

Fragile Vertraulichkeit: Forschungsethische Herausforderungen in der Forschung zu Holocaust Education

Knothe, Holger

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Knothe, H. (2018). Fragile Vertraulichkeit: Forschungsethische Herausforderungen in der Forschung zu Holocaust Education. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3114>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Fragile Vertraulichkeit. Forschungsethische Herausforderungen in der Forschung zu *Holocaust Education*

Holger Knothe

Keywords:

Anonymisierung;
Antiziganismus;
Freiwilligkeit;
Holocaust
Education;
Informierte
Einwilligung; Scha-
densvermeidung;
Schulforschung;
Vertraulichkeit

Zusammenfassung: *Holocaust Education* hat immer auch eine moralische Dimension. Fragen der Ethik, hier verstanden als Reflexion über Moral, sind deswegen auch der sozialwissenschaftlichen Erforschung der *Holocaust Education* von Beginn an immanent. Demzufolge reflektiere ich in diesem Beitrag forschungsethische Fragen, die sich im Rahmen eines qualitativen (Lehr-) Forschungsprojekts über den Unterricht zum Schicksal der europäischen Sinti und Roma während des Holocausts in weiterführenden deutschen Schulen ergeben haben. Vor dem Hintergrund feldspezifischer Eigenheiten im Setting Schule mit seiner institutionellen Rahmung, den klar regulierten Rollenbeziehungen und stark formalisierten datenschutzrechtlichen Vorgaben beleuchte ich anhand der im Ethik-Kodex deutscher Soziologinnen und Soziologen verfassten Grundsätze die forschungsethischen Herausforderungen und Handlungsspielräume der beteiligten Akteur_innen. Neben der Einsicht, dass forschungsethische Grundsätze angesichts der Besonderheiten von Feld (Schule), Kontext (Methodenausbildung) und Forschungsgegenstand (*Holocaust Education*) nur inkrementell, prozesshaft und unter Berücksichtigung der feldspezifischen Eigenheiten und Dilemmata implementiert werden können, stellt zudem die grundsätzlich fragile Rolle von Vertraulichkeit im Forschungsprozess eine zentrale Erkenntnis dar.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. *Holocaust Education*](#)
- [3. Das Lehrforschungsprojekt "Politische Bildung und Antiziganismus"](#)
- [4. Forschungsethische Herausforderungen](#)
 - [4.1 Integrität](#)
 - [4.2 Risikoabwägung und Schadensvermeidung](#)
 - [4.3 Freiwilligkeit der Teilnahme](#)
 - [4.4 Informierte Einwilligung](#)
 - [4.5 Anonymisierung und Vertraulichkeit](#)
- [5. Coda: die forschungsethische Trias von Gegenstand, Feld und Kontext](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Die Berücksichtigung forschungsethischer Grundsätze (DGS & BDS 2017; HOPF 2004; VON UNGER 2014) zählt mittlerweile zu den Standards sozialwissenschaftlicher empirischer Praxis. Dies betrifft die Konzeption und Durchführung von Forschungsprojekten ebenso wie die Ebene der Vermittlung in der sozialwissenschaftlichen empirischen Methodenlehre. Ein wesentliches Kennzeichen adäquater forschungsethischer Praxis besteht dabei neben der Wahrung der Rechte der Befragten und der Aufklärung über eben diese in der Einsicht, dass diese Grundsätze nicht unabhängig von den jeweiligen Spezifika des beforschten Feldes ausbuchstabiert werden können. Diese Erkenntnis gilt auch für Forschungsfelder, in denen ethisch-moralische Kategorien entweder a priori eine manifeste Rolle spielen oder durch diese erst begründet werden. Für den Bereich der *Holocaust Education*, also des "Unterrichten(s) des Ununterrichtbaren" (BRUMLIK 2004, S.127), treffen diesbezüglich beide Annahmen zu. Ich gehe davon aus, dass Kategorien der Ethik, hier verstanden als Reflexion über Moral, dem Feld *Holocaust Education* nicht nur immanent sind, wie sich z.B. in den Diskussionen um verpflichtende Gedenkstättenbesuche zeigt (GRYGLEWSKI 2018), sondern dieses maßgeblich und strukturgebend prägen. Für die sozialwissenschaftliche Erforschung dieses Feldes wiederum ergibt sich dabei eine Reihe relevanter Fragen z.B. nach den Auswirkungen dieser ethischen Prägung auf die Gestaltung des Forschungsprozesses oder nach der eigenen Position innerhalb der jeweiligen beruflichen Profession. Denn ganz grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Beschäftigung mit Nationalsozialismus (NS) und Holocaust innerhalb der deutschsprachigen Soziologie allenfalls ein Randthema darstellt, zum Teil nicht einmal mehr dem Gegenstandsbereich der Soziologie zugerechnet wird (CHRIST & SUDERLAND 2014). Demgegenüber vertrete ich die Ansicht, dass es auch und gerade aus einer gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive unerlässlich ist, sich mit den Themen NS und Holocaust auseinanderzusetzen. Dies gilt auch für die Frage, inwiefern die dem Feld *Holocaust Education* inhärente Moralität sich in der sozialwissenschaftlichen Erforschung desselben spiegelt. Exemplarisch werden diese forschungsethischen Fragen anhand des Lehrforschungsprojekts "Antiziganismus und politische Bildung" über den Unterricht zum Schicksal der europäischen Sinti und Roma während des Holocausts in weiterführenden bayerischen Schulen (KNOTHE & SIGEL 2018a) erörtert. Vor dem Hintergrund dieser und anderer feldspezifischer Eigenheiten wie dem schulischen Setting mit seiner institutionellen Rahmung diskutiere ich anhand der im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (BDS) (DGS & BDS 2017) verfassten Grundsätze die forschungsethischen Herausforderungen und Handlungsspielräume der beteiligten Akteur_innen. Abschließend ziehe ich ein bilanzierendes Fazit unter Rekurs auf forschungsethische Schlussfolgerungen hinsichtlich sozialwissenschaftlicher Lehrforschungsprojekte. [1]

2. *Holocaust Education*

Unter *Holocaust Education*¹ wird allgemein die pädagogische Befassung mit dem Holocaust verstanden. Eine ausführliche Definition findet sich bei der EUROPEAN AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS:

"Education that takes the discrimination, persecution and extermination of the Jews by the National Socialist regime as its focus, but also includes Nazi crimes against other victim groups, both for the purpose of deeper understanding and contextualization of the Holocaust and out of a desire to acknowledge and commemorate the suffering of non-Jewish victims of the Nazi era" (2011, S.9). [2]

Hiernach geht es also zentral um Bildung zu der Diskriminierung, Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden und Jüdinnen im NS und um das Verstehen und Erinnern des Holocausts aus einer Perspektive, die auch nicht-jüdische Opfergruppen miteinbezieht. Aus einem ethischen Blickwinkel kann *Holocaust Education* auf ADORNOs (1973 [1966], S.358) Postulat eines "neuen kategorischen Imperativs" zurückgeführt werden, nämlich "Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe" (a.a.O.). Diese eigentlich gesamtgesellschaftliche Aufgabe wird mit zunehmendem zeitlichem Abstand zu NS und Holocaust Gegenstand bildungspolitischer und pädagogischer Anstrengungen (PROSKE 2010). MESETH (2007, S.96) deutet die Verknüpfung und Interpretation des Umgangs mit der Vergangenheit als "Pädagogisierung der Erinnerungskultur" und spricht in diesem Zusammenhang von einer gesellschaftsübergreifenden Durchsetzung pädagogischer Denkmuster in Bezug auf den Umgang mit der NS-Geschichte. [3]

Holocaust Education steht also sowohl was ihre Legitimation als auch was ihre Praxis anbelangt auf dem Fundament ethisch-moralischer Argumentation. Die Positionen reichen dabei von der genuin ethischen Begründung der *Holocaust Education* (BERENBAUM 2013) bis hin zu der ebenfalls ethisch begründeten generellen Negation pädagogischer Bemühungen am Beispiel des Holocausts (CLAUSSEN 2005). Ungeachtet des letztgenannten Einwandes hat sich die *Holocaust Education* als pädagogischer Ansatz mit unterschiedlichen Feldern und Praxen institutionalisiert und international etabliert. In der [Stockholmer Erklärung](#), dem Gründungsdokument der zwischenstaatlichen International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)² wird deutlich, dass der Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust über die reine Vermittlung von kognitivem Wissen hinausgeht. Die Beteiligten sollen den Bezug der historischen Verbrechen zur Gegenwart herstellen und sich darin moralisch positionieren. Der Lernort Schule stellt dabei "die zentrale Sozialisationsinstanz des Dispositivs der

1 Trotz nachvollziehbarer Kritik an dem Begriff durch ECKMANN (2015) haben sich mögliche Alternativen wie der von ihr vorgeschlagene Terminus "Teaching and learning about the Holocaust" (S.53) in der Praxis bisher nicht etablieren können. Zu den erkenntnistheoretischen Grundannahmen der *Holocaust Education* vgl. GROSS und STEVICK (2015).

2 Die IHRA wurde 1998 unter dem Namen "Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research" (ITF) als zwischenstaatliche Einrichtung aus Regierungsvertreter_innen und Expert_innen gegründet mit dem Ziel, die Aufklärung, Forschung und das Erinnern im Bereich des Holocaust weltweit zu fördern.

Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust" (LANGER, CISNEROS & KÜHNER 2008, S.19) dar, an dem die Schüler_innen zu mündigen und vergangenheitsbewussten Bürger_innen erzogen werden sollen. Die Erziehungs- und Bildungsbemühungen in Bezug auf den Holocaust weisen dabei bei allen Unterschieden in Konzeption und Praxis "idealtypisch zwei Hauptlinien" (MATTHES & MEILHAMMER 2015, S.10) auf: Die erste, historisch-kognitivistische Hauptlinie zeichnet sich durch die Betonung der Einzigartigkeit des Holocausts sowie die Fokussierung auf die Vermittlung der historischen Gegebenheiten sowie die Verwendung von HILBERG's mittlerweile klassischer Heuristik von Opfern, Täter_innen und Zuschauer_innen (1992) aus. Erst im Anschluss an die Vermittlung von Faktenwissen können auf dieser Basis Reflexionen über gegenwärtige Menschenrechtsverletzungen angestellt werden. Demgegenüber sieht die andere, moralpädagogische Hauptlinie den Holocaust von Anfang an als Chiffre für Menschenrechtsverletzungen und Völkermorde und zielt im Allgemeinen auf eine Menschenrechtserziehung. Jenseits dieser idealtypischen Unterscheidung dominieren in der Praxis der *Holocaust Education* Mischformen mit je unterschiedlichen Ausprägungen zwischen der kognitivistischen und moralpädagogischen Linie. Tatsächlich überwiegen nach ECKMANN (2010) sowie MATTHES und MEILHAMMER (2015) die Gemeinsamkeiten innerhalb der *Holocaust Education* wie der Vorrang der Vermittlung vor dem Gedenken, also der Frage wie und warum der Holocaust möglich wurde, sowie die Aktualitätsanmutung, mithin die Frage, was aus dem Holocaust für heutige und zukünftige Menschenrechtsdiskussionen gelernt werden kann. Alles in allem führt die Verknüpfung aus der schulspezifischen Vermittlung kognitiv überprüfbarer Inhalte mit einer ethisch-moralischen Erwartungshaltung bezogen auf gegenwärtige Zustände zu einer notwendig moralpädagogischen Rahmung als dem zentralen Kennzeichen der *Holocaust Education*. Eine Bezugnahme auf *Holocaust Education* jenseits ethisch-moralischer Überlegungen ist in diesem Sinne schlechterdings nicht vorstellbar. Inwiefern spiegelt sich dieser Befund auch in der sozialwissenschaftlichen Erforschung der *Holocaust Education*? Moral und Ethik werden konzeptionell durchaus unterschiedlich in den jeweiligen Forschungen zu *Holocaust Education* gerahmt, nämlich zumeist als Gegenstand oder gewünschter Effekt der erzieherischen Bemühungen (BAYERISCHE LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNGSARBEIT 2008; MESETH, PROSKE & RADTKE 2004). Demgegenüber werden die ethischen Herausforderungen und potenziellen Verstrickungen der beteiligten Forscher_innen bislang selten systematisch ausbuchstabiert und thematisiert. In dem vorliegenden Beitrag versuche ich genau dies zu leisten, in dem ich diese anhand eines Lehrforschungsprojekts skizziere. Dabei kommen insbesondere strukturgebenden Elementen wie dem Feld (Schule), dem Kontext (Methodenausbildung) und dem Forschungsgegenstand (*Holocaust Education*) herausragende Bedeutungen zu. [4]

3. Das Lehrforschungsprojekt "Politische Bildung und Antiziganismus"

Ausgangspunkt des Lehrforschungsprojekts "Politische Bildung und Antiziganismus" war die Implementierung neuartiger Unterrichtsmaterialien zum Genozid an den europäischen Sinti und Roma (BAUMGARTNER 2013) an bayerischen Schulen. Die Relevanz dieser im Rahmen der *Holocaust Education* angesiedelten Maßnahme ergibt sich aus der Tatsache, dass auch über 70 Jahre nach dem nationalsozialistischen Genozid an den europäischen Sinti und Roma das Wissen darüber an bayerischen Schulen lehrplanbedingt wenig präsent ist. Im Rahmen des Lehrforschungsprojekts bestand das primär anwendungsorientierte Ziel vor allen Dingen darin, diese Materialien hinsichtlich ihrer Resonanz und Tauglichkeit an schulischen Lernorten zu analysieren. In diesem Zusammenhang galt es, jenseits simpler Kausalitätsannahmen die Kontingenzen jeder pädagogischen Bemühung zu berücksichtigen – kann Erziehung doch auch verstanden werden als soziale Praxis, die unbekannte Folgen haben kann und die mit widerstreitenden Erwartungen aufgeladen ist (MESETH & PROSKE 2015). [5]

Ein weiteres Erkenntnisinteresse galt neben der Evaluation der Unterrichtsmaterialien der Exploration von vorhandenem Wissen über Sinti und Roma bei Schüler_innen und Lehrkräften in bayerischen weiterführenden Schulen. Welche Vorstellungen, Erzählungen und Bilder kommen ins Spiel, wenn die Lehrkräfte und Schüler_innen anhand der Unterrichtsmaterialien über Sinti und Roma ins Gespräch kommen? Die dabei zu Tage tretenden unterschiedlichen Wissensbestände können teilweise auch antiziganistische Formen annehmen – selbst in so einem hoch formalisierten und regulierten Setting wie einer bayerischen Schule. Die schulische Kommunikation über Sinti und Roma sowie die pädagogischen Bemühungen einer Dekonstruktion vorhandener Vorurteile und die möglichen Fallstricke, die mit einer solchen Praxis einhergehen können, konstituierten den zweiten inhaltlichen Fokus des Lehrforschungsprojekts. [6]

Da in den bayerischen Lehrplänen für weiterführende Schulen der fakultative Unterricht über den Genozid an den europäischen Sinti und Roma in den allgemeinen Unterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust eingebettet ist und dieser gleichsam den Referenzrahmen für alle schulischen Bildungsbemühungen über den Genozid an den europäischen Sinti und Roma bildet, stellte die Bestandsaufnahme der *Holocaust Education* an schulischen Lernorten den dritten Fokus des Lehrforschungsprojekts dar. Dabei galt unser Erkenntnisinteresse insbesondere der zweifachen Funktion historisch-politischer Bildung, also der Wissensvermittlung sowie der moralischen Erziehung. [7]

Das Lehrforschungsprojekt wurde in Zusammenarbeit mit einem Kooperationspartner, der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, die auch an der Konzeption der Unterrichtsmaterialien beteiligt war, vorbereitet und durchgeführt. Im Rahmen dessen erhielten Studierende des Master-Studiengangs Soziologie während eines zweisemestrigen qualitativen

Forschungspraktikums 2015 bis 2016 die Gelegenheit, Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Dissemination eines praxisbezogenen Lehrforschungsprojekts zu sammeln (KNOTHE & SIGEL 2018a). Aufgrund des spezifischen inhaltlichen Fokus auf *Holocaust Education* und der biografischen Nähe zur eigenen Schulkarriere mit je eigenen Erfahrungen in der schulischen *Holocaust Education* haben die Studierenden während dieser Zeit gleichsam von Anfang in einem moralisch sehr aufgeladenen Resonanzraum agiert. [8]

Unser Erkenntnisinteresse richtete sich nicht allein auf objektive Geschehnisse während des Unterrichts oder die Einschätzung der neuen Unterrichtsmaterialien, sondern auch auf die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der spezifischen Unterrichtssituation wie auch des Unterrichts zu NS und Holocaust im Allgemeinen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass auch nicht-bewusste und nicht-reflektierte Anteile des Erlebens für ein Verständnis der individuellen Wahrnehmungen wichtig und notwendig sind. Um dies im Studiendesign und für das empirische Vorgehen systematisch zu berücksichtigen und jenseits rigider Antwortschemata hinreichend offen für nicht erwartbare Relevanzsetzungen zu sein, war die Orientierung an der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) insbesondere sensu BREUER, MUCKEL und DIERIS (2018) und STRÜBING (2008, 2013) maßgeblich.³ Der Datenkorpus bestand aus leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, teilnehmenden Beobachtungen sowie ethnografischen Gesprächen. Der Feldzugang erfolgte im Wesentlichen im Nachgang zu mehreren Lehrer_innenfortbildungsmaßnahmen, bei denen die Unterrichtsmaterialien vorgestellt wurden. Da das Ausgangsinteresse primär auf die Einschätzung der Tauglichkeit der Unterrichtsmaterialien bei den Lehrkräften sowie die Resonanz bei den Schüler_innen abzielte, war die Durchführung (Lehrkräfte) oder Teilnahme (Schüler_innen) an mindestens einer Unterrichtseinheit, in der mit den Materialien "Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust" gearbeitet wurde, die Eingangsvoraussetzung zur Teilnahme an der Studie. [9]

4. Forschungsethische Herausforderungen

Die Besonderheiten des Feldes Schule, des Gegenstandes *Holocaust Education* und der Einbettung des Projektes in den Kontext der universitären Methodenausbildung spiegeln sich in spezifischen forschungsethischen Herausforderungen wider. So ist das Feld Schule durch verschiedene, einander widerstrebende wie auch kooperierende Akteur_innen (z.B. Schüler_innen, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte, Schulleitungen und Vertreter_innen des beaufsichtigenden Ministeriums) gekennzeichnet. Überdies unterliegt es einer starken institutionellen Rahmung. Dies wurde insbesondere bei den Fragen des Feldzugangs sichtbar. So war es z.B. erst gegen Ende des Schuljahres möglich, die Studie durchzuführen. Dies liegt daran, dass einerseits der Lehrplan am Schuljahresende mehr Spielraum für fakultative Veranstaltungen zulässt und dass andererseits die Leistungsnachweise bereits weitgehend erbracht sind. Die eigentliche Untersuchung konnte also ausschließlich in einem bestimmten

³ Eine detaillierte Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich bei KNOTHE und SIGEL (2018b). Zu den Ergebnissen der Studie vgl. KNOTHE und SIGEL (2018a).

Zeitfenster erfolgen und musste mit den zeitlichen Strukturen der universitären Lehre in Einklang gebracht werden. Der Forschungsgegenstand *Holocaust Education* ist zudem, wie eingangs bereits erwähnt, genuin ethisch-moralisch gerahmt. Schließlich warf die Durchführung des Lehrforschungsprojektes im Kontext der universitären Methodenausbildung zahlreiche ethische Fragen und Überlegungen bei den Forschenden und Beforschten, aber auch aufseiten der auszubildenden und auszubildenden Forschenden auf. Mit Blick auf die kodifizierten Grundsätze (DGS & BDS 2017) stellten sich zudem Fragen nach deren Potenzial und Adaptionsfähigkeit, insbesondere für das Spannungsfeld zwischen Forschungspraxis und datenschutzrechtlichen Vorgaben und im Hinblick auf akzeptable Lösungen für alle am Forschungsprozess Beteiligten. Im Folgenden werden die verschiedenen ethischen Herausforderungen für den Forschungsprozesses anhand dieser Grundsätze erörtert. [10]

4.1 Integrität

Von Beginn an war die Integrität der Forschung für die unterschiedlichen Akteur_innen des Forschungskontextes bedeutsam. Dabei musste insbesondere die besondere Konstellation der Kooperation zwischen dem Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München und der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit berücksichtigt werden. Letzterer kommt als wichtiger Akteurin in dem Feld der schulischen Bildung und als dem Bayerischen Kultusministerium formal zugeordnete Behörde besonderes Gewicht zu. Diese Zuordnung ist wichtig, weil das Schulwesen in Bayern in den Aufgabenbereich des Kultusministeriums fällt und dieses z.B. die Lehrpläne bestimmt. Manchmal führte diese Konstellation im Feld zu Irritationen, z.B. wenn Forscher_innen fälschlich als Mitarbeiter_innen der Landeszentrale und damit auch des Kultusministeriums adressiert wurden, um Unzufriedenheiten bezüglich der anstehenden Lehrplanreform zu artikulieren. Auch vor dem Hintergrund dieser Gemengelage war ein hohes Maß an Transparenz gegenüber allen Beteiligten, den Beforschten wie den Institutionen, von Beginn an von herausragender Bedeutung. Einen markanten Ausdruck fand dies auf einer formalisierten Ebene in einem relativ aufwändigen und langwierigen Genehmigungsverfahren seitens des Kultusministeriums. Das erfolgreiche und rechtzeitige Bestehen des Genehmigungsverfahrens stellte somit die *Conditio sine qua non* des Lehrforschungsprojekts insgesamt dar. Für den Genehmigungsantrag waren z.B. eine ausführliche Verfahrensbeschreibung, die jeweiligen Anschreiben, Zusicherungen seitens der durchführenden Forschenden hinsichtlich des Datenschutzes sowie der damals vorliegende Leitfaden obligatorisch. Insbesondere am Beispiel des methodischen Instruments der Interviewleitfäden zeigten sich die Schwierigkeiten im Passungsverhältnis zwischen institutioneller Vorgabe und der Praxis einer an der GTM orientierten qualitativen Sozialforschung: So sind gerade die flexible Handhabung des Leitfadens während des Interviews und die Möglichkeit, mit Änderungen des Leitfadens auf Erkenntnisse des iterativen Forschungsprozesses zu reagieren, eine Stärke des gewählten qualitativen Paradigmas, die aber in einem starren und fixierten Genehmigungsverfahren schlechterdings nicht abgebildet werden kann. Zugleich bewirkte die unausweichliche Thematisierung des Dilemmas

zwischen den Anforderungen des Genehmigungsverfahrens einerseits und den forschungspraktisch-methodologischen Anforderungen qualitativer Forschung andererseits in der Lehrveranstaltung gleichsam als Nebenfolge des formalisierten Prozederes lebhaft Diskussionen und forschungsethische Reflexionen bei den mit dem Lehrforschungsprojekt befassten Studierenden. Überdies erhöhte die Bewilligung, welche als weitere Auflage des Kultusministeriums bei Feldterminen mitzuführen und mit Angabe des Datums und der Nummer der Genehmigungsschreiben vorzulegen war, zum einen die Akzeptanz im Feld und bot zum anderen im Falle der eingangs erwähnten Zuschreibungen und Irritationen wertvolle kommunikative Anlässe, um die jeweiligen Rollenerwartungen abzuklären. Gerade an diesem Beispiel wird im Hinblick auf die Grundsätze der Integrität in einem hoch institutionalisierten Feld deutlich, dass formalisierte Prozesse zur Wahrung derselben wie das Genehmigungsverfahren alleine eben nicht hinreichend sind, um Transparenz herzustellen, sondern im Feld selbst erklärt, erläutert, mit einem Wort: interpretiert werden müssen. Dies ist insofern bemerkenswert, weil formalisierte Prozesse wie das Genehmigungsverfahren auch auf die Herstellung von Eindeutigkeiten im Sinne zurechenbarer Verantwortlichkeiten abzielen, und weniger auf die Aushandlung verschiedener Lesarten. Integrität muss demzufolge kontextuell ausgehandelt werden, was wiederum zur Folge haben kann, dass die Forscher_innen selbst zur Reflexion über ihr eigenes professionelles Rollenverständnis angeregt werden. [11]

4.2 Risikoabwägung und Schadensvermeidung

Die herausgehobene Bedeutung der forschungsethischen Prinzipien der Risikoabwägung und der Schadensvermeidung für den Forschungsprozess geht nicht nur aus dem Ethik-Kodex hervor, sondern gehört mittlerweile zum soziologischen Alltagswissen in dem Sinne, als es ethisch unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar ist, dass den Teilnehmenden am Forschungsprozess kein Nachteil aus dieser Teilnahme erwachsen möge. Jenseits dieser auch forschungspraktisch bedeutsamen Erwägungen fand diese Einsicht aber auch ihren Niederschlag in dem für dieses Lehrforschungsprojekt notwendigen Genehmigungsverfahren, und zwar im Besonderen unter Rekurs auf die in Artikel 15 des Bayerischen Datenschutzgesetzes (BayDSG) festgelegten normierten Anforderungen. So wurde z.B. neben der Zusicherung einer Löschung der Audiodaten ein verbindliches Datum dieser Löschung zur Auflage für das Informationsschreiben und die Einwilligungserklärung gemacht. Allerdings wird diese an formaljuristischen Kriterien orientierte Sicht der beaufsichtigenden Behörde der Bedeutung der forschungsethischen Prinzipien der Risikoabwägung und Schadensvermeidung für das Lehrforschungsprojekt nur bedingt gerecht. Dies liegt in erster Linie an den spezifischen Eigenheiten des Forschungsfeldes Schule. In dieser Perspektive können schulische Kontexte z.B. nicht nur durch die Vermittlung von Wissen zwischen mehr oder weniger gleichberechtigten Akteur_innen, sondern eben auch als ein hochformalisiertes und auf Konkurrenz ausgerichtetes Setting beschrieben werden. Des Weiteren zeichnet sich dieses Setting durch spezifische Abhängigkeitsverhältnisse zwischen und innerhalb der verschiedenen Gruppen aus, etwa zwischen Lehrkräften und Schüler_innen,

zwischen Lehrkräften untereinander oder zwischen Schulleitungen und Lehrkräften. Überdies sind Schulen keine außergesellschaftlichen Räume, sodass z.B. gesellschaftlich vorhandene antiziganistische Einstellungen und Vorurteile auch im schulischen Kontext existent sind. Aus diesen Konstellationen können für die jeweiligen Akteur_innen unterschiedliche Schutzbedürfnisse resultieren, mit denen im Forschungsprozess adäquat umgegangen werden muss. Beispielsweise können Schüler_innen mit Sinti- oder Roma-Zugehörigkeit diese Zugehörigkeit im Interview offenbaren und müssen in Anbetracht gesellschaftlich existenter antiziganistischer Einstellungen besonders geschützt werden. Was wiederum zu Folge hat, dass auch Fragen der Anonymisierung und Vertraulichkeit sehr sorgfältig im Hinblick auf mögliche Risiken für diese Schüler_innen erwogen werden müssen. [12]

Diese Einsicht verfestigte sich nach den ersten vorbereitenden Feldaufenthalten, wurde in Diskussionen mit den studentischen Teilnehmenden der Untersuchung vertieft und kann letztendlich als Ergebnis einer sich langsam entwickelnden Auseinandersetzung und Sensibilität mit dem Forschungsfeld Schule, seinen Eigenheiten und daraus hervorgehend seinen forschungsethischen Anforderungen gesehen werden. Dabei spielte die zum Teil noch vorhandene biografische Nähe zur schulischen Ausbildung seitens der beteiligten Studierenden eine große Rolle. So wurden die besonderen forschungsethischen Herausforderungen hinsichtlich Risikoabwägung und Schadensvermeidung im Forschungsfeld Schule während der Vorbereitung der Datenerhebung auch vonseiten der Studierenden selbst thematisiert. Durch die zusätzliche Lektüre, Diskussion von und Schulung mit forschungsethischer Literatur (DGS & BDS 2017; HOPF 2004; VON UNGER, NARIMANI & M'BAYO 2014) innerhalb der Lehrveranstaltung entwickelte sich so ein allgemeines Verständnis für forschungsethische Aspekte sozialwissenschaftlicher Erhebungen. Zudem ermöglichte die Auseinandersetzung mit dem einerseits hochformalisierten, andererseits sehr distinkten Forschungsfeld Schule auch die Einsicht in die Notwendigkeit, diese forschungsethischen Aspekte am jeweiligen Feld inkrementell und unter Berücksichtigung der feldspezifischen Eigenheiten und Dilemmata kritisch zu reflektieren. In diesem Sinne resultierte die praxisbezogene Aneignung und Anwendung forschungsethischer Grundsätze im schulischen Feld nicht nur in einer sich durch Forschungsaktivitäten entwickelnden Sensibilität für Anonymisierung und Vertraulichkeit, sondern auch in einem reflexiven Moment, mithin in einem "learning about learning" (HWANG & ROTH 2005, §2). [13]

4.3 Freiwilligkeit der Teilnahme

Gerade vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten feldspezifischen Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb des schulischen Settings kommt der Wahrung des Grundsatzes der Freiwilligkeit besondere Bedeutung zu. Denn welchen heuristischen Wert haben Daten, die nicht freiwillig, sondern als Folge tatsächlicher oder angenommener systemischer Zwänge und persönlicher Interventionen gegeben wurden? Was bedeutet es aus einer ethischen Perspektive für Forschende und Beforschte, wenn sie an einem Lehrforschungsprojekt teilgenommen haben, in dem die Freiwilligkeit der

Teilnehmenden zumindest teilweise suspendiert wurde? Jenseits dieser heuristisch-analytischen und ethischen Fragen gehört der forschungsethische Grundsatz der Freiwilligkeit der Teilnahme zu den in Artikel 15 des BayDSG festgelegten normierten Anforderungen. Was die rechtliche Rahmung betrifft, so zählte zu den verpflichtenden Bestandteilen des Informationsschreibens neben den auch im soziologischen Ethik-Kodex vorgesehenen Elementen der Nichtteilnahme und Widerrufbarkeit der Hinweis auf die Rechtsfolgen einer Nichtteilnahme an der Erhebung. Dieser besagt lediglich, dass aus der Nichtteilnahme keinerlei rechtlichen Nachteile entstehen. So hilfreich die dadurch in Gang gekommene Auseinandersetzung mit den rechtlichen Vorgaben als Ausgangspunkt für weitere forschungsethische Reflexionen über die Rolle und Schutzwürdigkeit der Individuen innerhalb der Institution Schule war, so wenig wurden damit die real existierenden feldspezifischen Abhängigkeitsverhältnisse berührt. [14]

Dies zeigt sich insbesondere bei der Rekrutierung der Schüler_innen. Diese erfolgte aus forschungspraktischen Gründen über die Lehrkräfte. Die Schüler_innen wurden dann von uns über den Inhalt und Verlauf der Studie aufgeklärt und bekamen die Informationsschreiben mit den entsprechenden rechtlichen Hinweisen und Einverständniserklärungen für sich und ihre Erziehungsberechtigten. Trotz aller Bemühungen um Transparenz und Freiwilligkeit kann jedoch keinesfalls ausgeschlossen werden, dass sowohl bei den Rekrutierungsbemühungen der Lehrkräfte als auch bei der Reaktion der Schüler_innen auch andere Aspekte wie z.B. schulische Macht- und Autoritätsverhältnisse zwischen Lehrkraft und Schüler_in eine Rolle gespielt haben. Ebenfalls kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige Erziehungsberechtigte das Unterschreiben der Einverständniserklärung in erster Linie als Akt schulisch-bürokratischer Notwendigkeit und weniger als Willenserklärung hinsichtlich der Teilnahme ihres Kindes an einer sozialwissenschaftlichen Studie gesehen haben, zumal sie die Einverständniserklärung wie andere bürokratischen Dokumente auch durch die Institution Schule erhalten hatten. [15]

In einem Feld, in dem die Autorität der Lehrkraft gegenüber den Schüler_innen durch vielerlei Strukturelemente wie z.B. die Notengebung eingeschrieben ist, können andere Zugzwänge wirken als das bloße Interesse seitens der Schüler_innen an einer sozialwissenschaftlichen Erhebung teilzunehmen. Dementsprechend überrascht es auch nicht, dass in keinem Fall Schüler_innen ihr Recht auf Nichtteilnahme an der Erhebung in Anspruch genommen haben. Hinzu kommt, dass in manchen Fällen auch schulische Gelegenheitsstrukturen ("Freistunde") für die Rekrutierungsbemühungen leitend waren. Insgesamt offenbarte sich ein starkes Gefälle zwischen den formalen, im BayDSG festgelegten normierten Anforderungen an die Durchführung einer sozialwissenschaftlichen Erhebung und den tatsächlichen Gegebenheiten im schulischen Feld. Dies gilt es bei zukünftigen Untersuchungen methodologisch und forschungsethisch stärker zu reflektieren. [16]

4.4 Informierte Einwilligung

Ebenso wie für das Prinzip der Freiwilligkeit bietet es sich an, das Prinzip der informierten Einwilligung im Spannungsfeld zwischen den formalisierten und normierten rechtlichen Anforderungen der beaufsichtigenden Institution einerseits und den Gegebenheiten des Sozialraums Schule mit seinen spezifischen Zugzwängen, Rollenzuschreibungen und Machtverhältnissen andererseits zu sehen. So enthielt z.B. die Einverständniserklärung neben konventionellen Hinweisen auf Widerrufbarkeit und Audioaufzeichnungen den Hinweis, dass im Rahmen der Interviews Aussagen zu ethischen und politischen Einstellungen, also mithin sensible Daten, erhoben werden können. Die Aufnahme dieses Hinweises auf den prospektiven Charakter der Interviews in die Einverständniserklärung war für die Durchführung der Studie obligatorisch. Inwiefern dieser Hinweis auch bei anderen Studien jenseits der thematischen Fokussierung auf die Gegenstände *Holocaust Education* und Genozid an den europäischen Sinti und Roma zum verpflichtenden Bestandteil der Einverständniserklärung gemacht wird, ist nicht bekannt; ebenso das Kriterium, welches die Interviewdaten jenseits der allgemein gehaltenen Formel "ethische und politische Einstellungen" als "sensibel" qualifiziert. Zudem berührt dieser Hinweis die Besonderheiten des Forschungsgegenstandes *Holocaust Education* und des Feldes Schule. Zum einen geht es innerhalb der *Holocaust Education* genuin um eine moralische Erwartungshaltung, "ethische" Positionierungen sind in den Interviews also ebenso erwartbar wie (pädagogisch) erwünscht. Innerhalb dessen bildet die Formel "ethische und politische Einstellungen" grundlegende Paradoxien und Dilemmata der *Holocaust Education*, die diese als "besonders, aber nicht lerngünstig" (BORRIES 2006, S.55) charakterisieren, nur sehr unzureichend ab. Dies gilt z.B. für die forschungsleitende Frage, wie ein Unterrichten möglich ist, ohne die Verbrechen des Holocausts einerseits zu rationalisieren und andererseits trotzdem pädagogisch verständlich zu machen (PEHAM & RAJAL 2010)? Zum anderen muss offen bleiben, inwiefern alle Befragten wussten, was mit dem Hinweis "ethische und politische Einstellungen" gemeint war. Auch wenn es zu keinen Nachfragen kam, kann dies aber zumindest für einige Studienteilnehmer_innen bezweifelt werden. Möglicherweise ähnelte das Rezeptionsverhalten teilweise eher der oftmals verkürzten und oberflächlichen Wahrnehmung von Beipackzetteln, Gebrauchsanweisungen und Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGBs). Dieser Befund berührt grundsätzliche Problematiken eines rechtlich abgesicherten, bürokratisch gerahmten informierten Einverständnisses in hochformalisierten Kontexten wie dem schulischen und wirft die Frage nach der Notwendigkeit von Übersetzungs- und Anpassungsleistungen für die Adressat_innen informierter Einwilligungen auf (BELL 2014). [17]

4.5 Anonymisierung und Vertraulichkeit

Neben dem informierten Einverständnis bildet der sachgemäße und verantwortungsbewusste Umgang mit der Verarbeitung, Aufbereitung und Aufbewahrung der Daten einen weiteren wichtigen Pfeiler forschungsethischen Handelns. So wurden alle an der Studie mitwirkenden Studierenden im Laufe der zweisemestrigen Lehrveranstaltung mehrmals mit den forschungsethischen Anforderungen hinsichtlich Anonymität und Vertraulichkeit vertraut gemacht. In einer Vereinbarung verpflichteten sie sich zum streng vertraulichen und professionellen Umgang mit den erhobenen Daten. Dies beinhaltete u.a. die Verwendung personenbezogener Daten ausschließlich in anonymisierter Form, die Verwahrung der Daten an einem passwortgeschützten Ort, sowie die Löschung privater Datenkopien spätestens zum Ende der Lehrveranstaltung. Für die Analyse der Daten wie auch die Dissemination der Ergebnisse wurden die Namen der Interviewpartner_innen pseudonymisiert. Hier galt es, möglichst kontextsensibel und gegenstandsadäquat vorzugehen (SAUNDERS, KITZINGER & KITZINGER 2015). Da nicht zuletzt unter Berücksichtigung der strengen institutionellen Vorgaben und angesichts der Besonderheiten des Forschungsgegenstands wie des Feldes von einer potenziell großen Vulnerabilität der Interviewteilmehmer_innen ausgegangen werden konnte, erhielt das Prinzip der Anonymität einen hohen Stellenwert für das Lehrforschungsprojekt. Für die Pseudonymisierung wurde auf ein einfaches Verfahren zurückgegriffen: Den Beteiligten wurden nach dem Zufallsprinzip Buchstaben des Alphabets zugeordnet. Darüber hinaus wurden zur weiteren Unkenntlichmachung der Interviewpartner_innen zusätzliche Verfremdungen (wie z.B. Auslassungen) vorgenommen. Es versteht sich, dass diese forschungsethisch begründeten Eingriffe Effekte hinsichtlich der Integrität und Aussagekraft der Daten haben können. Auch aus diesem Grund bemühten wir uns um ein je bestmögliches Passungsverhältnis zwischen maximaler Anonymisierung und maximaler Datenintegrität. Während des Forschungsprozesses offenbarten sich indes die Limitationen dieser Zielvorstellung angesichts der potenziell sehr weitreichenden Möglichkeiten, personenbezogene Daten im Internet zu recherchieren (TILLEY & WOODTHORPE 2011). [18]

Dass dieses Passungsverhältnis nie statisch ist, sondern je nach Forschungsinteresse, Feld und Schutzbedürfnis der Beforschten immer wieder neu ausgehandelt werden muss, kann an einem Beispiel illustriert werden: In einem Interview thematisierte eine Schülerin, dass sie sich während der Unterrichtseinheit zum Genozid an den europäischen Sinti und Roma erstmals im schulischen Kontext und sehr zur Überraschung ihrer Freund_innen und Mitschüler_innen selbst als SinteZZa identifiziert hatte. Als Begründung für das Verschweigen zuvor gab die Interviewte Angst vor Stigmatisierung an. Jenseits der Tatsache, dass diese Angst angesichts gesellschaftlich weitverbreiteter Einstellungen gegen Sinti und Roma plausibel ist (DECKER, KIESS, EGGERS & BRÄHLER 2016), unterstreicht dieses Beispiel den hohen Stellenwert eines vertraulichen Umgangs mit den Daten. Denn auch wenn die Selbstpositionierung als SinteZZa Teil der Narration während des Interviews war, und diese

Positionierung erstmalig innerhalb des Sozialraums Schule zu einer bestimmten Unterrichtseinheit sagbar wurde, bedeutet dies keineswegs, dass dies auch zu anderen Zeiten und in anderen Kontexten als dem schulischen ebenfalls so sein wird. Hier gilt es also zwischen dem diesem Datum fraglos verbundenen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Persistenz antiziganistischer Stigmatisierung im Leben einer Schülerin und ihren Strategien, damit umzugehen einerseits und den Anforderungen an die Schutzwürdigkeit dieser Schülerin andererseits eine angemessene Balance zu finden. Aus Sicht der Schülerin bestand ein angemessener, weil erfolgreicher Umgang mit antiziganistischen Einstellungen ganz offensichtlich in ihrer Assimilation bzw. Dethematisierung der eigenen Herkunft. Die Tatsache, dass sie diesen Umgang während der Unterrichtseinheit kurzfristig suspendierte und darüber in dem Interview berichtete, ändert aus unserer Sicht nichts an der basalen Verwundbarkeit dieser Schülerin (in ihrer aktuellen Situation und auch z.B. im späteren Erwerbsleben) angesichts der anhaltenden gesellschaftlichen Diskriminierung gegenüber Sinti und Roma in Deutschland und Europa. Die Offenlegung der Herkunft während des Interviews und die damit verbundenen Fragen des Umgangs mit dieser Positionierung innerhalb des Lehrforschungsprojekts bildet einen jener "ethically important moments" (GUILLEMIN & GILLAM 2004, S.261), der zur weiteren Reflexion über die Potenziale und Limitationen forschungsethischer Standards wie Vertraulichkeit anregt: Denn so wünschenswert es ist, in einem gesellschaftlichen Raum agieren zu können, in dem askriptive Merkmale wie die Herkunft als Sinteza nicht zu einer institutionellen Benachteiligung führen, so naiv wäre anzunehmen, dass diese Benachteiligungen durch die Positionierung qua Sprechakt gleichsam von selbst verschwinden würden. Deswegen und auch im Lichte der inhaltlichen Beschäftigung mit Antiziganismus und den Folgen des Genozids an den europäischen Sinti und Roma innerhalb des Lehrforschungsprojektes stand die Schutzwürdigkeit der befragten Schülerin im Zweifelsfall vor der Integrität der Daten. Auch in diesem Sinne erweist sich die grundsätzlich fragile Rolle von Vertraulichkeit als eine zentrale Einsicht des Forschungsprozesses. [19]

5. Coda: die forschungsethische Trias von Gegenstand, Feld und Kontext

Unabhängig von der starken ethisch-moralischen Rahmung von *Holocaust Education* kann nach der hier geleisteten Reflexion forschungsethischer Herausforderungen eine Trias des Gegenstandes *Holocaust Education*, des Feldes Schule sowie des Kontextes, der Methodenausbildung im Masterstudiengang Soziologie, konstatiert werden. Denn auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass die starke ethisch-moralische Rahmung nicht ohne Folgen für eine forschungsethisches angemessene Konzeption des Projektes blieb, so waren für das Feld Schule vor allen Dingen die institutionell bedingten, formalisierten Regelungen des BayDSG auf paradoxe Weise strukturgebend. Paradox deswegen, weil die umfangreichen, normierten Anforderungen den diffizilen und komplexen Verhältnissen des schulischen Settings mit seinen spezifischen Zugzwängen, Rollenzuschreibungen und Machtbeziehungen nur bedingt gerecht wurden, das daraus resultierende Spannungsverhältnis zwischen

legalistischer Vorgabe und konkreter Forschungspraxis aber ausgeprägte forschungsethische Reflexionen der Forscherinnen jenseits datenschutzrechtlicher Vorgaben zur Folge hatte. Das daraus resultierende Problembewusstsein für Anpassungs- und Übersetzungsprobleme sowie für die jeweiligen Handlungsspielräume und Limitationen der beteiligten Akteur_innen kann gewissermaßen als nicht intendierte Nebenfolge (BECK 1996) formelhafter rechtlicher Vorgaben des BayDSG gedeutet werden. Auf diese Weise offenbarte sich das Verhältnis von "procedural ethics" (GUILLEMIN & GILLAM 2004, S.262), wie sie zum Teil in den Anforderungen des Genehmigungsverfahrens fixiert sind und den forschungspraktischen Anforderungen einer "ethics in practice" (a.a.O.), die sich aus der forschenden Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen, Feldern und Kontexten ergeben. Dies hatte auch Auswirkungen auf den spezifischen Ausbildungskontext und das "Hineinwachsen" der studentischen Forscher_innen in den Forschungsprozess wie auch das Lehrforschungsprojekt insgesamt: Denn alles in allem erwies sich, dass forschungsethische Grundsätze in der Praxis angesichts der Besonderheiten von Feld (Schule), Kontext (Methodenausbildung) und Forschungsgegenstand (*Holocaust Education*) nur inkrementell, prozesshaft und unter Berücksichtigung der feldspezifischen Eigenheiten und Dilemmata implementiert werden können. [20]

Danksagung

Ich danke den von uns befragten Lehrkräften und Schüler_innen für ihre Kooperation, den Studierenden des Lehrforschungsprojekts "Antiziganismus und Politische Bildung" für ihr Engagement und den Gutachter_innen dieses Beitrags für ihre Hinweise und ihre Geduld.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973 [1966]). Negative Dialektik. In Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften Bd. 6. Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit* (S.7-412). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baumgartner, Gerhard (2013). *Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust*, <http://www.romasintigenocide.eu/de> [Zugriff: 1. Februar 2018].
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.) (2008). Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrkräfte den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*, 1, http://www.blz.bayern.de/medien/blz_links/datei/84_ep1.08themenheft.pdf [Zugriff: 19. Juli 2018].
- Beck, Ulrich (1996). Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S.19-112). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bell, Kirsten (2014). Resisting commensurability: Against informed consent as an anthropological virtue. *American Anthropologist*, 116(3), 511-522.
- Berenbaum, Michael (2013). Ethical implications of the holocaust. In Elliot N. Dorff & Jonathan K. Crane (Hrsg.), *The Oxford handbook of Jewish ethics and morality* (S.186-205). New York: Oxford University Press.
- Borries, Bodo von (2006). Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen. "Wie sagen wir es unseren Kindern?" Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht. *Evangelischer Pressedienst-Dokumentationen*, 4/5, 48-65.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brumlik, Micha (2004). *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*. Berlin: Philo.

Christ, Michaela & Suderland, Maja (2014). Der Nationalsozialismus – (k)ein Thema für die Soziologie?. In Michaela Christ & Maja Suderland (Hrsg.), *Soziologie und Nationalsozialismus. Positionen, Debatten, Perspektiven* (S.13-30). Berlin: Suhrkamp.

Claussen, Detlev (2005). *Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus*. Frankfurt/M.: Fischer.

Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Eggers, Eva & Brähler, Elmar (2016). Die "Mitte"-Studie 2016: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In Oliver Decker, Johannes Kiess & Elmar Brähler (Hrsg.), *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger "Mitte"-Studie 2016* (S.23-66). Gießen: Psychosozial-Verlag.

DGS & BDS (2017). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbands Deutscher Soziologen (BDS)*, <http://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex.html> [Zugriff: 1. Februar 2018].

Eckmann, Monique (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects*, 40(1), 7-16.

Eckmann, Monique (2015). Is teaching and learning about the Holocaust relevant for human rights education?. In Zehavit Gross & E. Doyle Stevick (Hrsg.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (S.53-65). Berlin: Springer.

European Agency for Fundamental Rights (2011). *Discover the past for the future: The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU. Summary report*, http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1792-FRA-2011-Holocaust-Education-Summary-report_EN.pdf [Zugriff: 1. Februar 2018].

Gross, Zehavit & Stevick, E. Doyle (2015). Epistemological aspects of Holocaust education: Between ideologies and interpretations. In Zehavit Gross & E. Doyle Stevick (Hrsg.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (S.489-503). Berlin: Springer.

Gryglewski, Elke (2018). Zur Diskussion um sogenannte Zwangsbesuche in Konzentrationslagern. *Gedenkstättenrundbrief*, 190, 56-60.

Guillemin, Marilys & Gillam, Lynn (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.

Hilberg, Raul (1992). *Perpetrators, victims, bystanders: The Jewish catastrophe 1933-1945*. New York: Harper.

Hopf, Christel (2004). Forschungsethik und qualitative Forschung. In [Uwe Flick](#), Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.589-600). Reinbek: Rowohlt.

Hwang, Sung Won & [Roth, Wolff-Michael](#) (2005). Ethics in research on learning: Dialectics of praxis and praxeology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 19, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.529> [Zugriff: 1. Februar 2018].

Knothe, Holger & Sigel, Robert (Hrsg.) (2018a/in Druck). "... weil ich selber so überrascht war, dass ich so wenig wusste über die Thematik." *Eine Studie über den Unterricht zum Schicksal der europäischen Sinti und Roma während des Holocaust*. München: Herbert Utz Verlag.

Knothe, Holger & Sigel, Robert (2018b/in Druck). Zum Kontext und Design der Studie. In Holger Knothe & Robert Sigel (Hrsg.), "... weil ich selber so überrascht war, dass ich so wenig wusste über die Thematik." *Eine Studie über den Unterricht zum Schicksal der europäischen Sinti und Roma während des Holocaust*. München: Herbert Utz Verlag.

Langer, Phil; Cisneros, Daphne & Kühner, Angela (2008). Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*, 1, 10-27.

Matthes, Eva & Meilhammer, Elisabeth (2015). Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Einleitung zu diesem Band. In Eva Matthes & Elisabeth Meilhammer (Hrsg.), *Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Holocaust education in the 21st century* (S.9-18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meseth, Wolfgang (2007). Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens. *Zeitschrift für Genozidforschung*, 8(2), 96-117.

Meseth, Wolfgang & Proske, Matthias (2015). Mind the gap: Holocaust education in Germany between pedagogical intentions and classroom interactions. In Zehavit Gross & E. Doyle Stevick

(Hrsg.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (S.159-182) Berlin: Springer.

Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2004). *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt/M.: Campus.

Peham, Andreas & Rajal, Elke (2010). Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands (Hrsg.), *Jahrbuch 2010* (S.38-56), https://www.doew.at/cms/download/crjcl/jb_2010_web.pdf [Zugriff: 11. Juli 2018].

Proske, Matthias (2010). Das moralpädagogische Projekt »Aus der Geschichte lernen« und der schulische Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust. *Ethik und Gesellschaft. Der ganz alltägliche Rassismus*, 2, http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-2-2010_Proske.pdf [Zugriff: 10. Februar 2018].

Saunders, Benjamin; Kitzinger, Jenny & Kitzinger, Celina (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4582834/> [Zugriff: 19. Juli 2017]

Strübing, Jörg (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, Jörg (2013). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.

Tilley, Liz & Woodthorpe, Kate (2011). Is it the end for anonymity as we know it? A critical examination of the ethical principle of anonymity in the context of 21st century demands on the qualitative researcher. *Qualitative Research*, 11(2), 197-212.

von Unger, Hella (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In Hella von Unger, Petra Narimani & Rosaline M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S.15-39). Wiesbaden: Springer VS.

von Unger, Hella; Narimani, Petra & M'Bayo, Rosaline (Hrsg.) (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Zum Autor

Dr. **Holger KNOTHE** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der LMU München. Seine gegenwärtigen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Antisemitismus, Antiziganismus, *Holocaust Education* sowie qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Kontakt:

Dr. Holger Knothe

Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Soziologie
Konradstr. 6
80801 München

E-Mail: holger.knothe@soziologie.uni-muenchen.de

Zitation

Knothe, Holger (2018). Fragile Vertraulichkeit. Forschungsethische Herausforderungen in der Forschung zu Holocaust Education [20 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), Art. 22, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3114>.