Ebene der digitalen Medien zu verstehen, um diese entsprechend in ihrer Funktion brauchbar zu machen. Allein durch das Einsetzen digitaler Tools und Geräte ist noch kein Garant für adäquates Lehren und Lernen im digitalen Raum geschaffen (vgl. Rosa 2019: 98). Ob der Einsatz digitaler Medien das erhoffte Potenzial entfaltet, hängt stets von dem gesamten mediendidaktischen Einsatzkonzept sowie der Aufbereitung der jeweiligen medialen Unterstützung ab (vgl. Arnold 2021: 120f.).

Bezüglich des pädagogischen Potenzials der digitalen Medien lässt sich zunächst einmal festhalten, dass allein die Nutzung neuer digitaler Medien häufig eine hohe Erwartung an Lernwirksamkeit und Innovationsgehalt mitbringt. Dies kann jedoch nur erfüllt werden, wenn nicht nur allein die Technik genutzt wird, sondern ebenso pädagogische Aspekte miteinbezogen werden. So ist das zentrale Moment für erfolgreiche Bildungsarbeit mit digitalen Medien die Orientierung an und Durchsetzung mithilfe von aktuellen lehrerlerntheoretischen Ansätzen. Die Umsetzung dieser Ansätze kann durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt und erleichtert werden. Durch einen sinnvollen Einsatz digitaler Medien kann dazu beitragen werden, einen authentischen und realitätsnahem Kontext zum Lernen aufzubauen, multiple Perspektiven und Kontexte anzuregen, die Kommunikation und Kooperation zu unterstützen sowie instruktionale Unterstützung bereitzustellen (vgl. Hense/Mandl 2009: 35–38).

Im Diskurs um die Möglichkeiten von Bildung im digitalen Raum ist es unerlässlich, sich des zugrundeliegenden Bildungsverständnisses bewusst zu werden. Je nach Perspektive wird der Begriff der *Bildung* sehr unterschiedlich interpretiert. Infolgedessen werden die Erfolgskriterien beziehungsweise die Wege, Bildung zu erlangen, sehr divers ausgelegt. Während in der Bildungspolitik und verwandten Fachbereichen ein materiales Bildungsverständnis vorherrscht, in dem Bildung häufig als ein evaluierbarer Output des Bildungswesens und konkretes, planbares Ergebnis eines Lernprozesses interpretiert wird, folgt diese Arbeit einem erziehungswissenschaftlichen Blick, weshalb ein transformatorisches Bildungsverständnis zugrunde gelegt wird. In der Erziehungswissenschaft ist der Begriff der *Bildung* einer der zentralen Grundbegriffe mit eigenen Traditionslinien. Dem transfor-

matorischen Bildungsverständnis folgend wird Bildung hier als Prozess der Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses verstanden (vgl. Asmussen/Hardell/Schröder 2020: 38–40). Bildung wird dabei zunächst als „Gestaltung eines kritisch-reflexiven Verhältnisses, das Menschen zu sich (Selbstbezug), zu den Mitmenschen (Sozialbezug) und zur Welt (Sachbezug)“ (Dörpinghaus 2012: 154) haben, definiert. Hierin wird auch der Prozesscharakter von Bildung deutlich, weswegen auch von Bildungsprozessen gesprochen wird (vgl. ebd.; Koller 2005: 136).

„Demnach handelt es sich bei Bildung um einen Prozess der Transformation grundlegender Kategorien oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten, die mit einer Problemlage konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Kategorien oder Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (Koller 2005: 136).

Irritationen sind demzufolge für einen Bildungsprozess von zentraler Bedeutung. Denn treten diese im Selbst- und Weltverhältnis eines Subjekts auf, ist es gefordert, sein Selbst- und Weltverhältnis zu transformieren – sich zu bilden (vgl. hierzu auch Nohl 2011; Benner 2005; Koller 2005). Menschen werden dabei stets als aktive Akteur*innen in Bildungsprozessen verstanden (vgl. Nohl 2011: 911f.).

Das jeweils zugrundeliegende Bildungsverständnis ist wesentlich für die Beurteilung, was unter digitaler Bildungsarbeit verstanden wird und ob digitale beziehungsweise Soziale Medien als sinnvoll für die Bildungsarbeit angesehen werden. Zudem besteht im Diskurs um digitale Bildungsarbeit die Notwendigkeit, zwischen Bildung und Lernen zu differenzieren. Während Bildung die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses meint, fasst der Begriff des *Lernens* vielmehr „die aneignende Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus der Welt“ (Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015: 154).

Auch wenn Programme digitaler Bildung Bestimmtheitsräume im Blick haben und digitale Bildung gemeinhin als plan- und steuerbar verhandelt wird, bleiben die Bildungsprozesse selbst verborgen und nicht messbar. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch der Regulierbarkeit und der Unbestimmtheit der stattfindenden Bildungsprozesse bleibt kaum auflösbar und erfordert daher transaktionale Aushandlungsprozesse. Es lässt sich sagen, dass digitale Bildung aus zwei Komponenten besteht: dem bestimmbareren Anteil der Bereitstellung und Verwaltung von Lernmaterialien und den riskanteren, der Planbarkeit und Vorhersehbarkeit entzogenen Bildungsprozessen, die durch das Bereitstellen der Materialien angestoßen werden (vgl. Allert/Asmussen 2017: 45). In dieser Arbeit wird der Fokus auf den überprüfbareren Teil gelegt – die Bereitstellung und Verwaltung von Angeboten. Hierbei handelt es sich häufig um Lernangebote, die in entsprechenden Lernumgebungen bereitgestellt werden. Bildungsprozesse bauen auf komplexen Lernprozessen auf

und können zugleich als darüber hinausgehende Veränderungsprozesse verstanden werden. Basierend auf diesem Verständnis werden nachfolgend Möglichkeiten für Lernprozesse in den digitalen Medien betrachtet (vgl. Iske 2018: 531).

Eine zentrale Rolle in der digitalen Bildungsarbeit spielt das E-Learning³, das die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie Lernumgebungen unter Einsatz von digitalen Medien und Technologien umfasst. Dabei kann zwischen zwei Formen des E-Learnings unterschieden werden. Einerseits werden digitale Werkzeuge zur Unterstützung der Präsenzlehre fokussiert. Andererseits werden diese Werkzeuge zur Gestaltung netzbasierter Lehr-Lern-Angebote betrachtet (vgl. Hense/Mandl 2009: 30).

Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die Werkzeuge zur Gestaltung netzbasierter Lehr- und Lern-Angebote von Interesse. Denn mit der Digitalisierung kommt auch dem Internet und den dort geschaffenen Räumen immer mehr Bedeutung zu. So entwickelt sich das Internet zunehmend auch zu einem wie selbstverständlich für Lernprozesse genutztem Raum. Dies bezieht sich sowohl auf formelles Lernen als auch zunehmend auf informelles Lernen. Während das Internet zunächst lediglich als Ort der Bereitstellung von Lerninhalten betrachtet wurde, wird vermehrt die Bedeutung des Internets als sozialer Ort im Rahmen von Lernprozessen wahrgenommen und diskutiert. Neben inzwischen als etabliert geltenden älteren Werkzeugen wie beispielsweise der E-Mail, Diskussionsforen und konventionellen Webseiten spielen hier auch Anwendungen und Dienste des Web 2.0⁴ eine Rolle. Im Web 2.0 spielt die Lernorganisation des sozialen Lernens, also des Lernens im Austausch mit anderen, eine zunehmend prägnante Rolle. Durch die Anwendungen des Web 2.0 ist es möglich, Inhalte auch ohne große technische Versiertheit einem breiten Publikum ansprechend zu präsentieren. Durch diese von Nutzer*innen kreierte Inhalte verschwimmt die Grenze zwischen Inhaltsanbieter*innen und -nutzer*innen zunehmend (vgl. ebd.: 31–33; Kerres/Hölterhof/Rehm 2017: 142). Die Fülle von interessanten Inhalten in den diversen Medien birgt vielfältige Chancen für neue Formen des Lernens. So sind zeit- und ortunabhängiges Lernen, entdeckendes und kooperatives Lernen, selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen durch digitale Medien hervorzuheben. Das Möglichkeitsspektrum erweitert sich hierbei sowohl für formale, non-formale als auch informelle

³ Der weit verbreitete Begriff *E-Learning* versteht sich als Oberbegriff für Lehr-Lernszenarien, welche durch die Nutzung digitaler Medien stattfinden. Kritisch betrachtet wird der Begriff, ähnlich wie *Bildung 4.0*, da er eine automatische Verbesserung durch den Einsatz digitaler Medien suggeriert (vgl. Arnold 2021: 119).

⁴ Der Begriff *Web 2.0* bezeichnet die schrittweise Transformation des Internets durch technische und funktionale Veränderungen und Erweiterungen hin zur Fokussierung auf soziale Aspekte des World Wide Web (vgl. Taddicken/Schmidt 2017: 5–7; Rosa 2019: 99).

Lernkontexte. Zudem wird auch das lebenslange Lernen als Lernszenario einfacher (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 26; Arnold 2021: 117).

Besonderen Zuwachs unter den medialen Nutzungsformen hat die interaktiv-austauschbezogene Nutzung erfahren, wie sie beispielsweise die Sozialen Medien bieten (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 23f.). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden auf die verschiedenen Formen der Sozialen Medien sowie deren Funktionen und Effekte eingegangen.

2.2.2 Formen der Sozialen Medien

Zunächst einmal ist an dieser Stelle zu klären, was sich definitiv hinter dem Begriff *Soziale Medien* verbirgt und welche verschiedenen Formen der Sozialen Medien existieren. Hierbei werden vor allem die Sozialen Medien näher in den Blick genommen, die für die digitale Bildungsarbeit relevant sind.

In den letzten zwanzig Jahren hat sich das Internet als Universalmedium gesellschaftlich etabliert und entwickelt sich fortlaufend weiter. Eine dieser Entwicklungen sind die in den letzten Jahren zunehmend ins Zentrum rückenden Sozialen Medien (vgl. Taddicken/Schmidt 2017: 4). Der Begriff *Soziale Medien* kommt aus dem englischen von *social media* und bezieht sich auf digitale Medien, die „der Bereitstellung und Unterstützung menschlicher Kommunikation auf algorithmisch vermittelten Social-Networking-Plattformen im Internet dienen“ (Schrape/Siri 2019: 1053). Den Sozialen Medien gemein ist somit ihre Genese im digitalen Raum (vgl. ebd.; Taddicken/Schmidt 2017: 4).

Während der Begriff *Soziale Medien* inzwischen ein im Alltagssprachgebrauch etablierter Begriff ist, ist aus wissenschaftlicher Sicht jedoch zu konstatieren, dass keine eindeutige Definition vorliegt. Vielmehr werden von den jeweiligen Autor*innen verschiedene Ansätze mit diversen Nuancen der Definition von Sozialen Medien verfolgt. Decker (2019: 111–115) hat die verschiedenen Definitionsansätze zum Terminus *Social Media* aus den bestehenden Publikationen analysiert und zu einer Definition verdichtet. In dieser Arbeit soll der Definition Deckers gefolgt werden. So wird unterschieden zwischen dem

„Begriff Social Media im Singular, [welcher] das Phänomen [beschreibt], bei dem Nutzer über virtuelle Anwendungsplattformen des Web 2.0, des Web 3.0 oder sonstigen technischen Weiterentwicklungen miteinander interagieren, dabei eigene Inhalte kreieren (sogenannten User-Generated-Content) und diese miteinander austauschen“ (ebd.: 115),

auf der einen Seite und der Verwendung des Begriffes *Social Media* im Plural, welcher

„die damit verbundenen digitalen Kommunikationsdienste und Technologien [umfasst], um die zuvor erwähnte Interaktion zwischen den Nutzern zu ermöglichen. Synonym lassen sich

Social Media u. a. als soziale Medien, soziale (Anwendungs-)Plattformen, Social-Media-Kanäle oder -Plattformen sowie als Social Web bezeichnen“ (Decker 2019: 115).

Die Sozialen Medien⁵ lassen sich in verschiedene Formen und Gattungen unterteilen. So lässt sich nach Schmidt (2018: 12–15) zwischen Plattformen, Personal Publishing, Wikis und Instant-Messaging-Diensten unterscheiden (vgl. auch Taddicken/Schmidt 2017: 9–13). Andree und Thomsen (2020: 144f.) hingegen heben hervor, dass eine Zuordnung von Instant-Messaging-Diensten zu den Sozialen Medien keineswegs so eindeutig ist. Vielmehr konstatieren sie, dass Instant-Messaging-Dienste wie WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat oder Telegram einen Randbereich der Sozialen Medien bilden, da sie zwar einige Charakteristika von Sozialen Medien aufzeigen, jedoch nicht intuitiv den Sozialen Medien zugerechnet werden können. Diese Überschneidung soll anhand von WhatsApp, dem Marktführer der Instant-Messaging-Dienste, illustriert werden. So ist die nicht-öffentliche, persönliche Kommunikation zunächst zentraler Hauptfokus. Dennoch werden durch Status-Meldungen, auf welche andere Nutzer*innen mit Emojis oder Kommentaren reagieren können, und Gruppen-Chats sowie die Möglichkeit, neben Texten auch Fotos, Videos und weitere Dateiformate zu versenden, fließende Übergänge zu Sozialen Medien generiert (vgl. ebd.: 145, 189). Diese Verbindung von Merkmalen der Netzwerkplattformen mit Chat-Systemen lassen die Instant-Messaging-Dienste nach Einschätzung von Schmidt dennoch relevant im Spektrum der Sozialen Medien erscheinen und stellen somit eine weit verbreitete Art der Sozialen Medien dar (vgl. Schmidt 2018: 14).

Um Plattformen aktiv zu nutzen, ist es zunächst nötig, sich zu registrieren. Bei den Plattformen können zwischen Diskussionsplattformen, Netzwerkplattformen und Multi-Mediaplattformen unterschieden werden. Diskussionsplattformen sind beispielsweise Internetforen, die den Austausch zu einem thematischen Fokus ermöglichen. Unter Netzwerkplattformen werden Plattformen verstanden, die ein individuelles Nutzer*innenprofil und die Verknüpfung mit anderen Profilen in den Fokus rücken. So existieren die synonym verwendeten Bezeichnungen *soziale Netzwerke* oder *Online-Communities* für die Netzwerkplattformen. Zentraler Bestandteil ist das Hinterlegen von Informationen zu der eigenen Person und dem Erstellen eines Profils, mit dem sodann Beziehungen zu anderen Nutzer*innen durch das explizite Bestätigen als *Freund*innen* oder *Kontakte* geknüpft werden. So wird ein Netzwerk gebildet und erweitert, in dem sich Personen mit den eigenen Kontakten oder auch Fremden in thematischen Gruppen austauschen. Beispiele hierfür

⁵ Im Folgenden wird die deutschsprachige Bezeichnung *Soziale Medien* bevorzugt und synonym zu dem englischsprachigen *Social Media* genutzt.

sind zum einen Facebook, MySpace, LiveJournal, Google+, aber auch Netzwerkplattformen für berufliche Vernetzung wie LinkedIn oder XING (vgl. Taddicken/Schmidt 2017: 10; Schmidt 2018: 12f.). In Multimediaplattformen, auch User-Generated-Content(UGC)-Plattformen genannt, stehen nutzergenerierte Inhalte im Vordergrund. Der kommunikative Fokus liegt bei diesen Plattformen vor allem auf den veröffentlichten Inhalten. Verschiedene UGC-Plattformen konzentrieren sich dabei auf verschiedene Medienformen. So sind YouTube oder Vine Beispiele für Multimediaplattformen, die sich Videos widmen, während beispielsweise Instagram, Flickr oder Pinterest vorrangig über das Bildmedium agieren. Zudem existiert mit SoundCloud auch eine Multimediaplattform, die sich auf Audio-dateien spezialisiert (vgl. Taddicken/Schmidt 2017: 11; Schmidt 2018: 13).

Die Gattung des Personal Publishing verfolgt ebenfalls das Veröffentlichen von Inhalten im Internet. Hierbei stehen die einzelnen Autor*innen noch mehr im Vordergrund. Eine klassische Form des Personal Publishing sind Weblogs, kurz auch Blogs genannt. Diese regelmäßig aktualisierten Webseiten dokumentieren Erlebnisse und „Internet-Fundstücke“ (Schmidt 2018: 13) des*r Autor*in. Die Beiträge werden chronologisch in absteigender Reihenfolge sortiert, sodass der neueste Beitrag oben steht. Die einzelnen Beiträge können wiederum von anderen Nutzer*innen kommentiert werden. Eine weitere Gattung des Personal Publishing stellen Microblogging-Dienste, zum Beispiel Twitter, dar. Diese vor allem auf kurzen Nachrichten basierenden Beiträge können ähnlich wie bei den Netzwerkplattformen von Followern empfangen werden. Jede*r Microblogger*in besitzt somit einen eigenen Informationsradar, der durch bewusste und explizite Wahl der Kontakte entsteht (vgl. ebd.: 13f.; Taddicken/Schmidt 2017: 11f.).

Wikis bilden auch eine Gattung der Sozialen Medien. Unter Wikis werden Softwareprogramme verstanden, mit deren Hilfe sich „Webseiten unkompliziert und ohne spezielle Programmierkenntnisse gemeinsam bearbeiten lassen“ (Schmidt 2018: 15). Als bekannteste Wiki gilt Wikipedia – eine Online-Enzyklopädie, die durch jede*n Nutzer*in bearbeitet und erweitert werden kann (vgl. ebd.; Taddicken/Schmidt 2017: 13).

Nachfolgend werden diejenigen Sozialen Medien genauer vorgestellt, auf denen auch die interviewten KZ-Gedenkstätten vertreten sind und die in den Interviews verhandelt wurden. Dies umfasst Facebook, Twitter, Instagram, YouTube und TikTok.

Facebook

Die Netzwerkplattform Facebook wurde 2004 gegründet und gilt als Pionier der Sozialen Medien (vgl. Fuchs 2021: 221f.; Held 2021: 78). Sie kann nach einer persönlichen Anmeldung mit der Telefonnummer oder E-Mailadresse genutzt werden. Hauptfeature ist der Newsfeed, kurz Feed, ein sich ständig aktualisierender Nachrichtenverlauf in dem aktuelle Beiträge anderer präsentiert werden. Die Beiträge, die den Nutzer*innen hierbei angezeigt werden, sind individuell abgestimmt. Zum einen sind es Beiträge ihrer Facebook-Freund*innen – Menschen oder Organisationen, mit denen sie sich verknüpft haben – zum anderen werden diese Beiträge auf Grundlage des bisherigen Nutzungsverhaltens durch die algorithmischen Filter- und Ordnungsstrukturen sortiert (vgl. Schrape/Siri 2019: 1054). Geteilt werden diverse mediale Formate wie zum Beispiel Texte, Bilder, Videos, Links oder Stories, was Facebook zu dem Generalist unter den Sozialen Medien macht (vgl. Held 2021: 78). Die Beiträge können jeweils kommentiert oder bewertet werden. Zudem werden Nutzer*innen von Facebook verschiedene Kommunikations- und Koordinationsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Hierbei ist sowohl individuelle Konversation in Chats möglich als auch die Interaktion in offenen oder geschlossenen Diskussionsgruppen oder Fanseiten. Aus der je spezifischen Nutzung der Plattform entsteht so ein auf die*den Nutzer*in zugeschnittenes individuelles Medienrepertoire. Während Facebook in den Anfängen alle Beiträge aller Freund*innen angezeigt hat, werden diese inzwischen selektiert, sodass Nutzer*innen Beiträge häufig kommentierter oder rezipierter Kontakte regelmäßiger gezeigt werden (vgl. Schrape/Siri 2019: 1054f.). Die jeweils veröffentlichten Beiträge sind aufgrund ihrer Präsentation durch den Feed in ihrer Aktualität von kurzer Lebensdauer (vgl. Held 2021: 87).

Twitter

Der Micro-Blogging Dienst Twitter wurde im Jahr 2006 gegründet und ist zusammen mit Weibo, dem chinesischen Konkurrenten, der beliebteste Micro-Blogging-Dienst der Welt (Fuchs 2021: 316). Ein Tweet, so werden die verfassten Nachrichten bei Twitter genannt, kann bis zu 280 Zeichen enthalten (vgl. Schrape/Siri 2019: 1057). Es können zudem auch eigene Fotos und Videos sowie Links und Hinweise auf andere Webseiten geteilt werden. Die Tweets eines*r anderen Nutzers*in können über deren Profil eingesehen werden. Eine gängigere Methode ist, anderen Nutzer*innen als Follower zu folgen und somit deren Tweets in der eigenen Timeline angezeigt zu bekommen. Die Timeline ist eine sich in Echtzeit aktualisierende Liste aller Neuigkeiten derer, denen man folgt. Zudem können

Nutzer*innen direkt adressiert werden, wenn der Nutzer*innenname mit einem vorausgehenden @ in einen Tweet eingebaut wird. Somit erhält die adressierte Person eine Mitteilung über diesen Tweet, der für alle anderen Nutzer*innen ebenfalls öffentlich einsehbar ist. Neben diesen Funktionen kann ein Tweet durch die Nutzung eines Hashtags (#) auch auf weitere aktuelle Tweets verweisen, die denselben Hashtag verwenden (vgl. Schmidt 2018: 13f.).

Instagram

Die Multimediaplattform Instagram wurde 2010 gegründet und zwei Jahre nach Gründung bereits von Meta, dem Facebook-Konzern, aufgekauft. Instagram ist als bildbasierte Plattform entstanden, wobei sie sich vor allem dadurch auszeichnet, dass sogenannte Filter zur Verschönerung über die Bilder gelegt werden können. Instagram hat ähnlich wie Facebook einen Feed als Startseite, in dem die Posts anderer abonniertes Nutzer*innen angezeigt werden. Im Feed können lediglich Bilder oder Videos geteilt werden (vgl. Held 2021: 80; Bettendorf 2020: 4). Welche Posts angezeigt werden, hängt auch bei Instagram von einem Algorithmus ab. Dieser orientiert sich unter anderem an dem Interesse der*des jeweiligen Nutzers*in, das durch das vorherige Verhalten analysiert wurde, an der Aktualität des Posts und der bisherigen Interaktion der Nutzer*innen mit anderen Accounts. Generell ist die Reichweite der Beiträge begrenzt, da sie durch aktuellere Beiträge schnell aus dem Feed verdrängt werden (vgl. Held 2021: 87; Bettendorf 2020: 3). Eine weitere Funktion neben dem Feed stellen Stories dar. Hierbei kann zwischen Live-Stories und geplanten Stories unterschieden werden. Ein einzelnes Story-Element besteht aus einem Bild oder Video, das maximal 15 Sekunden lang sein darf. Es können jedoch beliebig viele dieser Elemente aneinandergereiht werden. Sie sind in ihrer Existenzdauer zunächst auf 24 Stunden begrenzt. Durch das *highlighten* einer Story kann diese jedoch permanent im Profil der*s Produzent*in festgesetzt werden, bis die Person sich entscheidet diese vom Profil zu entfernen (vgl. Bettendorf 2020: 4f.). Über den Messenger ist es auch bei Instagram möglich, direkte Kommunikation sowohl zwischen Einzelpersonen als auch in Gruppen zu betreiben (vgl. Andree/Thomsen 2020: 155). Eine neuere Funktion bei Instagram stellen die Reels dar. Diese kurzen Videoclips, die mit Audiodateien unterlegt sind, ähneln sehr den populären Funktionalitäten des jüngeren Konkurrenten TikTok (vgl. Held 2021: 81).

YouTube

Die 2005 online gegangene Multimediaplattform YouTube hat ihren Schwerpunkt auf audiovisuellen Inhalten (vgl. Held 2021: 84; Fischer 2021: 11). Dabei erlaubt es YouTube Nutzer*innen Videos hochzuladen und anzusehen sowie in den Kommentarspalten miteinander in einen kommunikativen Austausch zu treten. Auch auf dieser Plattform können die Kanäle anderer Nutzer*innen abonniert werden, sodass die Inhalte, die diese hochladen, chronologisch auf der Startseite präsentiert werden. Das bloße Anschauen der Videos ist auch ohne eigenes Konto möglich. Möchten Nutzer*innen jedoch selbst Videos hochladen oder andere Videos kommentieren, benötigen sie dafür ein Google-Konto, mit dem sie sich dann bei YouTube anmelden können (vgl. Fischer 2021: 11–13).

Mit 2 Milliarden monatlichen aktiven Nutzer*innen war die Homepage von YouTube 2021 die global am zweithäufigsten aufgerufene Internet-Domain und zugleich stellt YouTube die zweitgrößte Suchmaschine der Welt dar. Die Menge an Daten, die seither bei YouTube eingestellt wurden, sorgt dafür, dass die Plattform das größte audiovisuelle Archiv darstellt, das je existierte (vgl. ebd.: 11; Held 2021: 84). Beiträge auf YouTube bleiben länger aktuell beziehungsweise generieren über einen längeren Zeitraum hinweg ihre Reichweite als dies bei den bisher vorgestellten Sozialen Medien der Fall ist, was auch als Longtail-Effekt bezeichnet wird (vgl. Held 2021: 87).

TikTok

TikTok wurde 2016 gegründet und ist eine Video-App mit Fokus auf unterhaltsamen Kurz-Videos. Bisher bedient TikTok vor allem eine sehr junge Zielgruppe, zwei Drittel der Nutzer*innen sind zwischen 13 und 24 Jahre alt (vgl. ebd.: 82). Ohne Anmeldung oder Registrierung kann die App gestartet werden und die Nutzer*innen kriegen direkt ein laufendes Video gezeigt. Anders als bei Instagram oder Facebook ist der Feed, die *For You Page*, eine einzige Erkundungsseite, die Nutzer*innen nach einem Algorithmus sortiert neuen Content vorschlägt. Sobald ein Account mehr als 1.000 Abonnent*innen hat, kann neben hochgeladenen Videos auch eine Live-Funktion genutzt werden. Um Reichweite bei TikTok zu erlangen, ist vor allem das Storytelling von hoher Bedeutung (vgl. Sbai 2021: 102, 106f.). Text zu den Videos inklusive Hashtags oder Markierungen ist jedoch auf 150 Zeichen begrenzt (vgl. ebd.: 107; Held 2021: 83). Ein wesentlicher Unterschied von TikTok in Bezug auf die bisherigen Sozialen Medien besteht darin, dass keine Faustregel für eine feste Reichweite der Beiträge existiert. So ist die erlangte Reichweite individuell von dem jeweiligen Beitrag und seiner Popularität abhängig (vgl. Sbai 2021: 101). Interak-

tion mit anderen Nutzer*innen ist über Direktnachrichten sowie über Kommentare, Likes und dem Folgen anderer Accounts möglich (vgl. TikTok 2021: o. S.).

2.2.3 Funktionen und Effekte Sozialer Medien

Soziale Medien zeichnen sich vor allem durch ihre globale Reichweite und Skalierbarkeit, durch die Zugänglichkeit, die Benutzungsfreundlichkeit (Usability), die Kostengünstigkeit, die Multimedialität, die Anpassungsfähigkeit sowie ihre Aktualität und Schnelligkeit aus. Zudem stellen sie ein starkes Pull-Medium dar (vgl. Decker 2019: 115–118).

Soziale Medien werden dazu genutzt, soziale Beziehungen zu pflegen und neu zu knüpfen. Diese zwischenmenschlichen Beziehungen werden gleichzeitig zu Daten, die in einen Algorithmus eingespeist und zu Empfehlungen und der Vorhersage künftiger Handlungen genutzt werden. Ein wesentliches Ziel der Sozialen Medien ist die soziale Interaktion und der kommunikative Austausch (vgl. Taddicken/Schmidt 2017: 5). Durch Soziale Medien wird mit bekannten Strukturen gesellschaftlicher Öffentlichkeit und Privatsphäre gebrochen. Schmidt (2018: 27) konstatiert, dass „Soziale Medien einen neuen Typ von Öffentlichkeit hervorbringen, der bisherige Grenzen zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen auflöst“. Die Abgrenzung und das Verständnis von Privatsphäre bedürfen im Zuge der Sozialen Medien einer neuen Verhandlung (vgl. Taddicken/Schmidt 2017: 5).

In den Sozialen Medien ist es den Nutzer*innen möglich, eigene persönliche Öffentlichkeiten zu schaffen. Wesentlich unterscheiden sich diese von der zuvor dominierenden journalistisch-publizistischen Öffentlichkeit der Massenmedien einerseits durch die persönliche Relevanz als Auswahlkriterium für Veröffentlichungen andererseits dadurch, dass die Zielgruppe das eigene soziale Netzwerk anstelle der breiten Masse ist sowie dadurch, dass der Modus der Kommunikation Konversation statt Publikation ist (vgl. Schmidt 2018: 28f.). Die Sozialen Medien ermöglichen mit dieser neuen Form von Öffentlichkeit, dass auch zunächst banal wirkende Äußerungen über individuelle Lebenserfahrungen bei genug Resonanz in den vernetzten Medien zu organisierter Artikulation werden können, die dann auch in größere Öffentlichkeiten hineinwirkt (vgl. Katzenbach 2016: 2). Beispielhaft für gesellschaftliche Bewegungen, die sich in den Sozialen Medien formiert haben, sind der sogenannte Arabische Frühling oder die #metoo-Bewegung.

Mithilfe der Timeline wird versucht, das Leben nachvollziehbar und die Lebensgeschichte für Abonnent*innen und die (persönliche) Öffentlichkeit orts- und zeitunabhängig miterlebbar zu machen (vgl. Hartmann 2017: 377). Die Permanenz der mit der Öffentlichkeit oder Teil-Öffentlichkeit geteilten Informationen im Internet bringt entsprechend Ver-

änderungen mit sich. So sind viele geteilte Inhalte zeitunabhängig verfügbar und aufgrund ihrer Digitalität auch einfach suchbar und gezielt auffindbar. Einmalig geteilte Informationen von teilweise sehr persönlichen Angaben sind in den Sozialen Medien im Gegensatz zur Offline-Kommunikation permanent auffindbar, weshalb es eines Bewusstseins für die Konstanz von Zeit und Raum bei alltäglichen medialen Handlungen bedarf (vgl. Taddicken/Schmidt 2017: 5; Hartmann 2017: 376).

Der Umgang mit den Sozialen Medien verändert zudem die gesellschaftliche Wissenskultur. Pscheida (2017: 289) konstatiert, dass es in diesem Zuge wichtig ist, die Sozialen Medien und ihre Wissenskultur ebenso ernst zu nehmen wie die typografische Wissenskultur. Dem sollte weder eine naive Überschätzung der Sozialen Medien folgen noch sollte vor der Informations- und Aktivitätsdichte kapituliert werden. Die Sozialen Medien haben Einfluss auf die tägliche Informationsbeschaffung, das individuelle Lernen sowie die Anerkennungsmechanismen und Arbeitsweisen des Wissenschaftssystems. Sie schaffen hierbei neue Räume für Partizipation, Vernetzung und Zusammenarbeit bei gleichzeitiger Vereinfachung von koordinatorischen und organisatorischen Prozessen (vgl. ebd.: 287–289).

„Die Entgrenzung zwischen Individual- und Massenkommunikation, die für soziale Medien charakteristisch ist, erzeugt emotionstheoretisch Kontingenz, Widersprüchlichkeit und Unsicherheit“ (Lüneborg 2020: 6). Hieraus wird ersichtlich, dass mit der verschwommenen Abgrenzung zwischen komplexer Öffentlichkeit und intimer Nähe die komplexe Herausforderung einhergeht, zwischen Gefühlen zu navigieren, was wiederum das Thema der Emotionen in Verbindung mit den Sozialen Medien relevant macht (vgl. ebd.: 6f.). Das Handeln in und mit den Sozialen Medien selbst ist bereits eine affektive Praxis. Lüneborg (ebd.) bedient sich zur Beschreibung dieses Umstandes des Konzepts der affektiven Medienpraktik. Zunächst lassen sich mit diesem die Praktiken des Teilens, Likens und Kommentierens von Beiträgen fassen. Weiterhin lässt sich damit auch die Zuwendung zu den Sozialen Medien und die Involviertheit in Kommunikationsprozesse in den Sozialen Medien beschreiben, die ebenfalls stark affektiert sind. Hierbei ist vor allem der Fakt hervorzuheben, dass das Agieren mit den Medien selbst bereits einen affektiven Gehalt mitbringt (vgl. ebd.: 7). Zugleich spielt die Emotionalität der Inhalte in den Sozialen Medien eine zentrale Rolle bezüglich ihrer Verbreitung. So werden emotionalisierende Inhalte häufiger gelikt, kommentiert und weitergereicht. Die Sortieralgorithmen, die aus diesen Formen der Interaktion die Relevanz eines Beitrages bestimmen, begünstigen wiederum die Positionierung von emotionalen Inhalten (vgl. Stöcker 2019: 116).

Die Affizierung, die durch die affektiven Medienpraktiken in den Sozialen Medien entsteht, ist Voraussetzung für Teilhabe und Partizipation in Öffentlichkeiten, ebenso wie für Exklusionsmechanismen. Die Formierung von Öffentlichkeit in den Sozialen Medien basiert keineswegs ausschließlich auf rationalen Argumentationen, sondern entsteht vielmehr auf Grundlage eines interaktiven Kommunikationsgeflechtes, in das neben Informationen auch Stimmungen, Bewertungen und Gefühle einfließen (vgl. Lüneborg 2020: 19).

Die Debatte um Partizipation in den Sozialen Medien lässt sich maßgeblich an der politischen Partizipation festmachen. Partizipation wird als Prozess politischer Handlung zwischen Individuum und Gesellschaft verstanden. Bekannte Beispiele politischer Partizipation über Soziale Medien sind die Umbrüche im sogenannten Arabischen Frühling 2011 oder die Bürgerproteste um Stuttgart 21. Die Teilhabe an der digitalen Öffentlichkeit geht jedoch auch mit einer Spur an persönlichen Daten einher, die für die wirtschaftlichen Interessen der Internetökonomie von großer Bedeutung sind (vgl. Thimm 2017: 192, 199, 206). Schmidt (2018: 108) konstatiert, dass in Sozialen Medien ein Partizipationsparadox herrscht, das darin besteht, dass den Nutzer*innen bisher ungekannte Möglichkeiten geboten werden, an gesellschaftlicher Öffentlichkeit teilzuhaben, während sie sich selbst der Teilhabe enthalten und Macht ausüben, indem sie Daten und Informationen über den Alltag ihrer Nutzer*innen erheben und verarbeiten.

Die algorithmischen Verfahren filtern die inhaltliche Vielfalt an Informationen für die Nutzer*innen gezielt und begrenzen damit die Inhalte, die sie angezeigt bekommen, was eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Thematiken für die einzelnen Nutzer*innen erschwert. Die Ausdrücke *filter bubble* oder *Echokammer* referieren auf dieses Phänomen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 27; Schrape/Siri 2019: 1055). Dadurch, dass die Nutzer*innen durch die Algorithmen eine homogenisierte Verzerrung eines Diskurs präsentiert bekommen, um die Verweildauer auf der Plattform zu erhöhen, werden konstruktive politische Diskurse mitunter erschwert (vgl. Schrape/Siri 2019: 1055). Als weitere unbeabsichtigte und negative Folgewirkungen, sogenannte Unseens, der Sozialen Medien gelten die Übernutzung, die Veränderung sozialer Gefüge sowie digitale Gewalt (vgl. Sindermann et al. 2021: 170).

2.2.4 Einsatz Sozialer Medien in der digitalen Bildungsarbeit

Im Weiteren wird einerseits aufgezeigt, wie Soziale Medien in der digitalen Bildungsarbeit genutzt werden können und andererseits werden die Risiken und Herausforderungen von Sozialen Medien in der Bildungsarbeit herausgearbeitet.

Die Digitalisierung stellt pädagogische Akteur*innen vor neue fachliche Herausforderungen. So gilt es auch, Pädagog*innen für die mediatisierte Welt zu sensibilisieren, ganz unabhängig von ihrer persönlichen Kompetenz oder Neigung zu digitalen Medien. Denn im Rahmen eines lebensweltorientierten Ansatzes ist zu registrieren, dass die virtuelle Welt und somit auch die Sozialen Medien einen zentralen Bestandteil jugendlicher Lebensrealität darstellen. So stellt sich für die pädagogische Arbeit die Frage, „ob und wie sie [die Pädagog*innen, Anm. d. A.] ihre Angebote auch über virtuelle Wege an junge Menschen herantragen können beziehungsweise sollen“ (Hohnstein/Glaser/Herding 2018: 134).

Vor dem Hintergrund, dass in der heutigen Gesellschaft ganz selbstverständlich das Smartphone für eine Städte- oder Museumsführung genutzt wird, Nachrichten während der Zugfahrt auf dem Tablet gelesen werden, zur Problemlösung Anfragen in Soziale Netzwerke gesendet werden oder Internetrecherchen betrieben werden, stellt sich Rohs (2013: 39) die Frage, welche Bedeutung Soziale Medien für das informelle Lernen beinhalten.

„Wenn Lernen zunehmend außerhalb von Bildungseinrichtungen in heterogenen Lernsettings stattfindet, ergibt sich daraus die Aufgabe einer organisatorischen und didaktischen Öffnung institutioneller Bildungsangebote sowie einer Anerkennung der an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten erworbenen Lernergebnisse.“ (ebd.: 41)

Denn mit den wachsenden Möglichkeiten der digitalen Medien gewinnt das informelle Lernen immer mehr an Bedeutungszuwachs. Den Sozialen Medien wird hierbei eine besondere Rolle zugeschrieben (vgl. ebd.: 39).

Empirische Untersuchungen zum Lehren und Lernen mit elektronischen Medien fokussieren meist formale und geschlossene Lernumgebungen, in denen das konkrete Erlernen klar definierter Inhalte im Vordergrund steht und zudem klar definiert ist, welche Art von Ressourcen den Lernenden zur Verfügung stehen. Mit einem weiter gefassten Verständnis von Lernen werden jedoch auch Soziale Medien für eine Betrachtung interessant. Heutzutage stammt bereits ein Großteil der alltäglich erlernten Informationen aus informellen Plattformen wie YouTube, Twitter oder Facebook. In offenen informellen Lernumgebungen kann die Entscheidung, welche Informationen als relevant eingeschätzt werden, entweder von den einzelnen Nutzer*innen, einer sozialen Kontrolle oder durch einen Algorithmus getroffen werden (vgl. Holtz/Cress/Kimmerle 2020: 680f.). Probleme und Risiken, die das Lernen in und mit Sozialen Medien mit sich bringt, sind beispielsweise sozialkognitive Verzerrungen und Echokammer-Effekte (vgl. ebd.: 682f.).

Der Blick auf die didaktische Nutzung des Internets hat sich maßgeblich geändert. Während das Internet zunächst als Ort gesehen wurde, an dem Lerninhalte bereitgestellt werden können, steht das Internet heute als sozialer Ort im Fokus der Diskussionen – ein Ort des

Austausches, der Diskussionen und ebenso ein Ort an dem Beziehungen geknüpft und Wissen geteilt wird (vgl. Kerres/Hölterhof/Rehm 2017: 142). Diese informellen, medialen Räume ermöglichen es, Bildungsprozesse anzustoßen. Hierbei geht es jedoch weniger um den Erwerb und die Vermittlung von Wissen als vielmehr um die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen, die weder ein Lernen noch einen Wissenserwerb garantieren. Sie stellen einen Meta-Kontext dar, „in dem sich Bildungspotenziale ergeben und aus dem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren weiterführende (Lern-)Prozesse entstehen können“ (ebd.: 164). Das bedeutet, dass Soziale Medien unter der Voraussetzung, dass es gelingt, Lernende „so miteinander zu vernetzen, dass sie aus eigenem Antrieb heraus miteinander Wissen und Erfahrungen teilen“ (Holtz/Cress/Kimmerle 2020: 684), produktiv etwas zur Bildungsarbeit beitragen können. Um dieses Potenzial für die digitale Bildungsarbeit wirksam zu machen, müssen nicht zwingend neue Methoden gefunden werden. So ist beispielsweise auch das in den Sozialen Medien genutzte „Storytelling“ keine neue Erfindung, sondern vielmehr die Wiederentdeckung eines historischen Mediums umgewandelt in ein mit den digitalen Medien kompatibles Format (vgl. Rosa 2019: 99).

Nachdem herausgearbeitet werden konnte, wie Soziale Medien in der digitalen Bildungsarbeit einsetzbar sind, sollen im Folgenden KZ-Gedenkstätten als Akteure in den Sozialen Medien fokussiert werden.

2.3 KZ-Gedenkstätten als Akteure in Sozialen Medien

Mit der Entwicklung digitaler Medien und insbesondere der Sozialen Medien vollzieht sich ein Wandel in der Hierarchie der Medien und der Akteur*innen, da die Mainstreammedien nicht länger die alleinige Deutungshoheit haben und die einzige Bezugsquelle für Informationen darstellen. Vielmehr ermöglichen die Sozialen Medien den einzelnen Konsument*innen aus einer passiven Position in eine aktive zu wechseln (vgl. Pfanzelter 2017: 139). Auch für die Erinnerungskultur bezüglich des Holocaust vollzieht sich hiermit ein Wandel, wie Pfanzelter (ebd.) konstatiert: „Memory in the age of social media therefore is not only ‚transcultural‘ but also mobile, non-linear, shifting, and heterogeneous“. So sieht sie trotz dessen, dass die Grenzen der bisher als (ästhetisch) angemessen verhandelten Vermittlungsformen erweitert werden, Potenziale für Bildungsarbeit in den Sozialen Medien und bezeichnet diese für die Vermittlungsarbeit als „extremely valuable for educational purposes“ (ebd.: 137). Dennoch wird mit dem Eintritt des Themas Holocaust in die Sozialen Medien die Debatte um angemessene Vermittlung und Darstellbarkeit in Bezug auf die Erinnerungskultur neu belebt. Kennzeichnend für die Erinnerungskultur in den Sozialen

Medien ist, dass Zeitzeug*innen in diesen eine hohe Präsenz aufweisen (vgl. Peltzer/Sommer 2020: 74f.). Peltzer und Sommer (ebd.: 84f.) halten fest, dass Zeitzeug*innenvideos durch das konkrete Zurückgreifen auf ihre medialen Vorläufer, wie beispielsweise historisches Bildmaterial oder Talking-Head-Einstellungen und den Einsatz von animierten Sequenzen, bisherige Erinnerungsformen nicht zurückweisen, sondern vielmehr zu einer Reflexion dieser sowie zur Repräsentation des Holocaust animieren. Weiter argumentieren sie, dass äquivalent zu Stolpersteinen

„diese kurzen digitalen Zeitzeugenvideos in den Sozialen Medien als digitale Stolpersteine in den volatilen Öffentlichkeiten der plattform- und medienübergreifenden Klick-, Like- und Sharing-Economy verstanden werden [können]. Denn auch wenn sie den Holocaust sicher nicht abbilden können, so lösen sie dafür eventuell einen kurzen Moment des Innehaltens bei den Rezipient*innen aus, die auf diese Videos in ihrer Timeline stoßen“ (ebd.: 85).

So werden digitale Zeitzeug*innenaussagen auch zunehmend von KZ-Gedenkstätten in den Sozialen Medien dargeboten. Auch die Aussicht auf zukünftige dreidimensionale Hologramme von Zeitzeug*innen mag zunächst ungewohnt erscheinen und Skepsis auslösen, birgt jedoch das Potenzial als Korrektiv für das Verschwinden der Zeitzeug*innen zu wirken (vgl. Bernsen 2017: 261).

Es lässt sich festhalten, dass KZ-Gedenkstätten die Bedeutung der Sozialen Medien erkannt haben und diese zunehmend nutzen. So zeigen sie ihre Archive und Ausstellungen oder informieren über Veranstaltungen und Publikationen (vgl. Pfanzelter 2017: 140). Die digitalen Angebote sind dabei stets als unterstützend für die Angebote und Begegnungen vor Ort zu sehen, nicht jedoch als Ersatz, denn „all das lässt sich nicht in ähnlich hoher Wirksamkeit in eine digitale Welt transformieren“ (Schwendemann 2020: 246). Dennoch können Angebote der Sozialen Medien als Erweiterung der Erinnerungsarbeit vor Ort dienen. Mit der Entscheidung, die Sozialen Medien zu nutzen, sollte nach Groschek (2020a: 79) jedoch auch der historisch-politische Bildungsauftrag in dieser Sphäre fortgesetzt werden. Dies impliziert Präsenz zu zeigen, ansprechbar zu sein und zu informieren sowie Aufmerksamkeit zu schaffen. Aufmerksamkeit in den Sozialen Medien drückt sich vor allem durch Likes aus (vgl. ebd.: 79f.). Indem KZ-Gedenkstätten sich als Ansprechpartner mit Expertise und als Repräsentanten für den Ort und seine Geschichte in den Sozialen Medien anbieten, können sie auch auf Gefahren hinweisen und Gegenstimmen zu radikalen Ansätzen bieten (vgl. ebd.: 77, 80; Groschek 2020b: 115). „Gedenkstätten haben in den Social Media die Möglichkeit, öffentlich, direkt und eigenständig Themen zu setzen und ihre Arbeit zu kommunizieren, Storytelling und Historytelling zu betreiben“ (Groschek 2020a: 80). Durch diese niedrighwelligen Angebote können auch neue Zielgruppen er-

reicht werden, zu denen traditionelle Formen von gedenkstättenpädagogischer Arbeit zunächst keine Verbindung schaffen können (vgl. Liever 2017: 113; Groschek 2020b: 115). Deswegen ist es substanziell, neue Ansätze wie die Sozialen Medien nicht kategorisch zurückzuweisen, sondern sich aktiv mit ihnen und den damit verbundenen Möglichkeiten auseinanderzusetzen (vgl. Liever 2017: 114). Denn die Reichweite bezüglich neuer Adressat*innen, beschränkt sich nicht nur auf den nationalen Raum, sondern eröffnet vielmehr globale Möglichkeiten. Auch wird durch die aktivierende Teilnahme an niedrigschwelligen Gesprächsangeboten eine größere Partizipation der Nutzer*innen sowie eine Pluralisierung von Geschichtsdeutungen und -bildern ermöglicht, was eine bewusste Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen kann (vgl. ebd.: 111; Groschek 2020b: 115). Durch den Dialog mit Interessierten und potenziellen Besucher*innen kann und sollte auch in der digitalen Welt die Relevanz von KZ-Gedenkstätten für aktuelle Fragestellungen sichtbar gemacht werden (vgl. Groschek 2020b: 115). Gesellschaftlich präsent zu sein, bedeutet zudem auch, in den Umgebungen präsent zu sein, in denen sich Besucher*innen alltäglich bewegen – hierzu zählen immer stärker die Sozialen Medien. Indem erkannt wird, wie Besucher*innen die KZ-Gedenkstätte wahrnehmen (siehe hierzu Exkurs, S. 30), und den KZ-Gedenkstätten durch eigene Accounts eine Stimme in diesen Medien gegeben wird, kann eine gemeinsame offene und partizipative Erinnerungskultur entstehen, die dennoch Fragen von Trivialisierung und Angemessenheit berücksichtigt und Beiträge entwickelt, die der Thematik gerecht werden (vgl. ebd.: 111). So werden neue Vermittlungskonzepte ermöglicht, indem eine Vernetzung und ein Austausch mit an der Thematik Interessierten stattfinden. Indem Interaktion und Partizipation auf kurzen Wegen ermöglicht wird, wird zugleich eine partizipative Erinnerungskultur erschaffen, welche die Fragen und Perspektiven der Adressat*innen fokussiert (vgl. ebd.; Liever 2017: 116). So können Auftritte in den Sozialen Medien besucher*innenorientierte partizipative Angebote darstellen.

Für eine produktive und professionelle Präsenz in den Sozialen Medien sind jedoch gewisse Voraussetzungen vonseiten der KZ-Gedenkstätten zu erfüllen. Neben der Berücksichtigung von Regeln und Unterschieden in den diversen Formaten und Communitys gilt es, die einzelnen Accounts konstant zu bedienen. Die Arbeit in den Sozialen Medien sollte dabei Hand in Hand mit der klassischen Öffentlichkeitsarbeit gehen. Es braucht klare Umgangsstrategien wie mit provokanten, extremen, antisemitischen oder revisionistischen Aussagen verfahren wird. Zudem sind auch rechtliche Aspekte zu beachten, wenn beispielsweise Biografien online verbreitet werden. Alles in allem bedarf die Arbeit mit den Sozialen Medien, sofern diese qualitativ und quantitativ hochwertig sein soll, genauso wie

die Arbeit vor Ort zeitliche und personelle Ressourcen. Es benötigt aktives Engagement vonseiten der Institutionen, um neue Bildungsformate und Vermittlungswege zu kreieren und umzusetzen (vgl. Groschek 2020a: 86; Groschek 2020b: 115).

In den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum von KZ-Gedenkstätten erste Versuche unternommen worden die Sozialen Medien zu nutzen. Dabei werden Ansätze und Projekte regelmäßig weiterentwickelt und ausgeweitet (vgl. Liever 2017: 117). In all dieser Entwicklung stellen sich dennoch stetig die Fragen nach den Grenzen der Arbeit in den Sozialen Medien. So gilt es weiterhin, in stetigem Diskurs zu klären und auszuloten, was erlaubt ist, wo Grenzen überschritten werden, was respektlos ist, wie angemessene Bildungsprogramme aussehen können, welche Bilder vermittelt werden sollen, wie wichtig der Kontext ist und wer eigentlich bestimmt, was erlaubt ist und was nicht (vgl. ebd.: 113; Groschek 2020a: 71).

Es lässt sich dennoch schließen: „*Social Media is here to stay*, gleichzeitig steht die Entwicklung von entsprechenden Bildungskonzepten noch am Anfang“ (Liever 2017: 118, Herv. i. O.). Die Sozialen Medien sind nicht mehr wegzudenken. Nun ist es an den KZ-Gedenkstätten auszuloten, wie sie diese produktiv für ihre Bildungsarbeit nutzen können.

Exkurs: Selfies in KZ-Gedenkstätten

Ein Streitpunkt in Bezug auf die Sozialen Medien sind Selfies, die von Besucher*innen in KZ-Gedenkstätten gemacht werden und dann in den Sozialen Medien geteilt werden. Die Meinung, dass dies Ausdruck mangelnden Respekts sei und den Fokus zu sehr auf die besuchende Person verschöbe, steht der Position gegenüber, dass Selfies heutzutage dazugehören und Ausdruck einer Verarbeitung der gemachten Erfahrung seien. Ein Grund für anfängliche Skepsis in den KZ-Gedenkstätten gegenüber den Sozialen Medien sieht Groschek (2020a: 73) in eben dieser Perspektivverschiebung vom Ort der Gedenkstätte zu der Fokussierung der*des Besucher*in in Selfies. Es lässt sich jedoch festhalten, dass die Selfies vorwiegend dazu dienen, ein „Ich war hier“ auszudrücken und dabei die Wahrnehmungen sowie die Gefühle der Besucher*innen inszenieren sollen. Häufig sind die Fotos zudem mit Hashtags und kurzen Texten versehen, die Eindrücke und Meinungen zu dem besuchten Ort widerspiegeln. Diese Beiträge sind identisch mit den klassischen Gästebucheinträgen, die Besucher*innen nach ihrem Besuch verfassen. Somit lassen sich diese als Ausdruck des digitalen Wandels sehen, wobei diese Beiträge nun präsenter und breiter öffent-

lich werden und damit auch einer Erinnerungskultur zu mehr Öffentlichkeit verhelfen (vgl. Groschek 2020a: 72f., 76).

Häufig werden KZ-Gedenkstätten visuell als stille Orte durch ordentliche, melancholische und leere Bilder dargestellt und mit emotionalen Hashtags und der Aufforderung versehen, sich zu erinnern. Die Bedenken, „dass Social Media nichts weiter als hippe, oberflächliche Spielwiesen und dass Fotos mehrheitlich selbstdarstellerisch und unangemessen seien“ (ebd.: 73), lassen sich zumindest für die Darstellung von KZ-Gedenkstätten von Seiten der Besucher*innen nehmen (ebd.: 77).

Entsprechend der noch jungen Entwicklung der Arbeit mit den Sozialen Medien in KZ-Gedenkstätten wird sich mit dieser Entwicklung jüngst auch empirisch intensiver befasst. Nachfolgend soll der aktuelle Forschungsdiskurs zu diesem Bereich skizziert werden, um auch die vorliegende Studie in diesen einzuordnen.

Bisher liegen erst wenige Studien vor, welche die Nutzung von Sozialen Medien durch die KZ-Gedenkstätten thematisieren. Einige Studien fokussieren die Verhandlung des Besuches einer KZ-Gedenkstätte durch Besucher*innen in den Sozialen Medien oder den Gebrauch bestimmter Hashtags im digitalen Erinnerungsdiskurs, die sich auf KZ-Gedenkstätten beziehen. So analysierte Adriaansen (2020: 652) beispielsweise, wie Instagram Nutzer*innen in Posts, die sich auf das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau beziehen, Bilder mit Text kombinieren, um die Bedeutung der Vergangenheit hervorzuheben, womit er das Potenzial der Repräsentation in den Sozialen Medien für die Bildungsarbeit erforscht. Zalewska (2017: 114) untersuchte, wie das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau sich gegenüber dem von Besucher*innen auf Instagram geteilten Material bezogen auf die KZ-Gedenkstätte verhält und die Erinnerung an den Holocaust digital kuratiert und resümiert hierzu: „We are witnessing an unique phenomenon: as technology progresses, the institutional power over how the Auschwitz-Birkenau Museum and Memorial is represented (specifically) and how Holocaust memory (in general) is curated has eroded“.

Wenige Studien jedoch analysieren die Nutzung der Sozialen Medien durch die KZ-Gedenkstätten selbst. Zumeist fokussieren diese Studien einige wenige große Institutionen – häufig das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau – und ausgewählte Formate der Sozialen Medien.

Burkhardt (2017) analysierte die Aktivitäten der KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau auf dem dazugehörigen Twitterkanal anlässlich des Europäischen Holocaustgedenktes 2016 sowie die Reaktionen der Nutzer*innen mithilfe einer Diskursanalyse. Hierbei lag der

Fokus darauf, wie das Soziale Medium das kollektive Gedächtnis verkörpert und wie die KZ-Gedenkstätte das Medium für die Erinnerung an dieses spezifische Ereignis nutzt. Er konnte feststellen, dass ein interaktiver Austausch und eine Vernetzung sowohl mit den Nutzer*innen als auch mit anderen großen erinnerungskulturellen Institutionen – zum Beispiel mit Yad Vashem oder dem United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) – über Twitter stattfindet und die KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau darüber hinaus die Möglichkeit nutzt, auch auf gedenkstättenpädagogische und weitere erinnerungspolitische Veranstaltungen und Angebote aufmerksam zu machen (vgl. Burkhardt 2017: 213, 235f.)

Ebenfalls auf die Nutzung von Twitter fokussiert, haben Rehm, Manca und Haake (2020) in einer quantitativen Fallstudie danach gefragt, wie sechs ausgewählte Holocaust-Institutionen in Deutschland und Italien mit ihrer Öffentlichkeit in Kontakt treten. Die Ergebnisse sind, dass die Aktivität auf Twitter hoch ist, wenn auch different, wobei die Nutzung des Mediums keinen direkten Einfluss auf die Produktion von Inhalten und Generierung von Follower*innen hat. Generell lassen sich länderspezifische Strukturen bei den Follower*innen feststellen, wofür die jeweilige Landessprache der Tweets als ausschlaggebend angesehen wird. Für zukünftige Studien merken sie an, dass es interessant wäre zu untersuchen, welche Potenziale Soziale Medien für die Bildungsarbeit bergen (vgl. ebd.: 65f., 70).

Manca (2021a) untersucht, wie die drei prominenten Holocaust Museen Yad Vashem, das USHMM und das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau die Sozialen Medien nutzen, um das öffentliche Verständnis und Wissen bezüglich historischer und Erinnerungsergebnisse zu fördern. Hierbei kommt sie zu dem Schluss, dass die Institutionen auf Twitter aktiver sind als auf Facebook und Instagram, wobei zwei der Gedenkstätten auch auf YouTube sehr präsent sind. Zudem stellt sie fest, dass die Sozialen Medien tendenziell eher zur Einweg-Kommunikation genutzt werden. Generell hebt sie hervor, dass die Erhebung der Daten im Zeitraum der COVID-19-Pandemie geschah und dass die Auftritte in den Sozialen Medien „may have been influenced by contingent circumstances, as ordinary activity was disrupted“ (ebd.: 14).

Zudem führte Manca (2021b) eine Studie durch, in der sie den momentanen Forschungsstand zur Nutzung von Sozialen Medien zum Gedenken an den Holocaust sowie zur Bildungsarbeit über den Holocaust darstellt, mit dem Ziel Forschungsschwerpunkte und mögliche Verbindungen der beiden Felder zu identifizieren (vgl. ebd.: 230f.). Hierfür hat sie die 28 Studien verglichen, die in den letzten zehn Jahren veröffentlicht wurden, wovon jedoch nur wenige ihren Fokus auf Bildungsarbeit haben. Die beiden Felder sind

kaum verbunden, das Feld der Holocaust-Erinnerung überwiegt eindeutig. So hält Manca (2021b) bezüglich der Forschung zur Bildungsarbeit in den Sozialen Medien fest, dass diese „still at an early stage of research“ (ebd.: 246) ist.

Ebenfalls analysierte Manca (2019: 189) in einer explorativen Studie quantitativ die Facebook-Seiten und Twitter-Profile von 23 KZ-Gedenkstätten in Europa daraufhin, wie diese die Öffentlichkeit inhaltlich und auf Beziehungsebene in den Sozialen Medien einbinden. Als erste Studie dieser Art kann sie für den Diskurs um die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien von besonderem Interesse sein. Es wird jedoch konstatiert, dass es mehr Studien braucht, die sich mit dem Potenzial der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit in KZ-Gedenkstätten auseinandersetzen. Zudem merkt sie an, dass es auch einen Bedarf gibt, Plattformen wie Instagram in den Fokus zu nehmen sowie generell neuen Kommunikationsstrategien der Millennial-Generation in der Wissenschaft mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Auch die Art und Weise wie KZ-Gedenkstätten Partizipation, Wissen und Kommunikation mit ihren Adressat*innen kokonstruieren, bedarf einer empirischen Betrachtung (vgl. ebd.: 197).

Groschek (2020a) fragte ebenso danach, wie KZ-Gedenkstätten mit den Erkenntnissen, wie Besucher*innen die KZ-Gedenkstätten und ihre Besuche dort in den Sozialen Medien darstellen, „Social Media Kanäle gewinnbringend im Rahmen ihres historisch-politischen Bildungsauftrags für ihre Online-Kommunikation nutzen können“ (ebd.: 69).

Quintessenz der bisherigen Forschungslage ist, dass KZ-Gedenkstätten die verschiedenen Sozialen Medien sehr divers nutzen und es große Unterschiede in ihrem öffentlichen Engagement bezogen auf generierte Inhalte, Interaktivität und Popularität gibt. Aktuell laufen zudem verschiedene Forschungsprojekte, die sich ebenfalls dem Themenfeld Soziale Medien und KZ-Gedenkstätten annehmen. Zum einen wird hierbei in dem Projekt *Holocaust Memory in the Shadow of the Pandemic: How Corona Has Changed How We Remember* der Hebrew University of Jerusalem der Fokus auf die notwendige digitale Transformation im Rahmen der COVID-19-Pandemie gelegt. Hierbei konnte bereits herausgestellt werden, dass KZ-Gedenkstätten sich notgedrungen durch die Pandemie-Beschränkung, im Besonderen aufgrund des Lockdowns und des Social Distancing, neu orientieren mussten und sich somit Soziale Medien in Bezug auf die Erinnerungskultur zu einem verbindenden Erinnerungsraum entwickelt haben. Diese Veränderungen und die neu entwickelten Formate werden auch nach der Pandemie Einfluss haben und neue Standards für die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust im digitalen Zeitalter setzen (vgl.: Ebbrecht-Hartmann 2020: 1108f.).

Zum anderen nimmt das Projekt *Countering Holocaust distortion on social media. Promoting the positive use of Internet social technologies for teaching and learning about the Holocaust* der Universität Florenz und der Pädagogischen Hochschule Weingarten die Möglichkeiten in den Blick, Holocaustleugnung und -verharmlosung in Sozialen Medien zu begegnen. Diesem Projekt zugehörig lässt sich auch die bereits vorgestellte explorative Vorstudie von Rehm, Manca und Haake (2020) bezüglich der Twitter-Nutzung von sechs Holocaust-Organisationen und -Museen in Deutschland und Italien zuordnen (vgl. ebd.).

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass das Feld der digitalen Bildungsarbeit in den Sozialen Medien insbesondere innerhalb von KZ-Gedenkstätten noch sehr jung ist. Angesichts dessen, dass die Sozialen Medien eine immer bedeutendere Position in der Gesellschaft einnehmen, ergibt sich jedoch die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit diesen. Vor diesem Hintergrund soll die vorliegende Untersuchung einen weiteren Beitrag leisten, dieses noch junge Forschungsfeld empirisch zu beleuchten, indem den formulierten Forschungsdesideraten nachgegangen wird und die Thematik der Bildungsarbeit von KZ-Gedenkstätten in den Sozialen Medien aus Sicht der Mitarbeitenden untersucht wird. Dafür wird im nächsten Kapitel die methodologische Einordnung und das methodische Vorgehen näher beleuchtet, um die Arbeitsweise im Forschungsvorhaben zu klären.

3. Methodologische Einordnung und methodisches Vorgehen

Nachdem die theoretischen Grundlagen vorgestellt wurden, erfolgt an dieser Stelle eine methodologische Einordnung der Forschungsarbeit in die konstruktivistische GTM. Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert und begründet.

3.1 Methodologie

Der Forschungsfrage: *Wie verhandeln Mitarbeitende aus KZ-Gedenkstätten die Präsenz ihrer Einrichtung in Sozialen Medien in Bezug auf Bildungsarbeit?*, liegt eine Offenheit zugrunde, die einen qualitativ rekonstruktiven Forschungsansatz nahelegt. Hierfür wird sich im Forschungsprozess an dem induktiven Vorgehen der GTM orientiert. Dies begründet sich darin, dass die Forschungsfrage darauf abzielt, neue theoretische Kenntnisse aus dem Forschungsprozess zu gewinnen, anstatt bereits vorhandenes Wissen zu bestätigen.

Grundanliegen der GTM ist es, Theorie aus den Daten zu generieren, anstatt dass Theorie in Form fertiger Konzepte an die Daten herangetragen wird. Der GTM liegt dabei die Idee *All is data* zugrunde, so umfasst die GTM eine Gruppe von Methoden und als Erhebungsformen kommen diverse Materialien infrage (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021:

246f.; Charmaz 2011: 182). Charakteristisch für die GTM ist ein Kodierverfahren, „über das sie sukzessive theoretische Zusammenhänge erschließt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 240). Kodieren meint hierbei das Überführen empirischer Daten in Konzepte und Kategorien, aus denen schlussendlich eine Theorie entwickelt wird. Die Vorgehensweise im Forschungsprozess folgt der Forschungslogik des ständigen Vergleichens und des theoretischen Samplings – sprich dem Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung (vgl. ebd.: 240, 254f.). Den Grundprinzipien der GTM folgend – dem theoretischen Sampling, theorieorientiertem Kodieren, ständigem Vergleichen, Schreiben theoretischer Memos und der stetigen Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben im gesamten Forschungsprozess – wird sich in vorliegender Arbeit der Forschungsfrage angenommen (vgl. ebd.: 252f.).

Im Laufe der Zeit wurde die GTM stetig weiterentwickelt und verschiedene Variationen hervorgebracht (vgl. ebd.: 242). Diese Forschungsarbeit folgt der konstruktivistischen GTM nach Charmaz (2011). Die konstruktivistische GTM versteht Wissen als sozial hergestellt, erkennt multiple Standpunkte der Forschungsteilnehmenden sowie der Forscher*innen an und nimmt eine reflexive Haltung gegenüber dem gesamten Forschungsprozess ein. Sowohl die Durchführung der Forschung als auch das Schreiben der Arbeit werden nicht als neutrale Handlungen angesehen, sondern vielmehr als Konstruktionen, die unter existierenden strukturellen Bedingungen, sich ergebenden Situationen sowie dem Sein und Handeln der Forscher*innen stattfinden und von diesen beeinflusst werden (vgl. ebd.: 184).

„Der konstruktivistische Ansatz wendet sich gegen die Annahme der Entwicklung allgemeiner abstrakter Theorien und führt stattdessen zu situiertem und lokalem Wissen (Haraway 1991), während er die Grounded-Theory-Methodologie gleichzeitig weiter in die interpretative Sozialwissenschaft hineinbewegt.“ (ebd.: 190)

Die konstruktivistische GTM sieht demzufolge die aus ihr entstehenden Theorien stets als zeit- und situationsgebunden an, da diese sich bedingt aus Zeit und Raum abhängig von Handlungen und Interaktionen ergeben. Ziel ist es, eine originäre und nützliche Theorie zu entwickeln, die glaubwürdig und in ihrem jeweiligen historischen Kontext verankert ist. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass multiple Wirklichkeiten existieren und die Daten in gemeinsamer Interaktion zwischen Forscher*in und Teilnehmenden konstruiert werden, wobei auch die anschließend kreierten Kategorien von den Forschenden konstruiert werden. In diesem Sinne ist die Analyse im Sinne der konstruktivistischen GTM als geprägt von Subjektivität und der Ko-Konstruktion der Daten zu verstehen. In dem Versuch, explizit die Stimmen der Teilnehmer*innen herauszuarbeiten, ist es deswegen von

Bedeutung, die eigenen Werte, Prioritäten und Positionen der Forscher*innen in ihrem Einfluss auf deren Sichtweise anzuerkennen, stetig zu reflektieren und offen darzulegen (vgl. Charmaz 2012: 196).

In diesem Sinne werden an dieser Stelle die subjektiven Einstellungen und der Einfluss der Person der Forscherin im Forschungsprozess reflexiv offengelegt. Grundlegende Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Themengebiet ist ein Interesse sowohl an politischer Bildungsarbeit als auch an der historisch-politischen Bildungsarbeit in den Sozialen Medien. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen des Angebotes der Gedenkstättenpädagogik primär im Rahmen verpflichtender Schulbesuche besteht ein großes Interesse daran, Bildungsangebote im Bereich der Bildung zur NS-Zeit und zu den Verbrechen im nationalsozialistischen Deutschland nicht nur primär auf den Schulbereich beschränkt zu verstehen, sondern vielmehr als Thema des lebenslangen Lernens, das Menschen jedweden Alters, jedweden sozio-ökonomischen Hintergrunds und jedweder Familiengeschichte und Nationalität erreichen kann. Die Überzeugung, dass aus der Vergangenheit viel für die Gegenwart und Zukunft gelernt werden kann und dass die Erinnerung an diesen Abschnitt der Geschichte lebendig gehalten werden sollte, motiviert die Einstellung, neue gesellschaftliche Entwicklungen wie zum Beispiel Soziale Medien in diesem Sinne zu nutzen. Die Einschätzung, dass Bildung auch im Rahmen von Sozialen Medien stattfinden kann, begründet sich darin, dass Bildungsprozesse auf vielfache Weise angestoßen werden können. Gerade vor dem Hintergrund aktueller politischer Debatten und gesellschaftlicher Rufe nach einem Schlussstrich ist es wichtig, Bildungsarbeit auch in diesem Bereich zu stärken. Mit dieser Forschungsarbeit soll dazu beigetragen werden, das Feld der Bildungsarbeit in der Gedenkstättenpädagogik zu beleuchten sowie Wege aufzuzeigen, wie diese stattfinden und in Zukunft relevant bleiben kann. Diese subjektive Grundeinstellung, dass Bildungsarbeit in den Sozialen Medien möglich ist, beeinflusst die Herangehensweise im Forschungsprozess. Deswegen war es von Bedeutung, sich diesem Einfluss bewusst zu werden und eine reflexive Distanz zum Untersuchungsgegenstand einzunehmen, um auch durch die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven den Ergebnissen der Forschung gegenüber offen zu bleiben und einen angemessenen Umgang mit der eigenen subjektiven Einstellung zu finden (vgl. Helfferich 2011: 155).

3.2 Datenerhebung

Zur Beantwortung der gewählten Forschungsfrage stellt sich als geeignete Methode zur Datenerhebung das theoriegenerierende Expert*inneninterview dar. Dabei wird weniger

die ganze Person ins Zentrum gerückt als vielmehr ihre Eigenschaft als Expert*in für ein bestimmtes Handlungsfeld. Das theoriegenerierende Expert*inneninterview zielt vor allem auf eine, durch die Rekonstruktion des Wissens verschiedener Expert*innen, gewonnene Theorie oder Typologie zu dem untersuchten Gegenstandsbereich ab (vgl. Flick 2017: 214–216; Bogner/Littig/Menz 2014: 25). Insbesondere ist hierbei das Deutungswissen der Expert*innen von Interesse, das durch kodierende Verfahren systematisch interpretiert und rekonstruiert werden kann (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 25).

3.2.1 Sampling

Im Sinne eines systematischen Samplings orientiert sich die Auswahl der zu befragenden Expert*innen an der Forschungsfrage (vgl. Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011: 364). So wird ihnen der Expert*innenstatus auf Grundlage der vermuteten spezifischen Expertise für den untersuchten Bereich sowie entsprechende Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenzen zugeschrieben (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 34f.). Für die Beantwortung der gewählten Forschungsfrage zeichnen sich potenzielle Expert*innen dadurch aus, dass sie aktuell einer praktischen Tätigkeit im Bereich der Umsetzung und Betreuung des Auftritts in den Sozialen Medien einer KZ-Gedenkstätte nachgehen. Es ist zu betonen, dass die Berufsausbildung kein Kriterium zur Wahl der befragten Personen darstellt, da sich das Forschungsinteresse vorwiegend auf das Deutungswissen respektive die subjektive Perspektive der Befragten richtet und nicht auf das technische Wissen. Außerdem liegt im Feld der Gedenkstättenpädagogik eine höchst heterogene Qualifizierung vor. Unter Berücksichtigung der genannten Kriterien konnten insgesamt zwölf Expert*innen aus insgesamt neun KZ-Gedenkstätten für die Erhebung gewonnen werden. Der Feldzugang erwies sich als größtenteils einfach zu organisieren. Eine erste Anfrage erfolgte schriftlich per E-Mail an die KZ-Gedenkstätten und enthielt komprimierte und präzise Informationen über das Forschungsvorhaben (vgl. ebd.: 39). Insgesamt wurden elf KZ-Gedenkstätten in Deutschland kontaktiert, von denen sich neun für eine Interviewdurchführung bereiterklärten. Der weitere Kontakt zur Terminvereinbarung verlief schriftlich per E-Mail.

Grundsätzlich wurden Einzelinterviews durchgeführt, auf Wunsch der Befragten hin jedoch in drei Fällen auch gemeinsame Interviews mit einer*m weiteren Kolleg*in aus der jeweiligen KZ-Gedenkstätte. Bedingt durch den gesetzten zeitlichen Rahmen der Forschungsarbeit und somit aus forschungspraktischen Erwägungen war es notwendig aus dem Expert*innenpool eine Auswahl zu treffen (vgl. ebd.: 35). Dementsprechend wurden von den neun geführten Interviews fünf zur weiteren Auswertung ausgewählt. Die Aus-

wahl erfolgte anhand der Parameter (a) wie ergiebig die Interviews ausgefallen sind und (b) wie sehr die Gesprächspartner*innen in einen Erzählfluss kamen. Zudem stellte sich heraus, dass sich die Gesprächsdynamik in den gemeinsamen Interviews von der in den Einzelinterviews deutlich unterschied. Im weiteren Forschungsprozess wurde deshalb ausschließlich mit den Einzelinterviews weitergearbeitet⁶.

Aufgrund der zeitlichen Ressourcen war es forschungspraktisch nicht möglich für ein theoretisches Sampling im Sinne der GTM stetig neue Datenerhebungen durchzuführen. Stattdessen verlief die Datenerhebung in einer komprimierten Feldphase zu Beginn des Forschungsprojektes. Die Regeln des theoretischen Samplings wurden erst im Verlauf der analytischen Bearbeitung des Materials angewandt. Auch wenn es nicht zwingend nötig ist die Datenbasis auszuweiten, sondern auch aus dem bereits vorhandenen Material Vergleiche im Sinne des theoretischen Samplings gezogen werden können, bleibt anzumerken, dass in vorliegender Arbeit trotz der Bemühungen um eine theoretische Sättigung durch theoretisches Sampling eine vollständige theoretische Sättigung des Materials nicht abschließend gesichert ist (vgl. Misoch 2019: 205; Strübing 2018a: 41f.; Truschkat/Kaiser-Belz/Volkmann 2011: 375).

3.2.2 Interviewleitfaden und -durchführung

Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde ein teilstandardisierter Leitfaden⁷ entwickelt (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 28). In der Durchführung des Interviews steht die spontane Erzählung der befragten Person im Fokus. Um auf diese offen eingehen zu können und den Gesprächsfluss nicht abrupt zu unterbrechen, sind die Fragen in ihrer Chronologie sowie Formulierung als flexibel zu verstehen. So kann auf Impulse der Befragten auch spontan reagiert werden, wodurch der Leitfaden eher der groben Orientierung dient (vgl. Helfferich 2011: 181; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 168f.). Der Leitfaden wurde anhand des SPSS-Prinzips⁸ entwickelt, um neben dem Offenheitspostulat auch die notwendige Strukturierung zu gewährleisten (vgl. Helfferich 2011: 182–185). Unterteilt ist der Leitfaden in fünf Themenblöcke, mit je ein bis drei Hauptfragen. Jeder Themenblock wird zudem ergänzt durch jeweils vertiefende konkrete Nachfragen oder zusätzliche Gesprächsanreize (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 28f.).

⁶ Wenn im weiteren Verlauf auf die Interviewpartner*innen beziehungsweise die Interviews referiert wird, bezieht sich dies stets auf die Auswahl der schlussendlich zur Auswertung herangezogenen Interviews.

⁷ Der Leitfaden für die Expert*inneninterviews befindet sich in Anhang 1.

⁸ SPSS steht für die vier Schritte Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (vgl. Helfferich 2011: 182).

Auf expliziten Wunsch der Befragten hin wurde der Leitfaden in fünf Fällen im Vorfeld der Interviews zur Verfügung gestellt. Dieser Bitte wurde aus Gründen des Vertrauensaufbaus zu den Befragten nachgekommen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 30f.). In allen weiteren Fällen lag der Interviewleitfaden den Befragten jedoch nicht vor.

Die Durchführung der Interviews erfolgte online über die Videokonferenz-Software Zoom und wurde mittels Aufzeichnungsfunktion des Anbieters aufgenommen. Für die Durchführung online wurde sich zum einen aufgrund der COVID-19-Pandemie entschieden. Zum anderen barg es forschungspraktisch auch die Möglichkeit, deutschlandweit Interviewpartner*innen zu finden. Da durch die Pandemie bereits eine Geübtheit bei den Befragten im Umgang mit der Software vorlag, konnte diese auch problemlos zum Zweck der Interviewdurchführung eingesetzt werden. Dennoch lässt sich festhalten, dass sich die Vertrauensbildung online etwas schwieriger gestaltet als in einer face-to-face Situation (vgl. Misoch 2019: 181). In einem Interview kam es kurzzeitig zu einer Verbindungsstörung. Dieses technische Problem hatte zur Folge, dass die Befragte in ihrer Erzählung unterbrochen wurde, wodurch der Verlauf des Interviews beeinflusst wurde.

Anschließend wurden die ausgewählten Interviews vollständig transkribiert. Die Transkription des ersten Interviews erfolgte anhand der TiQ-Transkriptionsregeln⁹ (vgl. Bohnsack 2021: 255f.). Im Laufe der Erhebung der Daten kristallisierte sich schnell heraus, dass sich für das vorliegende Erkenntnisinteresse eine Auswertung im Sinne der GTM anbietet. Da für ein solches kodierendes Vorgehen keine so detailreiche Transkription erforderlich ist, wurden folglich alle weiteren Interviews angelehnt an die weniger präzisen Transkriptionsregeln der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018: 21f.)¹⁰ transkribiert. Aus Gründen der zeitlichen Ressourcen wurde das bereits nach den TiQ-Transkriptionsregeln transkribierte Interview nicht erneut transkribiert, da die Differenz der Transkripte die Ergebnisse des Kodierens nicht signifikant beeinflusst.

3.3 Datenauswertung

Zur Auswertung des Expert*innenwissens bietet sich ein kodierendes Verfahren an (vgl. Flick 2017: 219). Im weiteren Verlauf wurden die Transkripte daher mit der Software MAXQDA ausgewertet. So konnten Codes, Kategorien und Memos zentral und für die Interpretation übersichtlich gesammelt werden (vgl. Rädiger/Kuckartz 2019: 5f.).

⁹ Die TiQ-Transkriptionsregeln befinden sich in Anhang 2.1.

¹⁰ Die Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2018) befinden sich in Anhang 2.2.

Das transkribierte Material wurde mithilfe des Kodierverfahrens nach Charmaz (2012) im Sinne der konstruktivistischen GTM kodiert. Die erste Phase stellt hierbei das *initial coding* dar, aus anderen GTM-Varianten auch als offenes Kodieren bekannt (vgl. Strübing 2021: 110; Bücken 2020: o. S.). Das *initial coding* „kann sich auf sehr kleine Segmente, zum Beispiel einzelne Wörter, Satzteile oder Sätze beziehen“ (Mey/Mruck 2011: 25), so wird zunächst eng am Material gearbeitet. Bei den Codes kann zwischen zwei Arten unterschieden werden. Zum einen können in-vivo-Codes genutzt werden, diese sind dem Material entlehnte Codes. Zum anderen können sozialwissenschaftliche Termini als Codes vergeben werden. Die Codes dienen dazu, Phänomene zu erfassen, die sich im Material widerspiegeln. Währenddessen findet ein ständiger Vergleich der gefundenen Phänomene statt und ähnliche Erscheinungen werden demselben Code zugeordnet – auch konzeptionelle Codes genannt (vgl. ebd.; Bücken 2020: o. S.). In der zweiten Phase des *focused coding* werden nicht nur Textstellen kodiert, vielmehr werden die Codes selbst miteinander in Verbindung gebracht und auf einem abstrakterem Level zu Kategorien subsumiert (vgl. Strübing 2021: 110). Im Zuge dessen können sich zudem auch Kategorien ergeben, die zunächst als Codes verteilt wurden, sich jedoch zu einer Kategorie weiterentwickelt haben (vgl. Charmaz 2012: 60). Die Kategorien, die im Zuge des *focused coding* entwickelt werden, werden zudem hinsichtlich ihrer Eigenschaften ausdifferenziert. Ihre Eigenschaften, Definitionen und Beziehungen wurden in textförmigen Memos dokumentiert. Diese dienen zur Identifikation von Lücken, der Dokumentation des Forschungsstandes und der Skizzierung sich herausbildender Theorie. Aus den Kategorien generieren sich im Forschungsverlauf Schlüsselkategorien, die sodann in eine Theorie integriert werden (vgl. Mey/Mruck 2011: 25f.; Strübing 2021: 110; Bücken 2020: o. S.). Dabei sind diese zwei Phasen des Kodierens nicht strikt voneinander getrennt anzuwenden. Vielmehr wird in stetiger aktiver Auseinandersetzung mit dem Material und den bereits vergebenen Codes und Kategorien unter Umständen ein erneutes Kodieren im Sinne des *initial codings* erforderlich, um neuen Spuren nachzugehen (vgl. Charmaz 2012: 58f.). Im Gegensatz zu Strauss und Corbin (1998: 125–128), die das axiale Kodieren mithilfe eines Kodierparadigmas als festen Bestandteil des Kodiervorgangs betrachten, steht Charmaz (2012: 60–63) dem axialen Kodieren anhand des Kodierparadigmas kritisch gegenüber, indem sie sagt:

„Although axial coding may help researchers to explore their data, it encourages them to *apply* an analytic frame to the data. In that sense, relying on axial coding may limit what and how researchers learn about their studied worlds and, thus, restricts the codes they construct“ (ebd.: 62, Herv. i. O.).

Um die Daten nicht auf einen solchen Rahmen einzuschränken, wurde auf die Phase des axialen Kodierens verzichtet und stattdessen ein auf den Kernkategorien und deren Beziehungen basierendes freies Theoriemodell entworfen. Dieses beruht nicht auf dem klassischen Kodierparadigma nach Corbin und Strauss, sondern wurde frei von vorgegebenen Rahmungen aus den dem Material entnommenen Kategorien generiert. Da im Rahmen dieser Arbeit trotz der Zielsetzung von theoretischer Sättigung und Theoriegenerierung eine abschließende theoretische Sättigung nicht garantiert werden kann, handelt es sich bei dem vorliegenden Theoriemodell um eine Theorieskizze, die durch weitere empirische Arbeit zu verifizieren ist (vgl. Mey/Mruck 2011: 29).

Wie sich im Prozess der Datenauswertung herauskristallisierte, war für die Verhandlung der Sozialen Medien in Bezug auf die Bildungsarbeit grundlegend, dass bei den Interviewpartner*innen differente Ansichten bezüglich des Verständnisses von Bildungsarbeit vorlagen. Für die Berücksichtigung des impliziten Wissens der Interviewpartner*innen in der Auswertung ist es erforderlich, dieses zunächst durch ein systematisches Rekonstruktionsverfahren herauszuarbeiten. Um den Zusammenhang der Orientierungen mit den Erfahrungen der Interviewpartner*innen rekonstruieren zu können, erweist sich an dieser Stelle ein Vorgehen nach der dokumentarischen Methode als sinnvoll. Durch dieses Vorgehen lassen sich auch die Handlungsorientierungen der Beteiligten besser verstehen (vgl. Nohl 2017: 4). Durch die Differenzierung zwischen immanentem Sinngehalt und dokumentarischem Sinngehalt – den impliziten Wissensstrukturen – ist es mit der dokumentarischen Methode möglich, durch die Analyseschritte der formulierenden Interpretation über die reflektierende Interpretation zu einem Wechsel der Analyseperspektive vom Was zum Wie zu gelangen, wodurch ein Einblick in das implizite Wissen der Befragten geschaffen werden kann (vgl. ebd.: 31). Deswegen wurden die Bildungsverständnisse der Teilnehmenden zunächst sequenzanalytisch – angelehnt an die dokumentarische Methode – herausgearbeitet, um daran anschließend die Ergebnisse des Kodierens besser einordnen zu können.

In diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass sich zur Beantwortung der Forschungsfrage das Verfahren der konstruktivistischen GTM anbietet. Im Zuge der darauf basierenden Analyse wurde ein Theoriemodell entworfen, das zur Veranschaulichung der Ergebnisse im Nachfolgenden vorgestellt wird.

4. Ergebnispräsentation

Im Mittelpunkt des Theoriemodells steht die zentrale Erkenntnis, dass die *Zuordnung*¹¹ von Sozialen Medien zu den verschiedenen Arbeitsbereichen der KZ-Gedenkstätten bei den Mitarbeitenden noch aktiv und divers verhandelt wird. Diese Schlüsselkategorie ist grundlegend für die Verhandlung der Beziehung zwischen den Sozialen Medien und der Bildungsarbeit. Um die Schlüsselkategorie der *Zuordnung* ließen sich weitere gefundene Kategorien in Bezug setzen, sodass ein Theoriemodell entstanden ist, das in Abbildung 1 zu sehen ist.

Die Schlüsselkategorie der *Zuordnung* ist von verschiedenen Kategorien abhängig und bedingt wiederum andere Kategorien. Die *(fehlenden) Ressourcen* von KZ-Gedenkstätten und insbesondere die damit einhergehende Subkategorie der *subjektiven Einstellungen* der Mitarbeitenden beeinflussen die Verhandlung der *Zuordnung* von Sozialen Medien. Auch die Verhandlung von *Potenzialen* und *Grenzen* der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit wirkt auf die Verhandlung der *Zuordnung* ein. Darüber hinaus ist die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* ebenfalls entscheidend von den *(fehlenden) Ressourcen* und den *subjektiven Einstellungen* abhängig.

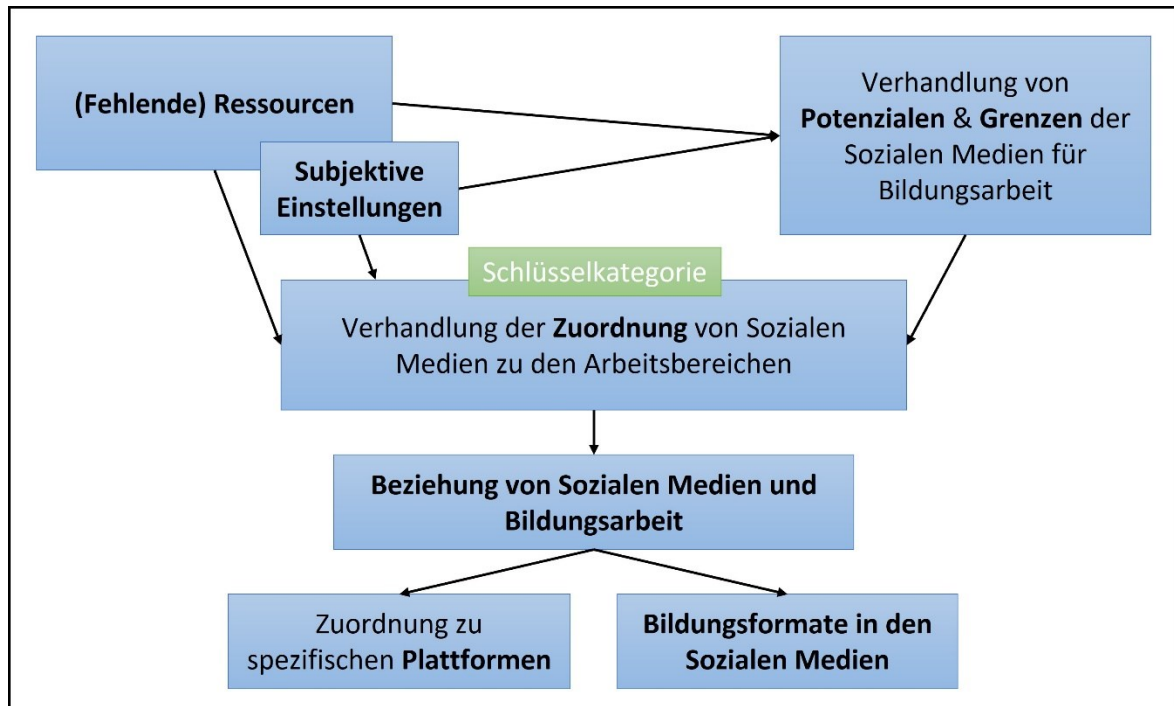


Abbildung 1: Theoriemodell

¹¹ Im Folgenden werden die jeweiligen Kategorien, Subkategorien und Codes in kursiver Schriftweise dargestellt, um hervorzuheben, dass es sich hier um gesetzte Begriffe im Rahmen der Datenauswertung handelt.

Im Rahmen der *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen der KZ-Gedenkstätten wird zentral die *Beziehung der Sozialen Medien und der Bildungsarbeit* verhandelt. Abhängig von der Verhandlung dieser Beziehung ergeben sich wiederum Zuordnungen zu spezifischen *Plattformen* der Sozialen Medien im Rahmen der Bildungsarbeit. Ebenso werden die Rahmenbedingungen für konkrete *Bildungsformate in den Sozialen Medien* von der Verhandlung dieser Beziehung beeinflusst.

Grundlegend für das gesamte Theoriemodell sind darüber hinaus die Bildungsverständnisse der Mitarbeitenden. Diese werden daher nachfolgend zuerst besprochen. Anschließend werden die Kategorien des aufgestellten Theoriemodells einzeln und in ihren diversen Abhängigkeiten genauer vorgestellt.

4.1 Bildungsverständnisse

Als grundlegend für die Verhandlung der Sozialen Medien in Bezug auf die Bildungsarbeit erwies sich in den Interviews und der Interpretation der Daten das jeweils zugrundeliegende Bildungsverständnis der Interviewpartner*innen. Von diesem hängt die weitere Einschätzung und Einordnung der Sozialen Medien ab. Da die Vorstellung von Bildungsbeziehungsweise Vermittlungsarbeit bei den Interviewpartner*innen differiert, werden nachfolgend zunächst einmal die verschiedenen Bildungsverständnisse skizziert, um die Verhandlung der Sozialen Medien vor diesem Hintergrund betrachten zu können und den Ergebnissen so mehr Kontext zu geben.

Die verschiedenen Interviewpartner*innen haben unterschiedliche Ansichten davon, was unter Bildung verstanden wird, was Bildungsarbeit leisten kann und möchte sowie an wen sie sich richtet. Vom jeweiligen Bildungsverständnis beziehungsweise Fokus auf Bildungsarbeit wird die Verhandlung der Sozialen Medien in Bezug zur Bildungsarbeit beeinflusst. Herr Lipinski¹² nimmt, wenn er die Bildungsarbeit der KZ-Gedenkstätte erläutert, automatisch Bezug auf Schulgruppen.

„es sind meistens komponierte Einheiten pädagogische Einheiten (...) die sich immer stärker an dem ja an dem Zielpublikum orientieren. Immer individueller werden. Was sind grade die Bedürfnisse einer Oberstufe. Was sind vielleicht auch die Bedürfnisse eines sechsten Jahrgangs. Und dass man daraufhin etwas zusammenstellt. Und dann gibt es noch die Situation der Absprache mit den Lehrer innen.“ (Lipinski: Z. 16–23¹³)

Die komponierten Einheiten der Gedenkstättenpädagogik weisen zunehmend eine Orientierung an ihrem Zielpublikum auf. In der weiteren Ausführung wird diese Aussage unter-

¹² Die Namen der Interviewpartner*innen wurden pseudonymisiert, um eine Anonymität zu gewährleisten.

¹³ Die Zeilenangaben beziehen sich auf die transkribierten Interviews, die der Forscherin vorliegen.

malt mit den Orientierungsfragen, was Bedürfnisse der Oberstufe oder der Unterstufe sind. Während bei dem Begriff „Zielpublikum“ generell jede Person gemeint sein kann, wird in der beispielhaften Ausführung deutlich, dass der Fokus bei Herrn Lipinski bezüglich pädagogischer Arbeit sehr auf Schüler*innen und Schulbesuchen liegt. Dies wird auch von der Bezugnahme auf die Absprache mit den Lehrer*innen unterstrichen. Der Fokus erklärt sich im weiteren Verlauf, wenn Herr Lipinski die Funktion der Gedenkstätten als „Erfüllungsgehilfen von Lehrplänen“ (Lipinski: Z. 31) problematisiert: „Dass die versuchen sich einzusortieren in die Lehrpläne und zu gucken dass sie es so anbieten dass es in die Lehrpläne passt. Dadurch ist eine erfolgreiche sehr INTENSIVE Zusammenarbeit mit Schulen geworden“ (ebd.: Z. 31–35). Hier wird die Funktion des Erfüllungsgehilfen verdeutlicht und die intensive Zusammenarbeit betont, wodurch hervorgehoben wird, dass sich die Bildungsarbeit der Gedenkstätte sehr an der Zusammenarbeit mit Schulen orientiert.

Herrn Lipinskis Fokus liegt demnach primär auf Schüler*innen als Adressat*innen von Bildungsarbeit. Er schließt andere Adressat*innengruppen zwar nicht explizit aus, jedoch wird bei beispielhaften Ausführungen stets auf Schüler*innen und Schulkontexte referiert. Auch Frau Meyer fokussiert sich auf Schüler*innen in ihrer Ausführung darüber, an wen sich der pädagogische Teil der Gedenkstättenarbeit richtet:

„Gedenkstättenpädagogik richtet sich ja explizit an Schülerinnen und Schüler also an junge Leute und Social Media seh ich jetzt nicht so an Schülerinnen und Schüler oder überhaupt an junge Leute richtet sondern unsere Zielgruppe sind eher die naja fünfundzwanzig bis fünfundfünfzig Jährigen“ (Meyer: Z. 38–43).

Mit der Betonung auf dem Wortteil Pädagogik hebt sie hervor, dass es ihr hierbei um die pädagogische Arbeit – die Bildungsarbeit geht. Mit der Aussage, dass diese sich „explizit“ an Schüler*innen richte, wird eine klare Wahrnehmung der Adressat*innengruppe ihrerseits offenbar. Dies wird noch verstärkt durch das vorangestellte „ja“, durch das ein vermeintlicher allgemeiner Konsens markiert wird, eine Selbstverständlichkeit der nachfolgenden Ausführung suggeriert wird. Auch in weiteren Ausführungen verfestigt sich der Fokus auf Schüler*innen, wenn es um pädagogische Arbeit geht.

„also weil ich glaube nämlich die die Gedenkstättenpädagogik wenn wir jetzt mal von Social Media weggehen hat sich natürlich viel gewandelt einfach die Form der Vermittlung ist einfach ne komplett andere als vor und auch das Wissen der Schüler innen ist auch ein anderes als das vor zwanzig dreißig vierzig Jahren insofern:: muss die Pädagogik sich immer wieder mit Vermittlungsmethodik beschäftigen“ (ebd.: Z. 63–70)

Hierbei wird erneut deutlich, dass Schüler*innen mit dem Bereich der Gedenkstättenpädagogik assoziiert werden, indem darauf verwiesen wird, dass das Wissen der Schüler*innen heutzutage ein anderes sei. Nicht etwa das Wissen der Besucher*innen, sondern ganz ex-

plizit dieses bestimmten Teils von Besucher*innen. Vor diesem Hintergrund, dass das Wissen der Schüler*innen sich verändert, wird sodann die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Vermittlungsmethodik für die Bildungsarbeit deklariert. Durch die kausale Verbindung zwischen diesen zwei Aspekten hebt sich erneut ihr Fokus auf Schüler*innen als Adressat*innen für Bildungsarbeit hervor. Dennoch wird die zunächst klare Zuordnung von Bildungsarbeit zu Schüler*innen im Laufe des Interviews irritiert, indem Frau Meyer in ihren Erzählungen von ihren Erfahrungen als Gedenkstättenpädagogin anführt: „ich fand man müsste sie [die Einzelbesucher innen, Anm. d. A.] mehr an die Hand nehmen pädagogisch @(.)@ also nicht nur durch äh Führungen die man dann täglich anbietet für die Einzelbesucher innen“ (Meyer: Z. 422–425). Hier werden nun auch „Einzelbesucher innen“ als Adressat*innen von pädagogischen Angeboten/Bildungsarbeit der Gedenkstätte markiert. Zudem wird deutlich, dass sie die Einzelbesucher*innen intensiver pädagogisch betreuen wollte als bisher üblich und somit auch ein Potenzial für Bildungsangebote außerhalb von Schulgruppen sieht. Frau Meyers Schwankungen in der Zuordnung der Adressat*innen zur Bildungsarbeit beziehungsweise der Fragen, wen Bildungsarbeit erreichen kann und bei wem Bildungsprozesse stattfinden können, zeigt sich zudem in folgender Ausführung:

„äh aber in der Social Media Welt ist das natürlich wichtig das äh das wir äh ähm ja äh auf den- ja hab ich ja eigentlich glaub ich eben schon gesagt äh das man zuhört eben auch äh äh äh das man hört was wollen die Leute eigentlich wissen was wollen sie eigentlich von uns; äh äh wo können wir ihnen hilfreich sein äh bei der Entwicklung einer Persönlichkeit vielleicht wenn wir über jüngere Leute sprechen und wie können wir sie erreichen.“ (ebd.: Z. 164–169).

Die Vermittlung von Wissen könne stattfinden, wenn man den „Leuten“ zuhöre und ihre Bedürfnisse wahrnehme. Des Weiteren wird das Helfen in der Persönlichkeitsentwicklung, ein Teil von Bildungsarbeit, hervorgehoben, jedoch auf seine Gültigkeit bei „jüngeren Leuten“ beschränkt. Diese Zuordnung erfolgt mit einer gewissen Unsicherheit, wie sich durch das vorangestellte „vielleicht“ erkennen lässt. So weist sie das Ziel aus, in der Persönlichkeitsentwicklung hilfreich zu sein, um es dann einzugrenzen mit einem Bezug auf jüngere Leute, was die Annahme beinhaltet, dass lediglich bei jüngeren Leuten eine Entwicklung der Persönlichkeit und demnach ein Bildungsprozess stattfindet. Bei Leuten allgemein kann Wissen vermittelt werden, bei jüngeren Leuten zudem eine Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Im Gegensatz zu Frau Meyer, die einen Konsens in der Fokussierung auf Schule suggeriert, reflektiert Frau Thiele ihren Fokus auf Schule, wenn es um Bildung geht, indem sie sagt:

„Ich weiß nicht so genau inwieweit das in Bildungskontexten möglich ist weil also ich aktuell denke bei Bildung weil ich halt nicht vom Fach bin ich denke relativ schnell an Schule. Und das ist ja in einem relativ festen Muster und da weiß ich nicht ob man (...) wie gut man da jemanden erreicht. Aber es gibt natürlich auch andere Formen von Bildung und andere Formate oder so.“ (Thiele: Z. 1019–1025).

Hier wird klar hervorgehoben, dass die eigene Einschätzung geprägt ist von fehlendem professionellen Wissen im Bereich der Bildungsarbeit. Ebenso machen die epistemischen Marker „ich weiß nicht so genau“ und „da weiß ich nicht“ die Unsicherheit von Frau Thiele in Bezug auf Bildungskontexte sichtbar. Zudem hebt sie hervor, dass es „natürlich“ noch weitere Bildungsformate und -formen als den Rahmen des formalen Bildungssystems gebe. Mit dem Ausdruck „natürlich“ markiert sie, dass sie sich dessen bewusst ist und die Existenz diverser Formen und Formate von Bildung als selbstverständliches Wissen wahrnimmt, was zusätzlich unterstreicht, dass sie sich ihres Fokus auf Schulbildung selbstreflexiv bewusst ist. Auch die Aussage: „Genau das ist, natürlich sind bei den Gruppen ist der größte Teil sind Schulgruppen“ (ebd.: Z. 75–76), zeigt den Fokus auf Schulgruppen bei gleichzeitigem Bewusstsein, dass sich die Bildungsarbeit dennoch an Personen darüber hinaus wendet. Dass die Bildungsarbeit auch Einzelbesucher*innen adressiert, wird in folgender Ausführung explizit:

„Ja. (...) Wir haben auch jetzt muss ich grad nochmal nachdenken (lacht auf) rückdenken, Pädagogik. Also wir haben natürlich auch Angebote für individuelle Besucher also Einzelbesucher so nennen wir sie jedenfalls auch wenn sie oft ja in Familien oder anderen Kleingruppen kommen aber sie kommen auf jeden Fall nicht als festangemeldete Gruppe.“ (ebd.: Z. 100–106).

Beim aktiven Nachdenken über den Bereich der Pädagogik und der pädagogischen Angebote werden dann auch Angebote für Einzelbesucher*innen angeführt. Hier ist wieder der Gebrauch des Wortes „natürlich“ hervorzuheben, durch den markiert wird, dass es als selbstverständlich und als allgemein bekannt angesehen wird, dass die Gedenkstättenpädagogik sich nicht ausschließlich an Schüler*innen richtet, sondern ebenfalls Angebote für Individualbesucher*innen bereithält. Trotz ihres Fokus auf und ihrer Orientierung an Strukturen von Schule, wenn es um das Thema Bildung geht, ist sich Frau Thiele bewusst, dass weitere Bildungsformate und -formen existieren, auch wenn diese nicht ihrer primären Assoziation mit Bildung entsprechen.

Entgegen den bisherigen Bezügen und Assoziationen bei der Verhandlung von Bildung, sich auf schulische Kontexte zu fokussieren, legen Herr Kalinowski und Frau Krüger in ihren Ausführungen jeweils einen an jeder Person orientierten Bildungsbegriff zu Grunde: „Momentan ist dann vielleicht so ein wichtiger Punkt der eine Rolle spielt in der Gedenk-

stättenpädagogik der nach einem Bezug zur Lebenswirklichkeit der Leute die Gedenkstätten besuchen.“ (Kalinowski: Z. 14–16). Herrn Kalinowski zufolge richtet sich die Gedenkstättenpädagogik an jede Person, welche die Gedenkstätte besucht und ist nicht auf eine bestimmte Besucher*innengruppe oder ein Alter beschränkt. Die Orientierung an den je eigenen Bedürfnissen der Besucher*innen und eines darauf abgestimmten Bildungsangebotes wird als „wichtiger Punkt“ hervorgehoben. Auch Frau Krüger führt aus, wie die Bildungsabteilung versucht, das jeweilige Publikum mit den einzelnen Formaten anzusprechen.

„Und die Bildungsabteilung arbeitet wesentlich (...) auf diesem Instagramkanal hin. Und da wo sich (...) wo es geeignet erscheint werden aber auch Texte geschrieben also quasi die gleichen Inhalte nochmal ein bisschen umgeschrieben für den Facebook und für den Twitteraccount. Also jeweils sozusagen mit dem Publikum im Blick und den einzelnen Formaten im Blick. Ja.“ (Krüger: Z. 239–245)

Die Bildungsabteilung vermittelt ihre Inhalte adressat*innenorientiert und an die jeweiligen Bildungsformate angepasst. Auch hier ist mit „dem Publikum“ ein weiterer Kreis Menschen gemeint als explizit Schüler*innen und junge Leute. Vielmehr wird je nach Plattform ein anderes Publikum erwartet, für das die Inhalte in ihrer Vermittlung dann angepasst werden, um möglichst alle Rezipient*innen der Sozialen Medien zu erreichen.

Während Herr Lipinski, Frau Meyer und Frau Thiele einen starken Fokus auf die Arbeit mit Schüler*innen setzen und teilweise einem eher schulischen Bildungsverständnis folgen, wird bei Herrn Kalinowski und Frau Krüger ganz klar ein Bildungsverständnis im Sinne von lebenslanger Bildung auch über den schulischen Kontext hinaus deutlich. Wenn im Weiteren die Verhandlung der Potenziale und Grenzen der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit sowie die Zuordnung der Arbeit in den Sozialen Medien zur Bildungsarbeit analysiert wird, ist es wichtig, den zum Teil vorherrschenden Fokus auf einen schulischen Kontext und formale Bildung zu berücksichtigen, sobald über pädagogische Arbeit gesprochen und nachgedacht wird.

4.2 Potenziale und Grenzen der Sozialen Medien für Bildungsarbeit

Als zentrales Spannungsverhältnis lässt sich die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit herausstellen. Im Spannungsverhältnis der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* der Nutzung der Sozialen Medien liegt der Grundkonflikt, wenn es um die Verhandlung der Sozialen Medien in Bezug auf die Bildungsarbeit in KZ-Gedenkstätten geht. Diese Verhandlung umfasst die Abwägung der *Potenziale* für die Bildungsarbeit gegen die *Grenzen* für die Bildungsarbeit und die daraus

resultierende Positionierung der jeweiligen Personen in Bezug zur Nutzung von den Sozialen Medien für die Bildungsarbeit im Rahmen der Gedenkstättenarbeit.

Die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* wird grundlegend beeinflusst von der *subjektiven Einstellung* der jeweiligen Person sowie der Ressourcenverfügbarkeit in der jeweiligen KZ-Gedenkstätte. Im Folgenden werden die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenze* der Sozialen Medien für Bildungsarbeit sowie die jeweils beeinflussenden Kategorien vorgestellt. Hierfür wird zunächst die Kategorie der *Potenziale* gefolgt von der Kategorie der *Grenzen* und der gegenseitigen Bezugnahmen skizziert, bevor dann auf die Kategorien *subjektive Einstellung* und (*fehlende*) *Ressourcen* eingegangen wird (siehe Abbildung 2).

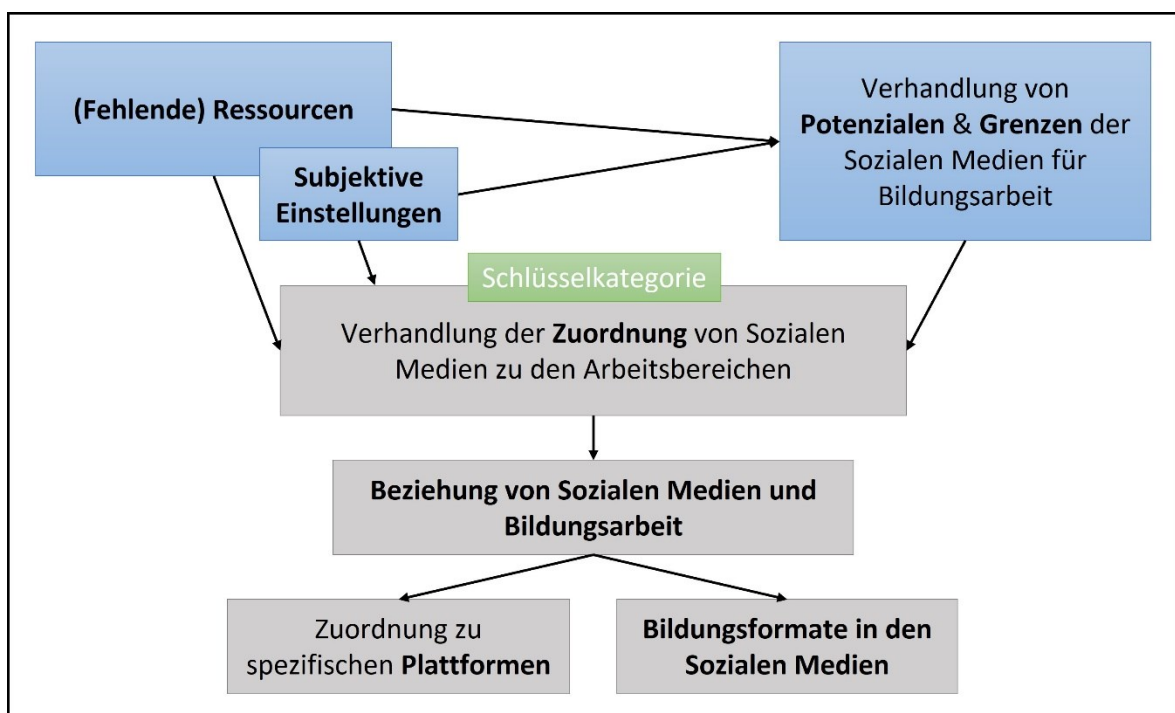


Abbildung 2: Theoriemodell mit Fokus auf (*fehlende*) *Ressourcen*, *Potenziale* und *Grenzen*

4.2.1 Potenziale für Bildungsarbeit

In der Verhandlung der *Potenziale* für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien sind vor allem die Subkategorien *Soziale Medien können Grenzen überwinden*, *Mehrstimmigkeit als Chance*, *neue Reichweite*, *Informationsaustausch* sowie *niedrigschwelliger Zugang* relevant. Als zentrales Potenzial sehen die Befragten die Möglichkeit, mit den Sozialen Medien bisherige Grenzen zu überwinden. Die Kategorie *Soziale Medien können Grenzen überwinden* vereint dabei zum einen Grenzen wie die räumliche Entfernung zum anderen aber auch *ideologische Grenzen*. Darüber hinaus werden Grenzen im Sinne von Begrenztheit in der Umsetzungsform von Bildungsangeboten verhandelt. Ebenso lassen sich die weiteren präsentierten Subkategorien als Formen von Grenzüberwindung verstehen.

Dass die räumliche Distanz als Grenze für die Erreichbarkeit von Adressat*innen empfunden wird, wird beispielsweise bei Frau Thiele deutlich, wenn sie ausführt, wie die Sozialen Medien diese überwinden können.

„hilft uns auch in den Kontakt zu gehen mit Gruppen oder mit Interessierten die wir im Moment nicht so gut erreichen zum Beispiel durch die geographische Distanz. [...] Also an Orte zu gehen oder dies virtuell an Orte zu gehen wo wir wissen da sind theoretisch Menschen die an Gedenkstätte 4 Interesse haben die aber nicht mal eben so (...) die Einrichtung besuchen.“ (Thiele: Z. 547–556)

Hierbei wird durch die Nutzung des Wortes „hilft“ deutlich, dass die Sozialen Medien als Unterstützung für die Kontaktherstellung mit weiter entfernten Adressat*innen angesehen werden. Es besteht ein Bewusstsein darüber, dass es mehr potenzielle Adressat*innen zu erreichen gibt, die jedoch unter anderem durch die geographische Distanz bisher außer Reichweite sind. Zumindest der Aspekt der räumlichen Begrenzung kann aufgehoben werden und auch Adressat*innen, die „nicht mal eben so (...) die Einrichtung besuchen“ (ebd.: Z. 556) können durch die Sozialen Medien erreicht werden. Konkreter in Bezug auf *räumliche Grenzen* wird Frau Meyer, die sich in ihrer Erzählung von einem Liveformat, bei dem Referent*innen aus diversen Ländern zugeschaltet waren, beim Thema Grenzen überwinden auf reale Ländergrenzen bezieht: „und das ist ja auch eine dieser Chancen äh der Social Media dass man eben wirklich äh äh Borders ähm Grenzen äh überwindet“ (Meyer: Z. 574f.). So bergen die Sozialen Medien die Möglichkeit, Menschen über weite Distanzen teils aus verschiedenen Ländern in Formaten zusammenzubringen, die in dieser Weise in der analogen Welt nicht umsetzbar wären.

Ein weiterer Aspekt sind Grenzen im Sinne von *ideologischen Grenzen*, die überwunden werden können, wie Herr Lipinski ausführt: „Es ist auch bei aller so sagen Grenzen haben ja wieder Konjunktur. Also so ist das eine schöne Erfahrung. So die Verbundenheit in ganz viel verschiedene soziale politische Länder hinein. Das ist finde ich finde ich faszinierend.“ (Lipinski: Z. 677–680). Herr Lipinski hebt hervor, wie seines Erlebens nach Grenzen wieder erstarken, wobei er durch das „ja“ voraussetzt, dass diese Einschätzung bei beiden Gesprächspartner*innen Konsens ist. Das Potenzial, *ideologische Grenzen* zu überwinden, wird von Herrn Lipinski als „schöne Erfahrung“ und etwas, was er als „faszinierend“ empfindet, beschrieben. Hierbei wird deutlich, wie positiv konnotiert die erlebte Verbundenheit ist, die dem Erstarken von Grenzen trotzt.

Explizit auf die Bildungsarbeit bezogen führt Frau Meyer des Weiteren das Überwinden der Begrenztheit in den Umsetzungsformen von Bildungsangeboten an. Sie sieht ein Po-

tenzial darin, durch die Sozialen Medien neue Formate von Bildungsarbeit schaffen zu können und so die Grenzen des analogen Arbeitens zu überwinden.

„und dieses Grenzen überwinden ist auch das was ich äh in der Vermittlungarbeit äh äh machen kann wenn ich mich zum Beispiel mit einer anderen Gedenkstätte wie Gedenkstätte 3 zusammentue und sage okay wir machen jetzt ne gemeinsame Führung und äh mit einem Splitscreen können Leute die uns folgen eben sehen äh wie eben unterschiedliche Thematiken in unterschiedlichen Gedenkstätten äh äh kommuniziert werden oder vergleichen“ (Meyer: Z. 576–583)

Mit der Möglichkeit, online gemeinsame Führungen in Kooperation mit anderen KZ-Gedenkstätten anzubieten, werden hier neue *Potenziale* für die Bildungsarbeit erschlossen. Durch die parallel stattfindende Führung, die live gestreamt wird, können Adressat*innen im direkten Vergleich sehen, wie bestimmte Thematiken in den verschiedenen Gedenkstätten bearbeitet werden. Diese neuen Möglichkeiten, diverse Arten der Erzählweisen zu Thematiken gegenüberstellend und sich ergänzend im Rahmen der gemeinsamen Führungen von Gedenkstätten zu präsentieren, leitet zu der Kategorie *Mehrstimmigkeit als Chance* über. Diese kann auch als eine weitere Art der Grenzüberwindung interpretiert werden. Dies lässt sich an Frau Meyers Ausführung veranschaulichen, dass Mehrstimmigkeit in den Sozialen Medien durch die Präsenz der KZ-Gedenkstätten in eben diesen hergestellt werden kann.

„eine der vielen Chancen oder zusätzliche Sache ist auch eben diese Mehrstimmigkeit. das wir eine Stimme von vielen Stimmen sind und alles zusammen im Kopf von Follower innen oder von Menschen die das mitbekommen einfach einfach sich ein komplexes Bild ergibt und äh deswegen ist es ja auch so wichtig dass man diesen sehr lauten rechten Stimmen äh was entgegengesetzt also äh=äh die nicht einfach nur erzählen lässt sondern eine ehrliche Auskunftsstätte daneben ist die auch was erzählt; also ähm (.) also dieses Grenzen überwinden, Mehrstimmigkeit (.) ähm Storytellings machen zu können.“ (ebd.: Z. 1110–1119)

Hier wird ausdrücklich *Mehrstimmigkeit als Chance* definiert. Unter Mehrstimmigkeit versteht Frau Meyer, dass die KZ-Gedenkstätten eine Stimme von vielen im Kopf der Adressat*innen darstellten. Dabei werden hier die drei wesentlichen Aspekte der Mehrstimmigkeit deutlich, wie sie auch bei weiteren Interviewpartner*innen verhandelt wurden. Zum einen besteht die Möglichkeit, explizit eine Gegenstimme zu der „sehr lauten rechten Stimmen“ bieten zu können. Zum zweiten die Möglichkeit, zu der Darstellung eines „komplexes Bildes“ eines Sachverhaltes beizutragen, aus dem sich dann die Rezipient*innen weiterbilden können. Was auch schon den dritten Aspekt, Sachinformationen bereitzustellen, umschließt, der auch von Frau Thiele noch einmal verdeutlicht wird: „AUßER es wird also das habe ich auch schon gemacht dann eine Sachinformation reingeben. Also meinetwegen, wenn irgendwo eine schräge Diskussion läuft zu der Frage von Krema-

torien oder Gaskammern in Gedenkstätte 4 oder sowas“ (Thiele: Z. 766–770). Die Präsenz in den Sozialen Medien ermöglicht so die Funktion, eine seriöse Auskunftsstätte neben anderen Stimmen im Netz zu bieten.

Darüber hinaus lässt sich der spezifische Aspekt der *Reichweite* als in der Verhandlung relevant herausstellen. Die *Reichweite* umfasst dabei verschiedene Aspekte, die eine *größere Sichtbarkeit*, das Aufrechterhalten der *Sichtbarkeit in Pandemiezeiten*, einen *erleichterten Zugang zur Gedenkstättenarbeit* im Allgemeinen sowie eine Erweiterung des Adressat*innenkreises beinhaltet. Im Besonderen die *neue Reichweite* stellt eine weitere für die Verhandlung der *Potenziale* zentrale Kategorie dar. Die Spezifizierung *neue Reichweite* meint die Möglichkeit, mehr Menschen mit den Inhalten der KZ-Gedenkstätten zu erreichen, sowohl durch das Überwinden *räumlicher Grenzen* als auch durch die Erreichbarkeit ganz neuer Zielgruppen. Demnach lässt sich die Kategorie der neuen Reichweite in die Subkategorien *überregionale Reichweite* und *internationale Reichweite* als auch die *Erreichbarkeit diverser Zielgruppen*, zu denen zuvor kein expliziter Zugang bestand, unterteilen, die nachfolgend ausgeführt werden.

So führt Herr Lipinski die *überregionale Reichweite* aus, indem er in seiner Erzählung, welche Erfahrungen er mit der Nutzung der Sozialen Medien gemacht hat, hervorhebt: „aber wir sehen das wir das wir so eine eine Gemeinschaft WEIT WEIT über unsere Region hinaus erreichen können dann. Und das ist faszinierend.“ (Lipinski: Z. 344–346). Durch die Betonung und Wiederholung des Wortes „weit“ wird hier deutlich, dass die überregionale Reichweite sehr hoch ist.

Herr Kalinowski hebt die nun *internationale Reichweite* als Potenzial der Sozialen Medien hervor: „Und man kann Leute erreichen auch über den nationalen Kontext hinaus.“ (Kalinowski: Z. 149f.), wohingegen Frau Thiele die neuen Möglichkeiten, welche die *internationale Reichweite* für die Bildungsarbeit bringt, expliziert: „Also zum Beispiel wir haben das jetzt noch nicht so intensiv gemacht aber das würde uns ja die Möglichkeit bieten auch nach Israel verstärkt Angebote zu machen oder (...) keine Ahnung nach Australien oder Südamerika oder sonstwas.“ (Thiele: Z. 549–553). Bisher wurden keine entsprechenden Angebote umgesetzt. Es wird jedoch die Möglichkeit gesehen, bei Nutzung der Sozialen Medien Angebote zu machen, die sich explizit der *internationalen Reichweite* bedienen und global gestaltet sind. Ein weiterer Aspekt, den Frau Meyer anführt, ist die Einschätzung der neuen *internationalen Reichweite* als die „beste Chance“, Themen in einer Zukunft nach dem Versterben der Zeitzeug*innen weiterzuvermitteln: „in die Zukunft gesprochen wenn es die Zeitzeugen dann eben auch nicht mehr gibt ist äh die digitale Welt

immer noch die beste Chance Themen international oder (.) ja (.) übergreifend zu vermitteln“ (Meyer: Z. 1080–1083). Hierbei wird deutlich, dass die *neue Reichweite* nicht nur auf das heutige Geschehen hin diskutiert wird, sondern vielmehr *Potenziale* für die Zukunft der Bildungsarbeit von KZ-Gedenkstätten erwogen werden.

Die *neue Reichweite* umfasst auch die *Erreichbarkeit diverser Zielgruppen*. So hebt Herr Kalinowski hervor, dass es die Präsenz in den Sozialen Medien ermöglicht, neue Zielgruppen zu erreichen, zu denen bisher in analoger Form keine Verbindung hergestellt werden konnte: „Das wir auch die Möglichkeit haben Zielgruppen zu erreichen (...) die wir bisher vielleicht nicht erreicht haben.“ (Kalinowski: Z. 514f.). Frau Meyer expliziert dieses Phänomen in ihrer Erzählung von Erfahrungen mit den Angeboten in den Sozialen Medien. Durch die Präsenz in den Sozialen Medien und die in diesem Rahmen stattfindende Auseinandersetzung mit zunächst eigenständigen Themen, die jedoch nun in ihrem Bezug auf KZ-Gedenkstätten verhandelt werden, schildert Frau Meyer, „ganz neue Communitys“ (Meyer: Z. 1096) erreicht zu haben. Mit Community ist eine Gruppe von Menschen gemeint, die sich bisher über ein andere Kernthemen verbunden gefühlt haben und denen nun über diesen Bezug auch Zugang zu dem Themenfeld der NS-Geschichte und den KZs eröffnet wurde (vgl. ebd.: Z. 1095–1101).

Ein weiteres Potenzial, das verhandelt wird, ist der *Informationsaustausch*. Die Kategorie *Informationsaustausch* bezieht sich auf die veränderte Interaktion zwischen Besucher*innen und Mitarbeitenden. Als eine Veränderung in der Interaktion kann die Beziehung zwischen Besucher*in und Mitarbeiter*in festgehalten werden. „[E]s verändert auch wieder die Hierarchie dem Besucher gegenüber natürlich. Also man ist auf einmal auf Augenhöhe. Und das heißt auch ich (...) ich HÖRE also ich nehme anders wahr.“ (Thiele: Z. 566–569). Frau Thiele schildert eine Verschiebung des hierarchischen Verhältnisses hin zu einem Kontakt auf Augenhöhe. Das Wort „Hören“ wird hier gewählt und betont, um die veränderte Wahrnehmung gegenüber den Besucher*innen hervorzuheben und zu veranschaulichen, dass nicht mehr nur Informationen an die Besucher*innen ausgesendet werden, sondern vielmehr deren Bedürfnisse und Sichtweisen aktiv wahrgenommen werden. Den Wechsel zu einer gegenseitigen Interaktion des Sendens und Empfangens führt sie wie folgt weiter aus:

„Also da ist eine größere Nähe. Auch als Einrichtung einerseits vielleicht das ist dann ja auch ein HÖREN das ist ja nicht nur Senden das ist ja auch ein Empfangen. Das heißt ich nehme schneller wahr was grade welche Themen grade diskutiert werden ob in der Gesellschaft oder in meiner Blase oder wo auch immer. Aber zumindest habe ich die Chance da

was wahrzunehmen und ich kann mich da auch schneller einbringen in solche Debatten wenn ich das möchte.“ (Thiele: Z. 1050–1057).

Auch hier fällt wieder die Betonung von „Hören“ auf. Der gegenseitige *Informationsaustausch* führt zu einer größeren Nähe zwischen Einrichtung und den Besuchenden. Während das Senden von Informationen an die Adressat*innen Usus ist, ermöglichen die Sozialen Medien es nun auch, die Rolle des Empfängers einzunehmen. So hat Frau Thiele durch die größere Nähe zu ihren Adressat*innen die Erfahrung gemacht, relevante Themen schneller wahrzunehmen und auf aktuelle Debatten bei Bedarf zeitnah reagieren zu können.

Die Möglichkeit, in den Sozialen Medien in Interaktion zu treten, gibt somit auch den Mitarbeitenden die Gelegenheit, neue Perspektiven zu erschließen. „Also dass sie selbst Inhalte produzieren aus ihrer Perspektive, die man finde ich nicht herstellen kann“ (Krüger: Z. 587f.). So profitieren die Einrichtungen auch von Inhalten, die aus Besucher*innenperspektive heraus produziert werden, die nach Frau Krügers Einschätzung anders nicht herzustellen wären.

Ein weiteres Potenzial, das von den Befragten für die Bildungsarbeit gesehen wird, ist der *niedrigschwellige Zugang*. Dieser umfasst sowohl eine erleichterte Kontaktaufnahme als auch weniger Hemmungen in der Interaktion wie auch das Abbauen von Berührungsängsten. Zum Beispiel schildert Frau Meyer das Phänomen der erleichterten Kontaktaufnahme und macht mit der Bezeichnung des Umstandes als „Mehrwert“ deutlich, dass sie dies als Potenzial der Präsenz in den Sozialen Medien betrachtet:

„aber einfach ich glaube dieses da kann ich einer Institution die sich auskennt äh niedrigschwellig (.) ansprechen äh ich glaube das äh hat auch einen Mehrwert ne wer setzt sich denn hin und schreibt ne E Mail oder gar nen Brief, das ist ja noch aufwendiger als wenn man einfach so sagt hey da ist jemand dem kann ich mal schnell ne personal message ge- äh geben“ (Meyer: Z. 841–846).

Wie Frau Meyer hier ausführt, sind die Gedenkstätten durch die Präsenz in den Sozialen Medien niedrigschwelliger ansprechbar zur Informationsbeschaffung. Statt eines Briefes oder einer Mail kann einfach eine Nachricht in den Sozialen Medien geschrieben werden. Zudem wird auch der Aspekt deutlich, dass die Gedenkstätte als eine kompetente Auskunftsstätte in den Sozialen Medien dienen kann. Ähnlich setzt auch Frau Thiele an: „Naja ich glaube dass man wenn man in den Sozialen Medien präsent ist möglicherweise oder auch hoffentlich niedrigschwelliger Angebote macht als in anderen Formaten. (...) Auch da ist das erleichtert das Zugang (...) würde ich sagen.“ (Thiele: Z. 1032–1035). Frau Thiele fokussiert hier explizit auf die Angebote, die in den Sozialen Medien gemacht werden und die niedrigschwelliger als in anderen Bildungsformaten dargeboten werden können.

Ein *niedrigschwelliger Zugang* kann auch bedeuten, dass erste Berührungspunkte mit dem historischen Ort genommen werden können, wie beispielsweise Frau Meyer ausführt. So wird in den Erfahrungen von Frau Meyer deutlich, dass eine Annäherung an die Thematik zunächst in den Sozialen Medien stattfinden und dann zu einem Besuch des Ortes im analogen Leben führen kann.

„bis hin zu Kommentaren äh ich hab mich nie getraut in diese Gedenkstätte zu gehen weil ich find das so so grauselig und jetzt hab ich gesehen ähm äh durch diese Führung hab ich trau ich mich jetzt wirklich mal hinzugehen; also sowas fand ich so:: toll; das hat mich so gefreut dass da relativ also mehrere Kommentare waren nach dem Motto ich war da noch nie und ähm und umso dankbarer bin ich diesen Ort äh auf diese Art und Weise erfahren zu können“ (Meyer: Z. 992–1000)

Ein weiteres Phänomen des *niedrigschwelligen Zugangs* ist es, dass die Hemmschwelle, kritische Fragen zu stellen, niedriger ist. „Also das es halt im besten Sinne niedrigschwelliger ist Fragen zu stellen und auch kritische Nachfragen zu stellen wie ich es grade von diesem YouTube Kanal beschrieben habe.“ (Krüger: Z. 720–723). Wie Frau Krüger ausführt, kann ein Angebot in den Sozialen Medien dazu führen, dass Adressat*innen sich eher trauen, kritische Nachfragen zu den Inhalten zu stellen, als in den etablierten analogen Angeboten. Durch das Einleiten dieses Effektes mit „im besten Sinne“ wird deutlich, dass dies das Optimum des Szenarios ist und diese Effekte nicht zwingend eintreten müssen.

Nachdem nun die verschiedenen im Bereich der *Potenziale* für die Bildungsarbeit verhandelten Subkategorien vorgestellt wurden und herausgestellt werden konnte, dass diese vor allem in Hinblick auf das Überwinden von Grenzen fungieren, soll nachfolgend auf die *Grenzen* von Sozialen Medien für Bildungsarbeit eingegangen werden.

4.2.2 Grenzen für Bildungsarbeit

An dieser Stelle werden die *Grenzen* für Bildungsarbeit mit ihren relevanten Subkategorien dargestellt, um anschließend das Spannungsverhältnis zwischen den *Potenzialen* und *Grenzen* für die Bildungsarbeit zu skizzieren. Unter *Grenzen* für die Bildungsarbeit werden sowohl Grenzen, die durch die Rahmung der Sozialen Medien entstehen, als auch allgemeine Grenzen für die Digitalisierung der Gedenkstättenauftritte verstanden. Hierbei soll nachfolgend zunächst mit der Kategorie *Nicht-Ersetzbarkeit des Gedenkstättenbesuchs* die grundlegende Grenze aus dem Diskurs um den Ort als solchen und dessen Relevanz vorgestellt werden, da dies sehr zentral verhandelt wird. Trotz der *Potenziale* bezüglich des Überwindens von Grenzen und der analogen Arbeit wird als Begrenzung für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien der Aspekt der *Nicht-Ersetzbarkeit des Gedenkstättenbesuchs* viel diskutiert.

Kommt es zur Verhandlung der Bedeutung der Angebote in den Sozialen Medien für den Ort der KZ-Gedenkstätte als solchen und dessen Relevanz wird übergreifend betont, dass dieser nicht ersetzt werden kann. „ALSO wir WISSEN dass ein Besuch vor Ort nicht ersetzt werden kann“ (Thiele: Z. 343f.), betont beispielsweise Frau Thiele und hebt dabei das Wort Wissen hervor, um zu verdeutlichen, dass dies feststehe und nicht verhandelbar sei. „Die Sozialen Medien werden NIE (...) den Gedenkstättenbezug ersetzen. Sollen sie auch nicht“ (Kalinowski: Z. 497f.), betont Herr Kalinowski. In Herrn Kalinowskis Aussage wird deutlich, dass dies auch in Zukunft nicht der Fall sein wird. Mit dem Nachschub „sollen sie auch nicht“ zeigt er darüber hinaus, dass dies auch nicht beabsichtigt ist – sprich, dass es von den KZ-Gedenkstätten nicht angestrebt wird, ihre Existenz vollkommen in den digitalen Raum zu verlegen. Die Angebote in den Sozialen Medien seien lediglich, wie es auch Frau Meyer ausführt, als Ergänzung zu den Angeboten vor Ort gedacht.

„das ist einfach eine ganz andere Form des Erschließens der Geschichte und das kann das Internet so in der Form natürlich überhaupt nicht also insofern äh kann der Ort nicht ersetzt werden; Internet ist niemals ein Ersatz sondern immer ein Add On ein ganz völlig neu andere Form äh des Vermittelns die auch ihre Berechtigung hat aber einfach ganz ganz anders ist.“ (Meyer: Z. 1159–1164)

Indem Frau Meyer, während sie die Differenz der analogen Vermittlung und der Vermittlungsarbeit in den Sozialen Medien erklärt, einschleibt, dass die digitale Version „ihre Berechtigung hat“ positioniert sie sich klar als Befürworterin dieses Ansatzes, auch wenn sie sich der Grenze bewusst ist, dass die Vermittlung in den Sozialen Medien eine andere ist und deswegen die analoge Bildungsarbeit nicht ersetzen kann. Auch wird durch die Betonung deutlich, dass sie es für ausgeschlossen hält, dass sich an diesem Verhältnis etwas ändern wird. Frau Meyer zeigt zudem sehr eindrücklich die Begrenzungen auf, indem sie überspitzt eine Position skizziert, welche die Relevanz der Existenz des Ortes infrage stellt:

„natürlich gibt es also ich bin nicht der Meinung zum Beispiel dass man was man ja auch provokativ sagen könnte warum gibt es eigentlich noch den Gedenkort? der muss ja eigentlich gar nicht mehr da sein äh wenn alles auch online erzählt werden kann und digital erzählt werden kann. das kann natürlich nicht einfach auf Grund dieser () oder dieser snackable Sache oder dieser Aufmerksamkeitsspanne die man die eine andere ist wenn ich vor Ort hier mich über dieses Gelände einfach bewege.“ (ebd.: Z. 1145–1152).

Indem sie sagt, dass könne „natürlich“ nicht geschehen, stellt sie erneut dar, wie absurd dieser Ansatz für sie wäre. Fest macht sie dies an der beschränkten Aufmerksamkeitsspanne im digitalen Raum und der „snackable Sache“ – sprich die Notwendigkeit, kurze und knappe Inhalte zu produzieren, da Themen nicht in ihrer vollen Breite in dem Format der Sozialen Medien dargestellt werden können.

Der Hauptfokus bei dem Argument, dass die Präsenz in den Sozialen Medien die Gedenkstätte vor Ort nicht ersetzen kann, liegt darin, dass die Sozialen Medien weniger tiefgreifende Möglichkeiten bereithalten, was sich aus der Struktur der Sozialen Medien ergibt. Dies kann an der Aussage von Herrn Kalinowski beispielgebend gezeigt werden. So schildert Herr Kalinowski Einschränkungen in Bezug auf die Tiefe der Diskussion, die Interaktionsmöglichkeiten sowie den Facettenreichtum. Dabei macht er durch die Einordnung „würde ich sagen“ klar, dass dies seine persönliche Einschätzung ist.

„Auch diese Möglichkeit beispielsweise Fragen zu stellen. Und auch in die Diskussion zu kommen. Auch das ist eher begrenzt würde ich sagen im Sozialen auf diesen sozialen Plattformen. Also in die Tiefe in die man auch gehen kann und in den Facettenreichtum möglicherweise auch, ja.“ (Kalinowski: Z. 507–511)

Wie hier bereits anklingt, wird neben der Kategorie *Nicht-Ersetzbarkeit des Gedenkstättenbesuchs* auch die *Simplifizierung von Themen* zentral als Grenze für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien verhandelt. Die *Simplifizierung von Themen* als Kategorie umfasst dabei das Reduzieren der Komplexität von Thematiken. Dies geschieht zum einen, um den teilweise begrenzten Platzvorgaben der Sozialen Medien gerecht zu werden, zum anderen jedoch auch, um sich den Nutzungsgewohnheiten der Plattformen anzupassen. Beispielsweise werden kurze Beiträge eher beachtet und erzielen somit eine größere Reichweite. Der Aspekt des begrenzten Platzes wird zum Beispiel von Herrn Lipinski thematisiert.

„Na also in der Sache finde ich das erstmal eine super Herausforderung zu gucken wie kriege ich ein Thema so vermittelt dass es eben in wenige Zeilen passt aber anderen eben noch etwas mitteilt. Das finde ich ABSOLUT faszinierend. Wie das gelingen kann. Es gelingt unterschiedlich aber das als Herausforderung das finde ich grad so ein ein ein Spaßfaktor bei der Arbeit mit zu gucken.“ (Lipinski: Z. 435–441)

Er bezeichnet es als Herausforderung, die Themen so in ihrer Komplexität zu kürzen, dass der Beitrag sowohl „etwas mitteilt“ als auch den Anforderungen der Plattform entspreche. Diese Herausforderung könne zwar bewältigt werden, wobei die Ergebnisse unterschiedlich erfolgreich seien. In den Momenten in denen die Vereinbarkeit von Reduktion des Umfangs und Erhalt des Inhalts, der vermittelt werden soll, misslingt, ist eine Grenze für die Vermittlungsarbeit zu erkennen. Der Herausforderung und der potenziellen Grenze begegnet Herr Lipinski jedoch mit Faszination und empfindet dies als Ansporn.

Frau Meyer geht hingegen auf den Aspekt ein, dass eine Anpassung an die Nutzungsgewohnheiten der Adressat*innen geschehen muss: „das heißt wir haben ganz andere Herausforderungen in der Social Media Welt dass wir kurz und knapp ähm snackable Content produzieren der trotzdem inhaltsreich ist äh authentisch ist und äh zum nachdenken anregt“ (Meyer: Z. 31–35). Hier spricht sie mit „snackable Content“ wieder das Bedürfnis der Ad-

ressat*innen in den Sozialen Medien an, Inhalte ohne großen Zeit- und Aufmerksamkeitsaufwand zu konsumieren. Dieses Format der kurzen und knappen Beiträge steht im Spannungsverhältnis zu den eigenen Ansprüchen, Inhalte zu vermitteln und bei den Adressat*innen ein Nachdenken anzuregen. Das Spannungsverhältnis zwischen den *Grenzen* und *Potenzialen* der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit, das die Mitarbeitenden für sich aushandeln müssen und dabei die einzelnen *Potenziale* und *Grenzen* gegeneinander abwägen, wird in einer weiteren Ausführung von Frau Meyer exemplarisch sichtbar.

„die großen negativen Points sind und (.) da ist der größte Point natürlich dieses Simplifizierung äh von Themen; das manchmal die Komplexität natürlich oder was heißt natürlich äh häufig verloren geht und das ist ein bisschen schade weil manche Themen müssen einfach diskutiert werden und äh können nicht in einen Tweet oder einen Instapost so reingepackt werden, das heißt es ist sehr snackable; und da kann man natürlich auch sagen [...] das ist mir zu snackable [...] diese Meinung gibt=s ja auch ja, die hab ich jetzt mal nicht aber die gibt es ja und die hat ja auch ihre Anrechte und das ist ja auch okay aber die die Möglichkeit so viel mehr Menschen zu erreichen mit unseren Themen in Social Media ähm wiegt das meines Erachtens auf und äh (.) wer es kann und so einen Ort aufsuchen kann der hat natürlich noch ganz andere Eindrücke und nimmt natürlich auch ganz andere Dinge mit.“ (Meyer: Z. 1121–1139)

Das Abwägen der *Grenzen* gegen die *Potenziale* der Sozialen Medien wird hier deutlich. Die *Simplifizierung von Themen* und der daraus resultierende Verlust der Komplexität werden gegen die ermöglichte *Reichweite* abgewogen. Der Verlust der Komplexität wird als „schade“ eingestuft, da die Einschätzung besteht, dass manche Themen so nicht diskutiert werden können. Aufgrund der Anforderung, die Inhalte zu beschränken, wird der Umfang eines Tweets oder Postings bei Instagram der Komplexität der Thematiken eher nicht gerecht. Frau Meyer zeigt hierbei ein Bewusstsein für die differierende Verhandlung dieser Grenze in der Gedenkstättenlandschaft und Verständnis für Personen, welche die Arbeit mit den Sozialen Medien aus dieser Begründung heraus ablehnen, kommt für sich aber zu dem Schluss, dass die *neue Reichweite* diese Einschränkung aufwiege. Nach dem Abwägen dieser Argumente spricht sie sich klar für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien aus, jedoch mit dem Verweis darauf, dass vor Ort noch andere Eindrücke und Dimensionen vermittelt werden könnten, als es in den Sozialen Medien möglich sei.

Wie in den Ausführungen von Frau Meyer bereits ersichtlich wird, spielt die individuelle Einstellung der Personen, welche die Auftritte in den Sozialen Medien verantworten und betreuen, eine Rolle, wenn es um die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* der Sozialen Medien für Bildungsarbeit geht. Deswegen wird nachfolgend der Einfluss der *subjektiven Einstellungen* auf diese Verhandlung skizziert.

4.2.3 Einfluss von subjektiven Einstellungen

Die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* steht unter dem Einfluss der Kategorie *subjektive Einstellungen*. Unter *subjektiven Einstellungen* werden die Voreinstellungen der jeweiligen Mitarbeitenden in Form von Einschätzungen, Wünschen und persönlichen Wertungen gegenüber den Sozialen Medien verstanden, die sich auf die Orientierung des Handelns und der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* auswirken. Diese Voreinstellung prägt entscheidend die Fokussierung auf *Grenzen* oder *Potenziale* sowie die jeweilige Verhandlung des Spannungsverhältnisses zwischen den *Potenzialen* und den *Grenzen* für die Bildungsarbeit. Die Subkategorie *subjektive Einstellungen* lässt sich auch den *personellen Ressourcen* zuordnen. An dieser Stelle wird sie jedoch gesondert hervorgehoben, da die subjektiven Überzeugungen in Bezug auf die Sozialen Medien essenziell für die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* sind. Die unterschiedlichen Ausprägungen und Positionierungen im Bereich der *subjektiven Einstellungen* sollen nachfolgend dargestellt werden. Hierbei lassen sich skeptische, unsichere, motivierte sowie grundlegend kritische Positionierungen unterscheiden.

Welchen Einfluss Skepsis auf den Umgang mit den Sozialen Medien hat, kann exemplarisch an Frau Meyer gezeigt werden. Sie schildert anfängliche Skepsis gegenüber dem Auftritt in den Sozialen Medien, wobei sie die Erfahrung gemacht hat, dass ihre anfängliche Skepsis inzwischen verflogen ist. „Diese Angst die man vor vielen Jahren hatte als man dieses erste Paper gemacht hat und dachte oh gott was passiert? weil man=s einfach gar nicht wusste diese Angst kann man eigentlich total nehmen“ (Meyer: Z. 1084–1087). Frau Meyer schildert ihre anfängliche Skepsis als Angst vor Reaktionen, die auf die Präsenz in den Sozialen Medien kommen könnten. Diese Skepsis bestand vor allem aufgrund der Ungewissheit, was sie in den Sozialen Medien erwartet. Da ihre Befürchtungen nicht eingetreten sind, zieht sie den Schluss, dass diese Angst unbegründet sei und auch anderen Personen, die eventuell vor denselben Überlegungen stünden, diese Angst genommen werden könne. „Ich meine die Chancen überwiegen halt auf alle Fälle“ (ebd.: Z. 1119f.), führt sie weiter aus. Aus dieser Aussage wird deutlich, dass für Frau Meyer eine persönliche Abwägung der Chancen und Grenzen der Arbeit in den Sozialen Medien stattgefunden hat, wobei sie eindeutig zu dem Schluss kommt, dass für sie die Chancen überwiegen. Diese Einstellung liegt auch ihren Ausführungen zu den *Grenzen* und *Potenzialen* zugrunde.

An Frau Thieles Überlegungen kann im Gegensatz dazu eine Unsicherheit gegenüber der Frage, wie weit die Wirkkraft der Bildungsangebote in den Sozialen Medien greift, veranschaulicht werden. Es steht für sie außerfrage, dass ein Gedenkstättenbesuch nicht

ersetzt werden kann, „aber inwieweit diese Onlineangebote trotzdem bewirken dass Leute sich mit diesem Thema oder für unseren Ort interessieren und sich weiter damit auseinandersetzen. Das muss man vielleicht auch ein bisschen abwarten.“ (Thiele: Z. 344–348). Sie thematisiert, dass es noch ungewiss sei, inwiefern durch die Präsenz in den Sozialen Medien und den angebotenen Online-Seminaren, eine weitere Auseinandersetzung angeregt werden könne. Hierfür bedürfe es einer Evaluation, wobei Frau Thiele unsicher ist, ob die Entwicklung noch zu jung ist, um bereits Schlüsse über die Effektivität zu ziehen.

An Herrn Kalinowskis Aussage „WEIL wir es auch wichtig finden“ (Kalinowski: Z. 493) wird eine motivierte Einstellung deutlich. Nachdem er dezidiert ausgeführt hat, wieso die Arbeit mit den Sozialen Medien so zeitintensiv ist und dass die Zeit eigentlich nicht vorhanden ist (vgl. ebd.: Z. 477–493), zeigt er durch diese Aussage die Motivation und den Willen, das Angebot trotz der widrigen Umstände bereitzustellen. Die Betonung des einleitenden Wortes „weil“ verstärkt den Fokus auf die Begründung und das Aussprechen der Wichtigkeit, die diesem Angebot beigemessen wird. Herr Kalinowski nimmt durch diese Aussage also die Positionierung ein, dass die Sozialen Medien zwar Zeitressourcen in Anspruch nehmen würden, die so nicht vorhanden seien und durch Umschichtung von bestehender Arbeit geschaffen werden „müssen“, wobei dies jedoch getan werde, da die Arbeit in den Sozialen Medien als wichtig erachtet werde. An dieser Grundpositionierung wird ersichtlich, dass *Grenzen* wie fehlende zeitliche Ressourcen bei einer motivierten Einstellung als überwindbar verhandelt werden, wenn es im Interesse der Person liegt. Im Bereich der motivierten Einstellung kann zwischen einer solch intrinsisch motivierten Einstellung und einer extrinsisch motivierten Einstellung, wie sie beispielsweise bei Frau Krüger sichtbar wird, unterschieden werden. Bei Frau Krüger wird deutlich, dass sie die Entwicklung des Stellenwerts der Sozialen Medien in der Gesellschaft und für die Arbeit in KZ-Gedenkstätten als nicht zu unterschätzen ansieht.

„Ja also ich glaube dass es echt nicht zu unterschätzen ist. Dass es glaube ich wirklich ein wesentlicher und größer werdender Bereich werden wird. Und ich sehe ein Problem (...) NOCH bei der Bewertung nach innen. [...] Also das natürlich eine sehr diverse, also sozusagen diese Orte, also eine sehr diverse Mitarbeiter innen schaft haben und dass da gibt es auch Generationenkonflikte. Und DIESE Social Media oder manchmal sogar DIESES Internet, diese Webseite die das so oder sowas ne? Also das ist würde ich sagen auch ein Generationenkonflikt. Aber auch nicht nur. Es gibt manchmal auch jüngere Leute die manchmal gar keinen Zugang haben. Das also so in der Bewertung von Präsentation der Orte im Netz. Das meint ja auch Social Media. Das ist (...) mitunter glaube ich noch nicht verstanden was das bedeutet. (...) Aber da bewegt sich gerade total viel. Und das liegt auch (...) an Corona (lacht).“ (Krüger: Z. 734–755)

Frau Krüger sieht in den Sozialen Medien einen wachsenden Bereich, der jedoch in den KZ-Gedenkstätten zurzeit noch vor der Herausforderung stehe, akzeptiert und anerkannt zu werden. Hierbei führt sie zum einen den Generationenkonflikt als Erklärung an und zum anderen auch einen von dem Alter unabhängigen fehlenden Zugang der Mitarbeitenden zu den Sozialen Medien. Hierbei wird deutlich, dass die jeweilige individuelle Bewertung und Positionierung den Sozialen Medien gegenüber den Diskurs über die *Potenziale* und *Grenzen* der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit und somit auch schlussendlich die *Zuordnung* zu den Arbeitsbereichen beeinflusst. Sie merkt an, dass ihrer Einschätzung nach der Mitarbeiter*innenschaft aufgrund des bisher fehlenden Zugangs nicht bewusst sei, was durch die Digitalisierung der Arbeit und der Arbeit mit den Sozialen Medien möglich sei. Zugleich bemerkt sie jedoch, dass diesbezüglich momentan ein Entwicklungsprozess stattfinde, der unter anderem durch die Pandemie angestoßen wurde und die Einstellungen und Positionierungen gegenüber den Sozialen Medien verändere. Durch den Satz „und ich sehe ein Problem (...) NOCH bei der Bewertung nach innen“ (Krüger: 736f.) wird deutlich, dass sie den Sozialen Medien grundsätzlich positiv gegenübersteht und die skeptische gar ablehnende Haltung der Kolleg*innen gegenüber dem Internet und den Sozialen Medien als problematisch einordnet. Durch die Betonung des „noch“ wird die Hoffnung deutlich, dass ihre Kolleg*innen diese Einschätzung zukünftig ändern. Diesbezüglich wird auch eine jüngst durch die Pandemie angestoßene Entwicklung attestiert.

Den bisher ausgeführten Einstellungen gegenüber den Sozialen Medien in Bezug auf die Bildungsarbeit, lässt sich Herrn Lipinskis grundlegend kritische Haltung gegenüberstellen, die auf einer noch grundsätzlicheren Ebene ansetzt.

„Bei Social Media insgesamt ist natürlich also wir können das ja nicht in das Gute und das Schlechte unterscheiden. Ne das gibt es das Problem ist das wir unser ganzes Leben zerhacken in diese kleinen Einheiten und ohne diese ganzen Häppchen in unserem Alltag nicht mehr auskommen. Und wir tragen ein Stück bei dazu. Das ist irgendwie nicht das ist irgendwie nicht das ist ein Problem. Ja (...) also das merke ich natürlich auch. Ich werde auch oft drauf angesprochen leg doch das Ding mal weg. Aber ich trage dazu bei. Trage vielleicht dann auch dazu bei dass man früher hat man auch in anderer Form einen Inhalt erschlossen und ich zu dieser Komprimierung trage ich mit diesem Angebot auch bei. Das (...) finde ich muss man irgendwie mit umgehen. Und das kann man nicht vergessen. Das man immer auch ein Teil des Problems ist. (lacht auf)“ (Lipinski: Z. 622–636)

Hierin offenbart sich Herrn Lipinskis generell kritischer Blick auf die Sozialen Medien. In der Einschätzung, dass „man immer auch ein Teil des Problems ist“, zeigt sich seine selbstkritische Betrachtung der problematischen Nutzung der Sozialen Medien. Mit dieser Positionierung kritisiert er, dass die Gedenkstätten durch digitale Angebote in den Sozialen Medien die sowieso schon kritischen Aspekte der sozialen Medien – Abhängigkeit und

Komprimierung von Themen – unterstützen und mittragen würden. Er merkt an, dass eine Reflexion des eigenen Handelns erforderlich sei und ein bewusster Umgang mit der Situation gefunden werden müsse: „finde ich muss man irgendwie mit umgehen“ (Lipinski: Z. 634). Das „irgendwie“ lässt jedoch offen, welche Konsequenzen schlussendlich aus der Reflexion gezogen werden. So kann die Konsequenz individuell different ausfallen. Sprachlich wechselt er in seinen Ausführungen zwischen dem unbestimmten „man“ und dem persönlichen „ich“, wodurch erkenntlich wird, dass er diese Ausführungen explizit auch auf sein persönliches Handeln bezieht. Eine solche Grundeinstellung den Sozialen Medien gegenüber beeinflusst den gesamten Blick auf die Verhandlung der Nutzung Sozialer Medien für Bildungsarbeit.

Wie gezeigt werden konnte, differieren die Positionierungen und somit die *subjektiven Einstellungen* gegenüber den Sozialen Medien zwischen den Befragten. Die *subjektiven Einstellungen* der jeweiligen Mitarbeiter*innen beeinflussen auf verschiedenen Ebenen die Betrachtung und Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit. Dabei ist die *subjektive Einstellung* nicht festgeschrieben, sondern durchaus wandelbar. In den vorliegenden Interviews zeigt sich zudem, dass die *subjektive Einstellung* und Positionierung gegenüber den Sozialen Medien in der Mitarbeiter*innenschaft in den KZ-Gedenkstätten zum Teil noch in der Entwicklung ist.

4.2.4 Einfluss von (fehlenden) Ressourcen

Neben den *subjektiven Einstellungen* beeinflussen auch die verfügbaren beziehungsweise nicht verfügbaren Ressourcen der KZ-Gedenkstätten für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen*. Die benötigten und insbesondere die fehlenden Ressourcen sind zentral, wenn es um die Arbeit in und mit den Sozialen Medien geht. Diese beeinflussen, was die Interviewpartner*innen in der Arbeit mit Sozialen Medien als leistbar verhandeln. Die Wichtigkeit dieser Thematik wird auch in der Codewolke¹⁴ ersichtlich. Davon ist auch die Zuordnung zu den jeweiligen Arbeitsbereichen der Gedenkstättenarbeit abhängig. Die Kategorie (*fehlende*) *Ressourcen* umfasst hierbei zum einen *zeitliche Ressourcen*, zweitens *personelle Ressourcen*, drittens *monetäre Ressourcen* und zudem auch die Subkategorie der *fehlenden Ressourcen*. Die ersten drei Subkategorien befinden sich außerdem in einem Wechselverhältnis und meinen Ressourcen, die für die Arbeit mit den Sozialen Medien erforderlich sind. Bei der Subkategorie *personelle Ressourcen* wird im Folgenden auf die organisatorischen personellen Aspekte fokussiert, da

¹⁴ Die Codewolke befindet sich in Anhang 4.3.

die untergeordnete Subkategorie der *subjektiven Einstellungen* bereits gesondert analysiert wurde. Diese organisatorischen Aspekte bestehen beispielsweise in der Verfügbarkeit von Personal und Arbeitsbereichen für die Arbeit mit den Sozialen Medien oder in den Kompetenzen der Mitarbeitenden. Die *zeitlichen Ressourcen* umfassen die zeitlichen Anforderungen der Arbeit mit den Sozialen Medien und die hierzu bereitstehenden Kapazitäten. Ergänzend zu der zeitlichen und der personellen Subkategorie stehen die *monetären Ressourcen*, welche die finanziellen Kosten und die Verfügbarkeit von Geldern für die Arbeit umfassen. Nachfolgend werden die Einflüsse der *zeitlichen* und *personellen Ressourcen* auf die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* aufgezeigt. Auf die *monetären Ressourcen* wird in der Verhandlung der *Zuordnung* genauer eingegangen.

Bezogen auf den zeitlichen Aspekt lässt sich festhalten, dass die Arbeit mit den Sozialen Medien als sehr zeitintensiv wahrgenommen wird. Das Maß an *zeitlichen Ressourcen*, das für die Arbeit aufgewandt werden muss, wird mit verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Zum einen wird die Intensität der Zeitaufwendung, die erforderlich ist, fokussiert. Exemplarisch hierfür steht die Aussage von Frau Thiele: „Also das sind dann tatsächlich so Momente wo man dann doch merkt dass die Kapazitäten schon wichtig sind. Weil man Dinge auch also man muss sich einfach die Zeit dafür nehmen“ (Thiele: Z. 906–909). Zum anderen wird von Frau Krüger beispielsweise der Aspekt der zusätzlichen Zeitbelastung zur anderen Arbeit hervorgehoben: „Genau das ist einfach so eine Leerstelle und dieses nebenher machen ist nicht so ein glücklicher Zustand weil das eigentlich gar nicht geht. Und weil es eher so ON TOP ist auf also es ist eine Zusatzaufgabe zu dem was eh schon erledigt werden muss“ (Krüger: Z. 267–271). Hieran zeigt sich, dass die Arbeit in den Sozialen Medien als zusätzlich zu der ohnehin schon bestehenden Arbeit gesehen wird. Sie beschreibt diesen Status quo als „nicht so glücklichen Zustand“ der „eigentlich gar nicht geht“ wodurch sie klar macht, dass die Zusatzbelastung als so stark empfunden wird, dass es einer Änderung bedarf. Ähnlich zu Frau Krüger bezeichnet Herr Lipinski die Intensität des Zeitaufwands, der durchaus auf Kosten anderer Formate geht, auch als „echte bittere Erfahrung“ (Lipinski: Z. 595f.), was zeigt, dass der zusätzliche Zeitaufwand als Belastung erlebt wird.

Die *zeitlichen Ressourcen* sind, wie bereits anklingt, zudem mit den *personellen Ressourcen* verschränkt. So ist zentrales Thema der verhandelten *personellen Ressourcen* neben den individuellen Kompetenzen der Mitarbeitenden auch die Verfügbarkeit von Mitarbeitenden für die Arbeit und die Notwendigkeit eines eigenen Arbeitsbereiches mit eigens

für die Sozialen Medien zuständigem Personal. Auf die Notwendigkeit eines eigenen Bereichs für die Arbeit mit den Sozialen Medien geht Frau Meyer ein:

„da sieht man dass das eben kein Job ist die eben eine Volontärin nebenbei machen kann sondern ich bin der absoluten Meinung dass das äh Stiftungen oder Institutionen äh es tatsächlich zunehmend ernst nehmen müssen diesen ganzen Bereich der Social Media Arbeit und dort eben auch Personen einstellen müssen die vielleicht auch eine Ausbildung haben [...] und dadurch einfach eine neue Form der Pädagogik weiter etablieren“ (Meyer: Z. 1196–1205).

Sie betont die Notwendigkeit für einen eigenen Bereich der Arbeit mit Sozialen Medien mit explizit dafür angestelltem Personal, indem sie diese Sichtweise als ihre „absolute Meinung“ anführt und der Aussage auch durch die Betonung des Wortes „müssen“ Druck verleiht, worin sich die Dringlichkeit, die sie dafür sieht, manifestiert. Es sei keine Arbeit, die „nebenbei“ gemacht werden könne, sondern es brauche vielmehr dafür geschultes Personal, um dadurch auch die Bildungsarbeit in neuer Form zu etablieren. Die *Potenziale* und *Grenzen*, die für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien gesehen werden, sind somit auch von den Kompetenzen abhängig, welche die zuständigen Mitarbeitenden mitbringen. So fasst Frau Meyer ihre Arbeit beispielsweise vor dem Hintergrund einer vorausgegangenen Beschäftigung in der Gedenkstättenpädagogik auf und beschreibt, dass dieser Hintergrund sich auch auf die Ausrichtung ihrer jetzigen Arbeit auswirke (vgl. ebd.: Z. 92–96). Hierin zeigt sich, dass die jeweiligen Hintergründe und Kompetenzen der Mitarbeitenden die Sichtweise in Bezug auf die Bildungsarbeit prägen und somit auch die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* beeinflussen.

Dass die Aspekte der *zeitlichen Ressourcen* und *personellen Ressourcen* miteinander Hand in Hand gehen, wird an der Ausführung von Herrn Kalinowski ersichtlich:

„es ist wenn man das ordentlich machen will, es ist sehr zeitintensiv. [...] Ich würde schon sagen das sind etwa zehn Prozent unserer wöchentlichen Arbeitszeit. (...) Oder das würde vielleicht gar nicht reichen. (...) Zwanzig zwanzig Prozent auf die Sozialen Medien verwenden. Und das ja eigentlich etwas ist was ja eigentlich in unseren Stellenbeschreibungen gar nicht da ist. Punkt. [...] Und das heißt wir müssen natürlich irgendwie umschichten von der Arbeit die wir haben“ (Kalinowski: Z. 470–493).

Eine professionelle und ordentliche Arbeit ist zeitintensiv. Die Überlegung und Schilderung, wie groß der Anteil der Zeit ist, der aufgewandt wird, vor dem Hintergrund, dass die Arbeit mit den Sozialen Medien nicht ursprünglich für die jeweilige Stelle angedacht war, führt ihn zu der für ihn logischen Konsequenz, dass diese Arbeit zulasten anderer Arbeitsgebiete gehe. Es wird demnach problematisiert, dass keine eigenen Stellen für diese Arbeit existieren. Als wie intensiv und groß Herr Kalinowski diese erforderlichen *zeitlichen Res-*

sourcen einordnet, wird deutlich, indem er seine Überlegungen über den prozentualen Anteil und dass dies nicht zur Stelle gehöre, mit einem „Punkt“ Nachdruck verleiht.

An anderer Stelle führt Herr Kalinowski an, dass die Arbeit in den Sozialen Medien seiner Einschätzung nach nur unter bestimmten Bedingungen gut sein könne. Um die *Potenziale* der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien zu verwirklichen, werden ihm zu folge „sehr präzise Konzepte“ (Kalinowski: Z. 126) benötigt, die zunächst entwickelt werden müssten. Dabei setzt Herrn Kalinowskis Kritik ein, indem er problematisiert, dass den KZ-Gedenkstätten dazu die Ressourcen fehlten und die KZ-Gedenkstätten bisher für die Arbeit in den Sozialen Medien nicht ausgestattet seien. Er hebt hervor, dass es in der Entwicklung noch „großen Nachholbedarf“ (ebd.: Z. 131) gebe und die Auseinandersetzung mit der Thematik gerade erst beginne (vgl. ebd.: Z. 121–132).

Insgesamt wird der Anspruch an professionelle Arbeit deutlich und welche Ressourcen dafür benötigt werden. Dabei klingt immer wieder an, dass diese Ressourcen nicht zwingend zur Verfügung stehen. Die Subkategorie *fehlende Ressourcen* nimmt sich genau diesen Aspektes an und umfasst Ressourcen, die als notwendig jedoch nicht vorhanden diskutiert werden.

Bei den *fehlenden Ressourcen* werden insbesondere zum einen die *unzureichende personelle Ausstattung* fokussiert und zum anderen die *mangelnden zeitlichen Ressourcen* verhandelt. Der Einfluss der *unzureichenden personellen Ausstattung* auf die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* lässt sich beispielgebend an der Ausführung von Herrn Kalinowski zeigen (ebd.: Z. 616–618): „Da fehlt auch die Zeit konzeptionell zu arbeiten. Also weil man so im Alltagsgeschäft da ist. Man muss sich das erstmal freikämpfen.“ Die Anforderungen, konzeptionell zu arbeiten und Formate zu entwickeln, erforderten Personal, das die Zeit habe, dies zu tun und nicht im „Alltagsgeschäft“ stecke beziehungsweise dies „nebenher macht“. Demgegenüber legt Herr Lipinski beispielsweise einen primären Fokus auf die *mangelnden zeitlichen Ressourcen*.

„Also eine Veränderung ist (...) wir haben eh ein enges Zeitbudget. Dass das darunter natürlich total leidet. Das man immer überlegen muss GOTT haben wir überhaupt die Zeit das jetzt zu machen. Weil (...) die Vorbereitung und Umsetzung wirklich Zeit kostet. Das ist ein Problem dabei.“ (Lipinski: Z. 325–329)

Hier wird deutlich, dass abgewogen werden muss, ob die zeitlichen Ressourcen ausreichen, um Bildungsarbeit in den Sozialen Medien umzusetzen. Diese Überlegung ist immer vor dem Hintergrund der Zeitintensivität der Vorbereitung und Verwirklichung von Angeboten zu betrachten.

Neben den verhandelten fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen und nicht ausreichenden Kapazitäten kann, wie Frau Thiele zeigt, durch den Mangel einer noch grundlegenden Ressource für die digitale Arbeit in den Sozialen Medien eine Grenze gesetzt werden – einer unzureichenden Internetverbindung.

„ist einfach das Problem dass wir eine total schnell SCHLECHTE Internetverbindung haben. Also es ist total frustrierend weil unser die es ist einfach die Kabelstärke oder wie auch immer man das richtig nennt ist der Datendurchlauf ist SO niedrig dass man (...) als Gruppe nicht sinnvoll im Internet arbeiten könnte oder eben nicht in den Sozialen Medien. Und das verhindert auch dass wir uns irgendwie Konzepte überlegen sowas gezielt (...) in die Gruppenarbeit mit einzubringen.“ (Thiele: Z. 970–978)

Fehlende technische Voraussetzungen verhindern die Möglichkeit, Angebote zu etablieren, und stellen somit eine Grenze für den Einsatz der Sozialen Medien für Bildungsformate dar. Hierin wird die unzureichende Ausstattung der KZ-Gedenkstätten für digitale Bildungsarbeit in den Sozialen Medien sichtbar. Unter diesen Bedingungen wird, wie Frau Thiele auch anführt, die Frage nach Konzepten für die Einbindung der Sozialen Medien in die Bildungsarbeit vernachlässigt, weil diese rein technisch nicht umsetzbar sind.

Eine den zum Teil fehlenden Kapazitäten und Ressourcen trotzen Perspektive nimmt beispielsweise Frau Krüger ein: „also die Kapazitätenfrage ist nicht unwesentlich. Genau ich fand allerdings auch keine Option weil das niemand dafür gibt das nicht zu machen.“ (Krüger: Z. 281–284). Frau Krüger vertritt die Position, dass die Begrenzungen, die sich durch die *fehlenden Ressourcen* ergäben, die Arbeit nicht aufhalten oder verhindern sollten. Nur weil die Ressourcen momentan nicht darauf ausgelegt seien, die Arbeit in dem angestrebten Rahmen zu betreiben, sieht sie darin keinen Grund, die Angebote nicht dennoch anzubieten und somit eventuell eine Fokusverschiebung in der Bereitstellung von Ressourcen zu bewirken. Hierin spiegelt sich erneut wider, welchen Einfluss die *subjektiven Einstellungen* der jeweiligen Personen auf die Positionierungen in der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* hat.

Nachdem dargestellt wurde, dass eine Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit stattfindet und wie diese von den (*fehlenden*) *Ressourcen* und den *subjektiven Einstellungen* der Mitarbeitenden beeinflusst wird, wird nun die Verhandlung der *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen der KZ-Gedenkstätten dargestellt.

4.3 Verhandlung der Zuordnung

Abhängig von den *(fehlenden) Ressourcen* sowie den *subjektiven Einstellungen* und somit auch der Positionierung im Spannungsfeld der *Potenziale* und *Grenzen* wird die *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen verhandelt. Die *Zuordnung* bildet die Schlüsselkategorie zur Beantwortung der Forschungsfrage, da hierbei ersichtlich wird, ob die Sozialen Medien überhaupt und in welchem Rahmen sie für die Bildungsarbeit als relevant oder wirksam verhandelt werden. Dabei wird unter *Zuordnung* verstanden, für welche Arbeitsbereiche der Gedenkstättenarbeit die Interviewpartner*innen eine Relevanz in den Sozialen Medien sehen. In diesem Sinne wird betrachtet für welche Aspekte der Gedenkstättenarbeit die Sozialen Medien zurzeit genutzt werden, wie die Befragten die Verwendung bewerten und in welchen Bereichen sich die jeweiligen Interviewpartner*innen einen Einsatz der Sozialen Medien potenziell vorstellen können.

Zuerst wird im Folgenden die Abhängigkeit der Verhandlung der *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen der KZ-Gedenkstätten von den *(fehlenden) Ressourcen* und den verhandelten *Grenzen* und *Potenzialen* der Sozialen Medien skizziert. Anschließend wird die Verhandlung der *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen dargestellt (siehe Abbildung 3).

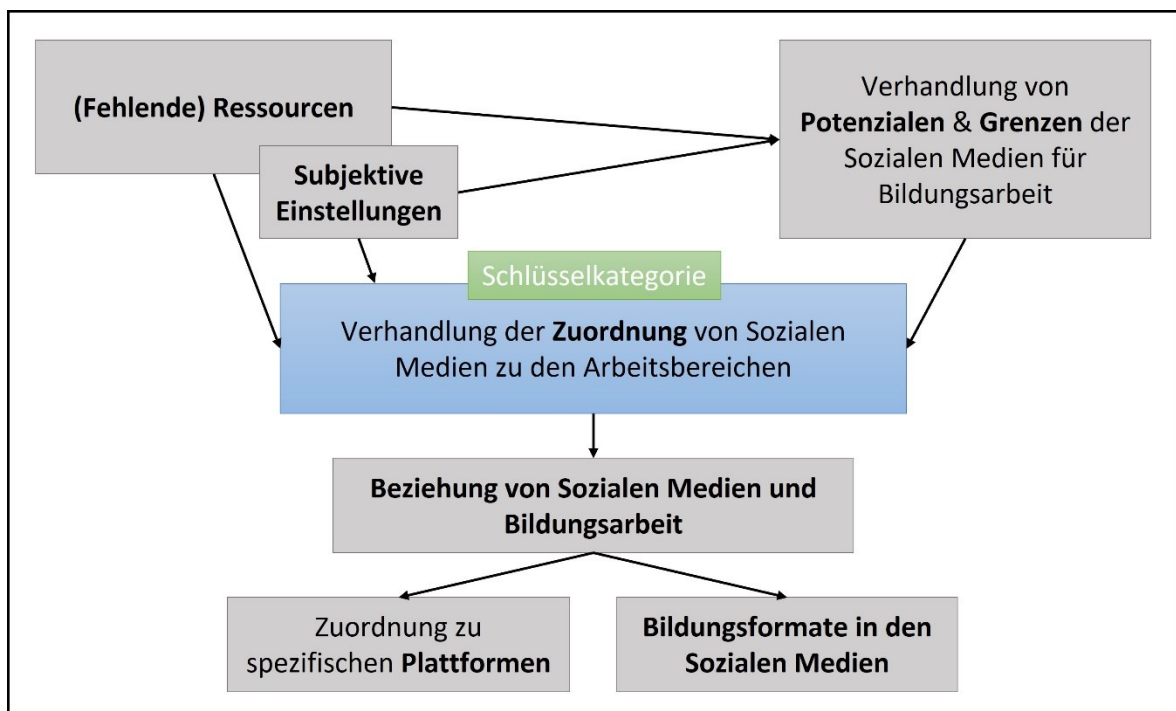


Abbildung 3: Theoriemodell mit Fokus auf die Schlüsselkategorie der *Zuordnung* von Sozialen Medien

4.3.1 Einfluss von (fehlenden) Ressourcen

Die (*fehlenden*) *Ressourcen* hängen zusammen mit der Verhandlung, was in der Arbeit mit den Sozialen Medien leistbar und was nicht leistbar ist. Dies beeinflusst wiederum die *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den jeweiligen Arbeitsbereichen der Gedenkstätten wie zum Beispiel der Bildungsarbeit oder der Öffentlichkeitsarbeit.

Die *subjektiven Einstellungen* als Teil der *personellen Ressourcen* gestalten die Verhandlung der *Zuordnung* der Arbeitsbereiche insofern, als sie grundlegend dafür sind, vor welchem Orientierungsrahmen die jeweilige Person diese Verhandlung führt, wie am Beispiel von Herrn Lipinski gezeigt werden kann: „Also ich bin da etwas (...) etwas etwas unsicher noch oder skeptisch vielleicht sogar. Ich denke man muss Social Media oder ist für mich nicht zuallererst Vermittlung“ (Lipinski: Z. 149–151). Seine skeptische Grundeinstellung den Sozialen Medien gegenüber beeinflusst auch seine Einschätzung dessen, was durch Soziale Medien geleistet werden kann. Wie Herr Lipinski ausführt, sieht er den Einsatz der Sozialen Medien aufgrund seiner Skepsis nicht in der Vermittlungsarbeit.

Weg von den *subjektiven Einstellungen* jedoch auch im Bereich der *personellen Ressourcen*, lässt sich beispielsweise bei Herrn Kalinowski der Einfluss der jeweiligen Kompetenzen der Mitarbeitenden auf die Verhandlung der *Zuordnung* erkennen.

„Und das ist eigentlich auch das was wir an personellen Kapazitäten leisten können diese beiden Plattformen zu bespielen. Insofern steckt auch viel Pragmatismus dahinter in dem was tut man was tut man nicht. Das hat auch immer so ein Stück weit damit zu tun (...) welche Präferenzen man, also die Leute die das auch betreuen selber haben, also wo kennt man sich aus so“ (Kalinowski: Z. 198–202)

Das eigene Wissen aber auch die eigenen Vorlieben fließen in die Arbeit ein. Herr Kalinowski sieht die *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den jeweiligen Arbeitsbereichen und den Umfang der Arbeit, die geleistet werden könne, als eine durchaus pragmatische Entscheidung, die auf Grundlage der *personellen Ressourcen* in Form von Kompetenzen, die von den Mitarbeitenden mitgebracht werden, gefällt werde.

Dazu ergänzend führt Frau Krüger beispielgebend den Einfluss von *fehlenden Ressourcen* in Form einer *unzureichenden personellen Ausstattung* an:

„Genau und (...) was halt wahnsinnig aufwendig ist ist spezifische Formate zu entwickeln. Und da ist so ein bisschen das Problem also sagen wir mal bestimmte Reihen oder so da ist so ein bisschen das Problem dass alle das so nebenher machen also das es keine Person gibt die dafür zuständig ist“ (Krüger: Z. 260–265).

Dass es keine *Zuordnung* einer Person für die Arbeit mit den Sozialen Medien gibt und die Arbeit nebenher gemacht werden muss, erschwere es, spezifische Formate zu entwickeln, da diese aufwändig zu planen seien und die Ressourcen dafür nicht ausreichen. Dies prob-

lematisiert Frau Krüger und führt an anderer Stelle erneut an, dass die fehlenden Kapazitäten aus ihrer Sicht der Verwirklichung von Nutzungsmöglichkeiten im Wege stünden:

„ja also aus meiner Perspektive haben wir echt viel mit Kapazitäten zu kämpfen weil da wäre viel mehr drin. (räuspert sich) Also wirklich RICHTIG VIEL MEHR. (.) Aber es also die Stellen entsprechend dem noch überhaupt nicht. Und da müsste sich was ändern“ (Krüger: Z. 738–743).

Wie Frau Krüger hier zeigt, sind *fehlende Ressourcen* in Form einer *unzureichenden personellen Ausstattung* auch ein Grund, der dazu führt, dass manches nicht umgesetzt werden könne. Sie beschreibt die Situation als einen Kampf gegen die beschränkten Kapazitäten, wobei ersichtlich wird, dass die Sozialen Medien für sie noch viele weitere Möglichkeiten bieten. Dies wird verstärkt durch ihre drastische Formulierung des „RICHTIG VIEL MEHR“. Die *Potenziale*, die sie für die Arbeit mit den Sozialen Medien sieht, sind aufgrund der *fehlenden Ressourcen* nicht ausschöpfbar.

Die *unzureichenden Kapazitäten* beeinflussen, wie exemplarisch an Frau Thieles Ausführungen gezeigt werden kann, auch welche und wieviel Kanäle in den Sozialen Medien betrieben werden können. „[B]isher hatten wir das einfach (.) ein kleines bisschen auch aus Kapazitätsgründen dann auch wieder verworfen weil wir eben das jeder neue Kanal muss ja auch betreut werden und so“ (Thiele: Z. 489–491). Die Frage, ob TikTok im Rahmen der Bildungsarbeit eingesetzt werden soll, wurde aufgrund *unzureichender Kapazitäten* negativ beantwortet.

Ein weiterer Aspekt ist, dass vorhandene Ideen nicht umgesetzt werden können: „Also es gibt viele Ideen aber es gibt dann auch viel so Business as usual weil mehr auch oft nicht zu schaffen ist“ (Krüger: Z. 400–402). In der Ausführung von Frau Krüger wird ersichtlich, dass es durchaus einen Pool an Ideen gibt, die Sozialen Medien im Rahmen der Bildungsarbeit einzusetzen, diese jedoch aus Kapazitätsgründen nicht umsetzbar sind.

Neben den *personellen Ressourcen* und den *unzureichenden Kapazitäten* spielen auch die *monetären Ressourcen* eine Rolle, wenn es um die Verhandlung der *Zuordnung* geht. Dies wird zum Beispiel bei Frau Thiele deutlich.

„Weil wir immer gesagt haben also wenn wir jetzt irgendwie Filme aufzeichnen und so weiter das erfordert eigentlich ein Maß an Professionalität oder das wäre zumindest dann unser Anspruch das schon wieder finanziell ein Aufwand wäre und auch gar nicht dem entspricht was ich angemessen finde“ (Thiele: Z. 361–365)

Hierbei zeigt sich erneut der Anspruch professioneller Arbeit, der die Aufwendung finanzieller Mittel für die Umsetzung bedeutet. In der Ausführung von Frau Thiele, dass sie diesen erforderlichen finanziellen Aufwand als nicht angemessen empfindet, zeigt sich,

dass die Positionierung in der Verhandlung des Themenbereichs stark von den subjektiven Bewertungen der Einzelperson abhängig ist.

Zudem spielen auch *zeitliche Ressourcen* und die Bewertung des Umgangs mit diesen eine Rolle, wenn es um die *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen geht. Exemplarisch kann an Herrn Kalinowskis Ausführungen gezeigt werden, dass „wenn man das [Inhalte in den Sozialen Medien darbieten, Anm. d. A.] ordentlich machen will“ (Kalinowski: Z. 470f.) ein großer Teil der Arbeitszeit aufgewandt werden müsse, der ursprünglich nicht für diese Aufgabe angedacht war. Er kommt hierbei zu dem Schluss: „das heißt wir müssen natürlich irgendwie umschichten von der Arbeit die wir haben. WEIL wir es auch wichtig finden so.“ (ebd.: Z. 492–494). Die Bereitschaft diese zunächst nicht angedachte Zeit aufzubringen, indem an anderer Stelle „umgeschichtet“ wird, begründet er mit der Wichtigkeit, die er dem Angebot beimisst. Die Formulierung „müssen natürlich“ zeigt zudem die Selbstverständlichkeit dieses Lösungsweges für Herrn Kalinowski. Durch die starke Betonung des Einstiegs in die Begründung wird deutlich, dass es ihm wichtig war, diese hervorzuheben. Hieran wird ersichtlich, dass die Verhandlung der knappen *zeitlichen Ressourcen* zusammenspielt mit der Motivation und dem Willen der jeweiligen Person – in diesem Fall ermöglicht es eine *Zuordnung*.

Für eine *Zuordnung* der Sozialen Medien zum Bereich der Bildungsarbeit werden ausreichend Kapazitäten – insbesondere *personelle* und *zeitliche Ressourcen* – für anspruchsvolle Bildungsangebote als notwendig vorausgesetzt beziehungsweise in Zukunft gewünscht. Der Einfluss der (*fehlenden*) *Ressourcen* auf die *Zuordnung* ist zentral dadurch bestimmt, dass viele Ideen nicht umgesetzt werden können, da die Kapazitäten nicht vorhanden sind. Geht es um Bildungsprojekte wird der Anspruch betont, professionell arbeiten zu wollen. Dies geht jedoch mit Zeit- und Personalaufwand einher, an dem es bisher mangelt. Zudem sind *fehlende Ressourcen* erschwerend für die Umsetzung der Bildungsarbeit und wirken damit auch auf die Einschätzung der Realisierbarkeit der Nutzungsmöglichkeiten ein, im Sinne einer *Zuordnung* zu den Arbeitsbereichen in der jeweiligen KZ-Gedenkstätte.

4.3.2 Einfluss der Verhandlung der Potenziale und Grenzen

Neben den (*fehlenden*) *Ressourcen* beeinflusst auch die jeweilige Positionierung in der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* für welchen Arbeitsbereich die Sozialen Medien als fruchtbar verhandelt werden. Die Einflüsse der Positionierungen bezüglich der *Potenzi-*

ale und *Grenzen* werden nachfolgend an zwei kontrastierenden Beispielen in Bezug auf die *Zuordnung* der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit veranschaulicht.

Frau Krügers Positionierung in der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* wird besonders deutlich in ihrer Antwort auf die Frage nach den *Grenzen*, die sie in Bezug auf die gedenkstättenpädagogische Arbeit in den Sozialen Medien sieht: „Ja. (.) So ein bisschen provokativ würde ich sagen KEINE.“ (Krüger: Z.657). Ihre Positionierung veranschaulicht sie nachfolgend, indem sie die Thematik des Reenactments im Rahmen von TikTok-Videos und die damit verbundene Debatte im gedenkstättenpädagogischen Raum aufgreift und skizziert, dass es in dem Zusammenhang sehr viel Kritik gab. Ihre Positionierung in der Debatte beschreibt sie wie folgt:

„ich war eher auf der Seite dieses Gegenpols. Also zu sagen da gibt es einen Impuls und warum arbeitet man nicht mit dem Impuls? Also es gibt ein Interesse an der Geschichte. [...] Und diesen Impuls den kann man dann auch quasi nutzen ja dann darüber in die Tiefe zu gehen. Dann vielleicht auch so eine Form der Aneignung zu problematisieren“ (ebd.: Z.668–675).

Hier wird erneut deutlich, dass sie an einem Punkt, an dem *Grenzen* der Angemessenheit verhandelt wurden, ihren Fokus auf das Potenzial für die gedenkstättenpädagogische Bildungsarbeit setzt, das darin liegt, sich mit dem Reenactment konstruktiv auseinanderzusetzen. Ihrem Ansatz nach „den Impuls aufzugreifen“ und daran ansetzend Bildungsarbeit zu leisten. Als Beschränkung dieses Ansatzes fügt sie hinzu, dass sie jedoch *Grenzen* für Aneignung sehe, wenn diese „negativ gedacht ist im Sinne von Leugnung oder Relativierung“ (ebd.: Z. 690f.). Nach den Chancen gefragt, nennt Frau Krüger multiple Chancen, die sie für die Gedenkstättenpädagogik durch die Sozialen Medien sehe (vgl. ebd.: Z. 696–717). Frau Krüger ordnet die Arbeit in und mit den Sozialen Medien dem Arbeitsbereich der Bildungsarbeit zu und sieht die Sozialen Medien somit als Teil der Bildungsarbeit. Hier hebt sie vor allem die sich durch die Sozialen Medien ergebenden neuen Möglichkeiten in der Vermittlung hervor:

„Und auch Teile der Vermittlung also Teile der offenen Vermittlung kann unseres Erachtens auch weiter online stattfinden. Also das man halt sozusagen wenn man Gruppen hat die aus unterschiedlichen Gründen nicht anreisen können ist das durchaus ein Angebot was sinnvoll ist“ (ebd.: Z. 115–120).

Die Vermittlungsarbeit im digitalen Raum über die Sozialen Medien ist vor dem Potenzial der größeren Reichweite und des Überwindens räumlicher *Grenzen* aus ihrer Sicht sinnvoll. Eine Zusammenarbeit zwischen der analogen Bildungsarbeit und der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien ist ihrer Ansicht nach ausbaufähig: „Das ist der Anspruch eigentlich aber ich würde sagen, dass der sich noch nicht eingelöst hat“ (ebd.: Z. 573f.). So

macht sie deutlich, dass es ihr Ziel wäre, ein Zusammenspiel der analogen und digitalen Arbeit herzustellen, wobei sie für dieses Zusammenspiel durchaus noch mehr Potenzial sehe, als das was bisher verwirklicht wurde.

Am Beispiel von Herrn Lipinski kann die gegensätzliche Positionierung zu dem Einfluss der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* auf die *Zuordnung* zum Arbeitsbereich dargestellt werden. Herr Lipinski positioniert sich in der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* dahingehend, dass er vorrangig Grenzen für die pädagogische Arbeit im Raum der Sozialen Medien hervorhebt. Potenziale sieht er lediglich darin, dass räumliche und ideologische Grenzen durch die neue Reichweite überwunden werden könnten. Grundsätzlich steht er sowohl den Sozialen Medien im Allgemeinen als auch dem Einsatz der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit skeptisch gegenüber. Diese Grundeinstellung beeinflusst auch die Abwägung der Nutzung der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit:

„Also ich bin da etwas (...) etwas etwas unsicher noch oder skeptisch vielleicht sogar. Ich denke man muss Social Media oder ist für mich nicht zuallererst Vermittlung. Sondern Social Media bewegt sich in so einer Breite hin zu P R Public Relation also wie wollen wir uns darstellen? Und ich glaube ich sehe das noch eher unter so einem Gedanken als konkret in der Wissensvermittlung“ (Lipinski: Z. 149–155).

In seiner Positionierung, der *Zuordnung* der Sozialen Medien zum Bereich der Bildungsarbeit skeptisch gegenüberzustehen und die Sozialen Medien nicht vorrangig in dieser Funktion zu sehen, sondern sie dem Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zuzuordnen, wird diese Grundeinstellung erneut deutlich. Dieser primären Nicht-Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit folgend, sieht er zudem auch kein Zusammenspiel zwischen der analogen Bildungsarbeit und den Sozialen Medien:

„Finde ich finde ich ganz finde ich ganz schwer. (...) Das (...) also bei diesen mehr kulturellen Geschichten ja gibt es Verbindungen wenn wir Veranstaltungen machen gibt es Verbindungen. Aber die die Programme die pädagogischen Angebote jetzt also wie am Anfang des Gesprächs beschrieben da gibt es würde ich sagen kein in also sehe ich kein Ineinandergreifen kein Zuspiel oder kein Anfüttern der Gruppe mit Informationen oder speziell sehe ich. Würde ich nicht sehen“ (ebd.: Z. 575–582).

Während er für den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit Verbindungen zwischen der analogen Arbeit und den Sozialen Medien sieht, besteht dieser Zusammenhang bei den pädagogischen Programmen für ihn nicht. Dabei bezieht er sich zudem auf die von ihm bereits skizzierte Grundhaltung, dass er grundsätzlich die Sozialen Medien weniger im Bereich der Bildungsarbeit verortet.

Anhand dieser Beispiele konnte aufgezeigt werden, dass sich die Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* und die Positionierung innerhalb dieser Verhandlung auf die Verhandlung der *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen auswirkt.

4.3.3 Zuordnung zu den Arbeitsbereichen

Nachdem der Einfluss der (*fehlenden*) *Ressourcen* sowie der Verhandlung der *Potenziale* und *Grenzen* der Sozialen Medien für Bildungsarbeit auf die *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den Arbeitsbereichen dargestellt wurde, wird die momentane Verortung der Sozialen Medien in den KZ-Gedenkstätten sowie die Verhandlung der Befragten herausgearbeitet, für welche Bereiche sie den Einsatz der Sozialen Medien als relevant oder nutzbar erachten. In der Verhandlung der *Zuordnung* zu den Arbeitsbereichen lassen sich drei Positionen unterscheiden. Zu nennen sind zum einen die eindeutige *Zuordnung zur Öffentlichkeitsarbeit*, zum zweiten das Verständnis von *Sozialen Medien als Querschnittsaufgabe* über mehrere Arbeitsbereiche hinweg und als dritte Position die *Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit*. Die Verhandlung der Beziehung der Sozialen Medien und der Bildungsarbeit ist jedoch komplex und für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse, weshalb diese anschließend in einem eigenen Kapitel ausführlich verhandelt wird. Nachfolgend werden die ersten zwei Positionen dargestellt.

Exemplarisch für die *Zuordnung der Sozialen Medien zur Öffentlichkeitsarbeit* kann Herrn Lipinskis Positionierung betrachtet werden: „Social Media bewegt sich in so einer Breite hin zu P R Public Relation also wie wollen wir uns darstellen? Und ich glaube ich sehe das noch eher unter so einem Gedanken als konkret in der Wissensvermittlung.“ (Lipinski: Z. 152–155). Er nimmt hier Abstand von der Fokussierung der Sozialen Medien auf die Vermittlungsarbeit und hebt hervor, dass er die Sozialen Medien eher als Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit sehen würde. Die Sozialen Medien sind für ihn ein Mittel der Präsentation der KZ-Gedenkstätten nach außen und weniger eine Methode zur Wissensvermittlung. Auch Frau Meyer fokussiert auf die Nutzung der Sozialen Medien im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit und geht so weit, dass sie die Sozialen Medien als „**das** Mittel das Medium der Öffentlichkeitsarbeit“ (Meyer: Z. 401f.) bezeichnet. Sie ordnet die Sozialen Medien zudem als elementar ein, um langfristig in der Onlinewelt die Relevanz der Gedenkstätten aufrechtzuerhalten. Durch die Betonung des „das“ zeigt sie, dass sie die Sozialen Medien als eindeutig wichtigstes Mittel für die Öffentlichkeitsarbeit einordnet.

Dass die Arbeit mit den Sozialen Medien nicht ausschließlich einem Teilbereich zugeordnet sein muss, lässt sich bei Frau Thiele veranschaulichen: „Und das einfach auch zu nutzen sowohl dann pädagogisch als auch im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit um da im Kontakt zu bleiben“ (Thiele: Z. 556–558). Hier zeigt Frau Thiele, dass sie die Sozialen Medien sowohl für die Öffentlichkeitsarbeit als auch für die Bildungsarbeit nutzbar verortet, wobei sie von *Sozialen Medien als Querschnittsaufgabe* spricht.

Darüber hinaus lässt sich an Frau Meyer zeigen, dass die *Zuordnung* der Sozialen Medien zu den verschiedenen Arbeitsbereichen keineswegs eindeutig und feststehend sein muss:

„Schon bei der Frage finde ich das ganz interessant; (.) ähm ähm weil äh sie damit implementier- na damit ausdrücken dass Social Media äh Teil der Gedenkstättenpädagogik ist. äh und das find ich eigentlich schon ganz spannend weil ich hab nämlich einen ähnlichen Ansatz dass ich sage Social Media ist Vermittlungsarbeit äh aber in den in den Institutionen ist Social Media ja eher in der Öffentlichkeitsarbeit äh ähm ja (.) angedockt. ähm insofern ist Social Media ne totale Querschnittsaufgabe aber ich würde nie auf die Idee kommen zu sagen dass Social Media ein Teil der Gedenkstättenpädagogik ist“ (Meyer: Z. 5–14).

Die Vorannahme der Forscherin, dass die Sozialen Medien in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit genutzt würden, wird aktiv von Frau Meyer thematisiert. Als Teil der Einstiegsfrage im Interview führte diese Vorannahme bei Frau Meyer zu einer Irritation, da für sie die Implementation der Sozialen Medien zur Gedenkstättenpädagogik nicht eindeutig ist. Daraufhin beginnt sie ihre Position in der *Zuordnung* zu den Arbeitsbereichen der Gedenkstättenarbeit zu erörtern. Es wird ersichtlich, dass sie vonseiten der Institution aus die Verortung als „eher in der Öffentlichkeitsarbeit“ angesiedelt wahrnimmt, während die Sozialen Medien ihrer eigenen *Zuordnung* nach auch für die Vermittlungsarbeit relevant sind. Deshalb bezeichnet sie die Arbeit mit den Sozialen Medien als Querschnittsaufgabe, wobei sie wieder zurückschwenkt und die Vorannahme der Forscherin, die Arbeit mit den Sozialen Medien als Teil der Gedenkstättenpädagogik zu sehen, deutlich ablehnt, indem sie sagt, dass sie „nie auf die Idee kommen“ würde, dies so zuzuordnen. Interessant ist, dass sie im Verlauf des Interviews die Verhandlung der *Zuordnung* mehrfach aufgreift und stets eine variierende Position bezüglich der Verbindung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit einnimmt. Bei Beachtung ihres auf Schule fokussierten Bildungsverständnisses, lassen sich ihre Aussagen zur Trennung von Bildungsarbeit und den Sozialen Medien besser einordnen. Anhand der Ausführungen von Frau Meyer kann festgestellt werden, dass sich die *Zuordnung* zu den Arbeitsbereichen noch aktiv in der Verhandlung befindet.

Dies wird auch bei Herrn Kalinowski deutlich. In seinen Überlegungen zu der durch die COVID-19-Pandemie angestoßenen Frage, ob die Arbeit mit den Sozialen Medien für die Bildungsarbeit wirksam eingesetzt werden kann, erörtert er:

„Und das muss auch nochmal überprüft werden inwiefern Social Media da ich würde da auch gerne nochmal differenzieren wollen also zwischen Gedenkstättenarbeit und Bildungsarbeit an der Gedenkstätte. Also was eben auch ist Social Media eine adäquate Form für die Bildungsarbeit die ja ganz oft vor Ort auch stattfindet ja. Oder ist es nicht eher was für die Gedenkstättenarbeit an sich? (...) Das Erzählen über Sammlungen, über Ausstellungen und so weiter. Sind das nicht möglicherweise eher die Themen die da bedient werden ABER ich glaub da gibt es noch keine Antwort drauf. Also da habe ich auch noch keine drauf.“ (Kalinowski: Z. 624–634).

Er hebt hervor, dass er die Bildungsarbeit gesondert von der restlichen Gedenkstättenarbeit betrachtet, wenn er den Einsatz der Sozialen Medien verhandelt. Die Frage, ob die Sozialen Medien adäquat für die Bildungsarbeit eingesetzt werden können, verhandelt er als noch nicht abschließend beantwortbar. Er formuliert einen aktuellen Bedarf, die Frage zu klären, für welchen Arbeitsbereich die Sozialen Medien genutzt werden könnten. Darauf folgend hebt er mit der Betonung des „aber“ jedoch hervor, dass aus seiner Perspektive diese Frage noch nicht beantwortet werden könne. Die Verhandlung der *Zuordnung* befindet sich demnach noch in einem Prozess und ist bisher nicht abgeschlossen.

Da die Verhandlung der *Zuordnung* der Sozialen Medien zu der Bildungsarbeit und in dem Sinne die Verhandlung der *Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit* einen wesentlichen Schwerpunkt der Forschungsarbeit ausmachen, wird diese Beziehung und die zugehörige Verhandlung der *Zuordnung* nachfolgend in einem eigenen Kapitel erörtert.

4.4 Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit

Die *Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit* ist die zentrale Kategorie in der Verhandlung der *Zuordnung* zu den Arbeitsbereichen der KZ-Gedenkstätten. Diese Beziehung wird nachfolgend dargestellt, bevor dann auf die sich aus dieser Diskussion ergebene Zuordnung der Bildungsarbeit zu spezifischen *Plattformen* sowie die *Bildungsformate in den Sozialen Medien* eingegangen wird (siehe Abbildung 4).

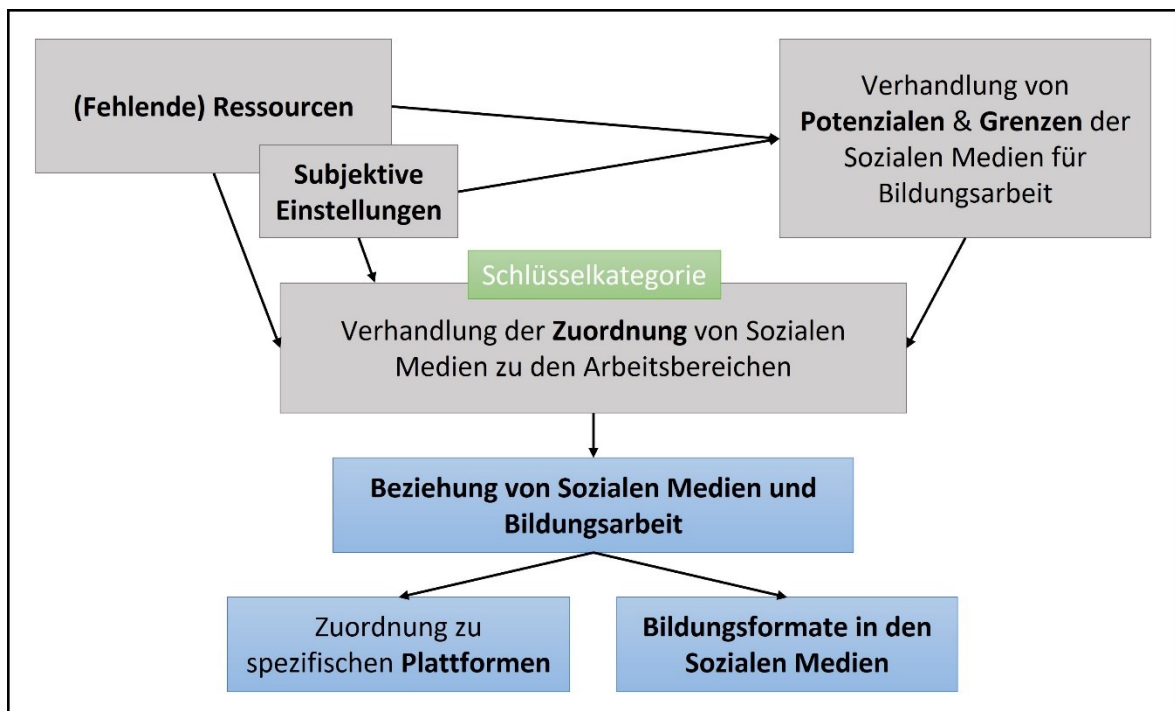


Abbildung 4: Theoriemodell mit Fokus auf die *Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit*

Im Rahmen der Aushandlung, zu welchen Arbeitsbereichen die Sozialen Medien gehören und in welchen Arbeitsbereichen sie eingesetzt werden, sticht vor allem die Verhandlung in Bezug auf die Bildungsarbeit hervor. Hierbei kann zwischen zwei Positionierungen unterschieden werden. Einerseits werden die Sozialen Medien als ein Teil von Bildungsarbeit verhandelt und andererseits gibt es die Position, dass noch ein Klärungsbedarf besteht, ob sich Soziale Medien für die Bildungsarbeit eignen. Diesen zwei Positionierungen untergeordnet und in Abhängigkeit von diesen wird sodann die Verhandlung des Zusammenspiels von analoger Bildungsarbeit und den Sozialen Medien bedeutsam. Nachdem die zwei Positionen zur Zuordnung zur Bildungsarbeit vorgestellt wurden, wird deswegen anschließend die Verhandlung des Zusammenspiels von analoger Bildungsarbeit und Sozialen Medien dargestellt.

Als eindeutig der Bildungsarbeit zugehörig werden die Sozialen Medien beispielsweise von Frau Krüger verortet. So beantwortet sie die Frage nach Grenzen für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien damit, dass sie zunächst keine Grenzen sehe (vgl. Krüger: Z. 657). Dabei zeigt sich, dass sie die Sozialen Medien für die Bildungsarbeit als nutzbar betrachtet. Auch an ihren Schilderungen, wie die Pandemie die Arbeit beeinflusst habe und dass Veranstaltungen spontan in den digitalen Raum verlegt werden mussten, wird deutlich, dass dies für sie auch den Bereich der Bildungsarbeit umfasst. Weiter führt sie aus:

„Genau und diese Aufgabe also der Transfer von Angeboten ins Digitale das ist eigentlich auch nach wie vor das bestimmende Thema. Wo Gedenkstätte 3 beziehungsweise die Bildungsabteilung relativ wenig Erfahrung gesammelt hat das würde ich viel stärker bei anderen Gedenkstätten wie beispielsweise Gedenkstätte 1 und Gedenkstätte 5 und auch der Gedenkstätte 4 verorten sind Erfahrungen mit digitalen Liveführungen die bei einzelnen Plattformen wie Instagram Facebook oder auch YouTube gestreamt wurden.“ (ebd.: Z. 87–95).

Sie schildert, dass der Transfer von Angeboten in die Formate der Sozialen Medien bestimmendes Thema sei. Dadurch, dass sie die Bildungsabteilung explizit nennt, kann geschlossen werden, dass sie die Verhandlung der Nutzung der Sozialen Medien an dieser Stelle nicht allgemein auf die Gedenkstättenarbeit, sondern explizit auf die Bildungsarbeit bezieht. Dennoch ordnet sie die Bildungsabteilung ihrer Gedenkstätte als noch unerfahrener im Vergleich zu anderen Gedenkstätten in Bezug auf Liveführungen ein. Auch wenn sie die Einschätzung vertritt, dass die Gedenkstätte bisher noch nicht so viele Erfahrungen in bestimmten Bereichen der Umsetzung von Angeboten in den Sozialen Medien gesammelt habe, präsentiert sie klare Vorstellungen, welche Projekte sie gerne verwirklichen würde. So würde sie zum Beispiel gerne noch mehr auf die Besucher*innenperspektive fokussieren und diese mehr in die Arbeit integrieren. Hier formu-

liert sie die Notwendigkeit, zunächst entsprechende Formate zu entwickeln: „Das ist zum Beispiel was (.) dafür müsste man halt einfach Projekte und Programme entwickeln. Das haben wir bisher auch noch nicht. Ja.“ (Krüger: Z. 609–611). Des Weiteren formuliert sie die Umsetzung dieses Ansatzes als klares Ziel: „Und DAS finde ich so, also das wäre auch so ein Ziel von mir. Also mehr sozusagen mit den Perspektiven der ANDEREN in Anführungszeichen zu arbeiten. Und da halt für so eine Öffnung zu sorgen.“ (ebd.: Z. 615–618). Durch die Integration der Besucher*innenperspektive in die eigene Arbeit verspricht sie sich eine Öffnung der Angebote in ein mehrere Perspektiven umfassendes Angebot, das diverse Stimmen vertritt. Zur Nutzung der Sozialen Medien formuliert sie demnach eine klare Position, in welcher die Sozialen Medien der Bildungsarbeit zugeordnet sind.

Im Gegensatz zu dieser Positionierung kann exemplarisch an Herrn Kalinowski die Positionierung veranschaulicht werden, dass eine *Zuordnung* der Sozialen Medien zu der Bildungsarbeit noch zu klären sei. Dabei illustriert er die Notwendigkeit von Konzepten. So sieht er grundsätzlich die Möglichkeit, die Sozialen Medien für die Bildungsarbeit zu nutzen, jedoch lediglich unter strengen Auflagen und mit gut durchdachten Konzepten.

„Und das ist das was ich ganz am Anfang schonmal meinte (...) es ist nicht (...) nicht hip und cool und ganz toll weil es irgendwie modern ist weil irgendwie junge Leute drauf ansprechen aber jetzt nur wenn man es irgendwie macht aber wenn man bestimmte Konzepte hat kann man tatsächlich auch (...) in die Breite gehen (...) auch von den Zielgruppen her. Aber das muss genauso wie jeder Workshop den man konzipiert, wie jedes Begegnungsprogramm, das muss sehr klug und präzise durchdacht und konzipiert sein. (...) Man wird es nicht erreichen indem man jetzt beliebig postet und auch in einer hohen Frequenz postet beispielsweise.“ (Kalinowski: Z. 517–527)

Hier wird deutlich, dass Herr Kalinowski die Motivation zur Nutzung der Sozialen Medien, weil sie „irgendwie modern“ seien und deswegen als „hip und cool“ betrachtet würden, kritisch hinterfragt. Vielmehr vertritt er die Position, dass bei der Nutzung der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit statt auf Quantität vor allem auf Qualität der Inhalte geachtet werden sollte. Werden solche qualitätssichernden Konzepte entworfen und der Arbeit zugrunde gelegt, so sieht er durchaus Möglichkeiten für die Nutzung in der Bildungsarbeit. Er weist darauf hin, dass dieselben Maßstäbe, die an die analoge Bildungsarbeit wie zum Beispiel bei Workshops oder Begegnungsprogrammen angelegt werden, auch für die Arbeit in den Sozialen Medien gelten sollten. Als Auslöser, die Bildungsarbeit in den digitalen Raum zu verlagern, wird von Herrn Kalinowski die Pandemie¹⁵ angeführt. Daran an-

¹⁵ Auch wenn die COVID-19-Pandemie teilweise als Auslöser zur tieferen Auseinandersetzung mit den Sozialen Medien verhandelt wird, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass viele KZ-Gedenkstätten bereits vor der Pandemie Auftritte in den Sozialen Medien hatten und diese bereits nutzten. Es kann jedoch gesagt werden, dass durch die Pandemie und die damit einhergehenden Einschränkungen eine intensivere

schließlich gilt es laut ihm zu reflektieren, ob die Sozialen Medien wirklich eine „adäquate Form für die Bildungsarbeit“ (Kalinowski: Z. 627f.) darstellen. Auch wenn er anmerkt, dazu noch keine abschließende Antwort zu haben, führt er aus: „Vieles ist noch zu klären. Und es wird viel bleiben. Aber es wird auch gut sein, dass wir zu traditionelleren Formen zurückgehen und dann da auch überlegen können wie wir das auch miteinander verbinden können.“ (ebd.: Z. 620–623). Trotz des Klärungsbedarfs der jetzigen Nutzung prognostiziert Herr Kalinowski, dass einige Angebote bestehen bleiben werden, es jedoch auch eine Rückkehr zu traditionelleren Formen analoger Arbeit geben werde, was er zudem als „gut“ bewertet. Mit dieser Wertung der Entwicklung zeigt sich erneut seine noch skeptische Positionierung, die für den Bedarf von Reflexion und strukturiertem Handeln steht.

Nachdem die zwei wesentlichen Positionierungen im Bereich der *Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit* skizziert wurden, wird nachfolgend auf die damit verbundene Verhandlung der Zusammenarbeit zwischen analoger Bildungsarbeit und digitaler Bildungsarbeit im Rahmen der Sozialen Medien eingegangen. Wie bei Herrn Kalinowski bereits sichtbar wurde, ist im Rahmen der Nutzung von Sozialen Medien für die Bildungsarbeit auch die Verbindung der analogen mit der digitalen Arbeit ein Thema. Zum einen explizit nach einer solchen Verbindung befragt zum anderen auch in den eigenen Erzählungen diese Verbindung thematisierend, konnten auch hier bei den Befragten divergierende Positionierungen herausgestellt werden. Festgehalten werden kann, dass das Zusammenspiel von analoger Bildungsarbeit und Bildungsarbeit in den Sozialen Medien abhängig von der *Zuordnung* der Sozialen Medien zu dem Bereich der Bildungsarbeit und der Positionierung in dieser Beziehung verhandelt wird. Dabei kann unterschieden werden zwischen erstens der Position, dass kein Zusammenspiel zwischen analoger und digitaler Bildungsarbeit stattfindet sowie den beiden Positionen, dass zweitens eine Zusammenarbeit von analoger und digitaler Bildungsarbeit besteht oder drittens diese noch skeptisch abgewogen wird.

Zum einen lässt sich dieser Zusammenhang daran zeigen, dass, wenn die Sozialen Medien als nicht relevant für die Bildungsarbeit eingeordnet werden, auch kein Zusammenspiel zwischen analoger Bildungsarbeit und der Arbeit in den Sozialen Medien als stattfindend oder relevant verhandelt wird, wie bei Herrn Lipinski gezeigt werden kann.

Nutzung der Sozialen Medien angestoßen wurde, da die KZ-Gedenkstätten für Besucher*innen schließen mussten und ihre Arbeit in Konsequenz zunehmend in den digitalen Raum verlagert haben.

„wenn wir Veranstaltungen machen gibt es Verbindungen. Aber die die Programme die pädagogischen Angebote jetzt also wie am Anfang des Gesprächs beschrieben da gibt es würde ich sagen kein in also sehe ich kein Ineinandergreifen kein Zuspiel“ (Lipinski: Z. 577–581)

Er vertritt die erste Position, dass kein Zusammenspiel zwischen analoger Bildungsarbeit vor Ort und digitaler Bildungsarbeit in den Sozialen Medien besteht. Eine solche Verbindung sieht er lediglich für die Ankündigung von Veranstaltungen und im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. Generell sind die Sozialen Medien für Herrn Lipinski nicht zwingend Teil der Bildungsarbeit, da sie laut ihm eher der Öffentlichkeitsarbeit zugehörig seien „als konkret in der Wissensvermittlung“ (ebd.: Z. 154f.).

Demgegenüber kann im Falle einer Positionierung, die eine Beziehung zwischen Bildungsarbeit und Sozialen Medien beinhaltet, die Verhandlung des bisher existierenden und des potenziell möglichen Zusammenspiels zwischen analoger Arbeit und digitaler Bildungsarbeit in seiner Ausprägtheit als abhängig von der Eindeutigkeit der Positionierung für Bildungsarbeit in den Sozialen Medien eingestuft werden. Hierbei kann zwischen einem klarem Bekenntnis zu Sozialen Medien als Teil der Bildungsarbeit mit einem eindeutigen Zusammenspiel von analoger und digitaler Arbeit einerseits und einer noch skeptischen abwartenden Positionierung zu Bildungsarbeit in den Sozialen Medien mit einer ebenfalls abwartenden noch beobachtenden Sichtweise für Potenziale der Zusammenarbeit zwischen digital und analog andererseits unterschieden werden.

Die zweite Positionierung kann anhand der Ausführungen von Frau Krüger aufgezeigt werden. So formuliert sie eine Ausbaufähigkeit der Kooperation aus ihrer Sicht: „Also ja ein Zusammenspiel zwischen der Pädagogik und dem Social Media Angeboten, ja genau. Ja ist ausbaufähig.“ (Krüger: Z. 595–597), gefolgt von Überlegungen einer Einbindung der Sozialen Medien im Rahmen eines angedachten digitalen Vor- und Nachbereitungsprogrammes für einen Besuch: „das wird jetzt erstmal jenseits von Social Media geplant. Aber eben sowas wie Videos die in YouTube eingebunden sind könnten dafür schon genutzt werden.“ (ebd.: Z. 606–608). Laut ihr besteht die Möglichkeit, die Sozialen Medien in die ohnehin geplante Digitalisierung im Rahmen der Angebote der Bildungsarbeit einzubinden. Diese sehr konkrete Idee, YouTube zur Vermittlung historischer Informationen zu verwenden, stellt dar, wie ein Zusammenspiel der Sozialen Medien mit der analogen Bildungsarbeit ausgestaltet sein könnte.

Die dritte Positionierung wird bei Herrn Kalinowskis Aussagen deutlich: „Aber es wird auch gut sein, dass wir zu traditionelleren Formen zurückgehen und dann da auch überlegen können wie wir das auch miteinander verbinden können.“ (Kalinowski: Z. 621–623).

Er thematisiert hier eine potenzielle Verbindung der analogen mit der digitalen Arbeit, nachdem er seine Positionierung des Klärungsbedarfs, inwieweit sich die Sozialen Medien tatsächlich für die Bildungsarbeit eignen würden, ausgeführt hat. Seine Überlegungen bleiben jedoch abstrakt bezüglich einer möglichen Kooperation zwischen digitaler und analoger Arbeit, wodurch zunächst lediglich ersichtlich wird, dass er einer Kooperation nicht grundlegend ablehnend gegenübersteht. In welcher konkreten Form eine solche Verbindung der analogen Arbeit mit der digitalen Arbeit stattfinden könnte, ist zunächst noch kein Thema. Sein Fokus liegt eher darauf, die grundlegende Wirksamkeit der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit zu klären.

Dass eine Positionierung in der Verhandlung der *Beziehung zwischen den Sozialen Medien und der Bildungsarbeit* noch nicht zwingend zu einem Abschluss gefunden haben muss, wird am Beispiel von Frau Meyer deutlich. Dabei wird auch die Aktualität der Verhandlung der Sozialen Medien bezüglich der Bildungsarbeit ersichtlich. Wie bereits in Kapitel 4.3.3 gezeigt wurde, lässt sich bei ihr eine stattfindende noch nicht abgeschlossene Verhandlung erkennen, die sich angestoßen durch die eingangs stattgefundene Irritation durch das Interview zieht, in dem sie mehrfach ihre Einschätzung ändert:

„Gedenkstättenpädagogik richtet sich ja explizit äh an äh äh Schülerinnen und Schüler also an junge Leute und Social Media seh ich jetzt nicht so äh das sich das äh an Schülerinnen und Schüler oder überhaupt an junge Leute richtet sondern unsere Zielgruppe sind eher die naja fünfundzwanzig bis fünfundfünfzig äh Jährigen“ (Meyer: Z. 38–43).

In diesem Abschnitt stellt sie ihre Sicht auf die Verbindung von Bildungsarbeit und Sozialen Medien dar, indem sie sagt: „seh ich jetzt nicht so“, und damit deutlich macht, dass für sie die Adressat*innen der Sozialen Medien nicht die Adressat*innen der Gedenkstättenpädagogik sind. Dies basiert vor allem auf ihrer Zuordnung der Gedenkstättenpädagogik zu der Adressat*innengruppe der Schüler*innen. An anderen Stellen wiederum verbindet sie die zwei Bereiche inhaltlich. Zum Beispiel wenn sie ausführt, dass die Sozialen Medien kein Ersatz für die Arbeit vor Ort sind, spricht sie ihnen dennoch die Funktion der Vermittlungsarbeit zu: „ein ganz völlig neu andere Form äh des Vermittelns die auch ihre Berechtigung hat aber einfach ganz ganz anders ist“ (ebd.: Z. 1163f.). Sie hebt deutlich die Differenzen hervor, ordnet die Sozialen Medien jedoch als neue Form des Vermittelns ein. Ebenso, wenn sie die Arbeit mit den Sozialen Medien schildert und von der Praxis berichtet, Expert*innen zu bestimmten Themen anzufragen, die dann über die Sozialen Medien der Gedenkstätte thematische Reihen vermitteln, also Bildungsarbeit vollziehen (vgl. ebd.:1095–1100). So reflektiert sie im Gesprächsverlauf bei einer weiteren Ausführung über die Angebote, die sie anbieten: „wo eben ein Guide äh auch ein Gegenstand vorge-

stellt hat und aufgrund dieses Gegenstandes in in zwei Minuten @(.)@ ne ganze Welt aufgemacht hat das heißt eigentlich ist es doch sehr edukativ denk ich“ (Meyer: Z. 696–699). Während ihrer Ausführung kommt sie zu dem Schluss, dass entgegen ihrer anfänglichen scharfen Trennung von Bildungsarbeit und Sozialen Medien die jeweiligen Angebote durchaus „edukativ“ seien – sprich Vermittlungsarbeit leisten.

An diesem Beispiel kann gezeigt werden, dass sich die Verhandlung, in welcher *Beziehung die Sozialen Medien zur Bildungsarbeit* stehen, in den KZ-Gedenkstätten noch in einem aktiven, nicht abgeschlossenen Prozess befindet. Auch die weiteren vorgestellten Positionen haben belegt, dass die *Zuordnung* der Bildungsarbeit und ihre Umsetzung in den Sozialen Medien noch im Evaluations- und Entwicklungsprozess steckt.

4.4.1 Zuordnung zu Plattformen

In dem Fall, dass die Sozialen Medien für die Bildungsarbeit als fruchtbar eingeschätzt werden, wird die *Zuordnung* zu den verschiedenen digitalen *Plattformen* abhängig von der Einschätzung der Potenziale der jeweiligen Plattform für die Bildungsarbeit verhandelt. Denn wie sich an der Aussage von Frau Meyer zeigen lässt, weisen die verschiedenen *Plattformen* unterschiedliche Möglichkeiten für die Umsetzung von Bildungsangeboten auf: „also wissen sie ja selber dass die einzelnen äh Social Media äh (.) Angebote h natürlich jede für sich stehen und jede für sich ganz andere Formen der Vermittlung haben“ (Meyer: Z. 296–298). Deswegen werden die *Plattformen* zum Teil je nach Arbeitsbereich klar getrennt. So ordnet Frau Krüger exemplarisch Instagram der Bildungsabteilung zu: „Und dann wurde neu initiiert das wurde allerdings davor schon angestoßen also bevor es losging mit Corona, für die Bildungsabteilung der Gedenkstätte ein Instagramaccount“ (Krüger: Z. 187–189).

Besonders Instagram wird als Plattform für die Bildungsarbeit verhandelt. Teilweise wird Instagram als explizit zur Bildungsabteilung zugehörig oder aber in starkem Bezug zu dieser diskutiert. Zum einen werden in Instagram bisher Bildungsangebote umgesetzt, wie zum Beispiel in Form von „Instaführungen“ (Thiele: Z. 946) – Online-Führungen über Instagram. Zum anderen gibt es auch noch perspektivische Ideen, die Plattform für zukünftige Projekte zu nutzen (vgl. Kalinowski: Z. 442–446). Zudem wird Instagram im Vergleich zu YouTube von Frau Thiele als fehlertoleranter betrachtet (vgl. Thiele: Z. 357–365). So wird YouTube ebenfalls als Plattform für Bildungsarbeit besprochen, wobei die Idee, dort Bildungsarbeit zu implementieren, aufgrund fehlender Kapazitäten bisher wieder verworfen wurden (vgl. ebd.: Z. 1091f.). YouTube-Auftritte werden insgesamt seltener

diskutiert und die Präsenz auf der Plattform ist auch geringer. Wenn YouTube genutzt wird, wird es als relevant für die Bildungsarbeit eingeordnet, wie exemplarisch bei Frau Krüger gezeigt werden kann: „weil ich immer denke also da wird halt auch einfach viel gegoogelt also historisches Lernen findet da ja tatsächlich nachweislich auch viel über YouTube statt“ (Krüger: Z. 464–466). Wo die Kapazitäten zur Verfügung stehen, wird der YouTube-Auftritt auch im Sinne der Bildungsarbeit genutzt (vgl. ebd.: Z. 453–462). Frau Krügers Einschätzung nach gibt es im Rahmen des YouTube-Auftrittes zudem viel Interaktion, „auch vielleicht weil da halt sozusagen die Inhalte am tiefsten gehen auf dem YouTube Kanal“ (ebd.: Z. 555f.).

Durch fast alle Interviews zieht sich zudem die Überlegung, die Plattform TikTok für die Bildungsarbeit zu implementieren.

„[Es gab] viele junge Menschen die gesagt haben aber wir interessieren uns für Geschichte und wir ähm erzähl=n auf TikTok äh unsere Sicht auf Geschichte; [...] und ich fand das einfach total spannend zu sehen das das natürlich sich junge Leute auch für die Geschichte interessieren und natürlich können wir dort auch präsent sein“ (Meyer: Z. 353–364)

An Frau Meyers Ausführung kann exemplarisch die Motivation aufgezeigt werden, durch einen TikTok-Auftritt jüngere Adressat*innen zu erreichen. Die Überlegungen, eine Präsenz in der Plattform TikTok einzurichten und diese auch für die gedenkstättenpädagogische Arbeit zu nutzen, sind noch eine recht junge Entwicklung. Doch auch in der Verhandlung von TikTok wird stets auf *fehlende Ressourcen* verwiesen und argumentiert, dass die Umsetzung aus Kapazitätsgründen bisher nicht geschehen ist (vgl. Krüger: Z. 384f.).

Wie viele verschiedene Plattformen insgesamt von den jeweiligen Gedenkstätten betrieben werden, liegt ebenfalls in den Kapazitäten begründet, wie sich an Herrn Kalinowskis Aussage veranschaulichen lässt: „Und das ist eigentlich auch das was wir an personellen Kapazitäten leisten können diese beiden Plattformen zu bespielen. Insofern steckt auch viel Pragmatismus dahinter in dem was tut man was tut man nicht.“ (Kalinowski: Z. 196–200). Es wird deutlich, welchen starken Einfluss die (*fehlenden*) *Ressourcen* auf die Umsetzung der Auftritte und der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien haben.

Ferner sind die interviewten KZ-Gedenkstätten auf Facebook und Twitter vertreten. Diese Kanäle werden für die Bildungsarbeit jedoch als weniger bis gar nicht relevant verhandelt. Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass vor allem Instagram und YouTube als Plattformen für gedenkstättenpädagogische Arbeit genutzt und verhandelt werden, wobei TikTok als möglicher neuer Kanal betrachtet wird.

4.4.2 Bildungsformate in den Sozialen Medien

Im Folgenden wird dargestellt, wie gedenkstättenpädagogische Arbeit in Form von *Bildungsformaten in den Sozialen Medien* bereits umgesetzt wird und gestaltet werden könnte und wie die Befragten diese Angebote und Formate verhandeln. Tenor ist, dass die Nutzung der Sozialen Medien neue Bildungsformate oder eine Anpassung der vorhandenen Programme an die Gegebenheiten der Sozialen Medien erfordert. So weist beispielsweise Frau Meyer darauf hin, dass die Kampagnen und Angebote in den Sozialen Medien sich von denen des darüberhinausgehenden digitalen Auftritts und der analogen Arbeit unterscheiden würden: „natürlich haben wir eigene Kampagnen in Social Media je nachdem über welches Social Media (.) Account wir sprechen“ (Meyer: Z. 153f.). Formate, die von den Befragten verhandelt werden, sind vorwiegend *digitale Zeitzeug*innengespräche*, *Online-Führungen*, *thematische Beiträge* sowie *Hashtagkampagnen*.

Ein aus der analogen Arbeit schon bekanntes Konzept stellen die *Zeitzeug*innengespräche* dar. In der Verhandlung von *digitalen Zeitzeug*innengesprächen* werden sowohl die Potenziale, die *digitale Zeitzeug*innengespräche* bieten, hervorgehoben als auch Grenzen für *digitale Zeitzeug*innengespräche* benannt. Beispielgebend für die Potenziale können Frau Meyers Ausführungen angeführt werden, dass *Zeitzeug*innengesprächen* durch die Einbettung in Soziale Medien über geographische Grenzen hinweg geführt werden können und so auch fehlende Mobilität von den inzwischen alten Überlebenden ausgleichen können (vgl. ebd.: Z. 1069–1079). Demgegenüber werden jedoch auch Grenzen für die Nutzung von *Zeitzeug*innenvideos* aufgezeigt, wie dies exemplarisch bei Frau Krüger geschieht:

„also sozusagen so kurze Videogrüßbotschaften das gab es, aber es gibt sozusagen nicht das Arbeiten mit so sag ich mal Social Media gerechten Ausschnitten aus so länger geführten biographischen Interviews. Das fände ich auch schwierig. (.) Also das würde ich sagen bräuchte eine andere pädagogische Einbettung und ich fände es schwierig die Überlebenden oder Zeitzeug innen da so als Statisten oder als Stichwortgeber innen zu nutzen sozusagen“ (Krüger: Z. 432–439).

Während kurze für die Sozialen Medien abgefasste Videoausschnitte mit *Zeitzeug*innen* für sie vertretbar sind, problematisiert sie eine Arbeit mit Ausschnitten aus bereits geführten *Zeitzeug*innengesprächen*, die auf das Format der Sozialen Medien zurechtgeschnitten würden. Dieses Format existiert in ihrer Gedenkstätte bisher nicht, da es die Überlebenden auf die Funktion von *Stichwortgeber*innen* verkürzen würde und eine adäquate pädagogische Einbettung nicht gewährleistet werden könne.

Ein weiteres viel besprochenes Format stellen die *Online-Führungen* dar. Dabei werden besonders auch die Möglichkeiten zur Kooperation mit anderen KZ-Gedenkstätten hervorgehoben. Entsprechende Kooperationen bei den Führungen haben insofern bereits in mehreren Gedenkstätten stattgefunden, als „eben Guides an verschiedenen Orten äh waren“ (Meyer: Z. 1026f.) und zeitgleich zu einem Thema aus der jeweiligen Gedenkstätte berichtet haben. Zudem organisieren auch einzelne Gedenkstätten *Online-Führungen*: „ich kann ja auch meine Guides fragen die normale Führungen machen dass die bitteschön ein äh die Führung zu einem gewissen Aspekt“ (ebd.: Z. 1028–130) gestalten. *Online-Führungen* sind auch weiterhin fest als Format in den Sozialen Medien eingeplant, wie beispielsweise Frau Thiele berichtet: „Wir haben jetzt im Herbst wieder ein paar Führungen geplant“ (Thiele: Z. 901f.). Solche Liveformate werden zudem als dialogfördernde Angebote betrachtet (vgl. Meyer: Z. 1013f.; Krüger: Z. 196–204).

Als Grundformat der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien gelten auch die *thematischen Beiträge*. Diese umfassen historische Informationen, das Erzählen von Geschichten zu Personen oder konkreten Anlässen sowie Beiträge zu Schwerpunktthemen. Frau Thiele schildert, dass sie anfangs in den thematischen Beiträgen hauptsächlich nur historische Informationen geteilt habe, da „es im Haus durchaus eine gewisse Skepsis natürlich gab“ (Thiele: Z. 624f.). Dies veranschaulicht erneut die relevante Skepsis, die der Arbeit mit den Sozialen Medien entgegengebracht wurde und zum Teil noch wird. Diese kritische Haltung wirkt sich unmittelbar auf die Arbeit der zuständigen Personen aus, sei es die eigene Skepsis oder die anderer Personen. Historische Informationen können zudem im Format des Erzählens von Geschichten vermittelt werden. Hierzu lässt sich exemplarisch bei Herrn Kalinowski zeigen, dass sowohl „biographische Geschichten“ (Kalinowski: Z. 291) zu bestimmten Menschen als auch „Geschichten zu konkreten historischen Anlässe“ (ebd.: Z. 294f.) erzählt werden können. In dem Format der Sozialen Medien sieht Herr Kalinowski zudem das Potenzial, vermehrt Geschichten erzählen zu können: „das ist auch, das ist auch was was uns wichtig ist, dass wenn wir, ganz viele Beiträge erzählen eine Geschichte über jemanden oder über ein Ereignis bei uns.“ (ebd.: Z. 214–216). Hierbei wird deutlich, dass dieses Element in den *thematischen Beiträgen* vorrangig genutzt wird und dem auch eine gewisse Wichtigkeit beigemessen wird. Bezüglich des Erzählens von Geschichten zu Personen oder konkreten Anlässen spricht Frau Meyer vom Storytelling: „weil es läuft ja alles über Storytelling äh äh und die Geschichten die ich als Pädagogin über diesen Ort über Menschen äh erzähle die kann ich natürlich auch im Onlinebereich erzählen“ (Meyer: Z. 508–511). Hierbei verweist sie darauf, dass sich das Erzählen von Geschichten im analo-

gen Format auch auf die Sozialen Medien übertragen ließe, wobei das Konzept des Storytelling laut ihr für die Vermittlungsarbeit zentral sei.

Neben dem Erzählen von Geschichten zu konkreten Anlässen und Personen, werden auch Beiträge zu bestimmten thematischen Schwerpunkten, die in der jeweiligen Gedenkstätte von Bedeutung sind, geteilt. Hierfür werden zum Teil externe Expert*innen zu Rate gezogen, die den Instagramaccount der KZ-Gedenkstätte zur Präsentation der Thematik übernehmen, wie beispielsweise aus Frau Meyers Ausführungen hervorgeht (vgl. Meyer: Z. 1092–1102). Schwerpunktreihen werden zudem auch anlässlich eines aktuellen Ereignis in der KZ-Gedenkstätte gesetzt, wie Herr Kalinowski bespricht: „da wird es dann auch denk ich mal eine Reihe geben, die sich genau mit dieser Haftgruppe auseinandersetzt, über eine oder zwei Wochen. Das es dann da thematische Beiträge zu gibt“ (Kalinowski: Z. 353–356).

Über die *thematischen Beiträge* hinaus, wird mit verschiedenen *Hashtagkampagnen* gearbeitet, wie zum Beispiel #onthisday oder #everynamecounts. „so gewisse Hashtagkampagnen die immer wieder kommen so wie every name counts oder on this day oder sowas das ist festgelegt“ (Meyer: Z. 791–793). An dieser Aussage kann beispielhaft festgehalten werden, dass die Hashtags als regelmäßig wiederkehrender Content eingesetzt werden. Darüber hinaus werden jedoch auch Hashtags für bestimmte Aktionen oder Anlässe verwendet. „wir überlegen uns äh Hashtagkampagnenthemen die grade viral sind, wie können wir darauf reagieren, wir überlegen äh was für=n Inhalt können wir für die einzelnen Accounts eigentlich äh sinnvoller Weise generieren“ (ebd.: Z. 608–612). Hashtags werden zudem aktiv genutzt, um auf virale Themen zu reagieren und Inhalte für die einzelnen Accounts zu generieren. „Aber natürlich versuchen wir auch unsere Inhalte wie ich habe das erzählt mit on this day mit so einem Hashtag auch Themen reinzutragen.“ (Lipinski: Z. 690–692). Auffallend ist bei Herrn Lipinski, dass selbst, wenn die Sozialen Medien an sich von ihm nicht als relevant für die Bildungsarbeit verhandelt werden, durch den Gebrauch von Hashtags zumindest der Versuch unternommen wird, die eigenen Inhalte und Themen in den Sozialen Medien sichtbar zu machen und zu integrieren.

Es kann festgehalten werden, dass verschiedene *Bildungsformate in den Sozialen Medien* bereits umgesetzt werden. Zwar ist eine Anpassung der vorhandenen Angebote erforderlich und auch neue Formate müssen erschlossen werden, doch auch von denjenigen, die bei der Zuordnung von Sozialen Medien zur Bildungsarbeit eher kritisch sind, werden *Bildungsformate in den Sozialen Medien* genutzt.

Insgesamt hat die Ergebnispräsentation gezeigt, dass sich das entworfene Theoriemodell um die Verhandlung der Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit bildet. Diese Verhandlung der Zuordnung ist von verschiedenen Faktoren abhängig und bedingt die verhandelte Beziehung von Bildungsarbeit und Sozialen Medien. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse in Bezug zu den theoretischen Grundlagen diskutiert und in den aktuellen Forschungsdiskurs eingeordnet, um die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zu evaluieren.

5. Diskussion der Ergebnisse

Das zentrale Ergebnis der Arbeit besteht darin, dass die *Zuordnung* der Sozialen Medien in Bezug auf die Bildungsarbeit noch verhandelt wird und nicht als eindeutig vorausgesetzt werden kann. Während vonseiten der Forscherin ursprünglich angedacht war, innerhalb der Forschungsarbeit vordergründig die konkrete Umsetzung und Verankerung der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien zu fokussieren, wurde im Feldzugang jedoch ersichtlich, dass der Forschungsschwerpunkt vielmehr auf der dafür zunächst einmal notwendigen *Zuordnung* der Sozialen Medien zu Bildungsarbeit liegt. Die grundlegende Annahme der Forscherin, dass eine Nutzung der Sozialen Medien im Sinne der gedenkstättenpädagogischen Arbeit definitiv stattfindet und auch stattfinden sollte, wurde in der Interviewdurchführung irritiert. Entgegen dieser Vorannahme wird die *Zuordnung* der Sozialen Medien zum Bereich der Bildungsarbeit als keineswegs so eindeutig, offensichtlich und naheliegend vonseiten der Mitarbeitenden in KZ-Gedenkstätten verhandelt, wie dies erwartet wurde.

Bei der Verhandlung dieser Zuordnung und den damit verknüpften Kategorien hat sich zudem gezeigt, dass die zugrundeliegenden Bildungsverständnisse der Mitarbeitenden von zentraler Bedeutung sind. Hierbei konnte herausgestellt werden, dass bei den Interviewpartner*innen zum einen ein stark auf formelle schulische Bildung fokussiertes Verständnis von Bildung vorliegt, das sich explizit und vorrangig an Schüler*innen und jüngere Menschen richtet. Diese Fokussierung lässt sich häufig sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch im allgemeinen Verständnis wiederfinden (vgl. Kaiser 2010 19f.; Zumpe 2012: 76f.). Zum anderen konnte ein über den schulischen Kontext hinausgehendes Bildungsverständnis festgestellt werden, das Adressat*innen jeden Alters im Sinne des lebenslangen Lernens in den Blick nimmt. Eine solch breite und diverse Adressat*innengruppe wird auch von Zumpe (2012: 76) für Bildungsangebote von KZ-Gedenkstätten festgehalten. Da die Adressat*innen der Bildungsangebote jeder Alters-

gruppe angehören, sollten in der Gedenkstättenpädagogik die Angebote der Bildungsarbeit ebenfalls nicht nur auf Schüler*innen ausgerichtet sein, wobei dementsprechend gleichermaßen ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde gelegt werden sollte. Diese grundlegende Unterscheidung in den Bildungsverständnissen, an wen sich die Bildungsprogramme richten und wer als Adressat*in von gedenkstättenpädagogischen Angeboten wahrgenommen wird, beeinflusst die Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit.

Um diese Verhandlung der Zuordnung darzustellen, wurde ein Theoriemodell entworfen. Dabei ist zu beachten, dass das Theoriemodell als situiert „in Zeit, Raum, Positionen, Handlungen und Interaktionen“ (Charmaz 2011: 196) betrachtet werden muss. Außerdem wurde der Fokus der Untersuchung explizit auf die Verhandlung der Zuordnung gelegt, da diese aufgrund der Irritation der Vorannahme und den gefundenen Codehäufigkeit als besonders relevant erachtet wurde. Darüber hinaus ließen sich weitere Themen feststellen, die jedoch nicht primär in Bezug zur Zuordnung stehen und infolgedessen im Kontext dieser Arbeit nicht ausführlicher behandelt wurden. Zum Beispiel wurde in den Interviews thematisch besprochen, welche Inhalte von KZ-Gedenkstätten auf Sozialen Medien überhaupt geteilt beziehungsweise nicht geteilt werden. Zu diesem Aspekt bietet sich weitere Forschung an. Außerdem bezieht sich die Arbeit und damit auch das Theoriemodell ausschließlich auf die Sozialen Medien. In den Interviews wurde jedoch teilweise auch die klassische Webpräsenz in Bezug auf digitale Bildungsarbeit erörtert. Dabei wäre es von Interesse, in zukünftigen Forschungsarbeiten zu erheben, inwiefern Bildungsarbeit im digitalen Raum außerhalb der Sozialen Medien stattfindet.

Insgesamt wird anhand des Theoriemodells deutlich, welche weiteren Kategorien sich auf die Schlüsselkategorie der *Zuordnung* der Sozialen Medien auswirken und davon abhängig sind.

5.1 Potenziale und Grenzen

Ein wesentliches Thema in den Interviews stellt die Verhandlung der Potenziale und Grenzen für die Bildungsarbeit in den Sozialen Medien dar. Dieser Konflikt beeinflusst direkt die Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit.

Die verhandelten Potenziale fokussieren vor allem das Überwinden von Grenzen. Als stark diskutiert und hervorgehobene Grenzüberwindung lässt sich die Subkategorie *neue Reichweite* hervorheben. Diese umfasst wie gezeigt werden konnte sowohl die Überwindung räumlicher Limitationen in der Reichweite als auch die Möglichkeit, gänzlich neue Zielgruppen zu erreichen. Dieses Potenzial wird ebenso von Decker (2019: 115–119) und

Liever (2017: 113) als zentrales Potenzial der Sozialen Medien hervorgehoben. Das Erreichen neuer Adressat*innen, die bislang durch analoge Formen der gedenkstättenpädagogischen Arbeit nicht erreicht wurden, wird unter anderem durch den niedrigschwelligen Zugang, den die Sozialen Medien bieten, ermöglicht. Der von den Interviewpartner*innen zum Teil hervorgehobene niedrigschwellige Zugang zu den Bildungsangeboten, der sowohl das Abbauen von Hemmungen als auch die erleichterte Kontaktaufnahme umfasst, wird in dieser Form auch in der Theorie diskutiert (vgl. Liever 2017: 113; Decker 2019: 115–119). Zudem heben die Befragten das Ermöglichen von Multiperspektivität und Mehrstimmigkeit hervor. Auch im wissenschaftlichen Diskurs wird besprochen, dass Soziale Medien bei sinnvollem Einsatz authentische und realitätsnahe Lernkontexte schaffen und multiple Sichtweisen ermöglichen können (vgl. Hense/Mandl 2009: 35–38). Ebenso wurde die Möglichkeit genannt, Grenzen in der Umsetzungsform von Bildungsangeboten durch gemeinsame Live-Führungen in Kooperation mit anderen Gedenkstätten zu überwinden. Ein solches Ermöglichen von neuen Formen der Zusammenarbeit wird beispielsweise von Pscheida (2017: 287–289) skizziert. An dem Aspekt der gedenkstättenübergreifenden Liveführungen lässt sich zudem zeigen, dass neue Konzepte in der Vermittlungsarbeit entstehen. Auch ein vermehrtes Zuwenden zu partizipativen und dialogischen Ansätzen und ein damit einhergehender Perspektivwechsel den Adressat*innen gegenüber wurde in den Interviews thematisiert.

Neben den verhandelten Potenzialen wurden von den Interviewpartner*innen zugleich diverse Grenzen der Sozialen Medien für Bildungsarbeit angeführt. Die Verhandlung dieser Grenzen zeigt, dass aktuell eine Debatte darüber stattfindet, wie eine angemessene Vermittlung im Zeitalter der Sozialen Medien gestaltet sein muss. Auf diesen Diskurs wird beispielsweise auch von Pfanzelter (2017) verwiesen. Dabei ist ferner hervorzuheben, dass nach wie vor ein ablehnendes Lager gegenüber den Sozialen Medien existiert, weshalb beim Posten von Inhalten mit Blick auf den kritischen Teil der Mitarbeiter*innenschaft teilweise sehr vorsichtig agiert wird.

Als Grenze der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit wird von den Befragten häufig die zu starke Simplifizierung von in den Sozialen Medien stattfindenden Themen kritisiert. Diese ist jedoch ein grundlegender Bestandteil der Sozialen Medien, da Beiträge meist eine begrenzte Zeichenanzahl haben und zudem vorrangig über visuelle Reize funktionieren (vgl. Schrape/Siri 2019: 1057). Die Angebote und Formate müssen dementsprechend zur Anwendung in den Sozialen Medien angepasst und weiterentwickelt werden (vgl. Liever 2017: 117).

Konsensuell wird von den Befragten der Aspekt besprochen, dass die Gedenkstättenpädagogik ihre Legitimation ausdrücklich über den historischen Ort erlangt und dieser sowie die Angebote vor Ort nicht ersetzt werden können. Dies wird auch in der Literatur intensiv verhandelt (vgl. Haug 2015: 59f.; Schwendemann 2020: 246). So lässt sich ein einheitliches Urteil festhalten, dass der Ort als solcher nicht ersetzt werden kann und dies nicht intendiert ist, denn der Ort an sich wird als elementar für das Konzept Gedenkstättenpädagogik angesehen.

Dass in den Formaten der Sozialen Medien die Thematiken der historisch-politischen Bildungsarbeit nicht in Gänze und voller Breite bearbeitet und dargestellt werden können, verdeutlicht zudem, dass die Bildungsangebote vor Ort nicht ersetzbar sind. Die Sozialen Medien sind vor diesem Hintergrund lediglich als Ergänzung zur analogen Bildungsarbeit zu verstehen. Auch wenn die Angebote in den Sozialen Medien einen Besuch vor Ort nicht ersetzen können, so können sie dennoch als niedrigschwelliger Zugang dienen, um erstmals ein Interesse an der Thematik und an einem Besuch der Gedenkstätte zu wecken. Geht es um Angebote in den Sozialen Medien, ist daraus nicht zwingend abzuleiten, dass diese als voller Ersatz zu bisher bestehenden Angeboten dienen sollen. Im Sinne einer Erweiterung der Angebote ist ein Bildungsangebot in den Sozialen Medien jedoch als wichtig zu bewerten.

Weiterhin geht aus den Interviews hervor, dass es zu evaluieren gilt, inwieweit den Sozialen Medien ein pädagogisches Potenzial innewohnt. Ob in den Sozialen Medien Bildungsprozesse stattfinden, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend beantwortet werden. Grundsätzlich kann jedoch auch bei vor Ort stattfindenden Angeboten kein Bildungsprozess garantiert werden, denn das Wesen von Bildung ist, dass sie zwar angeregt werden kann, der Prozess sich jedoch jeglicher Planbarkeit und Messbarkeit entzieht. Auch in der Literatur wird postuliert, dass das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch der Regulierbarkeit und der Ungewissheit und Unbestimmtheit des tatsächlich stattfindenden Bildungsprozesses ausgehalten werden muss (vgl. Allert/Asmussen 2017: 45). Dieses Spannungsverhältnis wird bei einzelnen Interviewpartner*innen deutlich, wenn sie ihre Unsicherheit bezüglich der Wirksamkeit von Bildungsangeboten in den Sozialen Medien formulieren. Sowohl die Befragten als auch die bisherige Forschung heben die Relevanz dessen hervor, darauf zu achten, dass ein pädagogisches Potenzial nur entfaltet werden kann, wenn der Arbeit auch entsprechende pädagogische Konzepte zugrunde gelegt werden (vgl. Arnold 2021: 120f.).

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Verhandlung der Potenziale und Grenzen für die Bildungsarbeit zentral von den vorhandenen und fehlenden Ressourcen der KZ-Gedenkstätten beeinflusst wird. So wird die Umsetzbarkeit der Potenziale von den Befragten in direktem Zusammenhang mit der Verfügbarkeit der dafür benötigten Ressourcen diskutiert. Nicht vorhandene Ressourcen bezüglich Personal, Geld oder Zeit werden als Grenze für die Verwirklichung von Ideen oder gar für die Auseinandersetzung mit digitaler Bildungsarbeit betrachtet. Zudem stellt die subjektive Einstellung der Mitarbeitenden eine personelle Ressource dar, welche die Verhandlung der Potenziale und Grenzen elementar bestimmt.

Insgesamt wird deutlich, dass bei den Befragten diverse Positionierungen und Einstellungen gegenüber dem Themenbereich der Potenziale und Grenzen von Bildungsarbeit in den Sozialen Medien existieren. Daran lässt sich erkennen, dass der Themenbereich aktuell von großer Bedeutung ist und sich aktiv in einem Aushandlungsprozess befindet. Aus diesem Grund sollte die Entwicklung weiter beobachtet werden, wobei sich zukünftige Untersuchungen zu der Verhandlung von Potenzialen und Grenzen anbieten. Hier wäre zusätzlich ein Blick darauf zu werfen, ob sich die Verfügbarkeit der Ressourcen verändert und wie dies wiederum Einfluss auf die Verhandlung nimmt, da bereits festgestellt werden konnte, dass die Ressourcenverfügbarkeit einen großen Einfluss und das Potenzial besitzt, die Einschätzungen der Machbarkeit von Bildungsarbeit in den Sozialen Medien zu ändern.

5.2 Zuordnung zur Bildungsarbeit

Grundlegend lässt sich festhalten, dass in der Verhandlung der Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit zwischen den Befragten wesentliche Unterschiede herausgestellt werden konnten. Diese liegen begründet in der subjektiven Grundeinstellung der Befragten, den jeweils vorhandenen Ressourcen in den KZ-Gedenkstätten und der wiederum davon abhängigen Positionierung im Spannungsverhältnis der Potenziale und Grenzen für gedenkstättenpädagogische Arbeit in den Sozialen Medien.

Zum einen wird sichtbar, dass unterschiedliche Einschätzungen darüber bestehen, worin der Fokus der Bildungsarbeit der Gedenkstätten liegt, beziehungsweise was Gedenkstättenpädagogik im digitalen Raum umfassen sollte. Hierbei lässt sich erkennen, dass die von Ritscher (2017: 235) aufgestellten Bestandteile der Funktion des Lernortes bei den Befragten unterschiedliche stark im Vordergrund stehen. Dazu zählen: (a) Rahmung für Informationen und pädagogische Anregungen zu Themen des historischen Ortes und historisch-

politischer Bildung bieten sowie (b) pädagogische Anregungen zu möglichen Formen des Gedenkens, der Erinnerung und Besinnung bereithalten. Insbesondere die Einschätzung, inwieweit historisch-politische Bildung ermöglicht werden kann, erfolgt in Abhängigkeit zu dem Potenzial, das in den Sozialen Medien für die Bildungsarbeit generell gesehen wird.

Abhängig davon, welche Vorstellung über die Funktion von KZ-Gedenkstätten vorherrscht, wird dann verhandelt, wie Bildungsprozesse und historisch-politische Bildung im digitalen Raum der Sozialen Medien angestoßen werden können. Von Ritscher (ebd.: 236) wird als Ziel von gedenkstättenpädagogischer Arbeit die Anregung zur Auseinandersetzung mit historisch-politischer Bildung angeführt. Aus Pampels Definition von historisch-politischer Bildung, welche die selbstständige Aneignung von historischem Wissen voraussetzt (vgl. Pampel 2007: 51), kann abgeleitet werden, dass Anreize in den Sozialen Medien ermöglichen, Bildungsprozesse im Sinne der historisch-politischen Bildung anzustoßen. Ebenso wie kritische Stimmen im wissenschaftlichen Diskurs hervorheben, dass der Zugang zu Informationen bisher nicht mit einem stattfindenden Lern- oder Bildungsprozess gleichgesetzt werden könne (vgl. Scheidig 2015: 251), werden auch von den Befragten zum Teil skeptische Perspektiven bezüglich der Effektivität von Angeboten der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien offengelegt. So wird in der Verhandlung mehrfach hervorgehoben, dass es abzuwarten bleibe, was mit der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien wirklich erreicht werden könne. Informelle digitale Räume – wie die Sozialen Medien – bergen das Potenzial, Bildungsprozesse anzustoßen, ohne diese jedoch garantieren zu können.

In Bezug auf die Verhandlung der Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit wird auch die Bedeutung der erforderlichen und fehlenden Ressourcen ersichtlich. Dass die Arbeit mit den Sozialen Medien insbesondere zeitliche und personelle Ressourcen erfordert, wird nicht nur in der Theorie hervorgehoben (vgl. Groschek 2020a: 86), sondern spiegelt sich ebenso eindeutig als Thema in den Interviews wider. Beispielsweise gilt für einen Teil der Befragten eine produktive und professionelle Arbeit als Ideal und grundlegende Voraussetzung zur Umsetzung von effektiver Bildungsarbeit in den Sozialen Medien. Aufgrund der für eine solche professionelle Arbeit erforderlichen Ressourcen, an denen es jedoch häufig mangelt, wird für die Beschränkung auf bestimmte Plattformen argumentiert, um eine professionelle Arbeit dennoch gewährleisten zu können. Gleichzeitig wird mit dem Hervorheben der fehlenden Ressourcen auf einen Missstand im Status quo der Verankerung der Arbeit mit den Sozialen Medien in den KZ-Gedenkstätten verwiesen.

Zudem konnte gezeigt werden, dass die Positionierung in der Verhandlung der Potenziale und Grenzen die Positionierung bei der Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit bedingt. Ebenso wie sich die Positionierungen in der Abwägung der Potenziale gegen die Grenzen für Bildungsarbeit derzeit aktiv in Entwicklung befinden, ist demzufolge auch die Zuordnung der Sozialen Medien zum Bereich der Bildungsarbeit bislang nicht abschließend geklärt. Diese Prozesshaftigkeit spiegelt die aktuelle Relevanz der Thematik wider. Dass es sich diesbezüglich um keinen abgeschlossenen Prozess handelt, wird ferner in der Verhandlung der Zuordnung zu den spezifischen Plattformen und der Diskussion um Bildungsformate deutlich, die in den Sozialen Medien umgesetzt werden oder denkbar wären.

In der Literatur wird außerdem besprochen, dass sich mit den Sozialen Medien auch neue fachliche Herausforderungen für die in Gedenkstätten Tätigen stellen, da sie sich für die mediatisierte Welt sensibilisieren müssen (vgl. Hohnstein/Glaser/Herding 2018: 133f.). Dies wird bei den Befragten im Rahmen der Verhandlung der Nutzung der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit ersichtlich, wenn beispielsweise von anfänglicher Skepsis im Umgang mit den Sozialen Medien oder von zunächst erforderlicher Sensibilisierung bezogen auf den Kolleg*innenkreis berichtet wird. Dieser Prozess der Sensibilisierung für die Sozialen Medien sowohl bezogen auf die eigene Person als auch auf die Kolleg*innen markiert eine Herausforderung, deren Bewältigung bereits angestoßen wurde. Da die Sozialen Medien ein zentraler Bestandteil der Lebensrealität vieler Menschen sind, sollte dies im Rahmen eines lebensweltorientierten Ansatzes auch berücksichtigt werden und unabhängig von den Neigungen und persönlichen Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter*innen eine Präsenz in den Sozialen Medien erfolgen (vgl. ebd.).

Bezüglich der konkreten Umsetzung von Bildungsformaten in den Sozialen Medien lässt sich festhalten, dass entgegen dem Ansatz von Peltzer und Sommer (2020: 85), kurze Ausschnitte aus Zeitzeug*inneninterviews in den Sozialen Medien als äquivalent zu Stolpersteinen in der analogen Welt zu betrachten, das Arbeiten mit kurzen Ausschnitten aus Zeitzeug*innengesprächen von den Befragten eher problematisiert wird. So wird die Arbeit mit Zeitzeug*innen in den Sozialen Medien als Format verhandelt, das jedoch stets kontextuell eingebettet und nicht verkürzt in Ausschnitten dargestellt werden sollte. In diesem Aspekt widersprechen die Ergebnisse dieser Arbeit dem Ansatz von Peltzer und Sommer. Hieran lässt sich zugleich die differente Verhandlung der Plattformen und ihrer jeweiligen Eigenschaften aufzeigen. Für die Arbeit mit Zeitzeug*innen wird beispielsweise die Einbettung über die Plattform YouTube bevorzugt, wohingegen das Einsetzen von lediglich sehr kurzen Ausschnitten in einer Plattform wie Instagram abgelehnt wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Befragten verschiedene Positionen zu der Beziehung von Sozialen Medien und Bildungsarbeit einnehmen. Es findet ein aktiver Diskurs zur Zuordnung der Sozialen Medien statt, der in dieser Arbeit analysiert wurde.

5.3 Einordnung in den Forschungsdiskurs

Abschließend soll eine Einordnung der vorliegenden Studie in den aktuellen Forschungsdiskurs erfolgen. Da sich das Forschungsfeld zum Einsatz der Sozialen Medien in der Bildungsarbeit von KZ-Gedenkstätten, wie bereits von Manca (2021b) konstatiert und in Kapitel 2.3 aufgegriffen, noch in einem Anfangsstadium befindet, wurde in der vorliegenden explorativen Studie versucht, an das Forschungsdesiderat von Rehm, Manca und Haake (2020) anzuknüpfen, dass die Potenziale der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit untersucht werden sollten. Vor diesem Hintergrund wurde die Verhandlung der Bildungsarbeit in den Sozialen Medien durch die Mitarbeitenden von KZ-Gedenkstätten in den Mittelpunkt gestellt, wobei sowohl Potenziale als auch Grenzen festgestellt werden konnten. Bisherige Studien fokussierten darüber hinaus vorwiegend auf Besucher*innen von KZ-Gedenkstätten. Diese Studie ermöglichte zu dieser Thematik daher neue Einblicke aus der Perspektive der Mitarbeitenden.

Die Quintessenz der bisherigen Forschungslage, dass eine sehr diverse Nutzung der Sozialen Medien durch die KZ-Gedenkstätten vorliegt, kann bestätigt werden. Des Weiteren liefert die Studie durch den Einblick in die Perspektive der Mitarbeitenden einen möglichen Erklärungsansatz, wieso die Nutzung so divers ausfällt. Hier ist darauf zu verweisen, dass die Art des Einsatzes der Sozialen Medien stark von der Einstellung und Einschätzung sowie dem Engagement der jeweils zuständigen Einzelperson abhängt und weniger auf einer grundlegenden institutionellen Ebene verankert ist.

Ergänzend zu den Feststellungen von Zalewska (2017) kann festgehalten werden, dass sich die KZ-Gedenkstätten nicht nur gegenüber den von den Besucher*innen publizierten Inhalten verhalten, sondern auch eigene Inhalte teilen und dadurch die Erinnerungen an den Holocaust mitgestalten. Die von Zalewska konstatierte Erosion der institutionellen Macht über die Repräsentation der KZ-Gedenkstätten und die Erinnerung an den Holocaust, die durch den digitalen Fortschritt ausgelöst wurde, wurde dabei auch bei den Befragten deutlich.

Außerdem konnte festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Nutzungsweise der Sozialen Medien durch die COVID-19-Pandemie einen starken Anstoß erhalten hat. Vor diesem Hintergrund wäre es sehr von Interesse, die Ergebnisse des vorgestellten noch

laufenden Forschungsprojektes der Hebrew University of Jerusalem (vgl. Ebbrecht-Hartmann 2020) zur notwendigen Transformation von Bildungsarbeit im Rahmen der Pandemie zu berücksichtigen und mit den in dieser Studie festgestellten Veränderungen in Beziehung zu setzen. Es ist anzumerken, dass die vorliegende Studie während der anhaltenden COVID-19-Pandemie durchgeführt wurde, wodurch sich aktuelle Veränderungen in der Nutzungsstruktur und der Auseinandersetzung mit den Sozialen Medien ergeben haben. Da sich das Feld diesbezüglich momentan im aktiven Wandel befindet, ist die vorliegende Arbeit insofern anschlussfähig, als erneut eine ähnliche Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt durchführbar wäre, um eine Einschätzung der Mitarbeitenden zu erheben, sobald die Entwicklung weiter fortgeschritten ist und eine größere Erfahrung mit dem Einsatz der Sozialen Medien vorliegt.

Wie dieses Kapitel gezeigt hat, fügen sich die Forschungsergebnisse überwiegend in den Theoriediskurs ein, irritieren diesen nur selten und ergänzen die Empirie, wobei sie auch Anschlusspunkte für weitere Forschung bieten. Um die Entstehung der Ergebnisse im Rahmen des Forschungsprozesses zu evaluieren, wird nachfolgend der Verlauf dieses Prozesses reflektiert.

6. Reflexion des Forschungsprojektes

Im Folgenden wird anschließend an die Diskussion der Ergebnisse der Forschungsprozess reflektierend diskutiert, indem zuerst auf den Verlauf des Prozesses und anschließend insbesondere auf die Erfüllung der Gütekriterien eingegangen wird.

6.1 Verlauf des Forschungsprozesses

Nachdem das Forschungsthema der Nutzung der Sozialen Medien durch KZ-Gedenkstätten im Bereich der Bildungsarbeit feststand, lautete die vorläufige Forschungsfrage: *Wie verhandeln Mitarbeitende aus KZ-Gedenkstätten die Social Media Präsenz ihrer Einrichtung auf Instagram?* Jedoch stellte sich bereits bei dem ersten Interview heraus, dass einer Beschränkung auf eine spezifische Plattform in der Praxis nicht die Relevanz zukommt, die im Vorhinein angenommen wurde. Vielmehr kristallisierte sich in der Datenerhebung schnell heraus, dass den Befragten die Verhandlung der Sozialen Medien generell in Bezug auf die Zugehörigkeit zur Bildungsarbeit wichtig ist und weniger eine spezielle Plattform. Infolgedessen wurde die Forschungsfrage angepasst, indem zum einen die Eingrenzung auf die Plattform Instagram aufgelöst und zum anderen die Fokussierung auf die Bildungsarbeit explizit miteingebunden wurde. Generell bestand im Feld ein großes

Interesse an der Forschungsthematik, was sich insbesondere in dem großen Rücklauf auf die Interviewanfragen abzeichnete. Darüber hinaus gaben die Interviewpartner*innen nach dem Interview durchweg positives Feedback und bekundeten ihr Interesse an dem Verlauf und insbesondere den Ergebnissen der Forschung, da konsensuell der Thematik eine große aktuelle Relevanz zugeschrieben wurde.

In der Auseinandersetzung mit der bisherigen Forschungslage und den theoretischen Grundlagen stellte sich heraus, dass die Nutzung der Sozialen Medien durch die KZ-Gedenkstätten selbst nach wie vor ein sehr junges Forschungsthema darstellt, zu dem bislang wenig Literatur veröffentlicht wurde, weswegen die vorliegende Studie als explorativ anzusehen ist.

Der Aufbau des Leitfadens orientierte sich an der Vorannahme, dass der Bereich der Gedenkstättenpädagogik und der Bereich der Sozialen Medien miteinander verbunden sind. Die Form des Interviewleitfadens als Leitfaden für ein offenes Gespräch mit thematischer Strukturierung erwies sich als sehr praktikabel. Dennoch kann abschließend resümiert werden, dass der Leitfaden sehr umfangreich war und sich einzelne Fragen für die Beantwortung der Forschungsfrage als weniger zielführend herausstellten. So war die Frage 1 in Themenblock 1¹⁶ zu weitgreifend für den Bereich der Gedenkstättenpädagogik und zu sehr entfernt von einem Bezug zu den Sozialen Medien. Ebenso wurde die Frage 10 aus Themenblock 4¹⁷ meist bereits indirekt durch die anderen Fragen abgedeckt oder führte zu Missverständnissen, indem eine Interviewpartnerin die Frage anhand ihrer Erfahrungen mit der Betreuung der Angebote vor Ort beantwortete. Dies führte dazu, dass die Forscherin in den weiteren Interviews darauf achtete, explizit nach Erfahrungen in der Betreuung der Sozialen Medien zu fragen.

Die Durchführung der Interviews mithilfe eines offenen Leitfadens gestaltete sich zudem als sehr positive Erfahrung. Durch diese Form war es der Forscherin möglich, individuell auf von den Interviewpartner*innen angerissene Themen zu reagieren und vertiefend nachzufragen. So gestaltete sich jedes Interview individuell, ohne jedoch Gefahr zu laufen, dass die einzelnen Themenblöcke nicht gleichermaßen besprochen wurden. In der Interviewdurchführung wurde zudem der Einfluss der Grundannahme deutlich, dass Soziale Medien und Bildungsarbeit miteinander vereinbar sind. Dies geschah insbesondere bei

¹⁶ „Bitte erzählen Sie doch einmal, wie sich die Gedenkstättenpädagogik aus Ihrer Sicht in den letzten Jahren gewandelt hat und mit welchen Herausforderungen Sie sich in Ihrer Gedenkstätte heutzutage konfrontiert sehen?“

¹⁷ „Welche Erfahrungen machen Sie mit der Durchführung der Betreuung?“

denjenigen Teilnehmer*innen, die diese Verbindung nicht direkt oder überhaupt nicht sehen und deswegen den Aufbau des Leitfadens, der beide Themen miteinander verbindet, aktiv thematisierten beziehungsweise ihre Überraschung über diese Themenkombination ausdrückten. Die offensive Verbindung beider Bereiche beeinflusste sodann in Konsequenz den Verlauf der Interviews. In diesem Sinne ist darauf hinzuweisen, dass die subjektive Sichtweise der Forscherin insofern stets Einfluss auf die erhobenen Daten nimmt, als die Situationen der Datenerhebung in Interaktion mit den Teilnehmer*innen stattfindet und somit die Daten gemeinsam konstruiert werden. Dies wurde besonders deutlich, sobald zum Ende der Interviewsituation hin Fragen an die Forscherin mit Blick auf ihre Einschätzung gerichtet wurden. In den sich daraufhin entwickelnden Gesprächen war der Verlauf eindeutig durch die subjektive Positionierung und die Ideen der Forscherin geprägt, auf welche die Gesprächspartner*innen reagierten, wodurch deren Aussagen nicht als frei von dem Einfluss der Forscherin betrachtet werden können. In kleinerem Maße war dies ebenfalls zu erkennen, wenn durch die Befragten Rückversicherungen, ob das Gesagte den Erwartungen entspricht, eingeholt wurden. Hier wurde deutlich, dass die Aussagen der Interviewpartner*innen stets auch in Bezug auf die Person der Forscherin sowie die gemeinsame Interaktion und die gemeinsam erlebte Interviewsituation erfolgen.

Bezüglich der Transkription lässt sich sagen, dass rückblickend eine einheitliche Transkription sinnvoller wäre. Durch die Änderung der Auswertungsmethodik hatte sich ergeben, dass eine so ausführliche Transkriptionsweise, mit der zunächst begonnen wurde, nicht zwingend notwendig war. Deshalb wurde fortan in einem weniger detaillierten Transkriptionsstil transkribiert. Auch wenn die Differenz das Kodieren nicht weiter beeinflusste, wäre eine Einheitlichkeit der Transkripte eingängiger.

Problematisch für die Sicherung einer adäquaten Methodenpraxis können forschungsorganisatorische Rahmenbedingungen wirken. Der vorab schwer kalkulierbare Aufwand und Zeitverlauf der Erarbeitung einer gegenstandsbezogenen Theorie im Sinne der GTM sowie der erwünschte Faktor der Teamarbeit kollidieren in der Praxis mit der festen Rahmung einer Qualifikationsarbeit, die meist Einzelarbeit in einem streng abgesteckten zeitlichen Rahmen vorsieht (vgl. Strübing 2021: 101). So erfolgte auch das vorliegende Forschungsprojekt primär in Einzelarbeit, abgesehen von einzelnen Absprachen mit der betreuenden Professorin, der exemplarischen Besprechung von Datenausschnitten im begleitenden Forschungskolloquium und vereinzelt Rücksprachen mit Kommiliton*innen. In diesen Momenten des Einbezugs diverser Perspektiven auf die Forschungsarbeit ist die Relativität der Interpretation der Daten deutlich geworden und konnte reflektiert werden. Insbesonde-

re bei der Bildung des Kategoriensystems und dem Entwurf des Theoriemodells wurde durch den Austausch mit anderen versucht, die eigene Subjektivität und deren Einfluss auf die Interpretation zu reflektieren. Die gebildeten Codes und Kategorien sind dennoch stets als relativ und situativ eingebettet in die Formulierungen der Interviewpartner*innen sowie die Interpretation der Forscherin zu verstehen. Die konstruierten Kategorien bilden den Versuch, die Breite der Daten darzustellen, ohne jedoch den Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit erheben zu wollen.

6.2 Erfüllung von Gütekriterien

Anders als in der quantitativen Forschung steht in der qualitativen Forschung nicht die Objektivität des Datenmaterials, sondern vielmehr der angemessene Umgang mit der Subjektivität der Daten im Vordergrund. So sind die Ergebnisse stets als kontextspezifisch erzeugt zu diskutieren und zu reflektieren (Helfferrich 2011: 155). Um die Güte qualitativer Forschung dennoch überprüfen zu können, sollten Gütekriterien qualitativer Sozialforschung erfüllt werden. Diese werden nachfolgend in Bezug auf die vorliegende Arbeit reflektierend diskutiert.

Kerngedanke der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung ist die intersubjektive Überprüfbarkeit. Hierbei wird versucht sicherzustellen, dass die Leser*innen durch die Offenlegung der Methoden sowie der empirischen Materialgrundlage und der Interpretationen in die Lage versetzt werden, auf Grundlage der empirischen Datenlage eigene Schlussfolgerungen und Interpretationen vorzunehmen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 497–499). Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit der gesamte Forschungsprozess, vor allem die Datenerhebung und -auswertung, ausführlich dokumentiert. Insbesondere durch die Verwendung von Zitaten der Befragten in der Darstellung der Analyse sowie durch Einblicke in den Kodierprozess soll der Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbarer werden. Zudem wurde der Einfluss der Forscherin im Forschungsprozess reflexiv offengelegt.

Ein grundlegendes Gütekriterium stellt außerdem die Gegenstandsangemessenheit dar. So sind sämtliche Bestandteile der Forschung stetig auf ihre jeweiligen Passungsverhältnisse in Bezug auf das Forschungsinteresse hin zu überprüfen (vgl. Strübing 2018b: 207–209). Dies wurde unter anderem durch die Justierung der Forschungsfrage, des Transkriptionsverfahrens sowie der Auswertungsmethodik vorgenommen. Durch diese stetige reflexive Überprüfung wurde beabsichtigt, dem Anspruch der Gegenstandsangemessenheit gerecht zu werden.

Eine empirische Sättigung (vgl. Strübing 2018b: 209f.) herzustellen, wurde durch die Interviewführung anhand des Leitfadens und durch das theoretische Sampling versucht. Es ist jedoch anzumerken, dass mit der Rahmung der Arbeit eine erneute Feldphase oder eine noch zeitintensivere Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial nicht möglich war. Trotz der Bemühungen um empirische Sättigung ist somit festzuhalten, dass eine solche nicht abschließend gesichert ist. Komplementär zur empirischen Sättigung steht die theoretische Durchdringung, wobei es darum geht, „sich das empirische Feld unter Rückgriff auf theoretische Perspektiven verfügbar machen“ (ebd.: 212). Diese Durchdringung zu gewährleisten, wurde sowohl im Theorieteil als auch in der Diskussion der Analyseergebnisse intendiert, indem Differenzen zum Teilnehmer*innenwissen in Form von theoretischer Perspektivierung geschaffen wurden.

Durch den vorliegenden Bericht wurde zudem eine textuelle Performanz im Sinne einer Darstellung angestrebt, welche die Forschung für Leser*innen zugänglich macht. Hierbei wurde versucht, den Forschungsprozess möglichst stringent und verständlich darzustellen (vgl. ebd.: 213). Um eine Originalität der Forschung zu sichern, ist eine Einbettung in den bisherigen Forschungsstand sowie ein Einbezug des Wissens aus dem Feld maßgebend (vgl. ebd.: 214f.). Dementsprechend wurde versucht, das Wissen der Teilnehmenden in die Theoriebildung zu integrieren. Ebenso wurde durch die Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungslage und dem Aufzeigen einer Anschlussfähigkeit an die vorliegende Studie beabsichtigt, die Relevanz der Studie für das Forschungsfeld aufzuzeigen. Inwieweit Adressat*innen durch die vorliegende Studie „neue Einsichten für ihr Handeln in der Wissenschaft beziehungsweise in außerwissenschaftlichen Praxisfeldern entdecken“ (Strübing 2018b: 214), kann von der Forscherin zum jetzigen Zeitpunkt nicht bewertet werden. Der Grundstein für solche Einsichten wurde mit der vorliegenden Arbeit jedoch gelegt.

7. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Präsenz der KZ-Gedenkstätten im deutschsprachigen Raum in den Sozialen Medien zu erforschen. Die Untersuchung der Forschungsfrage, wie Mitarbeitende aus KZ-Gedenkstätten die Präsenz ihrer Einrichtung in den Sozialen Medien in Bezug auf Bildungsarbeit verhandeln, führte zu dem Ergebnis, dass eine Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit unter den Mitarbeitenden in den befragten KZ-Gedenkstätten zurzeit noch aktiv in Verhandlung ist. Die Untersuchung hat zudem gezeigt, dass die Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit in engem

Zusammenhang mit der jeweiligen Verhandlung der Potenziale und Grenzen der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit steht. Dabei fallen sowohl in der Verhandlung der Zuordnung als auch in der Verhandlung der Potenziale und Grenzen insbesondere Ressourcen, zum Beispiel die subjektive Einstellung, ins Gewicht.

So konnte ein Theoriemodell entworfen werden, das Aufschluss darüber gibt, wie die Prozesse der Zuordnung der Sozialen Medien zur Bildungsarbeit bei den Befragten ablaufen und wodurch diese beeinflusst sind. Mithilfe dieses Theoriemodells ist es somit möglich, Hinweise zu erhalten, wo eventuell durch gezielte Änderungen, beispielsweise in den verfügbaren Ressourcen, der Einsatz der Sozialen Medien im Rahmen der Bildungsarbeit besser ermöglicht werden kann. Auch wenn hierdurch die Beweggründe und Motive für den Umgang mit den Sozialen Medien von den Befragten eingehender zu verstehen sind, sei dennoch darauf verwiesen, dass das entworfene Theoriemodell keinen festen Analyse-rahmen darstellt, der kontextunabhängig und verallgemeinernd auf alle Mitarbeitenden in allen KZ-Gedenkstätten angewandt werden kann. Vielmehr ist hiermit eine Analyse erfolgt, die mit situiertem und lokalem Wissen einen Beitrag dazu bietet, die aktuelle Situation nachvollziehen zu können.

Abschließend ist anzumerken, dass einige Aspekte aufgrund der Komplexität des Materials und der Rahmung des Forschungsprojekts nicht tiefgreifend analysiert und präsentiert werden konnten. Demgemäß ließen sich bereits im forschungspraktischen Vorgehen Limitationen der Arbeit ausfindig machen. Der feste zeitliche Rahmen der Qualifikationsarbeit sowie die Vorgabe der Einzelarbeit kollidierten zum Teil mit dem iterativen, sich im konstanten Wandel befindlichen Vorgehen der GTM, die zugleich sehr von der Teamarbeit lebt. Trotz der Bemühungen kann die vorliegende Studie aus diesem Grund lediglich als exemplarischer Einblick in die Perspektive der Mitarbeitenden der KZ-Gedenkstätten bezüglich der Nutzung der Sozialen Medien im Rahmen der Bildungsarbeit dienen.

Zudem eröffneten sich im Laufe der Arbeit immer wieder spannende Themenfelder, denen jedoch, um den Fokus der Arbeit beizubehalten, nicht weiter nachgegangen werden konnte. Zum einen kann der Themenbereich der digitalen Bildungsarbeit im Allgemeinen genannt werden. Die in den Interviews verhandelte Webpräsenz außerhalb der Sozialen Medien konnte in dieser Studie nicht miteinbezogen werden. In weiteren Forschungsprojekten wäre es jedoch lohnenswert zu betrachten, wie die klassische Webpräsenz in Bezug zur digitalen Bildungsarbeit verhandelt wird und welche Unterschiede hierbei zu der Verhandlung der digitalen Bildungsarbeit in den Sozialen Medien festgestellt werden können.

Auf diese Weise wäre es ebenso möglich, die vorliegenden Ergebnisse zusätzlich zu rahmen und generell in einem größeren Gesamtbild zur digitalen Bildungsarbeit einzuordnen.

Zum anderen bieten sich vertiefende Studien zu der Verhandlung der Potenziale und Grenzen der Sozialen Medien für die Bildungsarbeit an. Hier wäre es insbesondere aufschlussreich, die aufgestellte These zu überprüfen, dass eine Änderung in der Verfügbarkeit von Ressourcen die Positionierungen in der Verhandlung der Zuordnung der Sozialen Medien beeinflusst. Da sich das Feld diesbezüglich im Wandel befindet, wäre ferner eine erneute Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt interessant.

Für das Feld der Gedenkstättenpädagogik selbst kann die vorliegende Studie Aufschluss über die aktuelle Situation und diverse Positionierungen geben und einen Anreiz zu einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Sozialen Medien in der digitalen Bildungsarbeit darstellen.

Literatur

- Adriaansen, Robbert-Jan (2020): Picturing Auschwitz. Multimodality and the attribution of historical significance on Instagram. In: *Journal for the Study of Education and Development* 43(3), S. 652–681.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter Christoph (Hrsg.): *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 27–68.
- Andree, Martin/Thomsen, Timo (2020): *Atlas der digitalen Welt*. Frankfurt am Main: Campus.
- Arnold, Patricia (2021): Bildung 4.0? Lehren und Lernen mit digitalen Medien als komplexe Gestaltungsaufgabe. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane/Hill, Burkhard/Beranek, Angelika (Hrsg.): *Big Data, Facebook, Twitter & Co. und Soziale Arbeit*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 117–133.
- Aslan, Bünyamin (2012): Gedenkstätten in der Einwanderungsgesellschaft. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Öztürk, Halit/Engel, Nicolas (Hrsg.): *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden: Springer, S. 165–172.
- Asmussen, Michael/Hardell, Sonja/Schröder, Christoph (2020): Bildung in der digitalen Bildungsrevolution? Ein pädagogisches Korrektiv. In: Iske, Stefan/Fromme, Johannes/Verständig, Dan/Wilde, Katrin (Hrsg.): *Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte*. Wiesbaden: Springer, S. 37–58.
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–21.
- Benz, Wolfgang (2015): Verweigern und Erinnern: Zur Entstehung der deutschen Gedenkkultur. In: Matthes, Eva/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): *Holocaust Education im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 31–42.
- Bernsen, Daniel (2017): Zeitzeugen digital. In: Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (Hrsg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Bonn: Barbara Budrich, S. 256–264.

- Bettendorf, Selina (2020): Instagram-Journalismus für die Praxis. Ein Leitfaden für Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit. Mit Gastbeiträgen von Fränzi Meyer und Lena Wingen. Wiesbaden: Springer.
- Bildungsstätte Anne Frank (2022): Zum Instagram-Projekt „Ich bin Sophie Scholl“. Eine Einschätzung unserer Bildungsreferentin Céline Wendelgaß. [bs-anne-frank.de/mediathek/blog/zum-instagram-projekt-ich-bin-sophie-scholl](https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/blog/zum-instagram-projekt-ich-bin-sophie-scholl) [zuletzt abgerufen am: 15.03.2022].
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Burkhardt, Hannes (2015): Geschichte im Social Web. Geschichtsnarrative und Erinnerungsdiskurse auf Facebook und Twitter mit dem kulturwissenschaftlichen Medienbegriff „Medium des kollektiven Gedächtnisses“ analysieren. In: Pallaske, Christoph (Hrsg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin: Logos, S. 99–114.
- Burkhardt, Hannes (2017): Erinnerungskulturen im Social Web. Auschwitz und der Europäische Holocaustgedenktag auf Twitter. In: Danker, Uwe (Hrsg.): Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress, S. 213–136.
- Bücker, Nicola (2020): Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. In: Forum Qualitative Sozialforschung 21(1), Art. 2.
- Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 181–206.
- Charmaz, Kathy (2012): Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis. London: Sage.
- Decker, Alexander (2019): Social Media – Grundlegende Aspekte zum Begriff und zum systematischen Management. In: Deutscher Dialogmarketing Verband e. V. (Hrsg.): Dialogmarketing Perspektiven 2018/2019. Wiesbaden: Springer, S. 109–150.

- Deutscher Bundestag (2008): Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen. Drucksache 16/9875. Deutscher Bundestag – 16. Wahlperiode.
- Dörpinghaus, Andreas (2012): Bildung. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.154–156.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Ebbrecht-Hartmann, Tobias (2020): Commemorating from a distance: the digital transformation of Holocaust memory in times of COVID-19. In: *Media, Culture & Society* 43(6), S. 1095–1112.
- Fischer, Sebastian (2021): Moralische Spiele auf YouTube. Die Darstellung ethischer Computerspiele im Let's Play und ihre Diskussion in den Userkommentaren. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 8. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Friese, Heidrun (2020): Digitalisierte Gesellschaften. Soziologische und politiktheoretische Perspektiven. In: Friese, Heidrun/Nolden, Marcus/Rebane, Gala/Schreiter, Miriam (Hrsg.): *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*. Wiesbaden: Springer, S. 23–38.
- Fuchs, Christian (2021): *Soziale Medien und kritische Theorie. Eine Einführung*. 2. Auflage. München: UVK.
- Groschek, Iris (2020a): Social Media an Gedenkstätten zwischen #weremember und #yolo-caust. Ein praxisorientierter Beitrag zu Formen der Weitergabe von Erinnerung in digitalen Medien. In: Rothstein, Anne-Berenike/Pilzweiger-Steiner, Stefanie (Hrsg.): *Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel*. Oldenburg: De Gruyter, S. 69–89.
- Groschek, Iris (2020b): KZ-Gedenkstätten und Social Media. In: Holst, Christian (Hrsg.): *Kultur in Interaktion. Co-Creation im Kultursektor*. Wiesbaden: Springer, S. 105–118.
- Hartmann, Maren (2017): Soziale Medien, Raum und Zeit. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien*. Wiesbaden: Springer, S. 367–388.

- Haug, Verena (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol.
- Held, Fabian (2021): Influencer Marketing ist nicht nur Instagram. In: Jahnke, Marlis (Hrsg.): Influencer Marketing. Für Unternehmen und Influencer: Strategien, Plattformen, Instrumente, rechtlicher Rahmen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 75–94.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Hense, Jan/Mandl, Heinz (2009): Bildung im Zeitalter digitaler Medien – Zur wechselseitigen Verflechtung von Bildung und Technologien. In: Henninger, Michael/Mandl, Heinz (Hrsg.): Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–40.
- Hohnstein, Sally/Glaser, Michaela/Herding, Maruta (2018): Digitalisierter Extremismus. Herausforderungen für Pädagogik und Jugendarbeit. In: Limbourg, Peter/Grätz, Ronald (Hrsg.): Meinungsmache im Netz. Fake News, Bots und Hate Speech. Göttingen: Steidl.
- Holtz, Peter/Cress, Ulrike/Kimmerle, Joachim (2020): Lernen in sozialen Medien. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Wiesbaden: Springer, S. 677–687.
- Iske, Stefan (2018): Digitale Medien und informelles Lernen. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 516–538.
- Kaiser, Wolf (2010): Gedenkstättenpädagogik heute. Qualifizierung von Fachkräften in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten und anderen Orten der Geschichte des Nationalsozialismus. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 19–24.
- Katzenbach, Christian (2016): Von kleinen Gesprächen zu großen Öffentlichkeiten? Zur Dynamik und Theorie von Öffentlichkeiten in sozialen Medien. In: Klaus, Elisabeth/Drüeke, Ricarda (Hrsg.): Öffentlichkeiten und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse: theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bielefeld: transcript, S. 151–174.
- Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Rehm, Martin (2017): Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In: Münk, Diet-

- er/Walter, Marcel (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne*. Wiesbaden: Springer, S. 141–170.
- Koller, Hans-Christoph (2005): *Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“*. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 136–149.
- Liever, Hanna (2017): *Erinnerungskultur online*. In: Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (Hrsg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Bonn: Barbara Budrich, S. 110–118.
- Lüneborg, Margreth (2020): *Soziale Medien, Emotionen und Affekte*. In: Working Paper SFB 1171 Affective Societies 01/20.
- Manca, Stefania (2019): *Holocaust memorialisation and social media. Investigating how memorials of former concentration camps use Facebook and Twitter*. In: Popma, Wybe/Francis, Stuart (Hrsg.): *Proceedings of the 6th European conference on social media. ECSM 2019*. Brighton, S. 189–198.
- Manca, Stefania (2021a): *Digital Memory in the post-witness era: How Holocaust Museums use social media as new memory ecologies*. In: *Information* 12(1), S. 31.
- Manca, Stefania (2021b): *Bridging cultural studies and learning science: An investigation of social media use for Holocaust memory and education in the digital age*. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 43(3), S. 226–253.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): *Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 11–48.
- Mihailović, Dejan (2019): *Digitalisierung, sondern Digitale Transformation – Kultureller Wandel als Orientierung für zeitgemäße Bildung*. In: Krommer, Alex/Lindner, Martin/Mihailović, Dejan/Muß-Merholz, Jöran/Wampfler, Philippe (Hrsg.): *Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. Hamburg: ZLL21 e. V., S. 69–73.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. 2. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Moritz, Benjamin (2018): *Historische (Lern-)Orte politisch verstehen. Ein politikdidaktischer Blick auf historisch-politische Bildung an NS-Gedenkstätten*. In: Deichmann, C./Partetzke, M. (Hrsg.): *Schulische und außerschulische politische Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 121–136.

- Nohl, Arnd-Michael (2011): Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), S. 911–927.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, Arnd-Michael/von Rosenberg, Florian/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer.
- Nothelle-Wildfeuer, Ursula (2020): Gesellschaft 4.0 in sozialetischer Perspektive. In: Rausch, Jürgen/Heubes, Markus (Hrsg.): *Gesellschaft in Verantwortung. Perspektiven auf eine digitale Gesellschaft*. Lörrach: edition winterwork, S. 19–42.
- Pampel, Bert (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt am Main: Campus.
- Peltzer, Anja/Sommer, Vivien (2020): Stolpersteine digitaler Erinnerungskulturen. Eine komparative Analyse digitaler Zeitzeugenvideos über den Holocaust. In: *Medien & Erziehung* 64(6), S. 74–86.
- Pfanzelter, Eva (2017): Performing the Holocaust on social networks: digitality, trans-cultural memory and new forms of narrating. In: *Kultura Popularna* 50(1), S. 137–151.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pscheida, Daniela (2017): Soziale Medien und der Umbau der gesellschaftlichen Wissenskultur. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien*. Wiesbaden: Springer, S. 273–294.
- Rädiger, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
- Rechberg, Karl-Hermann (2020): Täterschaft in der Gedenkstättenpädagogik. Empirische Rekonstruktion der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Springer.
- Rehm, Martin/Manca, Stefanie/Haake, Susanne (2020): Soziale Medien als digitale Räume in der Erinnerung an den Holocaust. eine Vorstudie zur Twitter-Nutzung von Holocaust-Museen und Gedenkstätten. In: *Zeitschrift für Medienpädagogik* 64(6), S. 62–73.

- Ritscher, Wolf (2017): *Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. „Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus“*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rohs, Matthias (2013): *Social Media und informelles Lernen. Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 20(02), S. 39–42.
- Rosa, Lisa (2019): *Lernen im digitalen Zeitalter*. In: Krommer, Alex/Lindner, Martin/Mihailović, Dejan/Muß-Merholz, Jöran/Wampfler, Philippe (Hrsg.): *Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. Hamburg: ZLL21 e. V., S. 93–108.
- Sbai, Adil (2021): *TikTok – der neue Stern am Social-Media-Himmel*. In: Jahnke, Marlis (Hrsg.): *Influencer Marketing. Für Unternehmen und Influencer: Strategien, Plattformen, Instrumente, rechtlicher Rahmen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 95–124.
- Scheidig, Falk (2015): *Holocaust Education und das Medium Internet: Das pädagogische Potenzial von webbasierten Lern- und Informationsangeboten zum Holocaust*. In: Matthes, Eva/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): *Holocaust Education im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 240–254.
- Schellenberg, Martin (2015): *Gedenken als pädagogische Aufgabe*. In: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Lutz, Thomas/Schikorra, Christa (Hrsg.): *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*. Berlin: Metropol, S. 127–146.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2018): *Social Media*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Schrape, Jan-Felix/Siri, Jasmin (2019): *Facebook und andere soziale Medien*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1053–1064.
- Schwendemann, Wilhelm (2020): *Verantwortung für eine demokratische Zivilgesellschaft – Antisemitismusprävention tut Not*. In: Rausch, Jürgen/Heubes, Markus (Hrsg.): *Gesellschaft in Verantwortung. Perspektiven auf eine digitale Gesellschaft*. Lörrach: edition winterwork, S. 245–263.
- Sindermann, Cornelia/Ebner, Felix/Montag, Christian/Scholz, Roland W./Ostendorf, Sina/Freytag, Philip/Thull, Benjamin (2021): *Vulnerabilitätsraum: Soziale Medien*. In: Scholz, Roland W./Beckedahl, Markus/Noller, Stephan/Renn, Ortwin (Hrsg.): *DiDaT Weißbuch. Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Daten – Orientierungen eines transdisziplinären Prozesses*. Baden-Baden: Nomos, S. 169–196.

- Stöcker, Christian (2019): Emotion bringt Reichweite? Bedeutung von Emotionen in den Sozialen Medien, Emotionalisierung durch Soziale Medien. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: bpb, S. 105–120.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1998): Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. 2. Auflage. Thousand Oaks: Sage.
- Strübing, Jörg (2018a): Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer, S. 27–52.
- Strübing (2018b): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Strübing, Jörg (2021): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- SWR (Südwestrundfunk) (2022): Instagram-Projekt zu Sophie Scholl von SWR und BR. [swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html](https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html) [zuletzt abgerufen am: 15.03.2022].
- Taddicken, Monika/Schmidt, Jan-Hinrik (2017): Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, S. 3–22.
- Thimm, Caja (2017): Soziale Medien und Partizipation. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, S. 191–210.
- Thünemann, Holger/Wrochem, Oliver von (2020): Gedenkstätten. In: Hinz, Felix/Körper, Andreas (Hrsg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 344–358.
- TikTok (2021): Rechtliches. [tiktok.com/legal/terms-of-service](https://www.tiktok.com/legal/terms-of-service) [zuletzt abgerufen am: 15.03.2022].
- Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkman, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 353–379.

- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ulbricht, Christina (2020): Bildungsangebote zu Nationalsozialismus und Holocaust. Eine empirische Studie zu Reaktionen von Jugendlichen zum pädagogischen Umgang. Wiesbaden: Springer.
- Vehse, Paul (2020): Zur Ordnung der Anerkennung. Eine Rekonstruktion von Legitimationsmustern in der Gedenkstättenpädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster: Waxmann.
- Zalewska, Maria (2017): Selfies from Auschwitz: Rethinking the relationship between spaces of memory and places of commemoration in the digital age. In: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media 18(1), S. 95–116.
- Zumpe, Helen Esther (2012): Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten. Schwalbach: Wochenschau.

Anhang

Anhang 1: Leitfaden für die Expert*inneninterviews.....	110
Anhang 2: Transkriptionsregeln	112
Anhang 2.1: TiQ-Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2010).....	112
Anhang 2.2: Transkriptionsregeln angelehnt an Dresing & Pehl (2018)	113

Anhang 1: Leitfaden für die Expert*inneninterviews

Themenblock 1: Veränderungen durch Social Media Präsenz

1. Bitte erzählen Sie doch einmal, wie sich die Gedenkstättenpädagogik aus Ihrer Sicht in den letzten Jahren gewandelt hat und mit welchen Herausforderungen Sie sich in Ihrer Gedenkstätte heutzutage konfrontiert sehen?
 - a. Wie kann Social Media ihrer Meinung nach bei der Herausforderung XY hilfreich sein?
2. Was war in Ihrer Gedenkstätte der ausschlaggebende Impuls für die Präsenz in den Sozialen Medien?
 - a. Seit wann sind sie dort jeweils präsent?
3. Welche Veränderungen bringt/bedeutet die Präsenz in den Sozialen Medien für Ihre Arbeit?

Themenblock 2: Konzeption und Durchführung

4. Wie sind die Betreuung und Konzeption der Social Media Auftritte bei Ihnen innerhalb der Institution verankert?
 - a. Bei wem liegt die Verantwortung für die Inhalte in den Sozialen Medien?
 - b. Wer ist zuständig für bzw. involviert in Konzeption und Durchführung?
5. Wie legen Sie die Inhalte, die geteilt werden, fest?
 - a. Welche Inhalte teilen Sie mit der Öffentlichkeit und zu welchem Zweck?
 - b. Welche Inhalte werden eventuell auch bewusst nicht geteilt?
6. In welcher Intensität nutzen Sie die verschiedenen Plattformen?

Themenblock 3: Interaktion und Eingebundenheit

7. Auf welche Weise findet Interaktion mit anderen Accounts (Gedenkstätten/Privatpersonen) statt?
8. Welche Reaktionen gibt es in den Sozialen Medien auf ihre Präsenz dort und wie gehen Sie mit den Reaktionen um?
9. Inwiefern gibt es ein Zusammenspiel zwischen der Bildungsarbeit im digitalen Raum und der etablierten Bildungsarbeit vor Ort?

Themenblock 4: Erfahrungen

10. Welche Erfahrungen machen Sie mit der Durchführung der Betreuung?

Themenblock 5: Chancen und Grenzen für Bildungsarbeit in den Sozialen Medien

11. Welche Grenzen sehen Sie in Bezug auf gedenkstättenpädagogische Arbeit im Raum der Sozialen Medien?
12. Welche Chancen bietet sich ihrer Meinung nach durch den Auftritt in den Sozialen Medien für die Bildungsarbeit?
13. Ich wäre an dieser Stelle mit meinen Fragen durch, haben Sie noch Ergänzungen oder Anmerkungen, die Sie gerne hinzufügen würden?

Anhang 2: Transkriptionsregeln

Anhang 2.1: TiQ-Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2010)

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
J	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden einer Sprechpause
<u>nein</u>	betont (unterstrichen)
nein	laut (fett geschrieben) in Relation zur üblichen Lautstärke des/r Sprechers/in
^o nee ^o	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation (Punkt)
;	schwach sinkende Intonation (Strichpunkt)
?	stark steigende Intonation (Fragezeichen)
,	schwach steigende Intonation (Beistrich / Komma)
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	z. B. lachend gesprochenes „nein“
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
//mhm//	Hörersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist.
	Groß- und Kleinschreibung: Hauptwörter werden großgeschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin am Beginn eines ‚Häkchens‘ wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

Anhang 2.2: Transkriptionsregeln angelehnt an Dresing & Pehl (2018)

1. Es wird wörtlich transkribiert. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
3. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
4. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
5. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen (wie Mhm) des Interviewers werden nicht transkribiert. Äußerungen wie mhm, ehm und äh des Befragten werden nicht transkribiert. Einsilbige Antworten wie bejahende (mh=hm, ah=ha) und verneinende (hm=mh, eh=eh) werden immer erfasst, falls möglich mit „ja“ oder „nein“
6. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großbuchstaben gekennzeichnet.
7. Emotionale, nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
8. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollten möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Zug fährt vorbei). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.