

Priwitzer, Sebastian

Geschichte begreifen – Historisch-politische Bildung für Menschen
mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Grafeneck

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

FREIE WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

FÜR DIE

DIPLOMPRÜFUNG

IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

AN DER

**FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND
VERHALTENSWISSENSCHAFTEN
DER EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT
TÜBINGEN**

UND DER

**FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (REUTLINGEN)
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG**

Thema der Arbeit:

Geschichte begreifen – Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Grafeneck

1. Betreuer/in: Prof. Dr. JÖRG MICHAEL KASTL

2. Betreuer/in: Dr. KARLHEINZ KLEINBACH

Erstellt von: Sebastian Priwitzer

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	1
1. Historisch-politische Bildung an Gedenkstätten.....	7
1.1. Politische Bildung.....	11
1.2. Historisches Lernen.....	16
1.3. Historisch-politische Bildung.....	20
1.4. Gedenkstätten.....	22
2. Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	25
2.1. Projekt in Hadamar.....	25
2.1.1. Entstehung.....	25
2.1.2. Ergebnisse.....	29
2.1.3. Eingesetzte Methoden.....	35
2.1.4. Leichte Sprache.....	37
2.1.5. Historisch-politischer Anspruch des Angebots.....	47
2.2. Die Bedeutung von Sprache bei historisch-politischen Bildungsangeboten.....	51
2.2.1. Lesbarkeits-, Leserlichkeits- und Verständlichkeitsforschung.....	54
a) Lesbarkeitsforschung.....	55
b) Leserlichkeitsforschung.....	61
c) Verständlichkeitsforschung.....	62
2.2.2. Bezug von Lesbarkeits-, Leserlichkeits und Verständlichkeitsforschung zu Leichter Sprache.....	69
2.2.3. Möglichkeiten und Grenzen Leichter Sprache bei der Vereinfachung von historisch-politischen Bildungsangeboten.....	73
2.2.4. Verständlichkeit von nicht-sprachlichen Elementen.....	77
3. Zusammenfassung.....	83
4. Ausblick für ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Grafeneck.....	87
Literatur- und Internetchweise.....	91

0. Einleitung

Historisch-politische Bildung findet nun schon seit einigen Jahren an Gedenkstätten für die Opfer der sogenannten „NS-„Euthanasie“-Verbrechen“ statt¹. Mittlerweile befinden sich an allen Orten der zentralen Mordphase, der sogenannten „Aktion T4“, Gedenkstätten, an denen auch pädagogisch gearbeitet wird (Grafeneck, Hadamar, Bernburg/Saale, Pirna-Sonnenstein, Hartheim, und seit kurzem auch Brandenburg). Wie selbstverständlich wurden diese Gedenkstätten auf Menschen ausgerichtet, die bestimmten Normen entsprechen: Sie müssen sehen können, sie müssen lesen können und sie müssen das Gelesene verstehen können oder sie müssen in das Schema einer standardisierten Führung passen. Alle die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, können sich in der Regel die Gedenkstätten nicht erschließen. Dieser faktische Ausschluss betrifft eine große Zahl von Personen, die zudem aus unterschiedlichen Gründen ausgeschlossen werden (Menschen mit Mobilitätseinschränkungen, Einschränkungen beim Sehen oder Hören, kognitive Einschränkungen). Je nachdem, um welche Personengruppe es geht, gibt es unterschiedliche „Barrieren“, die den Zugang versperren oder erschweren. Bei Menschen mit Mobilitätseinschränkungen stehen eher bauliche Barrieren, bei Gehörlosen oder Blinden stehen Barrieren in der Art der Informationsvermittlung im Vordergrund.

Diese Arbeit beschäftigt sich damit, wie Angebote in Gedenkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. einer sogenannten geistigen Behinderung geöffnet werden können. Hintergrund dieser Fragestellung ist ein Projekt an der Gedenkstätte Grafeneck, das im Jahr 2011 beginnen soll. Ziel dieses Projektes wird sein, die vorhandenen Angebote der Gedenkstätte so zu gestalten, dass auch Menschen mit einer geistigen Behinderung daran teilnehmen können. Seit Januar 2010 bin ich ehrenamtlicher

1 Der Begriff NS-„Euthanasie“-Verbrechen bezeichnet dabei mehrere unterschiedliche Aktionen, die während des 2. Weltkrieges in Deutschland und in den von Deutschland besetzten Gebieten ungefähr 300.000 Menschen das Leben kosteten (vgl. LILIENTHAL 2006). Die bekannteste war die zentrale Gasmordaktion, auch „Aktion T4“ genannt, der zwischen Januar 1940 und August 1941 in 6 Mordanstalten im deutschen Reich über 70.000 Menschen zum Opfer fielen. Die Opfer waren hauptsächlich Menschen mit geistigen Behinderungen und psychischen Krankheiten. Der Begriff „Euthanasie“ entstammt dabei der Sprache der Täter/innen und sollte daher mit Vorsicht verwendet werden. Aus dem Griechischen abgeleitet bedeutet er [eu=gut, tanathos=der Tod] „guter Tod“. Mit der Verwendung des Begriffs wurden die eigenen Taten sprachlich vom Mord getrennt und damit legitimiert. Bisher ist es noch nicht gelungen einen treffenderen Begriff für diese Verbrechen zu finden, da die einzige Gemeinsamkeit der Menschen, die diesen Verbrechen zum Opfer fielen, die war, dass sie in den Augen der Täter nicht als Menschen galten bzw. ihre Ermordung moralisch anders zu bewerten war. Andere Begriffe, wie Behinderten- oder Krankmord, benennen die Verbrechen zwar klarer, sind aber problematisch, da viele der Opfer nach heutigem Verständnis weder als Krank, noch als Behindert gelten können.

Mitarbeiter der Gedenkstätte und habe seit dem 20 Gruppen, vor allem Schulklassen an der Gedenkstätte pädagogisch begleitet.

Für die Ausarbeitung eines speziellen Angebots gibt es verschiedene Gründe. Für die Gedenkstätte steht dabei vor allem ein sehr praktischer Grund im Mittelpunkt: Immer mehr Gruppen, in denen auch Menschen mit geistigen Behinderungen dabei sind, möchten an den pädagogischen Angeboten der Gedenkstätte teilnehmen. Die bisherige pädagogische Praxis stößt aber gerade bei dieser Besucher/innengruppe an ihre Grenzen. Gleichzeitig verstößt aber ein Ausschluss gerade dieser Besucher/innengruppe gegen das Selbstverständnis der Gedenkstätte. Denn unter den 10.654 Menschen die in Grafeneck ermordet wurden, waren viele Menschen die auch heute als geistig-behindert gelten würden. Eine weitere Besonderheit der Gedenkstätte ist, dass sie quasi inmitten einer Wohneinrichtung für Menschen mit geistigen und/oder körperlichen Behinderungen sowie für Menschen mit chronischen psychischen Krankheiten liegt. Bisher gab es also auch für interessierte Nachbar/innen keine vorgesehene Möglichkeit sich über die Geschichte ihres Zuhauses zu informieren.

Vorbild des geplanten Projektes in Grafeneck ist dabei ein ähnliches Projekt, das bereits 2003 an der Gedenkstätte Hadamar initiiert wurde. Dieses Projekt entstand in einer engen Zusammenarbeit von Mitarbeiter/innen der Gedenkstätte und Mitgliedern der Vereins MENSCH ZUERST!². Sonderpädagog/innen waren in dem gesamten Prozess nicht beteiligt. In diesem Projekt wurde die Dauerausstellung der Gedenkstätte verändert, ein spezieller Ausstellungskatalog und ein Falblatt erstellt und es wurde ein pädagogisches Konzept für Führungen, Studientage und mehrtägige Seminare ausgearbeitet. Obwohl die Erfahrungen mit diesem Angebot sowohl von der Gedenkstätte als auch von MENSCH ZUERST! sehr positiv waren, gibt es bisher keine ähnlichen Angebote an anderen Gedenkstätten. Es ist sogar so, dass es fraglich ist, ob das Angebot in Hadamar fortgeführt wird. Die Initiatorin des Angebots hat mittlerweile die Gedenkstätte verlassen und die Kooperation mit MENSCH ZUERST! wurde seitdem eingestellt. Es zeigt sich, dass das Angebot sehr stark von einer einzelnen Person abhängig war.

2 Der Verein heißt mit vollem Namen: „Mensch zuerst! - Netzwerk People First Deutschland - Verein zur Förderung der Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten e.V.“ (im Folgenden: MENSCH ZUERST!) und ist, wie der Name schon sagt, eine Selbstvertretungsorganisation für Menschen mit geistigen Behinderungen. Der Verein lehnt unter anderem die Bezeichnung geistig behindert als diskriminierend ab. Bevorzugt wird die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Im Winter 2008/2009 habe ich an der Gedenkstätte Hadamar ein viermonatiges Praktikum absolviert. Der Grund dafür war mein Interesse an dem speziellen Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Während dieser Zeit konnte ich mich intensiv mit der Geschichte und der pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte auseinandersetzen. Ich erarbeitete ein eigenes pädagogisches Konzept für Führungen durch die Gedenkstätte, nahm an ca. 15 Führungen bzw. Studientagen (davon drei in Leichter Sprache) teil und führte selbst 25 Gruppen durch die Gedenkstätte. So war es mir möglich mich nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mit der regulären gedenkstättenpädagogischen Arbeit in Hadamar auseinander zu setzen. Höhepunkt meines Praktikums war eine Kooperationstagung mit MENSCH ZUERST!, an der ich als Mitarbeiter der Gedenkstätte teilnehmen konnte. Das spezielle pädagogische Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Hadamar orientiert sich sehr stark an der regulären pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte. Die Veränderungen im Vergleich zum regulären pädagogischen Angebot waren: Kleinere Gruppen, mehr eingeplante Zeit, viele Möglichkeiten zur inhaltlichen und emotionalen Rückmeldung, Möglichkeit einer Gedenkzeremonie und die Verwendung von Leichter Sprache. Es zeigt sich, dass auf der inhaltlichen Ebene vor allem der Möglichkeit Fragen zu stellen und der Vereinfachung von Sprache große Bedeutung zu gemessen wurde. Das Konzept Leichte Sprache ist eine Möglichkeit die sprachliche Oberfläche von Texten zu vereinfachen. Für Leichte Sprache gibt eine Reihe von Regeln, die dazu dienen sollen, auch komplexe Informationen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zugänglich zu machen. Leichte Sprache steht in einer langen Tradition von Versuchen, die Zugänglichkeit von Texten zu verbessern. Abwechselnd haben sich unter anderem die Lesbarkeits-, die Leserlichkeits- und die Verständlichkeitsforschung damit beschäftigt, die Schwierigkeiten von Texten zu analysieren und Konzepte zu erarbeiten, diese Schwierigkeiten zu beseitigen.

Ich möchte in dieser Arbeit zeigen, wo die Schwierigkeiten bei der Erstellung von gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Menschen mit einer geistigen Behinderung liegen. Ich werde mich dabei, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, auf die inhaltliche Ebene bei der Vermittlung beschränken und emotionale Aspekte der pädagogischen Arbeit weitestgehend ausklammern. Dabei liegt die erste Schwierigkeit darin, festzustellen was denn überhaupt die Ziele von Bildungsangeboten in Gedenkstätten sind. Allgemein wird die pädagogische Arbeit von Gedenkstätten als historisch-politische Bildung (vgl. u.a. GABRIEL/GEORGE 2006 und PAMPEL 2007) bezeichnet.

Es zeigt sich allerdings schon hier, also beim grundlegendsten Begriff dieser Arbeit, dass es eigentlich keine klare Definition davon gibt, was historisch-politische Bildung überhaupt ausmacht. Ich werde deshalb im 1. Kapitel der Frage nachgehen, was unter historisch-politischer Bildung verstanden werden kann. Dabei werde ich die dem Begriff zu Grunde liegenden Teile politische Bildung (Kapitel 1.1) und historisches Lernen (Kapitel 1.2) darstellen und anschließend versuchen diese in einem integrierten Konzept zu verbinden (Kapitel 1.3). Außerdem möchte ich andeuten, welche Besonderheiten sich bei der Übertragung auf Gedenkstätten des Nationalsozialismus ergeben (Kapitel 1.4). Anschließend erörtere ich in Kapitel 2 was dies für ein Angebot für Menschen mit geistigen Behinderungen bedeuten kann. Zunächst wird daher das spezielle pädagogische Angebot in Hadamar (Kapitel 2.1) dargestellt; seine Entstehung (Kapitel 2.1.1) und seine Ergebnisse (Kapitel 2.1.2). Dabei geht es mir vor allem darum zu zeigen, welche Methoden eingesetzt wurden um Schwierigkeiten bzw. sogenannte Barrieren des regulären Angebots zu beseitigen (Kapitel 2.1.3). Hier hat die Gedenkstätte Hadamar vor allem Leichte Sprache eingesetzt. Das Konzept Leichte Sprache soll daher kurz erläutert und seine konkrete Umsetzung im Katalog in Leichter Sprache analysiert werden (Kapitel 2.1.4). Abschließend soll noch der historisch-politische Anspruch des Angebots näher betrachtet werden und vor allem die Unterschiede zum regulären pädagogischen Angebot der Gedenkstätte herausgestellt werden (Kapitel 2.1.5). Im zweiten Teil dieses Kapitels (2.2) möchte ich aufzeigen, wie das Konzept Leichte Sprache im Bezug zu historisch-politischen Bildungsangeboten einzuschätzen ist. Gerade diesem Konzept kommt im pädagogischen Angebot der Gedenkstätte Hadamar eine besonders große Bedeutung zu. Bei der Beschäftigung mit Leichter Sprache wurde mir allerdings recht schnell klar, dass es nur wenige theoretisch fundierte Begründungen für diese Art der Textvereinfachung gibt. Nach einiger Recherche wurde ich auf einen wissenschaftlichen Ansatz aufmerksam, der sich Verständlichkeitsforschung nennt. Dieser Ansatz hat sehr viele Überschneidungspunkte mit dem Konzept Leichter Sprache. Um die Wirkungsmöglichkeiten von Leichter Sprache besser einschätzen zu können soll sie deshalb mit den Ergebnissen dieses Forschungsansatzes verglichen werden. Ich gehe zunächst allgemein auf die Bedeutung von Sprache für historisch-politische Bildungsangebote ein, anschließend werden die Geschichte und die Ergebnisse der Lesbarkeits-, Leserlichkeits- und Verständlichkeitsforschung dokumentiert (Kapitel 2.2.1). Diese Ergebnisse werden dann wieder in Beziehung zu Leichter Sprache gesetzt (Kapitel 2.2.2). Die Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen, soll helfen, die Wirkungsmöglichkeiten von

Leichter Sprache besser einschätzen zu können. Anschließend werden diese Erkenntnisse zusammen mit den Ergebnissen des Projekts in Hadamar daraufhin untersucht, was sie im Bezug auf historisch-politische Bildungsangebote leisten können, wo ihre Stärken, wo ihre Schwächen liegen (Kapitel 2.2.3) und in welchen Bereichen sich dieses Konzept noch erweitern lässt (2.2.4). Daraus möchte ich nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 3) dann abschließend Konsequenzen für ein zukünftiges Angebot in Grafeneck ziehen (Kapitel 4).

Ich möchte hier schon anmerken, dass gerade in diesem Feld historischer und politischer Bildung für Menschen mit geistigen Behinderungen ein unglaubliches Forschungs- und Theoriedefizit besteht. Es gibt bisher kaum politische oder historische Bildungsangebote für Menschen mit geistigen Behinderungen. Die bestehenden politischen Bildungsangebote sind häufig auf sehr alltagspraktische Bereiche ausgerichtet. Die historischen Bildungsangebote sind meist sehr stark darauf ausgerichtet sich in eine bestimmte Epoche (bspw. das Mittelalter) einzufühlen, politische Aspekte werden dabei in der Regel ausgeklammert (vgl. BARSCH 2001). Ich würde die bisherigen Bildungsangebote in diesem Bereich daher eher als unpolitisch-historische bzw. als unhistorisch-politische Bildung bezeichnen. Gerade in diesem Überschneidungsfeld multiplizieren sich gewissermaßen die Schwierigkeiten der beiden Einzelbereiche.

Zu einzelnen Formulierungen in dieser Arbeit:

Ich werde in dieser Arbeit die Begriffe Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen mit einer geistigen Behinderung weitestgehend synonym benutzen. Gemeint sind damit immer diejenigen, an die sich ein zukünftiges Angebot der Gedenkstätte Grafeneck richten würde. Die klare Eingrenzung dieser Gruppe ist aber aus Gründen, die in der Arbeit noch näher ausgeführt werden, nicht möglich. Als Grundsatz kann vielleicht vorläufig gelten, dass jede/r der/die sich über die Geschichte Grafenecks informieren möchte, dies auch können sollte. Ich verwende in dieser Arbeit, wo es geht, eine geschlechtsneutrale Schreibweise. An manchen Stellen habe ich allerdings aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die weibliche Form verwendet. Männer sind bei diesen Formulierungen immer mit gedacht.

1. Historisch-politische Bildung an Gedenkstätten

Es gibt in Europa eine große Zahl von Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In Deutschland existieren mindestens 100 solcher Orte und ihre Zahl wächst auch heute noch an. Gedenkstätten unterscheiden sich von anderen Erinnerungsorten wie beispielsweise Museen oder Denkmälern dadurch, dass sie direkt an dem Ort eingerichtet werden, an dem sich das, woran erinnert werden soll, ereignet hat. Sie finden sich also auf den Geländen ehemaliger Konzentrations- und Vernichtungslager oder an wichtigen Schaltstellen des nationalsozialistischen Regimes. Die Errichtung dieser Orte war und ist bis heute keine Selbstverständlichkeit. Sie ist in der Regel begleitet von großen Widerständen. Daher sind Gedenkstätten meist das Ergebnis langjähriger Anstrengungen oft von regionalen Gruppen und Überlebenden, die sich dafür einsetzen, dass an einem bestimmten Ort an ein bestimmtes Ereignis erinnert wird. Gedenkstätten sind Orte, die auf historische Ereignisse, Zeitspannen oder Personen verweisen. Durch ihren Bezug zur Geschichte sollen sie die Erinnerung an Vergangenheit in der Gegenwart wach halten. Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus sind dabei Orte der Trauer und des Gedenkens. Orte der persönlichen Trauer sind sie, wenn z.B. Freunde, Verwandte oder Überlebende an diese Orte kommen um, an Menschen zu denken, die sie kannten und die hier ermordet wurden. Mit der zeitlichen Distanz nimmt allerdings diese Funktion von Gedenkstätten ab. Gedenkstätten sind auch, wie der Name sagt, Orte des Gedenkens. Gedenken meint dabei einen rationalen und bewussten Akt, der in einem hohen Maße eine identifikatorische Funktion hat. Der Bezug zur Geschichte kann dabei positiv sein, wenn man sich in die Tradition einer bestimmten Person oder eines Ereignisses stellt. Beispiele dafür wären die Gedenkstätte Deutscher Widerstand und die Gedenkstätte stille Helden in Berlin. Er kann aber auch, wie im Fall der meisten Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, negativ sein, indem das historische Ereignis verurteilt wird. Der identitätsstiftende Aspekt liegt dann in der Selbstversicherung, nicht in der Tradition des erinnerten Ereignisses zu stehen bzw. die grundlegenden Strukturen, Werte und Normen die zu dem Ereignis führten abzulehnen. Wobei die identitätsstiftende Funktion von Gedenkstätten nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene relevant ist. Neben den Funktionen der Trauer und des Gedenkens gewinnt mit zunehmender zeitlicher Distanz der Aspekt der Vermittlung immer mehr an Bedeutung. Gedenkstätten sind als historische Orte im wahrsten Sinne des Wortes erklärungsbedürftig geworden. Häufig gibt es an den Orten selbst kaum noch

Spuren der Vergangenheit, es finden sich keine Hinweise mehr, auf das, was hier geschah. Der Ort erschließt sich den Besucher/innen nicht von selbst. Gedenkstätten sind heute daher häufig auch Lernorte.

In dieser Arbeit soll es hauptsächlich um die Gedenkstätte Grafeneck gehen. Sie erinnert an 10.654 Menschen, die dort im Jahr 1940 ermordet wurden. Die Opfer waren Menschen, die zu dieser Zeit in psychiatrischen Krankenhäusern und Heimen für Menschen mit Behinderungen untergebracht waren. Die Opfer kamen vor allem aus Südwestdeutschland: dem heutigen Baden-Württemberg, Bayern und Hessen, aber auch aus der Anstalt Bedburg-Hau in Nordrhein-Westfalen. Die Täter waren ganz normale Deutsche: Ärzte, Krankenschwestern, Krankenpfleger, Polizisten, Busfahrer, Büroangestellte, usw.. Grafeneck ist heute wieder ein Heim für Menschen mit geistigen und/oder körperlichen Behinderungen sowie für Menschen mit chronischen psychischen Krankheiten.

Im folgenden soll es vor allem darum gehen, was unter dem Begriff historisch-politische Bildung verstanden werden soll. Zunächst aber zum Stellenwert, der der pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten zukommt. Das Selbstverständnis der Gedenkstätte Grafeneck ist hier beispielhaft für viele Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus:

„Die Gedenkstätte Grafeneck ist heute Erinnerungs- und Mahnstätte (1) für die über 10.600 Opfer der nationalsozialistischen „Euthanasie“-Verbrechen in Südwestdeutschland – und damit für viele tausende Menschen ein Ort individueller Trauer und kollektiven Gedenkens. Die Gedenkstätte Grafeneck versteht sich als Dokumentations- und Forschungsstätte (2). Sie bewahrt das historische Wissen und macht es der Öffentlichkeit zugänglich. [...] Zum dritten ist die Gedenkstätte Grafeneck Bildungsstätte (3) mit den Schwerpunkten historische und politische Bildungsarbeit. Informiert wird hierbei über das Denken sowie die konkreten Mechanismen, die nach einer langen Vorgeschichte zu den Verbrechen von 1940 führten.“
(GEDENKSTÄTTE-GRAFENECK.DE)

In dieser Beschreibung der Aufgaben der Gedenkstätte steht das Gedenken bzw. die Ermöglichung von Gedenken an erster Stelle, dann folgt die Dokumentation und wissenschaftliche Erforschung der Geschichte und erst an dritter Stelle findet sich die historische und politische Bildungsarbeit. Diese Aufzählung folgt der historischen Entwicklung der Gedenkstätte Grafeneck: Nach einer langen Zeit des Schweigens wurde in den 60er Jahren zunächst ein Ort geschaffen, an dem individuell und gemeinschaftlich an die Menschen gedacht werden konnte, die in Grafeneck 1940 ermordet wurden. In den 80er Jahren wurde die Geschichte des Ortes erforscht, dokumentiert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dies war auch gleichzeitig der Beginn der pädagogischen Arbeit vor

Ort. Die bis dahin erforschte und dokumentierte Geschichte wurde im Rahmen von Führungen und Ausstellungen interessierten Gruppen vermittelt (vgl. STÖCKLE 2005). Heute besuchen nach einer internen Statistik ca. 20.000 Menschen pro Jahr die Gedenkstätte Grafeneck. Die Bedeutung der hier genannten Aufgaben der Gedenkstätte ist heute – legt man den Arbeitsaufwand zugrunde – der historischen Entwicklung genau entgegengesetzt. An erster Stelle steht die Bildungsarbeit, an zweiter Stelle steht die Erforschung und erst an dritter Stelle kommt das Gedenken an die Opfer. Die Reihenfolge in der die Aufgaben der Gedenkstätte aufgezählt werden, drückt aber auch ein bestimmtes, für Gedenkstätten typisches Selbstverständnis aus. Das Gedenken an die Opfer steht an erster Stelle, weil ihm eine besondere Bedeutung zukommt. Diese Bedeutung liegt in einer besonderen Verpflichtung gegenüber den Opfern und ihrem Andenken. Das heißt, in diesem Fall, dass sich die Gedenkstätte Grafeneck zu allererst den Menschen verpflichtet fühlt, die an diesem Ort ermordet wurden. Diese Einsicht ist eigentlich banal, dennoch hat sie Auswirkungen vor allem auf die pädagogische Arbeit vor Ort.

Anders als bei anderen Lernorten, wie beispielsweise Museen, orientiert sich die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten in erster Linie am Kriterium der Angemessenheit. Angemessenheit meint grundsätzlich, dass die Würde der Opfer und die Würde des Ortes gewahrt werden. Was konkret darunter verstanden wird, unterliegt allerdings starken historischen und gesellschaftlichen Veränderungen und kann von Gedenkstätte zu Gedenkstätte und innerhalb von Gedenkstätten sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Was angemessen ist und was nicht ist immer wieder Anlass öffentlicher Debatten. Beispielsweise die Kontroverse um das Zentrale Denkmal für die ermordeten Juden Europas, die Kontroverse um das Denkmal in der Tiergartenstraße 4 in Berlin oder der Umgang mit den historischen Kellerräumen im ehemaligen Hotel Silber in Stuttgart. Auch dass an Orten nationalsozialistischer Verbrechen, von denen viele gleichzeitig riesige Friedhöfe sind, überhaupt Bildungsveranstaltungen stattfinden sollen ist keineswegs selbstverständlich. Wiederholt ist daher auch die Entwicklung von Gedenkstätten hin zu Lernorten kritisiert worden. Dieser Entwicklungsprozess ist keine Besonderheit der Gedenkstätte Grafeneck. Sie lässt sich so oder in ähnlicher Weise an fast allen Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus beobachten. Die ersten in Deutschland errichteten Gedenkstätten waren zunächst Orte, die von ehemaligen KZ-Häftlingen errichtet wurden. Sie wollten vor allem Orte schaffen um an ihre ermordeten

Mithäftlinge und ihre unvorstellbaren Qualen zu erinnern. An den Orten wurden deshalb symbolische Gedenktafeln oder Gedenksteine errichtet um konkrete Orte der Trauer und des Gedenkens zu schaffen. Die ersten, die diese Orte nutzten waren Hinterbliebene und Opferverbände, die zu bestimmten Jahrestagen Trauerfeiern abhielten. Die zunehmende Bedeutung von Vermittlungs- und Bildungsangeboten im Rahmen der Gedenkstättenarbeit wurde historisch gesehen, zumindest in der BRD, vor allem durch zwei Aspekte befördert. Beide stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem ersten Generationenwechsel nach 1945. Zum einen befassten sich ab den 60er/70er Jahren Menschen mit der Geschichte des Nationalsozialismus, die sie entweder gar nicht oder nur als kleine Kinder mitbekommen hatten. Es ging dabei vor allem um eine Aneignung bzw. Aufarbeitung der Geschichte ihrer Väter und Mütter. In dieser Zeit entstanden viele historische Arbeiten zum Nationalsozialismus und seinen Verbrechen. Gleichzeitig wollten sie viele Menschen dieses Wissen aneignen. Zum anderen wuchs die politische Bedeutung dieser Geschichte erheblich. Der Grund dafür lag in den personellen und strukturellen Kontinuitäten zwischen dem nationalsozialistischen Deutschland und der Bundesrepublik, die von der damals jungen Generation aufgedeckt und problematisiert wurden. Vor allem die personellen Kontinuitäten in Politik, Verwaltung, Justiz und Medizin sowie die nicht-Bestrafung selbst nachweislicher Massenmörder standen dabei im Fokus dieser Auseinandersetzung.

In der DDR lässt sich die Entwicklung von Gedenkstätten hin zu Lernorten ebenfalls feststellen. Allerdings verlief die Entwicklung hier etwas anders. Auch hier war einer der Gründe, dass man Jugendlichen und jungen Erwachsenen besonders diesen Teil der Geschichte nahe bringen wollte. Und auch hier gab es eine besondere politische Bedeutung auf die sich dieses Bedürfnis stützte. Die DDR verstand sich als antifaschistischer Staat und stellte sich als legitimer Nachfolger vor allem des sozialistischen und kommunistischen Widerstands gegen den Nationalsozialismus dar. Dementsprechend wichtig war für dieses Selbstverständnis eine bewusste Bezugnahme auf die Grauen des Nationalsozialismus und die Heldentaten des Widerstands aus der Arbeiterbewegung. Da das Gedenken einen wichtigen Aspekt des Selbstverständnisses ausmachte, wurde die pädagogische Arbeit, anders als in der BRD, in erheblichem Maße staatlich gefördert. Am besten zeigt sich dies beim Vergleich der Gedenkstätten Dachau und Buchenwald im Jahr 1990. Während die Gedenkstätte Buchenwald mehr als 100 fest angestellte Mitarbeiter/innen beschäftigte, so waren es in der Gedenkstätte Dachau gerade einmal 3 (vgl. KNIGGE 2010).

Mit der Auflösung und Angliederung der DDR veränderte sich die Gedenkkultur in der Bundesrepublik. Dies lag zum einen daran, dass mit der Angliederung der DDR auf einmal nationale Gedenkstätten der DDR in die Verantwortung der BRD übergingen. Zum anderen wurde diese Entwicklung erheblich dadurch erleichtert, dass altersbedingt keine ehemaligen Nazis mehr in Verwaltung und Politik zu finden waren. Hinzu kam, dass sich aus dem Bekenntnis zu den Verbrechen des NS keine für Deutschland negativen politischen und vor allem finanziellen Konsequenzen ergaben. Heute gehört der negative Bezug auf den Nationalsozialismus zum staatlichen Selbstverständnis. Es gibt mittlerweile sogar Gedenkstätten, neben denen, die von der DDR übernommen wurden, die in vollem Umfang staatlich getragen werden. Die Gedenkstättenpädagogik, die bis 1989 vor allem ihren politischen Sinn darin hatte, die Kontinuitäten zwischen NS und BRD aufzuzeigen und zu skandalisieren, hat sich seitdem stark verändert.

Fast alle Gedenkstätten haben mittlerweile Bildungsangebote entwickelt, die allerdings nach Größe und Ausstattung der jeweiligen Gedenkstätte sehr stark variieren können. Zu diesen Bildungsangeboten gehören i.d.R. vor Ort eine Ausstellung und pädagogisch begleitete Besuche der Gedenkstätte, sowie Literatur und pädagogisch aufbereitete Materialien für den Schulunterricht und die außerschulische Bildungsarbeit. Um diese Bildungsangebote an Gedenkstätten zu beschreiben hat sich der Begriff historisch-politische Bildung durchgesetzt. In der Diskussion um pädagogische Arbeit an Gedenkstätten fällt dabei auf, dass der Begriff „historisch-politische Bildung“ zwar verwendet wird um die eigene Arbeit zu charakterisieren, dass er jedoch häufig nicht explizit definiert oder begründet wird (vgl. u.a. GABRIEL/GEORGE 2006 und PAMPEL 2007). Der Begriff deutet darauf hin, dass die Bildungsarbeit in Gedenkstätten sowohl Elemente historischen Lernens als auch politischer Bildung beinhaltet. Wie dieses Verhältnis konkret aussieht, wird von unterschiedlichen Gedenkstätten auch unterschiedlich beantwortet. Um dieses Verhältnis genauer bestimmen zu können, werden im Folgenden die Begriffe politische Bildung und historisches Lernen näher definiert.

1.1. Politische Bildung

Politische Bildung ist als ein Teil der politischen Sozialisation zu verstehen. Unter politischer Sozialisation versteht man den Erwerb von „Werthaltungen, Einstellungen,

Überzeugungen, Wissensbestände[n] und Handlungsdispositionen, die für die Stabilität der politischen Ordnung einer Gesellschaft als erforderlich betrachtet werden“. (SANDER 2005, S. 13) Politische Bildung ist als eine absichtsvolle Intervention in eben solche politische Sozialisationsprozesse zu verstehen. Entscheidend ist hier vor allem, dass das was politische Bildung ausmacht in besonderem Maße von der jeweils zu Grunde liegenden politischen Ordnung abhängt. In Deutschland hat sich der Begriff politische Bildung etabliert, in anderen Ländern wird dagegen von civic education (USA) oder education for democratic citizenship (EU) gesprochen. Der begriffliche Unterschied verdeutlicht einen wesentlichen Aspekt politischer Bildung: Kindern und Jugendlichen die Rolle von Staatsbürger/innen nahe zu bringen. Die Aufgabe der politischen Bildung wird in Deutschland von verschiedenen Institutionen und Einrichtungen wahrgenommen. In der Schule findet politische Bildung in einem doppelten Sinne statt, sowohl als Unterrichtsprinzip, als auch im Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde³. Zudem fällt diese Aufgabe den Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung zu. Neben diesen staatlichen Institutionen gibt es eine Reihe von Trägern der politischen außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Oft werden auch Gedenkstätten dazu gezählt.

Historisch lassen sich für die Aufgabenbestimmung politischer Bildung drei Grundmuster unterscheiden:

1. Herrschaftslegitimation: „Ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand soll im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt werden.“ (SANDER 2005., S.15)
2. Mission: „Politische Bildung soll als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Zustände dienen, oftmals im Sinne eines vorgegebenen politischen Programms sei es regierungsamtlich „von oben“ oder sei es, etwa in der Arbeiterbewegung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, aus einer oppositionellen Position heraus.“ (ebd., S.16)
3. Mündigkeit: „[...] hier dient politische Bildung einer eigenständigen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen.“ (ebd, S.17)

Diese Grundmuster sind als idealtypisch anzusehen. Nicht jedes Dokument politischer Bildung lässt sich daher eindeutig einem dieser drei Muster zuordnen; vielmehr finden sich häufig mehrere dieser Ansätze in den Angeboten der politischen Bildung. Trotzdem geben sie grundsätzlich unterschiedliche Antworten auf die Frage was politische Bildung

³ Das Fach hat in Deutschland unterschiedliche Bezeichnungen. Gemeint sind hier auch die Fächer Politik, politische Weltkunde, Gesellschaft, Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, politische Bildung, Sozialkunde, usw..

erreichen will. Heutige politische Bildung hat den Anspruch das letzte dieser Grundmuster umzusetzen. Dieser Anspruch ist bzw. war nach SANDER die Voraussetzung für die Professionalisierung der politischen Bildung in der BRD. Am besten kommt dieses Selbstverständnis im sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ zum Ausdruck. 1976 war er das Ergebnis einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und fand große Zustimmung in der bundesdeutschen Fachwelt. Er stellt drei Grundregeln für politische Bildung in der Schule auf:

1. „Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der 'Gewinnung eines selbständigen Urteils' zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Linie zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierenden – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [...]
3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. [...]“ (WEHLING 1977, S. 179f)

Dieser Konsens, der auch heute noch eine Grundlage politischer Bildung ist, erreichte damals eine Trennung zwischen politikdidaktischer Diskussion und politischen Meinungen/Überzeugungen der Diskussionsteilnehmer/innen. Somit war dieser Konsens und die damit einhergehende Etablierung der Politikdidaktik als Wissenschaft das zentrale Ereignis auf dem Weg zur Professionalisierung der politischen Bildung in der BRD.

Um die Ziele politischer Bildung näher zu beschreiben, bietet sich vor allem ein neueres Dokument an. Der Vorschlag für nationale Bildungsstandards der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) von 2004. Dieses Dokument ist der erste Versuch aus der Politikdidaktik wissenschaftlich konsensfähige Ziele zu formulieren, der nicht auf einer Ebene allgemeiner Grundsätze stehen bleibt. Auch wenn der Text für die Schule formuliert wurde, so lässt er sich doch auch auf die außerschulische Bildung übertragen. Er definiert die Grundkompetenzen, die das Schulfach politische Bildung⁴ vermitteln soll. Die Ziele werden im weiteren Verlauf des Textes für die jeweiligen Schulstufen noch präzisiert.

4 Gemeint sind damit die Schulfächer Politik, politische Weltkunde, Gesellschaft, Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, usw. Da die Schulfächer in den Bundesländern unterschiedlich heißen hat die GPJE im Zuge der Entwicklung national verbindlicher Bildungsstandards vorgeschlagen das Fach einheitlich politische Bildung zu nennen.

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
<p>Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können</p>	<p>Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p>
<p>Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p>	

Abb. 1: Kompetenzbereiche der politischen Bildung (aus GPJE 2004, S.13)

Die in Abb. 1 dargestellten Kompetenzbereiche zeigen noch einmal sehr deutlich was politische Bildung vermitteln will. Ihr geht es vor allem darum, Menschen dazu zu befähigen an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Die hier aufgezählten Kompetenzen entsprechen dabei den grundlegenden Anforderungen von Meinungsbildung und Interessenvertretung. Das zu Grunde liegende Bild ist dabei eine Debatte über ein tagespolitisches Thema. Dazu gehört (1) sich selbstständig über ein Thema zu informieren, (2) sich dazu eine Meinung zu bilden und (3) diese angemessen zu vertreten. Die Anforderungen der einzelnen Punkte gehen allerdings noch weiter, als diese knappe Form vermuten lässt. So muss man beispielsweise Informationsquellen bewerten können. Nach der Zuverlässigkeit und der Art der Information, nach den Interessen und der Perspektive der Verfasserin, nach der Bedeutung der Information, usw.. In die Entscheidungsfindung fließen eigene Norm- und Wertvorstellungen mit ein. Diese können bei bestimmten Auseinandersetzungen in Konflikt miteinander geraten und müssen dann gegeneinander abgewogen werden. Außerdem müssen diese Vorstellungen erst einmal gebildet und um Argumentieren zu können, bewusst gemacht werden. Außerdem muss bei der Vertretung von eigenen Interessen ein grundlegendes Verständnis davon vorhanden sein, wie gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse ablaufen. Wer welche Macht hat und wie sie innerhalb der demokratischen Rechtsordnung eingesetzt werden kann.

Es zeigt sich schon hier, dass die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten gewissermaßen Quer zu diesem Verständnis von politischer Bildung liegt. In Gedenkstätten werden in der Regel keine Verfahrensweisen demokratischer Meinungsbildung gelehrt. Vielmehr geht es in erster Linie darum, die politischen Entscheidungen zu Grunde liegenden Norm- und Wertvorstellungen zu beeinflussen. Anders als dies durch die Paradigmen der politischen Bildung nahe gelegt wird, geht es Gedenkstätten aber nicht um eine neutrale Vermittlung, sondern um eine eindeutig wertende Stellungnahme zu Gunsten der Opfer. Das Hauptanliegen von pädagogischer Gedenkstättenarbeit ist damit eigentlich nicht die Vermittlung von politischer, sondern von moralischer Kompetenz. Dieser kommt aber, wie oben schon erwähnt in politischen Entscheidungsprozessen eine wichtige Funktion zu. Wertvorstellungen beeinflussen politische Entscheidungsprozesse auf einer sehr weitreichenden und grundlegenden Ebene. Sie sind zudem nicht besonders stark von tagespolitischen Entwicklungen abhängig, sie sind dadurch sehr viel stabiler und wirken über einen wesentlich längeren Zeitraum. Man könnte auch sagen, dass politische Bildung in Gedenkstätten vor allem auf einer grundlegenden Ebene stattfindet, indem moralische Rahmen für politische Entscheidungen gesetzt werden. Die politische Dimension wird besonders deutlich, wenn man die Funktionen von gedenkstättenpädagogischer Arbeit in der BRD und der DDR vergleicht. Dazu muss allerdings angemerkt werden, dass die Akteure dabei von ihrem politischem Status her, aus sehr unterschiedlichen Positionen aus agierten. In der DDR wurden Gedenkstätten und ihre pädagogische Arbeit vom Staat unterhalten, in der BRD waren es in der Regel kleine, meist regionale Vereine. Während in der BRD die pädagogische Arbeit darauf ausgelegt war herrschende Zustände in Frage zu stellen und zu verändern, ging es in der DDR vor allem darum herrschende Zustände festzuschreiben und zu legitimieren. In der BRD wurden daher vor allem die Kontinuitäten zum NS betont, während in der DDR besonders die Unterschiede zum NS und ihre Überwindung im real existierenden Sozialismus hervorgehoben wurden. Bei der Aufgabenbestimmung politischer Bildung habe ich zwischen drei Mustern unterschieden: Mission, Herrschaftslegitimation und Mündigkeit. Die beiden Konzepte gedenkstättenpädagogischer Arbeit entsprechen dabei besonders den Mustern Herrschaftslegitimation und Mission. Die von der politischen Bildung postulierte Mündigkeit spielte in beiden Konzepten eine eher untergeordnete Rolle.

1.2. Historisches Lernen

Historisches Lernen fällt in den Fachbereich der Geschichtsdidaktik. Die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist verhältnismäßig jung; erst seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre konnte sie sich etablieren. (vgl. KÖLBL 2004, S.41) Dabei ging es der Geschichtsdidaktik in ihren Anfängen vor allem darum die pädagogischen Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts zu reflektieren und Möglichkeiten zu finden den Geschichtsunterricht gegen ideologische Vereinnahmungen zu schützen. Diese Fokussierung auf den Schulunterricht änderte sich erst in den 1970er Jahren, als sich das Geschichtsbewusstsein als eine der zentralen Kategorien der Geschichtsdidaktik etablierte (vgl. ebd.). Auch wenn sich der Begriff Geschichtsbewusstsein in der geschichtsdidaktischen Diskussion durchgesetzt hat, so besteht doch keine Einigung darüber, was darunter genau verstanden werden kann. Es gibt praktisch von jedem/r Vertreter/in der heutigen Geschichtsdidaktik ein eigenes Konzept zu dem, was unter Geschichtsbewusstsein verstanden werden soll. In der Geschichtsdidaktik hat sich mittlerweile eine unglaubliche Fülle von Literatur zum Thema Geschichtsbewusstsein angehäuft. Ein Überblick über die gesamte Diskussion und die grundlegenden Differenzen zwischen den einzelnen Vertreter/innen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Exemplarisch soll daher hier der erste systematische und bis heute weit verbreitete Ansatz von PANDEL (1987) vorgestellt werden. Er definiert Geschichtsbewusstsein folgendermaßen:

„Auf das einzelne Individuum bezogen ist Geschichtsbewusstsein eine individuelle mentale Struktur, die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird. Dieses kognitive Bezugssystem wird im Prozess des Sprachlernens erworben. Die durch (direkte wie durch kommunikative) Erfahrung geformte mentale Struktur ist für die Art und Weise verantwortlich, wie eine Geschichte erzählt wird, welche Perspektiven gewählt, wie das Verhältnis von oben und unten, von arm und reich gesehen wird, ob Verhältnisse generell statisch oder veränderbar gesehen werden.“ (PANDEL 1987, ohne Seitenangabe)

Dieses Konzept wurde ursprünglich als Analyseinstrument entwickelt. Ziel war es, eine Grundlage zu schaffen, auf der geschichtliches Denken definiert werden kann. Zudem sollte es erklären, welche kognitiven Voraussetzungen für historisches Denken und damit für Geschichtsbewusstsein notwendig sind. Dieses Konzept sollte dazu dienen, fachinterne Streitigkeiten über richtiges und falsches Geschichtsbewusstsein beizulegen. Die Frage, wie einzelne Geschichtsbewusstsein zu bewerten sind, wurde daher in diesem Konzept ausgeklammert. Es sollte also nicht darum gehen, ein bestimmtes von einer Person geäußertes Geschichtsbewusstsein als richtig oder falsch zu bewerten. Beispielsweise, weil historisch falsche Schlüsse gezogen wurden. Es sollte eher darum

gehen die Grundlagen historischen Denkens zu systematisieren und dadurch auch ein vermeintlich falsches Geschichtsbewusstsein in diesem Konzept zu erfassen.

Geschichtsbewusstsein ist nach P_{ANDEL} eine mentale Struktur, die aus sieben aufeinander verweisenden Doppelkategorien oder Dimensionen besteht. Dabei kann keine dieser Dimensionen für sich alleine stehen:

- „Zeit- oder Temporalbewusstsein (früher – heute/morgen)
- Wirklichkeitsbewusstsein (real/historisch – imaginär)
- Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich)
- Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie)
- politisches Bewusstsein (oben – unten)
- ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich)
- moralisches Bewusstsein (richtig – falsch)“ (P_{ANDEL} 1987, ohne Seitenangabe)

Er definiert drei dieser Dimensionen (Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Historizitätsbewusstsein) als Grundkategorien und die vier anderen (Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein) als soziale Kategorien. Mit Grundkategorien meint er, dass diese mentalen Differenzierungen vor allen anderen erworben werden müssen und somit die Grundlage bilden historisch zu denken. Unter sozialen Kategorien versteht P_{ANDEL}, dass sich diese Dimensionen auf die Beschaffenheit von Gesellschaft beziehen, also auf ihre Struktur, Organisation und deren Veränderbarkeit. Dabei geht es sowohl darum die Gesellschaft in Differenz zu ihren Vorläufern zu betrachten, als auch darum, was in der Gesellschaft überhaupt veränderbar ist und wie Veränderungen zu bewerten sind. Diese Kategorien zeigen daher auch eine strukturelle Nähe zu den Aufgabenfeldern der politischen Bildung.

P_{ANDEL} leitet aus den sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins sieben didaktische Aufgaben für historisches Lernen ab. Diese bilden im Bezug auf jede der sieben Dimensionen gewissermaßen die Grundaufgabe historischen Lernens. Gleichzeitig präzisieren sie, was unter den jeweiligen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins verstanden werden soll.

- Förderung der Temporalisierung und Dimensionierung von Ereignissen.
- Realitätsbewusstsein durch Förderung des Erlernens der Nicht-Existenz imaginärer

- Personen wie durch Auflösung historischer Legenden und Mythen schärfen.
- Förderung der Fähigkeit, Sachverhalte nach ihrer Veränderlichkeit und Veränderbarkeit zu denken.
 - Förderung und Differenzierung der Fähigkeit, zu verschiedenen Gruppen in zeitlicher Perspektive „wir“ zu sagen.
 - Förderung der Fähigkeit, Herrschaftsverhältnisse zu erkennen und zu problematisieren.
 - Förderung der Fähigkeit, soziale Unterschiede in der Gesellschaft zu erkennen und zu problematisieren.
 - Förderung der Fähigkeit, die Prädikate „gut“ und „böse“ nach Regeln anzuwenden und dabei die Differenz von gegenwärtigen und historischen Normen zu berücksichtigen. (vgl. PANDEL 2005, S. 8f)

Auf diese Grundaufgaben historischen Lernens aufbauend definiert PANDEL vier Grundkompetenzen, die durch historisches Lernen vermittelt werden sollen. Obwohl diese Kompetenzen für die Schule definiert wurden, sind sie m.E. auch auf den außerschulischen Bereich historischen Lernens übertragbar:

1. Gattungskompetenz
2. Interpretationskompetenz
3. Narrative Kompetenz
4. Geschichtskulturelle Kompetenz

Unter Gattungskompetenz (1) versteht PANDEL die Kompetenz, mit verschiedenen Textgattungen⁵ und visuellen Darstellungsformen⁶, in denen Geschichte repräsentiert wird, umgehen zu können. Es geht also darum, zu erkennen, wie der Text oder die Darstellung im Bezug auf seine/ihre historische Aussagekraft bzw. Authentizität hin zu bewerten ist. Die Interpretationskompetenz (2) besteht darin aus diesen Textgattungen und visuellen Darstellungsformen historisches Wissen und historischen Sinn zu entnehmen. Sie baut damit auf der, für das Geschichtsbewusstsein grundlegenden Fähigkeit auf, sprachlichen Äußerungen Sinn zu entnehmen. Außerdem muss sowohl der Text in seiner historischen Semantik, als auch der erschlossene Sinn in den historischen Kontext eingebettet werden können. Unter narrativer Kompetenz (3) versteht PANDEL die Fähigkeit, Geschichte zu

5 Pandel zählt dazu: „Quelle, Geschichtsschreibung, Publizistik, Jugendbücher, historische Romane, Gedenkreden, Festreden zu Jubiläen etc.“ (Pandel 2005, S. 27)

6 Pandel zählt hier auf: „Wandbilder, Miniaturen, Historienbilder, Fotografien, Filmdokumente, Dokumentarfilme, historische Spielfilme, Historienfilme etc.“ (Pandel 2005, S.27)

erzählen und zu verstehen. Also Ereignisse in der Zeit zu ordnen und in einen sinnvollen Bezug zueinander zu stellen. Mit Geschichtskultur ist die Präsenz von Geschichte in der Gegenwart in Form von Texten, Bildern, Filmen, Ausstellungen, Theater, Gedenkveranstaltungen, Feiertagen, usw. gemeint. Geschichtskulturelle Kompetenz (4) schließlich bezieht sich auf die geschichtskultureller Sinndeutungen auszukennen und bezeichnet die Fähigkeit, bestimmte geschichtskulturelle Darstellungen entsprechend einzuordnen.

Diese Kompetenzen beziehen sich damit, wie auch schon bei den Grundkompetenzen der politischen Bildung auf den Kernbereich historischen Lernens. Dieser besteht in dieser Sichtweise daraus, sich (1) über ein historisches Ereignis zu informieren, (2) die Informationen zu bewerten und in ihren historischen Kontext einzuordnen, (3) sich mit anderen über dieses Ereignis und seine Deutung(en) zu verständigen und schließlich (4) alle Formen, in denen dieses Ereignis in der Gegenwart präsent ist zu bewerten und damit umgehen zu können. Man könnte die ersten beiden Kompetenzen auch unter dem Oberbegriff Methodenkompetenz zusammenfassen. Denn es geht bei beiden Kompetenzbereichen darum historische Informationen zu gewinnen und zu bewerten. Bei den anderen Kompetenzbereichen geht es einmal um den Umgang mit Geschichtskultur, was nichts anderes ist als jede mögliche Form von Geschichte in der Gegenwart und um die grundlegende Fähigkeit sich über Geschichte zu verständigen. Das Konzept des Geschichtsbewusstseins geht in diesen Kompetenzbereichen nicht auf. Es beeinflusst dieses Modell auf verschiedenen Ebenen, aber die Einteilung der Dimensionen des Geschichtsbewusstseins findet sich in diesem Konzept nicht wieder. Man kann den Zusammenhang so erklären, dass diese Kompetenzbereiche darauf ausgerichtet sind, mit historischen Darstellungen umzugehen und an Geschichtskultur teilzunehmen. Das Konzept Geschichtsbewusstsein beschreibt dagegen die Repräsentation von Geschichte im Bewusstsein eines Individuums. Auf der einen Seite geht es also um eine Handlungskompetenz und auf der anderen um eine mentale Struktur.

Der Bezug zu pädagogischen Angeboten in Gedenkstätten wird in diesem Konzept relativ deutlich. Es handelt sich bei einer Gedenkstätte immer um eine bewusste Bezugnahme auf Geschichte. Egal wie diese Bezugnahme aussieht (ob nun im Rahmen einer Gedenkfeier oder eines pädagogischen Angebots) handelt es sich dabei immer um eine spezifische Form von Geschichtskultur. Geschichtskulturelle Deutungen zu verstehen und mit ihnen umzugehen ist die Grundkompetenz, die historisches Lernen vermitteln will.

Dabei liegt der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten auf der Information über geschichtliche Ereignisse. Über diese Information soll ein bestimmtes historisches Bewusstsein gebildet werden, dass wiederum dazu befähigen soll mit der Erinnerung an dieses Ereignis umzugehen. Dass alle Grundaspekte von Geschichtsbewusstsein dabei eine Bedeutung haben ist evident:

- Temporalbewusstsein: Wann ist es geschehen? Wie lange ist das her? Bezug zu anderen historischen Ereignissen?
- Wirklichkeitsbewusstsein: Es ist tatsächlich geschehen!
- Historitätsbewusstsein: Wo liegen historische Brüche, wo Kontinuitäten? Was hat sich seitdem verändert? (Auch ein Bezug zur Ideengeschichte des Antisemitismus, Rassismus oder Rassenhygiene gehört zu dieser Dimension)

Alle anderen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins werden in Gedenkstätten in der Regel ebenfalls thematisiert. Allerdings hängt das natürlich von der jeweiligen Gedenkstätte ab:

- Identitätsbewusstsein: Wer waren die Täter? Wer waren die Opfer?
- Politisches Bewusstsein: Wie waren die politischen Verhältnisse? Wer konnte über was bestimmen? Wer war für die Organisation, Planung und Durchführung der Morde verantwortlich? Warum wurden die Täter nicht verurteilt?
- Moralisches Bewusstsein: Wie haben sich verschiedene Menschen in dieser Situation verhalten? Gab es Widerstand?

Diese Dimensionen finden sich alle wieder in der Ausstellung und in den Führungen an der Gedenkstätte Grafeneck. Wie sich das im Bewusstsein der Besucher/innen niederschlägt kann allerdings nicht beantwortet werden, da es dazu keine Untersuchungen gibt. Allgemein ist Besucherforschung kein allzu großes Betätigungsfeld von Gedenkstätten (vgl. PAMPEL 2007).

1.3. Historisch-politische Bildung

Fasst man die beiden Begriffe historisches Lernen und politische Bildung zusammen, so ergeben sich einige Überschneidungspunkte. Diese Überschneidungspunkte machen meiner Ansicht nach den Kern historisch-politischer Bildung aus. Das heißt allerdings nicht, dass historisch-politische Bildungsangebote auf diese Überschneidungen beschränkt bleiben müssen. Allerdings deuten diese Punkte bereits an, in welche Richtung entsprechende Angebote gehen. Zunächst muss festgehalten werden, dass das Konzept

des Geschichtsbewusstseins zwar auf den ersten Blick einige Übergänge zur politischen Bildung bietet. Vor allem die vier Dimensionen Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein beziehen sich direkt auf Elemente politischer Bildung. Allerdings geht dieser Ansatz an der hier beschriebenen Grundausrichtung politischer Bildung vorbei. Vor allem deshalb weil es politischer Bildung nicht in erster Linie um Bewusstseinsstrukturen geht, sondern um die Befähigung zu politischem Handeln. Im Ansatz der Grundkompetenzen lässt sich die Verknüpfung der beiden Bereiche daher besser aufzeigen. Demnach sind Gedenkstätten Repräsentationen von Geschichte in der Gegenwart. Sie sind damit ein Teil der heutigen Geschichtskultur. Die Information über die historischen Ereignisse, die Bewertung dieser Informationen, das Reden über diese Ereignisse und der Umgang mit den Informationen und ihrer Darstellung sind Elemente historischen Lernens. Die politische Dimension ergibt sich daher aus der Bedeutung, die dieser Repräsentation heute zukommt. Die Bedeutung bezieht sich dabei meist nicht auf die Gedenkstätte selbst, sondern das jeweilige Ereignis, das sie repräsentiert. Wird dieses Ereignis als politisch Bedeutsam eingeschätzt, erhalten auch die Elemente historischen Lernens eine politische Bedeutung. Durch diese Konstellation kommt es zu einer Verschränkung von historischem Lernen (als Teil des politischen Meinungsbildungsprozesses) und politischer Bildung (als bestimmter Umgang mit Geschichtskultur). Da der Erinnerung an den Nationalsozialismus eine so große Bedeutung beigemessen wird, lässt sich letztlich nicht mehr zwischen historischem Lernen und politischer Bildung unterscheiden. Besonders deutlich wird dies bei der Leugnung des Holocaust. Hier wird eigentlich eine Dimension des Geschichtsbewusstseins betroffen, der in der Regel keine politische Bedeutung zukommt; das Wirklichkeitsbewusstsein. Im Zusammenhang mit der Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Bedeutung heute wird aber selbst diese Dimension ein Ort politischer Auseinandersetzungen.

Die besondere politische Bedeutung kommt dem Nationalsozialismus deshalb zu, weil er gewissermaßen einen negativen Horizont dessen bildet, was für die Gesellschaft als absolut inakzeptabel gilt. Durch das Lernen am negativen Beispiel soll gelernt werden, was gesellschaftlich und politisch vollkommen abgelehnt wird. Der Nationalsozialismus steht dabei vor allem für die systematische Ermordung von unvorstellbar vielen Jüdinnen und Juden, Sinti, Roma, Behinderten, psychisch Kranken, sogenannten Asozialen, Homosexuellen, politischen Gegner/innen. Er steht auch für den 2. Weltkrieg mit ebenfalls einer unvorstellbaren Zahl von Opfern. Diese beiden Ereignisse waren dabei keine

Randerscheidungen des Nationalsozialismus, sondern integraler Bestandteil und Folge der zu Grunde liegenden Ideologie.

Allerdings ergeben sich aus der bloßen Ablehnung dieser historischen Ereignisse keine zwangsläufigen Konsequenzen für heutiges Handeln. Denn dieser Bezug lässt einen erheblichen Spielraum für die Auslegung dessen was denn aus dieser negativ bewerteten Geschichte gelernt werden soll. Entsprechend unterschiedlich sind demnach auch die Ansprüche an historisch-politische Bildungsangebote.

1.4. Gedenkstätten

Wie diese Ansprüche an Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus konkret aussehen können möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen. Eine umfassende Darstellung aller Ansprüche an verschiedene Gedenkstätten ist hier nicht möglich. Diese kurze Aufzählung gibt aber einen kleinen Überblick über das was Gedenkstätten leisten sollen. GÜDEHUS (2005) konnte bei einer Analyse von Diskursen der Gedenkstättenpädagogik exemplarisch folgende Ansprüche an Bildungsangebote in Gedenkstätten feststellen:

- Die Geschichte soll möglichst wissenschaftlich fundiert dokumentiert werden
- Die Ereignisse sollen in den in den historischen Kontext eingebettet werden
- Das dahinter stehende politische System soll im kollektiven Bewusstsein delegitimiert werden. (Die parlamentarische Demokratie wird dabei als Gegenentwurf präsentiert)
- Strukturelle Bedingungen des Geschehens sollen dargestellt werden. (Was ist geschehen? Welche Umstände haben dazu geführt?)
- Die Notwendigkeit von Menschen- und Bürgerrechten soll herausgestellt werden.
- Es soll versucht werden, das Verhalten der Beteiligten Personen v.a. der Täter psychologisch zu erklären. (Bezug auf die Ambivalenznatur des Menschen)
- Die Gegenwart soll besser verstanden werden.
- Man soll sich in der heutigen Gesellschaft engagieren (Bürgerschaftliches Engagement)
- Die Bedeutung von moralischem Handeln soll herausgestellt werden (Am Beispiel von Täterbiografien)
- Die Besucher sollen sich den Opfern emotional zuwenden (Empathie)

Diese Ansprüche wurden von unterschiedlichen Vertreter/innen der Gedenkstättenpädagogik formuliert. Es finden sich darin Punkte, die vollständig dem historischen Lernen zugerechnet werden können, beispielsweise der Anspruch möglichst umfassend und wissenschaftlich fundiert die Geschichte zu dokumentieren. Es finden sich aber auch klare Bezüge zur Gegenwart, die über eine kulturelle Repräsentation hinausgehen. Welche Bedeutung diesen Bezügen zukommt zeigt sich auch am Resümee, das GÜDEHUS aus seiner Analyse zieht:

„Niemand beschränkt die Aufgabe der Vermittlung auf eine bloße Rekonstruktion des Geschehens und seiner Bedingungen. Alle Autor/innen stellen Gegenwartsbezüge her: Die Geschichte des Nationalsozialismus/Holocaust hält Lehren und Beispiele bereit, die für heutiges gesellschaftliches, staatliches, individuelles und persönliches Handeln relevant sind.“ (GÜDEHUS 2006, S.34)

Es deutet sich hier ein Widerspruch an, zwischen dem Anspruch von Gedenkstätten in erster Linie den Opfern zu Gedenken und den Ansprüchen historisch-politischer Bildung. Sie stehen gewissermaßen für zwei unterschiedliche Bezugspunkte. Zwar spielen beim Gedenken auch identifikatorische Elemente eine Rolle, im Mittelpunkt stehen jedoch die Menschen, derer gedacht werden soll. Historisch-politische Bildung wird vor allem durch die politische Bedeutung des jeweiligen Ereignisses beeinflusst. Wie man bei den Ansprüchen sehen kann ist zwar auch die empathische Zuwendung zu den Opfern eine Anforderung, die auch vom einzelnen Menschen ausgeht. Bei der Aufforderung zu mehr bürgerschaftlichem Engagement ist allerdings schon die Frage, ob hier nicht das Andenken an die Opfer für aktuelle politische Forderungen missbraucht wird.

Wichtig ist hier anzumerken, dass für die Gedenkstätte Grafeneck kein Dokument existiert, das die Ansprüche an das eigene pädagogische Angebot ausformulieren würde. Was also die Ziele der eigenen pädagogischen Arbeit sind, verschwimmt gewissermaßen in den Begriffen historische und politische Bildung.

2. Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten

2.1. Projekt in Hadamar

Seit 2003 bietet die Gedenkstätte Hadamar ein spezielles historisch-politisches Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten an. Im Folgenden soll näher darauf eingegangen werden was die Besonderheiten dieses Angebots sind, wie es entstanden ist und in welchem Bezug es zur sonstigen pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte steht. Dabei beziehe ich mich auf die Berichte der alljährlichen Workshops (GEORGE/ WINTER 2005, 2006, 2007 UND 2008), die Doktorarbeit von GEORGE (GEORGE 2008), die entstandenen Materialien in Leichter Sprache (GEORGE/ GÖTHLING 2005 UND 2008), meine eigenen Erfahrungen aus dem Workshop im November 2008 und den Führungen in Leichter Sprache sowie Gesprächen mit Mitarbeiter/innen der Gedenkstätte und MENSCH ZUERST!. Im Zentrum werden dabei vor allem die Workshops bzw. Kooperationstagungen mit MENSCH ZUERST! stehen. Zum einen, weil sie im Gegensatz zu Führungen und Studientagen besser dokumentiert sind, zum anderen, weil sie inhaltlich weiter gehen und methodisch vielfältiger sind. Die Workshops beinhalten daher auch immer alle Elemente von Führungen und Studientagen. Allerdings sind die Elemente vor allem von Studientagen nicht festgelegt, sondern setzen sich aus unterschiedlichen „Bausteinen“ zusammen, die in den Workshops bereits erprobt wurden.

2.1.1. Entstehung

2003 wurde von der Europäischen Union zum europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen erklärt. Im gleichen Jahr wurde in der Gedenkstätte Hadamar der Grundstein gelegt für das heutige Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Vorsitzende und die Geschäftsführerin des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar (im folgenden „Förderverein“) – Bettina Winter und Uta George – beschlossen dieses Jahr dafür zu nutzen die Gedenkstätte auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu öffnen. Diesem Schritt waren zunächst zwei Erkenntnisse vorausgegangen:

1. Die Gedenkstätte bekam immer wieder Anfragen von Gruppen mit Menschen mit Behinderungen, die ein großes Interesse an dem Ort und seiner Geschichte erkennen ließen.
2. Gleichzeitig wurde das bisherige Angebot im Bezug auf diese

Besucher/innengruppe als unzureichend eingeschätzt. Der Wille ein solches Angebot anzubieten war zwar da, die Möglichkeiten aber eingeschränkt (vgl. GEORGE/ WINTER 2005).

GEORGE und WINTER schreiben hierzu:

„Die Gedenkstätte hatte sich Menschen mit Behinderung bislang nicht verschlossen, allerdings auch keinen Weg gefunden, ihnen ein Angebot zu machen, das ihren Interessen und Fähigkeiten Rechnung trug.“ (ebd., S.56)

Der faktische Ausschluss dieser Gruppe, besonders im Bezug zu dem Ort und seiner Geschichte war für GEORGE und WINTER vor allem auch aus politischen Gründen nicht tragbar. Denn ein großer Teil der Opfer der nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmorde waren Menschen mit Behinderungen/ Lernschwierigkeiten. Auch heute handelt es sich bei dieser Personengruppe um Menschen die täglich Diskriminierungen ausgesetzt sind, in der Gesellschaft eine besonders niedrige Stellung einnehmen und die von vielen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen werden. Diesen Ausschluss an einem solchen Ort fortzuführen, erschien GEORGE und WINTER widersinnig (vgl. ebd.). Besondere Brisanz erhält dieser Ausschluss bei Überlebenden. Also bei Menschen,

„die die NS-Zeit in psychiatrischen Anstalten überlebt haben und in Hadamar erfahren wollen, was mit ihren Mitbewohnerinnen und -bewohnern geschehen ist, nachdem sie aus der Anstalt abtransportiert worden sind.“ (ebd., S.55)

Nach dem dieser Mangel im eigenen Angebot erkannt war, begab man sich zunächst auf die Suche nach ähnlichen Projekten, von denen man hätte lernen können. Zwei Fachdisziplinen, in deren Fachbereich diese Arbeit fallen würde, boten sich an: Die Sonderpädagogik und die Gedenkstättenpädagogik. Allerdings lagen bis dahin weder gedenkstättenpädagogische Ansätze vor, die sich speziell an Menschen mit Behinderung richteten, noch gab es sonderpädagogische Konzepte im Bereich der historisch-politischen Bildung. Zudem gab es auch im Bereich der historischen Bildung und der politischen Bildung kaum praktische Erfahrungen mit Menschen mit geistigen Behinderungen, die bei der Erarbeitung eines Angebots hätten helfen können. Menschen mit (geistigen) Behinderungen in der historisch-politischen Bildung waren bis dahin einfach kein Thema⁷.

7 Publikationen liegen lediglich von Projekten mit Menschen mit Lernbehinderungen vor (vgl. REUTER 2004 und HOFSSASS 1991). Nach Recherchen der Gedenkstätte Hadamar und eigenen Recherchen konnten keine weiteren Projekte ausfindig gemacht werden. Lediglich in der Gedenkstätte Flossenbürg gab es sehr viel später einen Versuch in Kooperation mit der Universität Würzburg eine Führungshilfe in Leichter Sprache abzufassen (vgl. GEDENKSTAETTENPAEDAGOGIK-BAYERN.DE) Aus dieser Kooperation wird vermutlich noch dieses Jahr eine Publikation der bayrischen Landeszentrale für politische Bildung hervorgehen. Falls es andere Projekte im deutschsprachigen Raum gibt oder gab, so sind sie bisher nicht öffentlich in

Im Rahmen ihrer Vorbereitungen eines speziellen Angebots nahmen GEORGE und WINTER Kontakt zu anderen professionell Tätigen aus der Gedenkstättenarbeit aber auch der Behindertenhilfe auf. Sie berichten von Kritik aber auch von starken Ressentiments bei Angehörigen beider Fachbereiche.

„Die anfänglichen Überlegungen der Gedenkstättenpädagoginnen, ein Besuchsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu entwickeln, trafen bei Fachleuten (Sonder-, Heil- und Gedenkstättenpädagog/-innen) auf Unverständnis, teilweise auch auf massive Abwehr. Hauptargument war, die Betroffenen schützen zu wollen, und die Einschätzung, Menschen mit Lernschwierigkeiten wären von der Thematik kognitiv überfordert.“ (GEORGE/ WINTER 2008, S.297)

Außerdem wurden auf Seiten der Gedenkstättenmitarbeiter/innen allgemein ablehnende Haltungen gegen eine Arbeit mit Menschen mit Behinderungen deutlich.

„Diskussionen [...] mit Tätigen in Gedenkstätten, Historikern und Historikerinnen haben starke Ressentiments deutlich gemacht. So wurden Argumente laut, ein Kennenlernen der Gedenkstätte und eine Beschäftigung mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen sei für Menschen mit Behinderungen grundsätzlich nicht verkraftbar und deshalb abzulehnen. Menschen mit Behinderungen würden durch diese Arbeit instrumentalisiert. Häufig wird auch die Einschätzung geäußert, dass die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen sehr schwierig und kompliziert sei.“ (GEORGE/ WINTER 2005, S.62)

Diese Erfahrungen machten damals deutlich, dass eines der Hauptprobleme bei der Entwicklung eines historisch-politischen Angebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten, neben Problemen in der Umsetzung, vor allem Vorbehalte gegen diese Personengruppe waren. D.h. dass zu den vorhandenen Barrieren in den Gedenkstätten auch Barrieren in den Köpfen der zuständigen Mitarbeiter/innen hinzu kamen, die ein solches Angebot bisher erschwert hatten. Diese Ressentiments spiegeln dabei allgemein weit verbreitete Vorurteile gegenüber Menschen mit geistigen Behinderungen wieder. Die eher ablehnenden Haltungen von Kolleg/innen konnten nicht auf empirisch gesicherten Erkenntnissen, sondern eher auf gefühlsmäßigen Einschätzungen beruhen, denn bis zu diesem Zeitpunkt lagen keine praktischen Erfahrungen in diesem Bereich vor⁸. Mit der Ausarbeitung eines Angebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten betraten die beiden Akteurinnen notwendigerweise Neuland. Vermutlich auch aus den Erfahrungen im Vorfeld wurde entschieden nicht mit professionellen Fachleuten zusammen zu arbeiten. Stattdessen suchten GEORGE und WINTER direkt Kontakt zu Betroffenen.

„Es sollten bewusst keine Fachleute (Heil- und Sonderpädagogen, Erzieher etc.) angesprochen werden, um nicht erneut *über* die Betroffenen zu sprechen, sondern *mit*

Erscheinung getreten.

8 Es gab auch keine negativen Beispiele. Allerdings gab es bereits Erfahrungen mit der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus in Förderschulen bzw. „Schulen für Lernbehinderte“. Vgl. HOFSSÄSS 1991 und REUTER 2004.

ihnen.“ (GEORGE 2008, S.48 Hervorhebungen im Original)

Bei der Suche nach einem geeigneten Kooperationspartner, wurden GEORGE und WINTER auf den Verein MENSCH ZUERST! aufmerksam und schrieben ihn an. Der Vorstand des Vereins war von der Idee eines solchen Angebots begeistert und konnte im April 2003 als Kooperationspartner gewonnen werden. Im Oktober 2003 fand in der Gedenkstätte Hadamar zum ersten mal ein dreitägiger Workshop für Menschen mit Lernschwierigkeiten statt. Der Workshop sollte den Grundstein legen für ein zukünftiges Angebot der Gedenkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Geplant und durchgeführt wurde der Workshop von einem achtköpfigen Team, das aus je vier Personen von MENSCH ZUERST! und dem Förderverein bestand. Das Konzept für den Workshop wurde gemeinsam erstellt und auch gemeinsam durchgeführt (vgl. GEORGE 2005). Die Vertreter/innen von MENSCH ZUERST! und dem Förderverein trafen sich im Vorfeld mehrmals um die Rahmenbedingungen des Workshops zu klären. Dabei sollten, wie auch im späteren Verlauf des Workshops, die Beteiligten weitestgehend gleichberechtigt sein. Dieses Konzept einer Kooperation auf Augenhöhe mit einer weitestgehenden Gleichberechtigung auf allen Ebenen der Organisation und Durchführung ist eines der zentralen Momente dieses Projekts in Hadamar.

Die Aspekte, auf die in der Vorbereitung besonders Wert gelegt wurde, beschreiben GEORGE und WINTER in ihrem Bericht über das Pilotprojekt wie folgt:

- „Das gemeinsame Team war sich darüber im Klaren, dass es ein Wagnis darstellte, die Gedenkstätte Menschen mit Mehrfachbehinderungen zu zeigen, da durch eine eventuelle Identifizierung mit der Opfergruppe massive Ängste entstehen könnten. Auch wurde befürchtet, dass es vielleicht nicht gelingen könnte, die schrecklichen Geschehnisse in Hadamar in die Vergangenheit vor 50 Jahren einzuordnen.
- Um diesen Problemen im Ansatz zu begegnen, legte das Team einen besonderen Wert auf die Methodik. Ein wichtiger Aspekt waren häufige Blitzlichter um zu sehen, wie die Teilnehmenden den Ort und die Informationen aufnahmen. Die während der Arbeitssequenzen verwendete Methodik sollte abwechslungsreich, nicht rein kognitiv und für Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten geeignet sein, damit sich alle einbringen konnten.
- Passend zur Methodik wurde vom Team eine besondere Zeitstruktur festgelegt: Es sollten regelmäßig längere Pausen eingefügt werden, die Arbeitssequenzen durften nicht zu lange sein. Es sollte immer genügend Zeit für Diskussionen vorhanden sein, falls die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Verbindungen zwischen den NS-Ereignissen und aktuellen persönlichen Erfahrungen oder sie bedrohenden Entwicklungen herstellen.
- Während des Workshops sollte „leichte Sprache“ verwendet werden. Das war eine Grundvoraussetzung dafür, dass sich alle an den Diskussionen beteiligen konnten.

- Das Team war sich bewusst, dass Gefühle während des Workshops vermutlich eine große Rolle spielen würden. Es ging weniger nur um eine Vermittlung der sachlichen Informationen als um eine Auseinandersetzung mit dem Thema insgesamt, auch auf emotionaler Ebene, ohne dass diese besonders provoziert werden sollte. Dafür musste ausreichend Zeit zur Verfügung stehen.“ (GEORGE/ WINTER 2005, S.57)

Man kann an diesen Vorüberlegungen sehen, dass die im Vorfeld geäußerte Kritik von Gedenkstätten- und Sonderpädagog/innen nicht leichtfertig abgetan, sondern im Gegenteil sehr ernst genommen wurde. Die kognitive und emotionale Verarbeitung des Ortes und seiner Geschichte wurden auch hier als schwierig eingeschätzt, aber nicht als unlösbar abgetan. Die Schwierigkeit wurde vor allem bei Menschen mit Mehrfachbehinderungen gesehen, womit die Gruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bezug auf die Verarbeitung des Themas nochmals unterteilt wurde. Dies führte aber nicht zu einem Ausschluss dieser Gruppe, sondern schlug sich in verstärkten methodischen Anstrengungen nieder⁹(vgl. ebd.).

2.1.2. Ergebnisse

Die methodischen Vorüberlegungen konnten im großen und ganzen umgesetzt werden und kein Element des Workshops stellte sich, aus Sicht der Organisator/innen, als ungeeignet heraus. Damit wurden vor allem die Organisator/innen in ihren Vorüberlegungen bestätigt. Besonders positiv hervorgehoben wurden im Nachhinein die Arbeit in Arbeitsgruppen und die Wandzeitung. Eine Veränderung im Ablauf des Workshops entstand durch die Durchführung einer Gedenkzeremonie, die im eigentlichen Programm nicht vorgesehen war. Der Wunsch nach dieser Möglichkeit einer angemessenen Form der Trauer, entstand während des Workshops bei einigen Teilnehmer/innen, die die Zeremonie zusammen mit dem Team vorbereiteten und auch durchführten (vgl. GEORGE 2005).

GEORGE hält in ihrem Bericht über den ersten Workshop wichtige Erkenntnisse und Erfahrungen aus diesem Pilotprojekt fest. Sie stellt besonders die Kooperation auf Augenhöhe bzw. den gleichberechtigten Umgang als besonders wichtig heraus.

Außerdem schreibt sie:

1. „Für die Durchführung von Tagungen / Seminaren mit dieser Zielgruppe ist es wichtig, sie an der Wahl der Methoden zu beteiligen. Unerlässlich ist, beispielsweise durch Blitzlichter zu erfahren, ob das Tempo gedrosselt werden soll bzw. ob der nächste Schritt erfolgen soll oder nicht. Im Übrigen wäre dieses dialogische Vorgehen für alle

9 Näheres zu den Methoden siehe Kapitel 2.1.3

Zielgruppen erstrebenswert.

2. Die Tagung / das Seminar muss in leichter Sprache durchgeführt werden. Dabei muss auf die individuellen Fähigkeiten der Teilnehmenden Rücksicht genommen werden. Ziel muss sein, dass alle, die es möchten, die Inhalte verstehen können.
3. Die Tagung wurde methodisch abwechslungsreich durchgeführt. Beispielsweise hing in einem Gruppenraum eine Wandzeitung [...]. Während der Tagung gab es Arbeitsgruppen, in denen zu verschiedenen Themen gearbeitet wurde, die historischen Orte wurden besucht und Collagen erstellt. Die Wandzeitungen und Collagen stellten für das Team gleichsam einen Spiegel der Verfassung der Teilnehmenden dar. Diese Produkte reflektierten den Stand der Auseinandersetzung der Gruppe mit dem Thema.
4. Einen großen Raum nahm die Äußerung von Gefühlen ein. Vor der Durchführung der Tagung gab es eine Reihe von Bedenkenträgern, die annahmen, das Thema könne nicht angemessen für die Zielgruppe aufbereitet werden oder einzelne Teilnehmende wären emotional überfordert bzw. zu stark betroffen. Beide Bedenken bestätigten sich nicht. Stattdessen erlebte das Team die Teilnehmenden als sehr bewusst, wenn es um eigene Grenzen ging. Die geäußerten Gefühle während der Blitzlichter oder in informellen Gesprächen in den Pausen variierten von Trauer und Freude (über die angenehme Zusammenarbeit in der Gruppe) bis Nachdenklichkeit und Aufgehoben-sein. Es erwies sich als sehr günstig, dass das Team so groß war (acht Personen) und damit auf individuelle Gesprächswünsche eingegangen werden konnte.
5. Das Team hatte für die Tagung keine Gedenkzeremonie vorgesehen. Diese wurde allerdings vehement von den Teilnehmenden gefordert und dann auch durchgeführt. Für das Team bedeutete dies die grundsätzliche Erkenntnis, dass das Gedenken beim Arbeiten mit dieser Zielgruppe einen festen Raum bekommen sollte. Bei anderen Zielgruppen war dies nach der Erfahrung der Pädagoginnen nicht zwingend gewünscht.
6. Die Beschäftigung mit aktuellen Tendenzen in der Biomedizin ermöglichte vielen Teilnehmenden, über Ängste und Diskriminierungserfahrungen zuzusprechen. Dabei wurde häufig eine Verbindung zu den Entrechtungen während des Nationalsozialismus gezogen.
7. Die gemeinsame Unterbringung von Teilnehmenden und Team in der Jugendbegegnungsstätte im selben Haus wirkte sich sehr positiv auf die gesamte Atmosphäre aus. Dies bot die Möglichkeit für intensive Gespräche und ein geselliges Miteinander.“ (GEORGE 2008, S.49f)

Der Workshop wurde sowohl von den Mitarbeiter/innen der Gedenkstätte als auch von MENSCH ZUERST! als großer Erfolg gewertet. An seinem Ende standen als handfeste Ergebnisse: Ein Konzept für Führungen in Leichter Sprache, ein Faltblatt in Leichter Sprache und der Wunsch einer fortgesetzten Kooperation zwischen Gedenkstätte bzw. dem Förderverein und MENSCH ZUERST!. Am Ende des Workshops erbaten sich die Mitarbeiterinnen der Gedenkstätte Empfehlungen für ein Faltblatt und zukünftige Führungen oder Studientage in der Gedenkstätte. Das Faltblatt, das daraufhin entstand, enthält Informationen über die historischen Ereignisse, über die Gedenkstätte und über Besuchsmöglichkeiten¹⁰. Gemeinsam suchten die Teilnehmer/innen zwei Bilder aus, die

10 Neben den Öffnungszeiten, der Adresse, Kontaktdaten und der Wegbeschreibung (mit dem Auto und mit

auf dem Faltblatt abgedruckt wurden. Das eine zeigt ein Foto von 1941 mit dem rauchenden Schornstein der Mordanstalt, das andere zeigt ein Gruppenbild der Teilnehmer/innen des ersten Workshops. Die Empfehlungen für die Führungen oder Studientage fasst GEORGE so zusammen:

„[...] alle für den Ort wichtigen Informationen [sollen] gegeben werden [...] (Geschichte und Gedenkstätte). Es muss ausreichend Zeit vorhanden sein, deshalb wird mindestens ein Ganztagsseminar empfohlen, möglichst aber eine Übernachtung. Wichtig ist die [...] Gedenkzeremonie. Die Seminare sollen in leichter Sprache stattfinden, es muss ausreichend Raum vorhanden sein, dass die Teilnehmenden ihre Wünsche und Gefühle äußern können.“ (ebd., S.50)

Diese Empfehlungen bilden die Grundlage des pädagogischen Angebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten bis heute. Sowohl alle weiteren Kooperationstagungen (2004-2008) als auch alle folgenden Führungen und Studientage für Menschen mit Lernschwierigkeiten orientierten sich an diesen Empfehlungen. Sie bilden aus pädagogischer Perspektive, zusammen mit den Erfahrungen der fortgesetzten Kooperation zwischen Förderverein und MENSCH ZUERST!, den Kern des Angebots in Hadamar.

Seit diesem ersten Workshop fanden jedes Jahr weitere mehrtägige Workshops mit wechselnden Schwerpunkten statt. Diese Workshops wurden, wie auch schon der erste Workshop, von einem gemeinsamen Team aus Mitarbeiter/innen des Fördervereins und Mitgliedern von MENSCH ZUERST! geplant und durchgeführt. Feste Bestandteile waren die Einführung in Leichter Sprache, die Führung durch die historischen Räume der Gedenkstätte, der Gang auf den Anstaltsfriedhof mit einer Gedenkzeremonie sowie die Wandzeitung. Die darüber hinaus gehende Ausgestaltung der Workshops wechselte von Jahr zu Jahr mit dem jeweiligen Schwerpunkt.

dem Zug), steht dort folgender Text (Überschriften sind Fettgedruckt): **„Morde an Menschen mit Behinderungen.** Von 1933 bis 1945 herrschten die Nationalsozialisten in Deutschland. Sie haben sehr viele Menschen umgebracht. Die Nationalsozialisten haben 1939 auch den 2. Weltkrieg angefangen und andere Länder überfallen. Die Nationalsozialisten nannten Menschen mit Behinderung „lebensunwert“. Sie wollten die Kosten für Heime sparen und behinderte Menschen deshalb umbringen. Sie haben einen Plan gemacht zur heimlichen Ermordung der behinderten Menschen. Von 1939 bis 1945 haben sie fast 200.000 behinderte Kinder, Frauen und Männer getötet. In Hadamar war ein Krankenhaus in dem behinderte Menschen lebten. Die Nationalsozialisten haben daraus ab 1941 eine Tötungsanstalt gemacht. Dort haben sie Menschen mit Gas und Medikamenten getötet. Es wurden über 15.000 Menschen dort umgebracht. Diese Morde wurden geheim gehalten. Erst mit dem Ende des Krieges kam 1945 heraus, was alles Schreckliches in Hadamar gemacht wurde. **Was ist die Gedenkstätte Hadamar?** Heute erinnert eine Gedenkstätte an die ermordeten Menschen. Die Gedenkstätte besteht aus einem Friedhof, einem Museum und der ehemaligen Gaskammer und anderen Räumen im Keller. Man kann sich alles ansehen und viel erfahren. Im Museum wird an die Opfer erinnert. Es wird gezeigt, wer die Täter waren. Bei einem Besuch der Gedenkstätte kann man über alles reden: Über die Gefühle, über das was früher passiert ist und wie es behinderten Menschen damit heute geht. Es ist gut, 2 Tage zu kommen. Es gibt im Haus Schlafmöglichkeiten. Das Haus ist behindertenfreundlich gebaut. Wenn sie mit einer Gruppe kommen wollen, dann rufen Sie bitte vorher in der Gedenkstätte an. Dann können Sie einen Termin ausmachen.“

Schwerpunkte der Workshops waren:

- 2004: Erarbeitung eines Katalogs in Leichter Sprache
- 2005: Behinderte Frauen im Nationalsozialismus
- 2006: Gedenken
- 2008: Was hieß Behinderung früher? Was heißt Behinderung heute?

Vor allem bei dem zweiten Workshop, ein Jahr später, (2004) wurde das Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gedenkstätte nochmals erweitert und darüber hinaus noch vorhandene Barrieren reduziert (vgl. GEORGE/ WINTER 2006). Bei diesem zweiten Workshop stand die Übersetzung der Ausstellung in Leichte Sprache im Mittelpunkt. Aus 34¹¹ dicht beschriebenen Texttafeln der Dauerausstellung sollten die Teilnehmer/innen die Inhalte auswählen, die sie für wichtig hielten. Diese sollten anschließend in Leichte Sprache übersetzt und anschließend veröffentlicht bzw. in der Gedenkstätte zugänglich gemacht werden (vgl. ebd.). Dazu arbeiteten die Teilnehmer/innen in zwei Arbeitsgruppen zu je unterschiedlichen Bereichen der Ausstellung. Eine Gruppe beschäftigte sich mit der ersten Mordphase, die andere mit der zweiten Mordphase (vgl. GEORGE 2008). Ziel der Gruppen war, für die jeweiligen Bereiche der Ausstellung, die für sie relevanten Inhalte auszuwählen. Diese Inhalte bestanden sowohl aus bestimmten Textstellen als auch aus Bildern oder anderen Dokumenten, die von den Gruppen als wichtig eingeschätzt wurden (vgl. ebd.). Die Ergebnisse des Workshops wurden vom Team festgehalten und noch einmal redaktionell überarbeitet. Die so gesammelten Inhalte wurden von zwei professionellen Übersetzerinnen in Leichte Sprache übersetzt und nochmals auf Verständlichkeit geprüft. Hier wurde vor allem darauf geachtet, dass der Text und die Gestaltung sowohl für Menschen, die noch nie in Hadamar waren, als auch für Menschen, die die Gedenkstätte kannten, verständlich war. Der so entstandene Katalog wurde Ende 2004 fertiggestellt und erschien im Februar 2005. Mittlerweile existiert eine nochmal überarbeitete Neuauflage, die 2008 erschienen ist (vgl. ebd.). Durch den Katalog ist es nun auch Menschen mit Lernschwierigkeiten möglich sich umfassend über die Ereignisse in Hadamar zu informieren. Da der Katalog relativ nahe an der Ausstellung erarbeitet wurde und auch mit der Systematik übereinstimmt, ist es möglich sich mit Hilfe des Kataloges die Ausstellung zu erschließen. Zu diesem Zweck wurden die Tafeln der Ausstellung durchnummeriert und die Nummern an den jeweiligen Tafeln gut sichtbar angebracht, ebenso wurden unterschiedliche Themengebiete farblich

11 Die Ausstellung der Gedenkstätte hat eigentlich 72 Tafeln. D.h. es fand schon vor dem Workshop eine Auswahl der Tafeln statt.

markiert. Der Katalog wiederum verweist auf jeder Seite auf die entsprechenden Tafelnummern der Ausstellung.

Zu dem Katalog wurde auch eine Hörversion in Leichter Sprache veröffentlicht, damit sich auch Menschen die nicht lesen können über die Geschichte in Hadamar informieren können (GEORGE/ GÖTHLING 2005). Für diese Hörversion wurde der Text des Kataloges noch einmal gekürzt, aufgenommen und liegt mittlerweile in zwei verschiedenen Versionen vor: Eine Version für die Ausstellung, die auch auf die Ausstellungstafeln Bezug nimmt und in Form von MP3-Playern an der Information erhältlich ist; und eine andere Version, bei der der direkte Bezug zu den Ausstellungstafeln fehlt, die man als CD mit nach Hause nehmen kann.

Mit dem Katalog und der Hörversion hat die Gedenkstätte in Kooperation mit MENSCH ZUERST! Materialien in Leichter Sprache geschaffen, die in der Arbeit mit Besucher/innengruppen eingesetzt werden können. Menschen mit Lernschwierigkeiten können sich nun auch die Ausstellung ohne fremde Hilfe erschließen. Zudem können Menschen mit Lernschwierigkeiten den Katalog oder die Hörversion kaufen und mit nach Hause nehmen. Damit wurde für diese Zielgruppe die Möglichkeit geschaffen sich umfassend und über den Besuch der Gedenkstätte hinaus mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen zu befassen. Das gilt sowohl zeitlich (zu einem späteren Zeitpunkt) und räumlich (an einem anderen Ort) als auch inhaltlich (über die Informationen hinausgehend, die bei einer Führung/ einem Studientag gegeben werden).

Das aus den Workshops hervor gegangene historisch-politische Bildungsangebot setzt sich eigentlich aus unterschiedlichen Angeboten zusammen. Zum einen gibt es nun für Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit sich als Einzelbesucher/innen mit Hilfe der Tafeln in Leichter Sprache, dem Katalog in Leichter Sprache oder mit der Hörversion in Leichter Sprache die Ausstellung der Gedenkstätte zu erschließen. Zum anderen gibt es für Gruppen die Möglichkeit sich für eine Führung, einen Studientag oder für ein mehrtägiges Seminar in Leichter Sprache anzumelden. Empfohlen wird für Gruppen mit Lernschwierigkeiten aber mindestens ein Studientag. Für dieses Angebot erhielt der Förderverein in Jahr 2007 den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (vgl. GEORGE/ WINTER 2008).

Zusätzlich zu den Materialien und dem Bildungsangebot, wurde auch die Gedenkstätte aufgrund von Vorschlägen aus den Workshops verändert. Wie schon weiter oben erwähnt, wurden beispielsweise die Ausstellungstafeln gut sichtbar nummeriert und die Nummern farblich den jeweiligen Themengebieten zugeordnet. Die Systematik der Ausstellung wurde dadurch nicht verändert, sondern lediglich sichtbarer. Durch die Nummerierung ist die Abfolge der Tafeln deutlicher und durch die farbliche Zuordnung ist es leichter bestimmte Tafeln den übergeordneten Themen zuzuordnen. Außerdem ist es dadurch möglich sich die Ausstellung auch kombiniert mit dem Katalog oder der Hörversion in Leichter Sprache zu erschließen. Die Ausstellung in Hadamar ist so aufgebaut, dass ein neues Themengebiet immer durch eine Texttafel eingeleitet wird und dann weitere Tafeln, mit Bildern und Dokumenten, zu diesem Themengebiet folgen. Diese einführenden Texttafeln wurden für die ganze Ausstellung übersetzt und auch in der Ausstellung zusätzlich angebracht. Damit gibt es für Menschen mit Lernschwierigkeiten, sofern sie lesen können, die Möglichkeit sich in der Ausstellung, auch ohne den Katalog oder die Hörversion, zu informieren. Eine weitere Veränderung war die bessere Beschilderung der historischen Räumlichkeiten. So wurden auf Vorschläge der Teilnehmer/innen hin die Räume in der Gedenkstätte mit Schildern ausgestattet, auf denen ihre Funktion in der ersten Mordphase zu lesen ist („Auskleideraum“, „Raum des Verwaltungsbeamten“, „Arztzimmer“ und „Fotoraum“). Zudem wurde an der Treppe in den Keller ein zweites Geländer angebracht, damit sich auch Menschen, die nur einen Arm benutzen können, oder die sich bei Treppensteigen mit beiden Armen abstützen müssen ebenfalls den Keller besichtigen können. Der Weg auf den Anstaltsfriedhof wurde ebenfalls auf seiner ganzen Länge mit Geländern ausgestattet.

Weitere Vorschläge, die schon im Rahmen dieses zweiten Workshops geäußert, aber erst später bzw. noch nicht umgesetzt wurden, betrafen die Zugänglichkeit für Menschen mit anderen als kognitiven Einschränkungen. So wurde angemerkt, dass blinde Menschen sich die Gedenkstätte nicht erschließen können. Die Hörversion in Leichter Sprache konnte hier nur begrenzt Abhilfe schaffen, da sie in erster Linie für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die nicht lesen können, konzipiert wurde und für blinde Menschen ohne Lernschwierigkeiten allenfalls einen Überblick über die Thematik bieten kann. Die Entwicklung spezieller Materialien steht aber bis heute aus. Zudem wurde bemängelt, dass die historischen Kellerräume nicht mit dem Rollstuhl erreichbar waren. Dies hat sich in der Zwischenzeit geändert, da anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Gedenkstätte

und dem 10-jährigen Bestehen des Fördervereins, der bereits existierende Fahrstuhl, bis in den Keller verlängert wurde. Außerdem wurde der Haupteingang so gestaltet, dass er nun auch von Rollstuhlfahrer/innen genutzt werden kann. Damit müssen Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, nicht mehr einen separaten Eingang benutzen, sondern können so wie alle anderen Besucher/innen auch durch den regulären Eingang in die Gedenkstätte gelangen. Diese materiellen Veränderungen der Gedenkstätte haben auch Auswirkungen auf andere Besucher/innen, denn diese können nun in der Ausstellung wählen, ob sie die Einführungstafel in Leichter oder schwerer Sprache wählen, sie können sich in der Ausstellung leichter orientieren, die Abfolge der Tafeln ist nun leichter nachvollziehbar, die Bedeutung der einzelnen Räume kann besser nachvollzogen werden, der Keller ist leichter zu erreichen, usw..

2.1.3. Eingesetzte Methoden

Im Folgenden sollen die Methoden und Materialien in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten im Vergleich zur regulären Arbeit der Gedenkstätte dargestellt werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den Kooperationstagungen (Workshops), Studientagen und Führungen, denn, die Art und Vielfalt der verwendeten Methoden hängt entscheidend von der zur Verfügung stehenden Zeit und den personellen Ressourcen ab. In der Regel ist die methodische Vielfalt innerhalb der Angebote um so größer, je länger das Angebot dauert. Während bei kurzen Aufenthalten in der Gedenkstätte die Methoden Vortrag und Führung dominieren, kann die methodische Ausgestaltung längerer Veranstaltungen auch Arbeit an Quellen, Auseinandersetzung mit Opferbiografien oder Täteraussagen, künstlerisch-ästhetische Elemente, Projektorientiertes Arbeiten, und vieles mehr umfassen (vgl. GEORGE 2008 und GABRIEL/ GEORGE 2006).

Die verstärkten methodischen Anstrengungen bei der Durchführung der Workshops für Menschen mit Lernschwierigkeiten lagen vor allem in der Zeitstruktur (Länge der Arbeitsphasen, häufige Pausen, Zeit für Diskussionen und Rückmeldungen), Möglichkeiten zur inhaltlichen und emotionalen Rückmeldung, Möglichkeiten des Rückzuges, der Verwendung von Leichter Sprache und kreativer Arbeit in kleinen Gruppen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der (ausschließlich) in den Workshops umgesetzt wurde, war zudem, die kleine Gruppengröße (12 Teilnehmende + 2 Unterstützer/innen)

und die im Verhältnis hohe Anzahl von Teamenden (4 Mitarbeiter/innen der Gedenkstätte + 4 Personen von MENSCH ZUERST!). Besonders deutlich wird dieses Verhältnis, wenn man bedenkt, dass reguläre Führungen für Menschen ohne Behinderungen mit bis zu 35 Personen¹² von nur einer Mitarbeiterin der Gedenkstätte betreut werden¹³.

Die meisten der in den Workshops verwendeten Methoden finden sich so oder in ähnlicher Form auch in anderen pädagogischen Angeboten der Gedenkstätte wieder. Zu den Methoden, die sich auch in allen anderen Führungen, Studientagen und Seminaren finden, zählen:

- (Einführungs-)Vortrag
- Erklärender Rundgang durch die historischen Räumlichkeiten
- Besuch des Friedhofs (meist mit Vorstellung von Opferbiografien)

Die Besonderheiten bei diesen Programmpunkten lagen, im Vergleich zu anderen Angeboten der Gedenkstätte, vor allem darin, dass mehr Zeit zur Verfügung stand, dass Leichte Sprache verwendet wurde, dass es mehr Ansprechpartner/innen gab und dass die Gruppe kleiner war; die Gruppe wurde für den Rundgang sogar nochmals geteilt.

Methoden, die auch im Angebot vorkommen aber eher selten, und wenn, dann bei Studientagen eingesetzt werden:

- Gesprächsrunden (Kennenlernrunde, tägliche Rückblicke auf den vorherigen Tag und mündliche Feedbackrunden.)
- Kreative Methoden wie Collagen, Fotomontagen, Rollenspiele, usw.
- Arbeit in Kleingruppen

Durch die Rückblicke auf den vorherigen Tag sollte der rote Faden der Veranstaltung hergestellt werden. Es war dadurch auch möglich über mögliche Unklarheiten oder im Nachhinein gemachte Gedanken zu sprechen. Die Feedbackrunden dienten vor allem der inhaltlichen und emotionalen Rückmeldung. Genauso sollte durch die kreativen Methoden die Verfassung der Teilnehmer/innen ermittelt und der Besuch kreativ bearbeitet werden.

Die Arbeit in Kleingruppen diente der inhaltlichen Vertiefung, sie war methodisch nicht vorgegeben, d.h. die Gruppen, die sich aufgrund von inhaltlichen Interessen zusammenfanden, entschieden selbst über die jeweilige Vorgehensweise. Die Vermittlung

¹² 35 ist in der Gedenkstätte Hadamar die maximale Anzahl, bei der noch eine Führung angeboten wird. Ab mehr Personen wird die Gruppe in der Regel aufgeteilt. Da die meisten Gruppen Schulklassen sind, sind Gruppen zwischen 25 und 30 Personen die Regel.

¹³ Das Verhältnis ist in diesem Fall 10 mal höher! (Verhältnis Workshop 14:4 = 3,5:1; Verhältnis Führung 35:1) Auf die reguläre Führung mit 35 Personen übertragen würde das eine Betreuung durch 10 Guides bedeuten.

von Informationen fand hier vor allem in Gesprächen statt, aber auch durch gemeinsames Erlesen von Inhalten. Die Gruppen wurden immer direkt von einem Tandemteam (eine Person aus der Gedenkstätte, eine von MENSCH ZUERST!) begleitet¹⁴ (vgl. GEORGE/ WINTER 2006).

Die einzige Methode, bei der es sich um eine Neuheit in der Arbeit der Gedenkstätte handelte, und die in den Berichten über den ersten Workshop besonders hervorgehoben wird, ist die Wandzeitung. Die Wandzeitung war für Teilnehmer/innen der Workshops während der gesamten Zeit zugänglich. Auf ihr konnten Eindrücke, Gefühle und Gedanken festgehalten werden, wobei die Form (zeichnen, schreiben, schreiben lassen, aufkleben, usw.) frei wählbar war und jederzeit Unterstützung durch Teamer/innen, Teilnehmer/innen oder Unterstützer/innen zur Verfügung stand. Diese Wandzeitung sollte die Möglichkeit bieten, dass Teilnehmer/innen, auch nicht-sprachlich Eindrücke und Emotionen festhalten konnten. Sie war damit zum einen ein Mittel um Gelerntes und Erlebtes festzuhalten zum anderen diente sie den Teamer/innen als Spiegel für die Verfassung der Teilnehmer/innen.

Besonders auffallend ist bei diesem pädagogischen Angebot, dass für die Vermittlung von Informationen, die gleichen Lernarrangements wie bei regulären Angeboten verwendet wurden. Sie wurden lediglich in Leichter Sprache durchgeführt. Die einzige pädagogische Neuerung im Programm findet sich im Bereich der Rückmeldung. Auch sonst ist dieser Bereich verglichen mit anderen Angeboten der Gedenkstätte überrepräsentiert. Auf diese beiden Aspekte: Leichte Sprache und die Bedeutung der Rückmeldung möchte ich daher im Folgenden näher eingehen.

2.1.4. Leichte Sprache

Das Konzept Leichte Sprache ist eine Möglichkeit, sprachliche Schwierigkeiten in Texten zu reduzieren. Das Konzept wird vor allem von Selbsthilfegruppen vorgeschlagen. Dem Konzept liegt die Vorstellung zu Grunde, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten zu vielen Informationen keinen Zugang haben, da vor allem die sprachliche Darstellung der Informationen zu hohe Anforderungen (Barrieren) stellt (vgl. MENSCH ZUERST 2008). Diese Barrieren in der sprachlichen Darstellung werden dabei auf unterschiedliche zurückgeführt

¹⁴ Dadurch erklärt sich zu einem Teil auch die hohe Anzahl an Teamer/innen. In Arbeitsphasen mit drei Gruppen, wie beim ersten Workshop, sind alleine hierfür 6 Personen notwendig.

(z.B. einzelne Worte, Satzstruktur, Textaufbau, grammatikalische Form, Art der Präsentation, Schrift). Um sie zu erkennen und zu beseitigen gibt es mittlerweile verschiedene Konzepte bzw. Empfehlungen (vgl. ILSMH 1998, GROEBEN 1982, LANGER/SCHULZ VON THUN/ TAUSCH 2006, MENSCH ZUERST 2008)¹⁵.

Im pädagogischen Angebot der Gedenkstätte Hadamar wurde das Konzept Leichte Sprache verwendet. Dieses Konzept bezieht sich vor allem auf geschriebene Sprache, kann aber zum Teil auch auf gesprochene Sprache angewandt werden. Im Gegensatz zu anderen Konzepten bezieht es sich direkt auf Menschen mit geistigen Behinderungen/ Lernschwierigkeiten. Im Wörterbuch Leichte Sprache, das vom Netzwerk MENSCH ZUERST herausgegeben wird, findet sich das Regelwerk. Es bezieht sich auf Wörter, Zahlen und Zeichen, Sätze, Texte und die Textgestaltung (vgl. MENSCH ZUERST 2008). Das Konzept beinhaltet zusätzlich Regeln mit Bezug auf die Darstellung bzw. Präsentation von Texten. FÖHL (2007) stellt diese Regeln speziell für die Arbeit in Museen dar und differenziert zwischen: Sprache, Textaufbau und Hinweise zum Schriftgebrauch, Anbringung der Ausstellungstexte, Unterstützung der Ausstellungstexte und Leichte Sprache für Ausstellungsführungen.

Bei der Sprache ist vor allem hervorzuheben:

- Verwendung möglichst kurzer und einfacher Wörter.
- Nur eine Aussage pro Satz (Ein-Botschaft-Sätze).
- Fach und Fremdwörter sollten durch bekanntere Wörter ersetzt oder erklärt werden.
- Keine Abkürzungen.
- Vermeiden von Konjunktiv und Genitiv.
- Verwendung aktiver und positiver Sprache.
- Verwenden von Verben, vermeiden von Substantiven.
- Beispiele aus dem alltäglichen Leben einbauen.
- Vermeidung von hohen Zahlen und Prozentzahlen.
- Zahlen nicht in Worten, sondern in Ziffern schreiben, Vergleiche zur Veranschaulichung verwenden (vgl. ebd.).

Zum Textaufbau und Schriftgebrauch:

- Zwischen einzelnen Gedanken und Inhalten sollten klare Absätze eingefügt werden.
- Gute und übersichtliche Strukturierung der Texte.

¹⁵ Vgl. dazu auch das Kapitel zu Lesbarkeits-, Leserlichkeits- und Verständlichkeitsforschung. Kapitel 2.2.1

- Nur eine Schriftart verwenden (am besten serifenlose Schriften), große Schrift.
- Hervorhebung wichtiger Informationen.
- Nicht zu viel Text auf einer Seite/Tafel (vgl. ebd.).

Anbringung und Unterstützung der Ausstellungstexte:

- Ausstellungstafeln in Leichter Sprache müssen gut sichtbar angebracht sein.
- Verwendung von Bildern, Symbolen oder Fotos zur Visualisierung von Inhalten. Am besten sind solche, die nur die wichtigsten Dinge aufzeigen und dadurch gut zu erfassen und zu verstehen sind. Sie sollten zudem unmissverständlich und eindeutig sein.
- Je größer die Fotos oder Bilder, desto besser.
- Klare Zuordnung zwischen Exponat/Bild und dazugehörigem Text.

Außerdem wird die Produktion einer Hörführung in Leichter Sprache, mit dem Hinweis auf eine bessere Vermittlung und den geringen Eingriff in die Ausstellungsgestaltung, empfohlen. Die Sätze sollten dabei langsam und deutlich gesprochen werden (vgl. ebd.).

Bei Führungen findet eine Anwendung der Regeln der geschriebenen Sprache, auf die gesprochene Sprache statt.

- Die Sprache sollte gut gegliedert sein, kurze Sätze, klarer Bezug zwischen Bildern/ Exponaten und dem Gesagten, sowie deutliche und langsame Sprache verwenden, usw. (vgl. ebd).

Das Wörterbuch Leichte Sprache, sieht zudem vor, dass so erstellte Texte (geschrieben aber auch als Führung) von Menschen mit Lernschwierigkeiten überprüft und evaluiert werden sollten, da nur so sichergestellt werden könne, dass die Texte auch verstanden werden. Bei gesprochener, Leichter Sprache kommt dazu, dass diese Art zu sprechen trainiert werden muss und ebenfalls evaluiert werden sollte (vgl. MENSCH ZUERST 2008).

Bei der Anwendung dieser Regeln auf die Arbeit in Gedenkstätten ergeben sich strukturelle Dilemmata, die ich hier nur kurz andeuten möchte. Beide stehen in einem engen Zusammenhang mit dem grundlegenden Kriterium der Angemessenheit:

1. Die Komplexität des Themas Nationalsozialismus stellt die Übersetzung von Texten in Leichte Sprache vor besondere Herausforderungen (vgl. KAISER 2000). Auch ohne dass dabei an Menschen mit Lernschwierigkeiten gedacht wurde, ist die

Darstellbarkeit und Verstehbarkeit der nationalsozialistischen Verbrechen schon häufig diskutiert worden. Da Leichte Sprache schon methodologisch gesehen notwendigerweise Komplexität reduzieren muss, läuft sie Gefahr, das Thema verkürzt darzustellen und damit zu verfälschen.

2. Bei der Darstellung der Verbrechen des Nationalsozialismus stößt man auf grundlegende Probleme der Darstellbarkeit. Im Gegensatz zu den Umständen, die dazu führten, kann eine direkte Visualisierung der Verbrechen nicht stattfinden. (Zum einen aus Gründen der Darstellbarkeit, da sie entweder stark verharmlosend oder nicht verkräftbar wären, aber vor allem auch um die Würde der Opfer zu wahren). Visualisierungen sind aber aus Gründen der Verständlichkeit in dem Konzept Leichte Sprache vorgesehen.

Der Katalog in Leichter Sprache zeigt im Vergleich zur Dauerausstellung, wie diesen Problemen in Hadamar begegnet wurde (vgl. GEORGE/ GÖTHLING 2008). Der reguläre Ausstellungskatalog (LWV 2002) enthält auch die Inhalte der Ausstellung, geht aber über sie hinaus¹⁶. Der Katalog in Leichter Sprache orientiert sich vom Aufbau und dem Inhalt stark an der Ausstellung¹⁷. Es muss dabei beachtet werden, dass nicht alle Texte der Ausstellung übersetzt wurden, d.h. dass die Inhalte schon durch Auswahl bestimmter Tafeln eingeschränkt wurden. Diese Auswahl wurde allerdings in keiner Veröffentlichung über das Projekt thematisiert. Die Gründe warum bestimmte Tafeln ausgenommen wurden, ist daher fast nicht nachvollziehbar¹⁸. So wurde beispielsweise die Vorgeschichte, die in der Ausstellung inhaltlich hauptsächlich auf Eugenik bzw. Rassenhygiene eingeht, durch eine allgemeine sehr knappe Einführung in die Geschichte des Nationalsozialismus ersetzt¹⁹. Die ausführliche Darstellung des „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN)“ wurde ebenfalls komplett weggelassen. Da der Katalog sehr viel jünger als die Ausstellung ist, konnten aber zusätzliche neuere Erkenntnisse zu den Morden, besonders im Bezug auf die Zahl der Opfer in den Katalog einfließen. Er ist somit im Gegensatz zur Ausstellung und zum regulären Katalog auf dem aktuellen Stand der Forschung.

16 Neben ausführlicheren Texten, informiert der Ausstellungskatalog z.B. sehr ausführlich über die baulichen Reste im Keller.

17 Der Katalog in Leichter Sprache wurde auch anhand der Ausstellungstexte erarbeitet.

18 Dieser Bereich wäre der eigentlich interessante, denn gerade die Auswahl der Inhalte stellt sich bei Führungen als ein entscheidendes Problem dar. Die Dokumentation der Ausgelassenen Tafeln hätte zumindest eine erste Diskussionsgrundlage geboten.

19 In der Ausstellung der Gedenkstätte Hadamar und im Ausstellungskatalog (LWV 2002) fehlt eine allgemeine Einführung in den Nationalsozialismus. Grundkenntnisse werden hier vorausgesetzt.

Die Geschichte von Paula B.

Beispielhaft soll hier eine der Ausstellungstafeln mit dem Text im Katalog in Leichter Sprache verglichen werden. Die Tafel beschreibt das Schicksal von Paula B.. Auf der Ausstellungstafel sind neben dem Text zwei Bilder (eins zeigt Paula B. alleine, das andere zeigt sie mit ihrer Familie) und verschiedene Dokumente dargestellt: Der „Trostbrief“, der der Familie zugesandt wurde und die Todesurkunde aus Hadamar. Im Katalog in Leichter Sprache findet sich nur das Bild von Paula B. mit ihrer Familie und der Text, der unten in der rechten Spalte von Tabelle 1 abgedruckt ist. Tabelle 1 zeigt in der linken Spalte den Text der Ausstellungstafel Nummer 28 in der Dauerausstellung der Gedenkstätte Hadamar, die rechte Spalte zeigt den entsprechenden Text im Katalog in Leichter Sprache (GEORGE/ GÖTHLING 2008). Die Textstellen, die sich inhaltlich entsprechen sind immer in einer Zeile angeordnet. Ist eine Zelle leer, so findet sich dieser Teil nur in dem jeweils anderen Text. Da Zeilenumbrüche und Absätze im Konzept Leichte Sprache wichtig sind, wurden sie bei der Darstellung mit berücksichtigt.

Ausstellungstafel in der Gedenkstätte Hadamar (Tafel 28)	Katalog in Leichter Sprache (GEORGE /GÖTHLING 2008, S.53-55)
Paula B. wurde 1892 in Amsterdam geboren.	Paula B. wurde 1892 geboren. In Amsterdam.
Nach ihrer Schulzeit arbeitete sie in dem Kontor der Klempner- und Installateurinnung.	
Im Ersten Weltkrieg ging sie als Pflegerin nach Gent, wo sie infolge von Überanstrengung und der Aufregung bei Fliegerangriffen einen Nervenzusammenbruch zusammen mit Krampfanfällen erlitt (1933 wurde ihr eine Kriegsrente bewilligt).	Paula B. arbeitete im 1. Welt-Krieg als Pflegerin. Diese Arbeit war eine sehr anstrengende Aufgabe. Paula B. war im 1. Welt-Krieg mit den Nerven am Ende. Sie bekam zum ersten Mal epileptische Anfälle. Das ist eine Krankheit.

	Das Gehirn arbeitet dann eine kurze Zeit nicht so gut.
1920 heiratete Paula B., zog nach Hildesheim und bekam eine Tochter.	Sie heiratete 1920. Sie zog nach Hildesheim. Und sie bekam eine Tochter
In den dreißiger Jahren nahmen ihre epileptischen Anfälle wieder zu, und sie kam in eine Anstalt.	Nach 1930 bekam Paula B. immer öfter epileptische Anfälle. Deshalb kam sie in eine Anstalt für psychisch kranke und behinderte Menschen.
Der 1938 gestellte Antrag auf Sterilisation wurde abgelehnt, da bei ihr „Gebärfähigkeit“ anzunehmen sei.	
Wegen dauernder Anstaltsbedürftigkeit ließ sich ihr Mann 1938 scheiden.	Sie musste dann immer in einer Anstalt leben. Deshalb ließ sich ihr Mann von ihr scheiden. Das war 1938.
Ostern 1941 sah die damals 15jährige Tochter von Paula B. ihre Mutter zum letzten Mal in der Heil- und Pflegeanstalt Hildesheim.	An Ostern 1941 sah Paula B. ihre Tochter zum letzten Mal. Die Tochter war damals 15 Jahre alt. Paula B. lebte in der Anstalt Hildesheim.
Paula B. hatte Angst. Sie sprach davon, dass den Kranken die Trauringe abgenommen worden seien und eine Verlegung ins Rheinland anstände. Paula B. flehte um Hilfe, um aus der Anstalt zu entkommen. „Ob ich dich noch einmal wiedersehe“ waren ihre letzten Worte.	Paula B. hatte Angst. Das erzählte sie ihrer Tochter: <ul style="list-style-type: none"> ● Einigen Männern waren die Ehe-Ringe abgenommen worden. Einigen Frauen auch. ● Einige der kranken und behinderten Menschen sollten weg gebracht werden. Sie sollten in eine andere Anstalt kommen. Paula B. hat ihre Tochter um Hilfe gebeten.

	<p>Sie wollte auf jeden Fall aus der Anstalt weg.</p> <p>Das waren die letzten Worte, die sie zu ihrer Tochter sagte:</p> <p>„Ob ich dich noch einmal wieder sehe?“</p>
<p>Ende Mai erhielt die Familie die Todesnachricht aus Hadamar, Paula B. sei an „Gallenblasenempysem und Bauchfellentzündung“ am 20. Mai 1941 in Hadamar verstorben.</p>	<p>Ende Mai bekam die Familie von Paula B. einen Brief.</p> <p>Der Brief kam aus Hadamar.</p> <p>Die Büro-Angestellten schrieben der Familie:</p> <p>Paula B. sei am 20. Mai 1941 in Hadamar gestorben.</p> <p>Sie habe eine Entzündung des Bauches gehabt.</p> <p>Und Probleme mit der Galle.</p> <p>Die Wahrheit ist: Paula B. wurde in der Gas-Kammer von Hadamar ermordet.</p>

Tabelle 1

Der Text in Leichter Sprache übersetzt lediglich die Informationen der Ausstellungstafel in Leichte Sprache. Die Struktur des Textes wird dabei größtenteils beibehalten. Manche Sätze werden ohne Verlust an Informationen und ohne andere Worte zu benutzen in kleinere Sätze zerlegt. Nur an manchen Stellen werden Informationen in der Übersetzung weggelassen (Beruflicher Werdegang, Fliegerangriffe, Ablehnung des Sterilisationsantrags, Bewilligung der Kriegsrente), einige Informationen werden reduziert dargestellt (Verlegung ins Rheinland → Verlegung eine andere Anstalt). Fachwörter werden entweder genannt und dann erklärt (Epilepsie, Anstalt)²⁰, oder lediglich in einfachere Worte übersetzt (30er Jahre, Gallenblasenempysem, Bauchfellentzündung). Manche Informationen,

²⁰ Dem Katalog ist zudem ein Wörterbruch angehängt, in dem komplexe Fachbegriffe erklärt werden.

Diesen Text betrifft hier die Erklärung zu psychisch krank: „Eine psychisch kranke Person ist anders. Die Person macht Dinge vielleicht ganz anders. Oder die Person denkt ganz anders. Oder die Person fühlt völlig anders. Psychisch krank kann man einmal im Leben sein. Oder mehrmals im Leben. Oder für immer. Eine psychische Krankheit ist bei jedem Menschen anders: - Manche Menschen verhalten sich vielleicht komisch. Zum Beispiel niemand kann sie richtig verstehen. - Manchmal sind ihre Gefühle ganz durcheinander. Dann lachen und weinen sie gleichzeitig. Oder sie haben auf einmal nur noch große Angst. - Manchmal wissen sie nicht mehr, wer sie eigentlich sind. Sie brauchen vielleicht fremde Hilfe. Sie brauchen Hilfe mit vielen Dingen in ihrem Leben.“ (GEORGE/ GÖTHLING 2008, S.138)

werden zusätzlich gegeben (die Arbeit war anstrengend, die Todesnachricht war eine Fälschung). Nur an einer Stelle findet sich anstelle des Fließtextes eine Aufzählung („Das erzählte sie ihrer Tochter“).

Die zusätzlichen Informationen beziehen sich vor allem auf Zusammenhänge, die im Text der Ausstellungstafel zwar implizit transportiert aber nicht explizit genannt werden. Sie sind damit vor allem Verständnishilfen für den vorhandenen Text und nicht Zusatzinformationen im eigentlichen Sinn. Von dem, was der Text der Ausstellungstafel an Informationen transportiert, geht in der Version in Leichter Sprache nur sehr wenig verloren. Ob z.B. Paula B. in eine andere Anstalt verlegt wurde oder ins Rheinland (und dort in eine andere Anstalt) ist für die Erzählung der Geschichte unerheblich. Die Verlegung ins Rheinland bzw. eine andere Anstalt bedeutet hier die Aufnahme in eine Zwischenanstalt der Mordanstalt Hadamar und damit der nahe Tod von Paula B.. Diese Information wird aber in beiden Texten nicht gegeben (vgl. WINTER 2002A). Bei der Erklärung von Fachwörtern fand bei der Übersetzung eine Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Fachbegriffen statt. Die wichtigen Fachbegriffe wurden genannt und dann erklärt, die unwichtigen wurden durch einfachere Worte ersetzt. Der Begriff Epilepsie, der hier wohl als wichtig eingeschätzt wurde, wird aber nur in so weit erklärt, wie er eine Bedeutung für die Geschichte von Paula B. hat. Begriffe, die eine besondere Bedeutung für die Erzählung der Geschichte Hadamars haben werden, ausführlicher im Wörterbuch am Ende des Katalogs in Leichter Sprache erklärt²¹.

Bei den Begriffen Gallenblasenempysem und Bauchfellentzündung, die im Text der Ausstellungstafel vorkommen, dort aber nicht erklärt werden, wird im Text in Leichter Sprache eine Umschreibung verwendet. Um die Geschichte von Paula B. zu erzählen spielen diese Diagnosen nur eine Rolle als gefälschte Todesursachen und sind daher nur in so fern von Bedeutung, da sie eben Fälschungen waren, um die Angehörigen über die wahre Todesursache zu täuschen. Obwohl beide Begriffe in der Ausstellung genannt werden, würde ich bezweifeln, dass außerhalb medizinischer Fachkreise bekannt ist, was diese beiden Krankheiten bedeuten²². Dass in einem Fall Anstalt mit „Anstalt für psychisch kranke und behinderte Menschen“ übersetzt wird, ist als Präzisierung der Angabe zu

21 z.B. psychisch krank (siehe oben)

22 Das zeigen u.a. die häufigen Nachfragen von Besuchern der Ausstellung. Während meiner Zeit als Mitarbeiter der Gedenkstätte war dies eine der häufigsten Fragen, die mir während Führungen gestellt wurde.

werten. Der Begriff Anstalt bezeichnet nämlich unterschiedliche Dinge (Z.B. Anstalt des öffentlichen Rechts, Bildungsanstalt, Badeanstalt, Justizvollzugsanstalt, Bedürfnisanstalt) und wird lediglich umgangssprachlich als Bezeichnung für psychiatrische Krankenhäuser verwendet.

Eine Bedeutung kommt Fachbegriffen über den Nationalsozialismus dadurch zu, dass sie eine Zugangsvoraussetzung für öffentliche Diskurse darstellen. Wer z.B. nicht weiß was Nationalsozialismus bedeutet, kann an einer Diskussion über diesen nicht teilzunehmen. In diesem Sinne ist die Kenntnis von bestimmten Begriffen nicht nur für das Verständnis der Geschichte Hadamars wichtig, sondern eben auch als Möglichkeit an einem Diskurs über diese Verbrechen teilzuhaben. Eine vollkommene Ersetzung von schwierigen Fachbegriffen würde in diesem Bereich also dazu führen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich, obwohl sie sich mit der Thematik auseinandergesetzt hätten, nicht mit anderen, sprich: Nichtbehinderten, darüber Verständigen könnten. Unter diesem Aspekt kommt den Begriffen „Epilepsie“ und „psychische Krankheit“ eine besondere Bedeutung zu, da sie Krankheitsbilder beschreiben, die zwischen 1939 und 1945 im deutschen Reich faktisch Todesurteilen gleich kamen. So zum Beispiel bei Paula B.. Welche Begriffe von besonderer Bedeutung sind, ist eine Frage, die im Einzelfall entschieden werden muss. Wo die Grenze verläuft zwischen wichtigen und unwichtigen Fachbegriffen muss vor allem auch dadurch bestimmt werden, welche Bedeutung den Begriffen außerhalb der Gedenkstätte zukommt.

Zu den inhaltlichen Auslassungen:

- Der berufliche Werdegang wurde im Katalog in Leichter Sprache verkürzt dargestellt.
- Die Bedeutung der Fliegerangriffe für ihre epileptischen Anfälle wurde weggelassen.
- Der abgelehnte Sterilisationsantrag fehlt im Katalog in Leichter Sprache,
- ebenso wie die Bewilligung der Kriegsrente.

Der berufliche Werdegang scheint mir eine Information zu sein, die für den Sinn bzw. das Verstehen der Geschichte keine entscheidende Bedeutung hat. Denn der berufliche Werdegang ist, mit Ausnahme der Überanstrengung für die Einweisung in die Mordanstalt Hadamar, nicht relevant. Allerdings werden hier Informationen gegeben, die dem Menschen Paula B., neben den Umständen ihrer Ermordung ein Gesicht geben sollen.

Dass eine Kriegsrente bewilligt wurde, findet sich in der Ausstellungstafel nur in Klammern, ist also eine Art zusätzlich Anmerkung. Dass der Sterilisationsantrag weggelassen wurde, hängt vermutlich damit zusammen, dass das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) im Katalog in Leichter Sprache nur in einigen Sätzen zur Sprache kommt bzw. die Tafeln der Ausstellung, die dieses Thema behandeln nicht übersetzt wurden. Ein Verweis auf die Ablehnung eines Sterilisationsantrages wäre in diesem Fall erklärungsbedürftig und hätte vermutlich den Rahmen dieses Textes deutlich erweitert. Die Entscheidung das GzVeN zu behandeln, wäre damit eine Entscheidung, die den gesamten Katalog, und nicht nur diese eine Tafel beträfe. Zudem wurde der Sterilisationsantrag abgelehnt und hatte daher für Paula B. auch keine weiteren Folgen.

Die letzten Informationen, die im Katalog in Leichter Sprache fehlen, sind die Fliegerangriffe und ihre Bedeutung für Paulas Erkrankung. Diese Information ist in der Tat wichtig und ein Weglassen verändert die Geschichte inhaltlich. Unverständlich ist dieser Umstand auch deshalb, weil in der Hörversion in Leichter Sprache die Fliegerangriffe zur Sprache kommen²³. Es könnte sich daher auch um ein Versehen bzw. um einen redaktionellen Fehler handeln. Ebenso ist denkbar, dass so das Problem umgangen wurde, den ersten Weltkrieg erklären zu müssen.

Dem eingangs erwähnten Dilemma, zwischen schwer verstehbarer und zugänglicher Materie auf der einen Seite und Komplexitätsreduktion auf der anderen Seite wurde in Hadamar mit einer sehr ausführlichen Übersetzung begegnet. Die Komplexität des Textes wurde nur bedingt reduziert und stattdessen inhaltlich sehr ausführlich dargestellt. Man könnte also sagen, dass die Texte in Leichter Sprache vor allem durch kürzere Sätze leichter zu lesen sind, aber im Grunde die gleichen Informationen enthalten wie die Ausstellung. Eine Reduzierung von Komplexität fand also fast nicht in den einzelnen Texten statt, sondern vor allem durch das Auslassen von bestimmten Tafeln und damit von ganzen Themenbereichen. Damit lässt sich festhalten, dass die Inhalte, die im Katalog dargestellt wurden auch größtenteils den inhaltlichen Kriterien der Ausstellung genügen. Allerdings bleibt gerade bei dem Ausstellungstext zu Paula B. unverständlich, warum nicht alle Informationen übersetzt wurden. Denn die wenigen weggelassenen Informationen hätten die Komplexität des Textes nicht unbedingt stark erhöht.

23 „Zusätzlich waren die Bombenangriffe eine große Belastung“ (GEORGE/ GÖTHLING 2005, Track 9)

Zur Darstellung der Texte: An einigen Stellen wurden Aufzählungen eingefügt, um den Text übersichtlicher zu machen. Es finden sich aber keine zusätzlichen Bilder oder Schaubilder, um den Text verständlicher zu machen oder zu unterstützen. Im Gegenteil, es wurden sogar einige Dokumente und ein Bild weggelassen. Eine stärkere Visualisierung der Inhalte der Tafeln fand also nicht statt. Eine Visualisierung findet im Katalog nur dort statt, wo auch in der Ausstellung, Bilder oder Dokumente zu sehen sind.

Es gibt im gesamten Katalog nur wenige Stellen, an denen Bilder dazu dienen, Informationen gezielt einfacher darzustellen. So z.B. um die räumlichen Verhältnisse zwischen Busgarage, Hauptgebäude und Klosterbau zu verdeutlichen. Ein besonders gelungenes Beispiel findet sich bei der Darstellung der behindertenfeindlichen Propaganda der Nationalsozialisten. Dort wird in Leichter Sprache die Bedeutung eines Propagandaplakates erläutert. Durch die symbolhafte und sehr eindringliche Darstellung bieten sich diese Plakate geradezu an um die dahinter stehende Ideologie zu erläutern²⁴.

Das zweite oben formulierte Dilemma, zwischen der Unmöglichkeit der Visualisierung auf der einen Seite und Visualisierung aus Gründen der Verständlichkeit auf der Anderen, wird im Katalog in Leichter Sprache damit weitestgehend zu Gunsten einer nicht-Visualisierung beantwortet. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Tafel praktisch vollständig in kleinere Sätze zerlegt wurde²⁵, dass keine inhaltliche Überarbeitung stattfand und dass auf eine zusätzliche Visualisierung verzichtet wurde.

2.1.5. Historisch-politischer Anspruch des Angebots

Interessant ist bei dem vorgestellten Angebot in Hadamar vor allem der Anspruch, der damit verbunden wird. Es gibt für dieses Angebot nicht nur einen klaren historischem Anspruch, sondern auch einen politischen (vgl. GEORGE/WINTER 2005 und 2006). In dem ersten Bericht zum pädagogischen Angebot in Hadamar finden sich zwei explizit

24 Die Analyse von Propagandabildern ist fester Bestandteil von allen Führungen der Gedenkstätte Hadamar. In der Regel werden im Einführungsvortrag ein bis drei Propagandaplakate behandelt. Insgesamt finden sich in der Ausstellung sechs Propagandaplakate und eine Rechenaufgabe (vgl. WINTER 2002D). Im Katalog wird lediglich eine Propagandatafel behandelt (vgl. GEORGE/ GÖTHLING 2008, S. 17-19). In den Führungen und Studientagen wird in den Einführungsvorträgen noch eine weitere Propagandatafel behandelt („Hier trägst du mit“ abgebildet in WINTER 2002D, S. 41).

25 Dadurch wurde der Text um einiges länger. Während der Text der Ausstellungstafel 186 Wörter (in 13 Sätzen) benutzt, braucht der Text in Leichter Sprache 265 Wörter (in 38 Sätzen).

formulierte Ansprüche. Diese bestehen darin, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung dazu befähigt werden sollen, aktuelle politische Debatten und Darstellungen zur Geschichte des Nationalsozialismus verstehen und einen Standpunkt dazu einnehmen können (vgl. George/Winter 2006). Diese Ansprüche bilden dabei den jeweiligen Kern historischen Lernens und politischer Bildung²⁶. Hinzu kommt der Anspruch, dass alltägliche verbale Diskriminierungen mit einem klaren NS Bezug, als solche erkannt und entsprechend eingeordnet werden können. Um welche politischen Debatten es dabei gehen kann, wird in dem Bericht noch präzisiert. So schreiben WINTER und GEORGE von zwei in dem Workshop angesprochenen Themen „Kürzungen im Sozialbereich“ und „die ungebremsten Möglichkeiten des medizinischen Fortschritts“ (ebd, S.60). Insofern unterscheiden sich die Angebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht von anderen pädagogischen Angeboten der Gedenkstätte. Zwar gibt es keine ausformulierten Ziele für andere pädagogischen Angebote der Gedenkstätte Hadamar, aber es gibt einige Darstellungen von besonderen Projekten, aus denen sich Ansprüche an andere Angebote herauslesen lassen (vgl. GABRIEL/GEORGE 2006). Ein Unterschied ergibt sich allerdings schon dadurch, dass Diskriminierungen mit einem klaren Bezug auf NS-„Euthanasie“-Verbrechen andere Besucher/innen in der Regel nicht treffen können.

Es zeigt sich beim Vorgehen, wie das pädagogische Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung ausgearbeitet wurde, eine Veränderung im Vergleich zu anderen Besucher/innengruppen. So wurden Menschen mit einer geistigen Behinderung von Anfang an mit in die Ausarbeitung des Angebots mit einbezogen. Bei anderen Besucher/innengruppen wurde dieses Vorgehen bisher nicht praktiziert (vgl. ebd). Es zeigt sich, dass dadurch auch die Zielvorstellungen für dieses Angebot, nicht wie bei anderen Angeboten vollständig von der Gedenkstätte vorgegeben wurden, sondern sich erst innerhalb des Projektes entwickelten. Ein wichtiger Punkt, der sich vor allem in den späteren Veröffentlichungen zum pädagogischen Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung zeigt, ist die Bedeutung von Identifikation. Es wird hervorgehoben, dass sich Menschen mit einer geistigen Behinderung stärker mit den Opfern identifizieren könnten als andere Besucher/innengruppen (vgl. ebd).

Als ein Anspruch an das pädagogische Angebot wird von GEORGE unter anderem die Schaffung von Gruppenbewusstsein und ein verbessertes Selbstbewusstsein angegeben.

²⁶ Siehe dazu Kapitel 1

(vgl. GEORGE 2008) Gruppenbewusstsein bezieht sie dabei auf die Gruppe der Menschen mit einer geistigen Behinderung. In diesem Punkt unterscheidet sich das Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung von den anderen Angeboten der Gedenkstätte erheblich. Denn diese starke Ausrichtung auf Gruppenbewusstsein wird in regulären Führungen in der Regel nicht angestrebt. Dieser Punkt betrifft hier vor allem die Dimension Identitätsbewusstsein im oben vorgestellten Konzept von Geschichtsbewusstsein. Dieses wird zwar auch in anderen pädagogischen Angeboten angesprochen, allerdings nicht in mit dieser Bedeutung. Was sich hier zeigt ist eine Veränderung auf der Zielebene historisch-politischer Bildung bei unterschiedlichen Besucher/innengruppen. Besonders interessant ist dieser Umstand, da das Angebot für Menschen mit geistigen Behinderungen in Hadamar auch bei Gruppen aus Hauptschulen eingesetzt wird (vgl. GEORGE/WINTER 2007).

Bei der Entwicklung eines speziellen Angebots in Grafeneck sollte das mit Berücksichtigt werden. Zum einen müsste die Frage beantwortet werden, welche Ziele die Gedenkstätte bei einem solchen Angebot verfolgt und ob sich ein veränderter Anspruch bei Menschen mit einer geistigen Behinderung rechtfertigen lässt. Zum anderen müsste allerdings auch geklärt werden, was ein Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung für eine Verbesserung von Angeboten für Menschen aus Förderschulen und Hauptschulen beitragen kann bzw. was es eben nicht kann.

2.2. Die Bedeutung von Sprache bei historisch-politischen Bildungsangeboten

In dem Angebot der Gedenkstätte Hadamar kommt dem Konzept Leichte Sprache eine sehr große Bedeutung zu. Es gibt, wie oben beschrieben, im historisch-politischen Angebot der Gedenkstätte keine methodischen oder didaktischen Neuerungen bei der Vermittlung historischer Inhalte im Bezug auf die neue Besucher/innengruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten/Menschen mit einer geistigen Behinderung. Die einzigen neuen Elemente finden sich bei der inhaltlichen und emotionalen Rückmeldung (Wandzeitung) und der emotionalen Verarbeitung (Gedenkzeremonie). Überspitzt könnte man formulieren, dass das bisherige Angebot beibehalten und lediglich in eine einfachere Sprache übersetzt wurde. Besonders deutlich wurde das bei der Analyse der Ausstellungstafel von Paula B.. In der Terminologie der Gedenkstätte heißt das Angebot demensprechend auch „Angebot in leichter Sprache“²⁷. Der Sprache kommt vor allem im Hinblick auf historisches Lernen eine Schlüsselfunktion zu. Wie oben bereits beschrieben handelt es sich bei der zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik, dem Geschichtsbewusstsein, auf der individuellen Ebene um eine narrative Kompetenz. Daher nehmen beim historischen Lernen das Verstehen und das Erzählen von Geschichten gewissermaßen eine zentrale Stellung ein. Ohne Sprache kein Geschichtsbewusstsein und ohne Geschichtsbewusstsein kein historisches Lernen.

Geschichtsbewusstsein wird auch deshalb als eine sprachliche Kompetenz gesehen, weil ein direkter Zugriff auf das (Geschichts-)Bewusstsein nicht möglich ist. Individuelles Geschichtsbewusstsein kann sich daher nie direkt, sondern immer nur über einen Umweg äußern. Diese Erkenntnis ist eigentlich banal. Dass diese Möglichkeit hauptsächlich in der Sprache gesehen wird hängt aber mit einem bestimmten in der Geschichtsdidaktik vorherrschenden Verständnis von Geschichte zusammen, dass sich sehr stark an der Geschichtswissenschaft oder besser Geschichtsschreibung orientiert. Denn es ist durchaus denkbar, dass sich Geschichtsbewusstsein auch nicht-sprachlich äußert; in einem bestimmten Verhalten oder in selbst produzierten Bildern beispielsweise. Diese eingeschränkte Sichtweise von Geschichtsbewusstsein ist nach meinem Wissen bisher kaum Thema in geschichtsdidaktischen Diskussionen gewesen. Im Hinblick auf Menschen

²⁷ Natürlich hat diese Bezeichnung noch andere Gründe. Beispielsweise kann dadurch der direkte Bezug zu geistigen Behinderungen vermieden werden. Dadurch ist es möglich dieses Angebot wahrzunehmen und nicht als geistig Behindert stigmatisiert zu werden. Zudem ist die Besucher/innengruppe für die dieses Angebot gedacht ist tatsächlich nicht klar definiert.

mit einer geistigen Behinderung ist eine Öffnung dieses starren Verständnisses von Geschichtsbewusstsein unbedingt angebracht. In dem Angebot der Gedenkstätte Hadamar wurde beispielsweise darauf geachtet, dass auch nicht-sprachliche Äußerungen von Teilnehmer/innen bewusst festgehalten werden konnten. Leider wurde in den Berichten über dieses Angebot auf die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht eingegangen.

Ebenso wie bei der Äußerung von Geschichtsbewusstsein, spielt Sprache auch bei der Vermittlung historischer Inhalte eine wichtige Rolle. Vermittlung von historischem Wissen oder von historischen Zusammenhängen ist praktisch nur über Sprache denkbar. Es können auch hier nicht-sprachliche Mittel eingesetzt werden, wie z.B. Bilder, Filme oder Ortserfahrungen, allerdings bleiben diese auf die Kontextualisierung durch Sprache angewiesen²⁸. Zur Bedeutung von Sprache findet sich im Handbuch Geschichtsdidaktik folgender Absatz:

„Für die geschichtsdidaktische Forschung sind sprachliche Artikulationen von Geschichtsbewusstsein wie auch die sprachliche Fassung, in der Geschichte vermittelt wird von entscheidender Bedeutung, denn auf diese Weise wird das historisch-politische Bewußtsein einer Gesellschaft geprägt und erarbeitet. Das gilt ebenso für das individuelle Geschichtsbewußtsein. Historisches Lernen wird in hohem Maße sprachlich vermittelt.“
(BECHER 1997, S.293)

Damit ist schon das zentrale Problem bei historisch-politischen Bildungsangeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten angesprochen. Denn was ist, wenn die sprachlichen Äußerungen von einzelnen Besucher/innen oder ganzen Besucher/innengruppen nicht verstanden werden? Die Sprache muss den jeweiligen Besucher/innen angepasst werden! Dieses Problem ist keine Besonderheit bei historisch-politischen Bildungsangeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Vielmehr ist bei jeder Führung, jedem Studientag und bei jedem anderen Bildungsangebot, die Verständlichkeit sprachlicher Darstellung von zentraler Bedeutung, denn:

„[d]ie Verständlichkeit sprachlicher Darstellung ist eine Voraussetzung historischen Lernens – wie anders könnten zutreffende Informationen gewonnen und sachlich angemessene Urteile gebildet werden.“ (ebd.)

Auch wenn diese Zeilen aus geschichtsdidaktischer Grundlagenliteratur stammen, so sind doch die Bemühungen der Geschichtsdidaktik zum Thema Verständlichkeit überschaubar. Bei Gedenkstätten und ihren Bildungsangeboten verhält es sich ähnlich. Kurz: Verständlichkeit ist keine relevante Kategorie in gedenkstättenpädagogischen

28 Zur Bedeutung von Bildern siehe Kapitel 2.2.4

Diskussionen. Diese Diskussionen drehen sich zwar auch um den richtigen Gebrauch von Sprache, allerdings steht dabei meistens die Angemessenheit von Sprache – und zwar nicht im Hinblick auf Besucher/innen, sondern im Bezug auf die Bedeutung des Ortes – im Vordergrund. Man könnte also sagen, dass es sich beim Thema Verständlichkeit um ein grundlegendes Problem in der Gedenkstättenpädagogik handelt, dass bisher nicht behandelt wurde. Dieses Defizit betrifft eine Vielzahl von Besucher/innen, allerdings fällt es – so meine These – bei Menschen mit einer geistigen Behinderung am meisten ins Gewicht.

Die grundlegende Vermittlungsproblematik von Gedenkstätten besteht darin, dass Mitarbeiter/innen historische Forschungsergebnisse für Laien übersetzen müssen. Häufig wird dabei von den Begleiter/innen ein bestimmtes Wissen der Besucher/innen antizipiert und dementsprechend in der Führung dort angesetzt. Bei den meisten Begleiter/innen in Gedenkstätten handelt es sich um Akademiker/innen, meistens aus den Fachbereichen Geschichte oder Politikwissenschaft. Während dieses Vorgehen bei Schulklassen aus der gymnasialen Oberstufe – auch wegen der ähnlichen (Schul-)Erfahrungen – noch ganz gut funktioniert, so ergeben sich gerade bei untypischen Besucher/innengruppen Probleme.

Bei dem Angebot in Hadamar wurde, um diesem Problem zu begegnen, das Konzept Leichte Sprache verwendet. Leichte Sprache wird in den Publikationen zum pädagogischen Angebot gewissermaßen als die Lösung präsentiert um pädagogische Angebote in Gedenkstätten für Menschen mit einer geistigen Behinderung zugänglich zu machen. Allerdings zeigen sich bei der praktischen Umsetzung in Gedenkstätten, dass eine rein sprachliche Vereinfachung zum einen nicht so leicht umzusetzen ist und zum anderen nicht unbedingt zu einem angemessenen Angebot führt. Mein Anliegen war daher zunächst die Grundlagen der Leichten Sprache zu analysieren. Allerdings konnte ich selbst nach eingehenden Recherchen keine wissenschaftlichen Begründungen für das Konzept Leichte Sprache finden

Bei Leichter Sprache handelt es sich im Wesentlichen um eine Checkliste zur Erstellung von Texten. Im Mittelpunkt steht dabei vor allem die Anpassung der Textoberfläche, also auf der Wort- und Satzebene. Auch wenn in den Publikationen zur Leichten Sprache darauf kein Bezug genommen wird, so steht sie doch in einem engen Bezug zur Leserlichkeits-, Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung. In diesen drei Forschungs-

bereichen, die mittlerweile als abgeschlossen gelten können, finden sich die meisten der Vorschläge der Leichten Sprache wieder. In diesen Forschungsbereichen sollten Wege gefunden werden Texte auf ihre Verständlichkeit hin zu untersuchen. Das forschungsleitende Interesse war bei allen dieser Ansätze, Kriterien für die Textschwierigkeit zu identifizieren und Wege zu finden, verständlicher zu schreiben. Diese drei Ansätze sollen hier kurz vorgestellt und anschließend auf das Konzept Leichte Sprache rückbezogen werden. Meine Interesse an diesen Ansätzen ist, das Konzept Leichte Sprache besser verstehen und dessen Wirksamkeit besser einschätzen zu können.

Ich möchte damit zeigen, dass vor allem die Regeln der Leichten Sprache auf entscheidende Fragen der Verständlichkeit von Texten keine Antwort geben können. Von dem Konzept wird dies aber auch gar nicht angestrebt. Gleichzeitig ergeben sich aber aus den Ergebnissen, vor allem der neueren Verständlichkeitsforschung, einige Anregungen für die verständlichere Gestaltung von pädagogischen Angeboten in Gedenkstätten. Diese möchte ich im Anschluss andeuten und zu der in der Gedenkstättenpädagogik relevanten Kategorie der Angemessenheit in Beziehung setzen.

2.2.1. Lesbarkeits-, Leserlichkeits- und Verständlichkeitsforschung

Wie ich bereits zeigen konnte, kommt der Sprache eine besondere Bedeutung bei der Vermittlung von geschichtlichen Themen zu. In dem vorgestellten Projekt in Hadamar wurde der Ansatz Leichte Sprache verwendet. Leider findet sich zu Leichter Sprache keine wissenschaftliche Begründung der dort verwendeten Regeln. Deshalb soll zum besseren Verständnis, die Geschichte und die wichtigsten Erkenntnisse der Forschung vorgestellt werden, die gewissermaßen die Grundlage der Leichten Sprache bilden. Dazu gehören die Lesbarkeits-, die Leserlichkeits- und die Verständlichkeitsforschung. Ich möchte diese Forschungsbereiche recht ausführlich darstellen, da ich mir davon ein besseres Verständnis des Ansatzes Leichte Sprache erhoffe. Außerdem sind diese Forschungsbereiche gerade in der Sonderpädagogik und auch in der Gedenkstättenpädagogik meines Wissens noch nicht rezipiert worden. Gerade bei der pädagogischen Verwendung von Texten scheint mir eine intensive Auseinandersetzung mit Textverständlichkeit jedoch angebracht.

Zunächst noch zu den gemeinsamen Wurzeln. Die Lesbarkeitsforschung und später auch die Verständlichkeitsforschung sind hauptsächlich in der Linguistik angesiedelt. Zwar widmeten sich im Laufe der Zeit auch andere Wissenschaften der Erforschung von Verständlichkeit²⁹, aber in der Linguistik galten diesem Forschungsbereich die größten Anstrengungen und er brachte auch folglich die meisten Ergebnisse hervor.

a) Lesbarkeitsforschung

Die Lesbarkeitsforschung basiert auf einer grundlegenden Annahme: Es gibt einen Unterschied zwischen dem Inhalt und der Form einer sprachlichen Botschaft. Wenn ich eine sprachliche Botschaft nicht verstehe, dann kann das entweder heißen, dass ich den Inhalt nicht verstehe oder dass ich die sprachliche Form nicht verstehe. Umgekehrt muss ich als Textproduzent/in, wenn ich möchte, dass meine Texte verstanden werden, darauf achten, dass die sprachliche Form dies nicht verhindert. Sprich: Ich muss mich verständlich ausdrücken. Diese Erkenntnis ist sehr alt, so findet sich beispielsweise im 1. Korintherbrief des Apostel Paulus eine Aufforderung auf die Verständlichkeit bei der Verbreitung der christlichen Botschaft zu achten. Dabei wird vor allem der Unterschied zwischen dem Inhalt einer sprachlichen Äußerung und ihrer sprachlichen Form in einigen sprachlichen Bildern ausgeführt³⁰. Genau diese Stelle wird von der Lesbarkeitsforschung häufig angeführt, wenn es darum geht die eigenen wissenschaftlichen Vorläufer zu benennen.

Die Lesbarkeitsforschung ist ein Vorläufer der Verständlichkeitsforschung, kann allerdings spätestens seit den 80er Jahren als abgeschlossen gelten. Ziel dieser Fachrichtung war die möglichst objektive Bestimmung der Schwierigkeit von bereits bestehenden Texten. Zudem sollten Wege gefunden werden, Texte leichter lesbar und damit verständlicher zu machen.

29 So beschäftigt sich beispielsweise auch die Rhetorik mit der Frage von Verständlichkeit vgl. dazu BEETZ/DYCK/NEUBER/OESTERREICH/UEDING 2009

30 „Wenn die seelenlosen Musikwerkzeuge, obwohl sie einen Klang von sich geben, z.B. eine Flöte oder Zither, die einzelnen Töne nicht unterscheiden lassen, wie soll man da erkennen, was auf der Flöte oder auf der Zither gespielt wird? Ebenso auch, wenn eine Trompete nur einen undeutlichen Schall hören läßt, wer wird sich da zum Kampfe rüsten? So steht es auch bei euch: wenn ihr beim Zungenreden keine deutlichen Worte vernehmen läßt, wie soll man da das Gesprochene verstehen? Ihr werdet dann eben nur in den Wind reden. Es gibt wer weiß wie viele verschiedene Sprachen in der Welt, und keine ist unverständlich; wenn ich aber die Bedeutung einer Sprache nicht kenne, so werde ich für den in ihr Redenden ein Fremdling sein, und der in ihr Redende bleibt für mich ein Fremdling.“ (DIE BIBEL, 1. Korinther 14, 7-11)

Die Lesbarkeitsforschung entstand in den 20er Jahren in den USA und erfuhr dort auch in den folgenden Jahrzehnten die größte Resonanz. Wie der Name schon sagt beschäftigte sie sich (fast ausschließlich) mit schriftlichen Texten. Die erste systematische Arbeit zum Thema Verständlichkeit veröffentlichte SPENCER 1852 mit seinem Artikel „Philosophy of Style“. Darin untersuchte er verschiedene Faktoren (Satzfaktor, Wortlänge, Worthäufigkeit, Abstraktionsgrad, einfacher Stil) auf ihre Bedeutung für die „durch Sprache verursachte geistige Anstrengung“ (vgl. HARRIS/ JACOBSON, 1979). Als eigentlicher Beginn der Lesbarkeitsforschung gilt allerdings die Arbeit „The Teacher's Word Book“ von THORNDIKE von 1921. Darin enthalten ist ein Verzeichnis der 10.000 am häufigsten gebrauchten Wörter. Zuvor hatte THORNDIKE in Textanalysen herausgefunden, dass die Verständlichkeit von Texten in einer engen Beziehung zu dem Vorkommen von häufig gebrauchten und damit bekannten Wörtern steht. Nach dem Prozentsatz der häufigen Wörter in einem Text konnte man, nach dieser Theorie, Rückschlüsse auf seine Verständlichkeit ziehen. Diese Theorie wurde in den folgenden Jahren von unterschiedlichen Autoren weiter verfeinert und beispielsweise der Rang von einzelnen Wörtern in der Häufigkeitsliste mit in die Berechnungen der Verständlichkeit einbezogen. Ab 1928 versuchten mehrere Autoren in den USA sogenannte Regressionsgleichungen für die Verständlichkeit von Texten zu erstellen. Dabei sollten möglichst viele Variablen, die für die Verständlichkeit eines Textes als wichtig eingeschätzt wurden, berücksichtigt werden. Die wohl wichtigste Arbeit aus der Zeit der Regressionsgleichungen ist GRAYS „What makes a book readable“ von 1934. In einer groß angelegten Studie wurden Bibliothekare, Verleger und Experten der Erwachsenenbildung nach ihren Ansichten befragt, welche Faktoren ein Buch lesbar machen. Zusammen mit den Ergebnissen aus der bisherigen Literatur ermittelte GRAY 288 Merkmale der Textschwierigkeit, die er vier Hauptgruppen unterordnete (Inhalt, Sprachform und stilistische Präsentation, äußere Aufmachung des Buches, Organisation [logische Entwicklung des Inhalts, Aufbau, Komposition]). Diese Merkmale wurden anschließend wieder von Experten nach ihrer Bedeutung für die Verständlichkeit eines Textes beurteilt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Experten darin einig waren, dass mit dem Interesse für den Lesestoff schon ein Drittel der Schwierigkeit überwunden sei. Nach einem komplexen Auswahlverfahren und anschließenden Lesetests mit Erwachsenen wurden die Korrelationen der einzelnen Textmerkmale auf die Verständlichkeit ermittelt. Bei 24 Merkmalen fand GRAY die Korrelation signifikant, nahm aber schließlich nur 5 Merkmale in seine Regressionsgleichung auf. Sie lautet:

$$x1 = -0,01029 x2 + 0,009012 x5 - 0,02094 x6 - 0,03313 x7 - 0,01485 x8 + 3,774$$

x1 = Verständnisgrad bei Erwachsenen mit beschränkter Leseleistung
(= Bezug zum Testergebnis)

x2 = Zahl der verschiedenen Wörter, die sich nicht in der Dale-Liste mit den 769 häufigsten Wörtern befinden

x5 = Zahl der persönlichen Fühwörter

x6 = durchschnittliche Satzlänge in Wörtern

x7 = Prozentsatz der verschiedenen Wörter (s.o.)

x8 = Zahl der Wendungen mit Präpositionen

Der so ermittelte Wert gibt nach GRAY die Verständlichkeit eines Textes für Erwachsene mit beschränkter Leseleistung³¹ in Prozent an. In dieser Arbeit sind alle wichtigen Erkenntnisse der Lesbarkeitsforschung bereits enthalten. Auch in der nachfolgenden Forschung wurden keine neuen Textmerkmale gefunden, die für die Verständlichkeit eines Textes relevant wären. In den folgenden Jahren wurden trotzdem mehrere solcher Regressionsgleichungen angefertigt, die versuchten eine möglichst große Anzahl von Textmerkmalen einzubeziehen. Wegen dem extrem großen Zeitaufwand, den diese Verfahren erforderten, wurden sie aber praktisch kaum angewandt. Ab 1939 beschränkten sich die Lesbarkeitsforscher daher auf wenige Variablen, die aber trotzdem zuverlässig die Textschwierigkeit messen sollten. Ziel war dabei möglichst anwendungsfreundliche Gleichungen zu entwickeln. Hier ein Beispiel von DALE und CHALL (1948):

$$Xc50 = 0,1579 x1 + 0,0496 x2 + 3,6365$$

Xc50 = Schulstufe

x1 = Prozentsatz der Wörter, die sich nicht in der Dale-Liste von 3000 Wörtern befinden

x2 = durchschnittliche Satzlänge in Wörtern

Da das Zentrum der Lesbarkeitsforschung in den USA lag, beziehen sich die Ergebnisse, insbesondere die Lesbarkeitsformeln auf englischsprachige Texte. Die Formeln können zwar zum Teil übertragen werden, allerdings ergeben sich durch die Besonderheiten der Sprache einige Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Textmerkmale. BAMBERGER

31 Dieser Bezug ergibt sich aus der Untersuchungsgruppe, die eben aus Erwachsenen bestand mit eingeschränkter Leseleistung. Ziel bei dieser Untersuchung war, gerade für diese Personengruppe geeignete Texte zu identifizieren und zu produzieren (vgl. GRAY 1934). Diese Arbeit kann auch als die Geburtsstunde der sogenannten „simplified“ Texte, die ich weiter unten noch erwähne, verstanden werden. Diese Texte weisen eine verblüffende Ähnlichkeit mit Texten in Leichter Sprache auf.

und VANECEK (1984) weisen beispielsweise darauf hin, dass bei besonders leichten Texten in deutscher Sprache die in englischen Formeln angegebene Wortlänge (in Silben oder Buchstaben) oft kein verlässlicher Anhaltspunkt für die Textschwierigkeit ist. Sie führen dies darauf zurück, dass im deutschen häufig Substantive zusammengesetzt werden und so auch einfache Worte mehr Silben bzw. Buchstaben haben (Gartenzaun, Baumschule, Briefkasten, usw.). Außerdem betonen sie, dass die Bedeutung präpositionaler Fügungen im Deutschen nicht so groß ist, wie im Englischen.

Im folgenden sollen kurz zwei Lesbarkeitsformeln für die deutsche Sprache vorgestellt werden. BJÖRNSON entwickelte 1968 unabhängig von der Entwicklung in den USA ein Verfahren zur Messung der Lesbarkeit von Texten in schwedischer Sprache. Sein Lesbarkeitsindex (kurz: Lix) wurde von ihm noch im selben Jahr auf die deutsche Sprache übertragen.

$$\text{Lix} = \text{SL} + \text{IW}$$

Lix = Lesbarkeitsindex

(25 = sehr leicht, 35 = leicht, 45 = durchschnittlich, 55 = schwierig, 65 = sehr schwierig)

SL = durchschnittliche Satzlänge in Wörtern

IW = Prozentsatz von Wörtern mit mehr als 6 Buchstaben

Das Lesbarkeitsprofil von BAMBERGER und VANECEK (1984) wurde entwickelt um die Eignung von Texten für bestimmte Schulstufen zu messen. Sie schlagen unterschiedliche Lesbarkeitsformeln (neue Wiener Literaturformeln) für literarische Jugendbücher (1.nWL und 2.nWL) und Sachbücher (3.nWL) vor. Ihre Formeln lauten:

$$1. \text{ nWL: Stufe} = 0,2032 \text{ sW} - 0,1715 \text{ S}/100 + 0,1594 \text{ MS} + 0,0746 \text{ SL} - 0,145$$

$$2. \text{ nWL: Stufe} = 0,2081 \text{ sW} - 0,207 \text{ S}/100 + 0,1772 \text{ MS} + 0,7498$$

$$3. \text{ nWL: Stufe} = 0,2373 \text{ MS} + 0,2433 \text{ SL} + 0,1508 \text{ IW} - 3,9203$$

sW = Prozentsatz der seltenen Wörter (Wörter die sich nicht in der Liste der 1000 häufigsten Wörter finden)

S/100 = durchschnittliche Satzzahl in hundert Wörtern

MS = Prozentsatz der drei- und mehrsilbigen Wörter

SL = durchschnittliche Satzlänge in Wörtern

IW = Prozentsatz der langen Wörter (mehr als sechs Buchstaben)

Für die Texte der Ausstellungen in Grafeneck und der Ausstellung in Hadamar sowie dem Katalog in Leichter Sprache aus Hadamar ergeben sich nach eigenen Auszählungen folgende Werte: (Den Werten liegen nicht die vollständigen Texte der Ausstellung zugrunde, sondern repräsentative Stichprobenauszählungen)

	Ausstellung in Grafeneck	Ausstellung in Hadamar	Katalog in Leichter Sprache Hadamar
durchschnittliche Satzlänge in Wörtern	15,3	14,3	6,9
Anteil an langen Worten (mehr als sechs Buchstaben)	33,2%	33,3%	27,0%
Anteil mehrsilbiger Worte (mehr als drei Silben)	14,8%	14,5%	5,3%

Eingesetzt in die beiden vorgestellten Lesbarkeitsformeln ergeben sich folgende Werte:

	Ausstellung in Grafeneck	Ausstellung in Hadamar	Katalog in Leichter Sprache Hadamar
3. neue Wiener Literaturformel	8,32	8,03	3,10
Lesbarkeitsindex (Lix)	48,50	47,64	33,92

Diese Werte bedeuten, dass die Ausstellungstexte in Grafeneck und Hadamar im Bezug auf die Textschwierigkeit nach diesen Formeln sehr ähnlich eingeschätzt werden können. Nach der 3.nWL entsprechen beide Texte einem mittelschweren Text, der für die 8. Klasse empfohlen werden kann. Nach dem Lesbarkeitsindex von BJÖRNSON entsprechen beide Texte einem durchschnittlich schwierigen Text für Erwachsene, wobei der Grafenecker Text als ein einfacher Text für die 9. Klasse und der Hadamarer Text als ein schwerer Text für die 8. Klasse einzustufen ist.

Der Katalog in Leichter Sprache aus Hadamar entspricht nach der 3.nWL einem sehr leichten Text, der für die 3. Klasse (!) empfohlen werden kann. Nach dem Literaturindex von BJÖRNSON ist der Text als leicht einzustufen und entspricht einem Sachbuchtext für die 4. Klasse. Hier ist noch anzumerken, dass die Umrechnung von Lix-Werten für Sachbuchtexte erst mit der 4. Klasse beginnt. Nach dieser Einteilung sind Sachbuchtexte allgemein nicht als sehr leicht einzustufen, sondern beginnen erst mit der Einstufung als leichter Text. (Zur Zählweise und Auswertung der beiden Formeln vgl. BAMBERGER/VANECEK 1984, S.64 und S.186ff)

Die Lesbarkeitsforschung hat eine unglaubliche Fülle solcher Lesbarkeitsformeln hervorgebracht; GROEBEN (1982) berichtet von ca. 200. Sie zeigen recht eindrücklich, was damals unter Lesbarkeit verstanden wurde. Lesbarkeit wurde als eine Eigenschaft eines Textes aufgefasst, die quantitativ erfasst und objektiv beurteilt werden kann. Das Verständnis von Lesbarkeit ergibt sich dabei vor allem aus den dieser Forschung zu Grunde liegenden Kriterien. Die hier aufgeführten Merkmale wurden vor allem mit der Lesegeschwindigkeit von Testleser/innen in Verbindung gebracht. Selten wurden auch Verständnistests, meist in sogenannten Cloze-Procedure-Testverfahren³², oder Bewertungen durch Expert/innen durchgeführt.

Die Frage danach, wie man lesbare Texte verfasst lässt sich folgerichtig aus den Variablen der Verständlichkeitsformeln ableiten. Vor allem die Variablen Worthäufigkeit, Wortlänge und Satzlänge wurden durchgängig als wichtigste Kriterien für die Lesbarkeit von Texten herausgearbeitet. Um möglichst verständlich zu schreiben sollte man also möglichst geläufige Worte verwenden, das sind:

1. Worte, die möglichst früh in der Sprachentwicklung gelernt werden
2. kurze Worte (nach Buchstaben und/oder Silben)
3. keine Fremd- oder Fachworte
4. Worte, die in der Schriftsprache gebräuchlich sind
5. Worte in eingeführter und gebräuchlicher Bedeutung
6. konkrete anschauliche Worte eher als abstrakte (vgl. Groeben 1982)

Auf der Satzebene sollte man vor allem kurze und grammatikalisch einfache Sätze bilden. Also auf untergeordnete Nebensätze weitestgehend verzichten (vgl. ebd).

Nach diesem Modell wurden vor allem in den 30er und 40er Jahren in den USA vereinfachte (simplified) Texte für Schulzwecke herausgegeben. Jedoch konnte sich diese Praxis nicht lange halten, da sich "diese Vereinfachungen oft als nüchtern, langweilig und reizlos herausstellten" (BAMBERGER/VANECEK 1984, S.133). Diese Kritik wurde damals zum Anlass genommen die Variablen für die Textschwierigkeit zu erweitern. Es wurden immer mehr die Gesamtanlage des Textes, die Verknüpfung der einzelnen Informationen und die Art der Darstellung mit in die Beurteilungen mit einbezogen. Trotzdem handelt es sich um

³² Cloze ist ein Testverfahren, bei dem Wörter in regelmäßigen Abständen (häufig jedes 5 Wort) aus einem Text gelöscht und durch einen gleichlangen Strich ersetzt werden. Dieser Text wird dann einer bestimmten Gruppe (bspw. bestimmte Schulstufe, Klasse, etc.) vorgelegt und diese soll die fehlenden Worte ergänzen. Der Anteil der richtigen Ergänzungen bestimmt bei diesem Verfahren die Lesbarkeit des Textes (für die jeweilige Gruppe).

eine Kritik, die auch heute noch an dem Konzept Leichte Sprache geübt werden kann. Daran lässt sich vielleicht schon erkennen, dass sich das Konzept Leichte Sprache vor allem an den Ergebnissen der frühen Lesbarkeitsforschung orientiert. Auch in anderen Zusammenhängen bilden diese Erkenntnisse eine wichtige Basis für das Verfassen lesbarer/verständlicher Texte bis heute.

b) Leserlichkeitsforschung

Die Leserlichkeitsforschung befasste sich im Unterschied zur Lesbarkeitsforschung ausschließlich mit der grafischen Darstellung von Texten. Sie existierte zeitlich parallel zur Lesbarkeitsforschung und verstand sich als Ergänzung der dort praktizierten Forschung. Vor allem ab den 1960er Jahren wurden Untersuchungen durchgeführt um relevante Gestaltungsmerkmale für die Lesbarkeit von Texten zu identifizieren. Verschiedene grafische Merkmale eines Textes wurden auf ihre Wirkung im Bezug zu bestimmten Leserlichkeits-Kriterien untersucht (Lese- und Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Entfernungsschwellenwert, Erkennbarkeit, usw.). Die wichtigsten Erkenntnisse fasst GROEBEN (1982) zusammen:

- Eingeführte Drucktypen sind in der Regel gleich gut leserlich
- Fett- und Halbfettdruck erhöht die Erkennbarkeit der einzelnen Zeichen, verbessert aber nicht die Lesegeschwindigkeit, wird von Leser/innen zum Teil als unangenehm empfunden
- Kursivdruck beeinträchtigt zum Teil die Lesegeschwindigkeit und wird zum Teil als unangenehm empfunden
- ausschließliche Verwendung von Großbuchstaben reduziert einheitlich die Lesegeschwindigkeit um ca. 12%
- die Buchstabengröße von 11 Punkt ist am günstigsten für die Lesegeschwindigkeit
- für den Durchschuss³³ hat Tinker sogenannte Sicherheitszonen festgelegt (3-4 Punkt) diese werden aber bereits mit Standardzeilenabständen (einfach oder 1,5) umgesetzt.
- zu lange Zeilen erhöhen die Anzahl der Blickregressionen, zu kurze die Anzahl der Fixationspausen, beide werden außerdem von der Leserin als unangenehm

³³ Durchschuss ist eine Möglichkeit den Zeilenabstand zu messen. Während beim Zeilenabstand von der Grundlinie bis zur Grundlinie der Zeilen gemessen wird, bezeichnet der Durchschuss den Abstand zwischen zwei Zeilen gemessen vom niedrigst möglichen Punkt der oberen Zeile bis zum höchst möglichen Punkt der unteren Zeile.

empfunden. Die optimale Spaltenbreite liegt bei 10 cm. (vgl. ebd)

BAMBERGER und VANECEK (1984) weisen darauf hin, dass die optimale Schriftgröße erheblich von den Lesefertigkeiten der Leserin abhängt. Während z.B. in den ersten Schuljahren eine größere Schrift die Lesegeschwindigkeit verbessert, ist dieser Effekt ab dem 12. Lebensjahr genau umgekehrt. Als Grund wird von beiden angenommen, dass bei guten Leser/innen nicht jeder einzelne Buchstabe gelesen wird, sondern bekannte Worte blitzartig erkannt werden. Zu große Schrift hat demnach den gleichen Effekt wie eine zu kurze Zeile, die Anzahl der Fixationspausen nimmt zu und damit die Lesegeschwindigkeit ab (vgl. ebd).

c) Verständlichkeitsforschung

Die Verständlichkeitsforschung ist ein direkter wissenschaftlicher Nachfolger der Lesbarkeitsforschung. Den Übergang von der Lesbarkeitsforschung zur Verständlichkeitsforschung markiert dabei ein verändertes Verständnis von Verständlichkeit. Die Lesbarkeitsforschung hatte Verständlichkeit hauptsächlich als eine Eigenschaft der objektiv-materiellen Textstruktur aufgefasst (vgl. BALLOD 2001). Sie beschäftigte sich nicht mit den eigentlichen Verstehensprozessen. Die zentrale Frage, wann ein Text eigentlich verstanden ist, wurde von der Lesbarkeitsforschung überhaupt nicht behandelt. Ab den 60er Jahren wurde die Lesbarkeitsforschung daher zunehmend kritisch bewertet. HERINGER fasst die Kritik wie folgt zusammen:

„es existiert kein theoretischer Rahmen, in dem die Formeln oder ihre Validierung begründet werden. Man glaubt, daß die Formeln funktionieren, weiß aber nicht wie und warum. Man kennt keine Rechtfertigung der angelegten Kriterien und damit auch keine für die jeweiligen Formeln, weil die grundlegenden Prinzipien nicht diskutiert sind“ (HERINGER 1979, S.262)

Die Verständlichkeitsforschung wandte sich daher stärker kognitiven Textverarbeitungsprozessen zu. Verständlichkeit wurde nicht mehr Leser/innenunabhängig bestimmt, sondern als Resultat einer gelungenen Leser/innen-Text-Interaktion gesehen. Das Forschungsfeld der Verständlichkeitsforschung erweiterte sich daher vor allem um den Aspekt kognitiver Textverarbeitungsprozesse. Der Blick was Verständlichkeit ausmacht und vor allem worin die Schwierigkeit von Texten bestehen kann, wurde dadurch erheblich erweitert. Ich möchte mich daher lediglich auf einige Aspekte der Verständlichkeitsforschung beschränken.

Eine Grundlage der Verständlichkeitsforschung ist ein besonderes Verständnis von Textverarbeitung. Die Vorstellung, dass Informationen aus einem Text einfach von einer Leserin aufgenommen werden, wurde durch ein konstruktivistisches Verständnis abgelöst. Demnach setzt sich eine Leserin mit einem Text auseinander und konstruiert aktiv Wissensbestände aus der Textstruktur. Die Verarbeitungsprozesse auf der Seite der Leserin wurden durch die Verständlichkeitsforschung intensiv untersucht. Die Verarbeitung von Texten läuft demnach auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Prozessen ab. In jedem dieser Prozesse kommt es zu einer Interaktion von Vor- und Weltwissensbeständen mit den Strukturen des vorliegenden Textes. Vorhandene Wissenstrukturen der Leserin werden dabei mit einem sprachlichen Wissensangebot konfrontiert. Das Wissen wird dabei aber nicht einfach im Kopf der Leserin abgelagert. Stattdessen findet eine fortlaufende aktive Integration von Textwissen mit Vorwissen unter Steuerung von individuellen Zielsetzungen und Interessen statt. Vorausgesetzt natürlich, dass sich die Leserin überhaupt auf den Text einlässt. Beim Verstehensprozess werden dabei zwei verschiedene Verarbeitungsrichtungen unterschieden:

- Bottom-up-Prozesse: Werden durch die Struktur des Wissensangebots im Text ausgelöst und gesteuert.
- Top-down-Prozesse: Werden durch Vorwissen und Interessen der Leserin gesteuert. Beispielsweise werden durch bestimmte Erwartungen an den Text Suchprozesse ausgelöst und gesteuert. (vgl. BALLSTAED/MANDL/SCHNOTZ/TERGAN 1981)

Diese Prozesse laufen dabei gleichzeitig ab und beeinflussen sich gegenseitig. Entscheidend ist in diesem Konzept, dass die Voraussetzungen der Leserin für die Verständlichkeit mindestens genau so wichtig sind, wie die Merkmale der Textstruktur. Verständlichkeit kann also streng genommen lediglich für einen bestimmten Text im Bezug zu einem bestimmten Individuum bestimmt werden. Da diese Sichtweise bedeuten würde für jede Person individuelle Texte für ein bestimmtes Thema anzufertigen, konzentrierte sich die Verständlichkeitsforschung auf bestimmte Leser/innenmerkmale und definierte Verständlichkeitsmerkmale nur für bestimmte Personengruppen.

Wie ein Prozess der Leserin-Text-Interaktion aussehen kann möchte ich hier kurz stichpunktartig darstellen. Vor allem auch deshalb um zu zeigen, dass die äußerst relevante Kategorie „Vorwissen“ auf sehr unterschiedlichen Ebenen abläuft. Dieser Ablauf entspricht der Darstellung in BALLSTAED/MANDL/SCHNOTZ/TERGAN 1981. Verstehen stellt sich als ein mehrstufiger und äußerst komplexer Prozess dar:

1. Visuelle Aufnahme der einzelnen Texteinheiten. Dabei läuft Buchstaben- und Worterkennung in Bruchteilen von Sekunden über Vorwissensstrukturen.
2. Konstruktion von Bedeutungseinheiten (Propositionen) aus dem Text. Dabei wird Vorwissen über inhaltliche und über syntaktische Zusammenhänge aktiviert.
3. In verschiedenen Verarbeitungszyklen baut die Leserin eine Wissensstruktur auf. Darin gehen Inhalte aus dem Text ein, aber auch durch die Leserin erschlossene Inhalte (Interferenzen).
4. Die Leserin wird zu Gedanken und Assoziationen angeregt die über die Wissensstruktur des Textes hinaus gehen, verknüpft die Inhalte mit ihrem Vorwissen und Erfahrungen (elaborative Prozesse)
5. Bei langen Texten muss eine Auswahl des Inhalts erfolgen, diese wird gesteuert durch Vorwissen und Zielsetzungen der Leserin (reduktive Prozesse).
6. Das so verarbeitete Textwissen geht in die Wissensstruktur der Leserin ein. Kann dabei auf unterschiedlichste Art mit Vorwissen vernetzt sein.
7. Wird die Leserin nach den Inhalten des Textes befragt, so rekonstruiert sie diese aus der aufgebauten Wissensstruktur.

Wichtig ist hier anzumerken, dass dieses Modell sich sehr stark an einer Gedächtnistheorie orientiert, bei der Wissen in propositionaler Form abgespeichert wird. Diese Vorstellung von Gedächtnis (nicht der Informationsverarbeitung) kann heute als überholt gelten (vgl. u.a. EDELMANN 1996). Das vorgestellte Modell ist dadurch aber nicht hinfällig, es muss aber etwas erweitert werden. So gilt es heute als gesichert, dass Wissen aus Texten nicht ausschließlich sprachlich, sondern auch bildhaft repräsentiert wird bzw. werden kann (vgl. ebd). So können durch die sprachliche Darstellung bildhafte Vorstellungen erzeugt werden, in die wiederum elaborative Prozesse einfließen. In diese Vorstellungen können zudem in noch stärkerem Maße emotionale Kodierungen mit eingehen. Besonders im Hinblick auf die Gestaltung eines Angebots für Menschen mit einer geistigen Behinderung ist auf diesen Aspekt noch näher einzugehen. Bei Interferenzen und elaborativen Prozessen kommen zusätzlich bestimmte Formen von Vorwissen zum Einsatz. Bei Interferenzen gehen vor allem Interpretationen von Wortbedeutungen und Wissen über übliche Textgestaltungen mit ein. Bei elaborativen Prozessen können alle Arten von Vorwissen angesprochen werden.

Dieses Modell zeigt, dass die Verständlichkeitsforschung nicht mehr von einer allgemeinen Verständlichkeit ausgeht, sondern Verständlichkeit nur als Passung von Leser/innen-

merkmalen (Erwartungen, Interessen, Vorwissen) und Textmerkmalen (die wiederum von Erwartungen, Interessen und Vorwissen der Verfasserin gesteuert werden) gesehen werden kann. Verständlichkeit hängt damit in erheblichem Maße von den Intentionen der Leserin und der Verfasserin ab und kann auch nur in Abhängigkeit zu diesen bewertet werden. Die Textschwierigkeit kann zudem nicht mehr ausschließlich in der Textoberfläche ausgemacht werden, sondern zusätzlich in der semantischen Struktur und der Organisation der Textinhalte. Für die Frage wie Texte verständlicher gemacht werden können, ergeben sich dadurch sehr viel komplexere Antworten.

In der Verständlichkeitsforschung gab es neben der Erforschung von Textschwierigkeit und Textverarbeitung, zwei Versuche diese Ergebnisse auch praktisch umzusetzen. Es ging dabei vor allem um die Frage, was diese Ergebnisse für die Gestaltung oder Optimierung von Texten im Bezug auf ihre Verständlichkeit bedeuten. Da die Verständlichkeitsforschung ein komplexeres Verständnis von Textverständlichkeit voraussetzt, so sind auch die Antworten etwas komplexer als bei der Lesbarkeitsforschung. Es existieren nur zwei Modelle, die sich innerhalb der Verständlichkeitsforschung der Optimierung bzw. Gestaltung von Texten gewidmet haben. Das Hamburger Verständlichkeitsmodell (LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH 2006) und das Verständlichkeitskonzept von GROEBEN (GROEBEN 1982 und GROEBEN/CHRISTMANN 1989). Sie bilden den Rahmen dessen, wie Texte im Bezug auf ihre Verständlichkeit hin gestaltet werden könne. Die Ergebnisse sind in manchen Punkten sehr konkret, in anderen Punkten wiederum nicht. Zudem sind sich die beiden Konzepte in der Gewichtung einzelner Merkmale sowie der optimalen Ausprägung einzelner Merkmale uneinig. Die Konzeptionen lassen sich nach ihrem Vorgehen unterscheiden: Der empirisch-induktive Weg (1) und der theoretisch-deduktive Weg (2). Diese sollen im folgenden in ihren Grundzügen dargestellt werden:

1. Der empirisch-induktive Weg (LANGER/ SCHULZ VON THUN/ TAUSCH 2006)

Dieser Weg ist dem der Lesbarkeitsforschung sehr ähnlich. Streng genommen erfüllt er auch theoretische Ansprüche der modernen Verständlichkeitsforschung nicht. Dabei wurden ähnlich dem Vorgehen von GRAY, unterschiedlich schwierige Texte im Bezug auf verschiedene Textmerkmale von Experten eingeschätzt. Diese Textmerkmale wurden der bisherigen Forschung entnommen. Über eine Korrelationsanalyse der einzelnen Merkmale wurden diese zu vier (Grund-) Dimensionen der Verständlichkeit mit ihren zentralen Merkmalen zusammengefasst.

1. Sprachliche Einfachheit: einfache Darstellung, kurze Sätze, geläufige Wörter, Erklärung von Fachwörtern, konkret, anschaulich
2. Gliederung-Ordnung: gegliedert, folgerichtig, übersichtlich, Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, roter Faden erkennbar, alles kommt der Reihe nach
3. Kürze-Prägnanz: zu kurz, aufs wesentliche beschränkt, gedrängt, aufs Lernziel konzentriert, knapp, jedes Wort ist wichtig
4. zusätzliche Stimulanz: anregend interessant, abwechslungsreich, persönlich

Bei allen vier Dimensionen wurden verschiedene Ausprägungsgrade auf ihren Einfluss auf die Verstehens- und Behaltensleistung hin untersucht. Dabei wurden Originaltexte mit verständlichkeitsoptimierten Texten verglichen. Es zeigte sich, dass die optimierten Texte durchweg besser verstanden und auch besser behalten wurden. Bei der Überprüfung der einzelnen Dimensionen zeigte sich, dass die wichtigsten Dimensionen sprachliche Einfachheit und Gliederung-Ordnung waren. Eine jeweils hohe Ausprägung in diesen beiden Dimensionen hatte immer verständlichkeitsfördernde Effekte. D.h. sprachlich einfache Texte sind immer leichter verständlich, gut gegliederte Texte sind immer leichter verständlich und beide Dimensionen kombiniert ergeben ebenfalls leicht verständliche Texte. Bei der Dimension Kürze-Prägnanz ergab sich, dass sowohl Texte mit einer großen Informationsdichte, als auch Texte mit einer niedrigen Informationsdichte schwerer verstanden werden. Die optimale Ausprägung dieser Dimension liegt daher irgendwo in der Mitte. D.h. dass die Fülle von Informationen in einem angemessenen Verhältnis zur Länge des Textes stehen sollte. Die Dimension zusätzliche Stimulanz ergab nur in der Kombination mit gut gegliederten Texten einen verständnisfördernden Effekt. Bei Texten die nicht gut gegliedert waren ergaben sich sogar verständnishemmende Effekte.

An der Konzeption von LANGER u.a. gibt es einige Kritikpunkte. Die Konzeption gibt keinen theoretischen Rahmen, in dem die verständnisfördernden und verständnishemmenden Faktoren eingeordnet werden könnten. Sie kann zwar Textmerkmale identifizieren, die die Verständlichkeit erleichtern bzw. erschweren, erklären kann sie sie aber nicht. (vgl. GROEBEN 1982) Die Konzeption wiederholt damit ein grundlegendes Problem der Lesbarkeitsforschung. Trotzdem kommt ihr eine gewisse Bedeutung zu, weil sie auch inhaltliche Elemente in ihre Analyse mit einbezieht. An der Konzeption kann auch kritisiert werden, dass sie sich bei dem Konstrukt Verständlichkeit ausschließlich auf Expert/innenurteile beschränkt. Damit ist auch hier nicht ganz klar, was mit dieser Methode

eigentlich gemessen wurde. Man kann sagen, dass sie etwas gemessen hat, dass von den Expert/innen als Verständlichkeit aufgefasst wurde. Ein großer Vorteil ist aber die sehr leichte Anwendbarkeit. So gibt sie sehr konkrete Hinweise für die Optimierung von Texten und bietet gleichzeitig ein mehrstufiges Lernprogramm mit dem verständlicheres Schreiben trainiert werden kann.

2. Der theoretisch-deduktive Weg (GROEBEN 1982 und GROEBEN/CHRISTMANN 1989)

Beim theoretisch-deduktiven Weg hat GROEBEN aus bestehenden Theorien unterschiedlicher Fachbereiche vier für die Verständlichkeit relevante Dimensionen abgeleitet.

1. Sprachliche Einfachheit: Diese Dimension leitet er aus psycholinguistischen Ansätzen ab. Die wesentlichen Merkmale sind: kurze Satzteile, aktive Verben, aktiv-positive Formulierungen, keine Nominalisierungen, persönliche Wortformulierungen, keine Satzschachtelungen
2. Semantische Redundanz: Diese Dimension beruht auf informationstheoretischen Modellen zur semantischen Dichte. Merkmale sind: keine wörtliche (sondern nur sinngemäße) Wiederholung wichtiger Inhaltselemente, keine Weitschweifigkeit
3. Kognitive Strukturierung: Diese Dimension bezieht sich auf die Subsumptionstheorie von Ausubel. Daraus leitet er diese Merkmale ab: Gebrauch von Vorstrukturierungen, Hervorhebung wichtiger Konzepte, sequentielles Arrangieren der Textinhalte, Zusammenfassungen, Beispielgebung, Unterschiede und Ähnlichkeiten von Konzepten verdeutlichen
4. Konzeptueller Konflikt: Diese Dimension beruht auf der Neugiertheorie von Berlyne. Die wesentlichen Merkmale sind: Neuheit und Überraschung von Konzept-eigenschaften, einfügen von inkongruenten Konzepten, alternative Problemlösungen und Fragen. (vgl. GROEBEN/CHRISTMANN 1989)

Die Überprüfung dieser Dimensionen erfolgte durch Erstellung von Texten, in denen diese in jeweils unterschiedlichen Ausprägungsgraden berücksichtigt waren. Die Texte wurden auf Behaltensleistung und Verständlichkeit hin untersucht und anschließend in ihrer Bedeutung für die jeweiligen Kategorien gewichtet. Dabei definierte GROEBEN Verständlichkeit als Ausmaß der subjektiven Information eines Textes. Es zeigte sich, dass der Dimension der kognitiven Strukturierung die größte Bedeutung im Hinblick auf Verständlichkeit und Behaltensleistung zukommt. Diese Konzeption ist im Gegensatz zum Ansatz von LANGER u.a. besser theoretisch fundiert. Sie bezieht Leser/innen und Textmerkmale mit in die Analyse mit ein. Allerdings zeigen sich bei manchen Dimensionen

zum Teil erhebliche Probleme bei der Umsetzung.

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Untersuchungen, so ergeben sich viele Übereinstimmungen, aber auch einige Widersprüche. So ähneln sich die Dimensionen zwar äußerlich, sie werden von den Autoren aber doch recht unterschiedlich ausgelegt. Zudem gibt es erheblich unterschiedliche Einschätzungen zur Gewichtung der Kategorie sprachliche Einfachheit. LANGER U.A. halten dieser Kategorie für die wichtigste im Bezug auf Verständlichkeit, während ihr bei GROEBEN eine eher untergeordnete Rolle zukommt. In der Untersuchung von GROEBEN wird dagegen der inhaltlichen Strukturierung die größte Bedeutung für die Verständlichkeit und für die Behaltensleistung zugeschrieben. Zudem ergeben sich erhebliche Unterschiede in der Einschätzung des Verständlichkeitsoptimums. Während LANGER U.A. in ihrem Konzept eine große Verständlichkeit auch mit einer guten Behaltensleistung gleichsetzen, kommt GROEBEN zu dem Ergebnis, dass eine mittlere Verständlichkeit zu besseren Behaltensleistungen führt. Entsprechend unterschiedlich sind auch die Empfehlungen für die Herstellung von verständlichkeitsoptimierten Texten. Während LANGER U.A. eine Maximierung der Verständlichkeit anstreben, plädiert GROEBEN für die Erstellung von Texten mit einer mittleren Verständlichkeit. Gegen die Maximierung aller Verständlichkeitsdimensionen sprechen dabei vor allem zwei Argumente:

1. In dem Konzept der Leserin-Text-Interaktion bedeutet die Maximierung von Verständlichkeit, dass Texte hergestellt werden sollen, die der Erwartung der Leserin vollkommen entsprechen. Aus motivationspsychologischer Perspektive stellen solche Texte aber keinen kognitiven Anreiz mehr dar und führen zu einer kommunikativen Unterforderung. Interesse und Motivation werden durch solche Texte nicht unbedingt gefördert (vgl. GROEBEN 1989).

2. Das zweite Argument entspringt dabei einer eher pragmatischen Kritik:

„Die völlige Anpassung eines Textes an den Leser würde bedeuten, daß für verschiedene Lesergruppen mit unterschiedlichen Wissens- und Erwartungsstrukturen unterschiedlich verständliche Texte hergestellt werden. Dies dürfte in der Praxis kaum realisierbar sein. Daraus aber die Konsequenz zu ziehen, möglichst nur noch auf allen Dimensionen einfachste Texte zu produzieren, wäre nicht nur sprachpädagogisch, sondern auch ideologiekritisch (etc.) ziemlich kurzschlüssig. Dadurch würden die am wenigsten kompetenten Leser die Entwicklung aller Textrezipienten (ver-)hindern.“ (ebd, S.177)

Ein zentrales Ergebnis der Arbeit von GROEBEN ist die Bedeutung der Dimension Gliederung/Ordnung. Diese Dimension stellte sich als entscheidend für Verständlichkeit und Behaltensleistung heraus. Bei den Vorschlägen zur Verbesserung der Verständlichkeit

in diesem Bereich gibt GROEBEN verschiedene Hinweise, die in ihrer Wirksamkeit allerdings sehr unterschiedlich eingeschätzt werden müssen. Es ergibt sich für keinen der dort genannten Hinweise eine eindeutig verständlichkeitsfördernde Wirkung (vgl. ebd). Interessant ist hier, dass viele der gegebenen Hinweise in ihrer Wirksamkeit nur vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Inhalts bewertet werden können. So wie beispielsweise die kognitive Gliederung des Inhalts. Diese hängt in erster Linie von der Struktur des Gegenstands ab. Erst durch eine gute Kenntnis des Inhalts und seiner zugrunde liegenden Logik ist es möglich eine Struktur zu finden, die verständnis-erleichternde Effekte hat. Zudem stellt GROEBEN in seiner Untersuchung fest, dass nicht der sprachlichen Oberfläche die größte Bedeutung beim Verstehen eines Textes zukommt, sondern der Semantik. Damit stellt er fest, dass Verständlichkeit nicht hauptsächlich auf der Wort- oder Satzebene bestimmt wird, sondern auf einer inhaltlichen Ebene. Daher ist die dringendste Frage bei der Vereinfachung von Texten nicht: Wie sage ich es, sondern was sage ich überhaupt. Was GROEBEN hier also feststellt ist, dass ein Text nicht unabhängig von seinem Inhalt vereinfacht werden kann. Damit stößt er an eine Grenze, die von Anfang an in der Verständlichkeitsforschung angelegt war. Die Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung ging davon aus, dass Texte vereinfacht werden können, wenn ihre sprachliche Form verändert wird. Man muss allerdings hinzufügen, dass das Maß in dem der Text vereinfacht werden kann, durch den zu Grunde liegenden Inhalt maßgeblich beeinflusst wird.

2.2.2. Bezug von Lesbarkeits-, Leserlichkeits und Verständlichkeitsforschung zu Leichter Sprache

Das Konzept Leichte Sprache orientiert sich mit seinen Regeln sehr stark an den Ergebnissen der Lesbarkeitsforschung. Diese gelten als gut abgesichert und wurden auch von allen späteren Ansätzen der Verständlichkeitsforschung mit aufgenommen. Es finden sich im Konzept Leichte Sprache vor allem Hinweise, die in den beiden oben aufgeführten Verständlichkeitskonzeptionen unter der Dimension sprachliche Einfachheit gefasst werden und die auch schon in den 1930er Jahren vereinfachten (simplified) Texten zu Grunde lagen. Nämlich: Kurze, möglichst geläufige Wörter benutzen und kurze, möglichst einfache aktive Sätze bilden. Wie konsequent dies umgesetzt wird, zeigt sich sehr deutlich bei der Einstufung der Texte der beiden Dauerausstellungen, im Vergleich zu den Texten im Katalog in Leichter Sprache aus Hadamar. Während die beiden Ausstellungstexte nach

den beiden Lesbarkeitsformeln als Texte für die 8. bzw. 9. Klasse eingestuft wurden, ergab sich für die Texte in Leichter Sprache eine Einstufung für die 3. bzw. 4. Klasse. Es zeigt sich hier, dass diese Einteilung keine Rücksicht auf inhaltliche Aspekte nimmt. Denn inhaltlich ist auch der Text in Leichter Sprache nicht unbedingt für die 3. Klasse geeignet. Nach formal-stilistischen Kriterien allerdings schon.

Der Bezug zur Leserlichkeitsforschung zeigt sich in den gestalterischen Aspekten der Leichten Sprache. Die meisten von der Leichten Sprache geforderten Merkmale finden sich allerdings nicht in der hier beschriebenen Forschung wieder. Einzige Ausnahme bildet die Schriftgröße, denn im Konzept Leichte Sprache wird eine besonders große Schrift gefordert. Legt man die Ergebnisse der Leserlichkeitsforschung zugrunde, so lässt sich daraus ablesen, dass das Konzept vor allem für Menschen gemacht ist, die Probleme haben einzelne Buchstaben zu erkennen bzw. für Menschen die nicht gut lesen können. Für Menschen die sicher lesen können, ist dieses Gestaltungsmerkmal, das die Leichte Sprache fordert allerdings eher hinderlich.

Das Konzept Leichte Sprache ist nicht das Ergebnis wissenschaftlicher Untersuchungen, es wurde in erster Linie von Selbsthilfegruppen entwickelt (vgl. MENSCH ZUERST 2008). Ziel war dabei vor allem, Menschen mit geistigen Behinderungen/Lernschwierigkeiten den Zugang zu Informationen zu erleichtern bzw. erst zu ermöglichen. Ein wichtiger Bereich war hier die Vereinfachung von Rechtstexten, Verträgen und anderen wichtigen Dokumenten. Diesem Ansatz liegt ein Konzept zu Grunde, das die sprachliche Oberfläche von Texten als eine mögliche kognitive Barriere ansieht. Menschen mit einer geistigen Behinderung werden demnach von vielen Informationen ausgeschlossen, weil sie durch die sprachliche Oberfläche der Texte behindert werden. Das Konzept versucht diese Barrieren so weit wie möglich zu verringern. Dieser Gedanke ist dabei nicht besonders weit entfernt von den Anliegen der Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung. Allerdings ging es der Verständlichkeitsforschung im Gegensatz zur Leichten Sprache darum, möglichst allgemein verständliche Texte zu erstellen, die von möglichst vielen Menschen verstanden werden sollten. Das eine gewisse Anzahl von Menschen diese Texte nicht verstehen würde, wurde in Kauf genommen. Ziel war also eine Optimierung von Texten. Dabei spielen vor allem bei GROEBEN auch Überlegungen eine Rolle, die die Motivation der Leserin durch den Text mit berücksichtigten. Wie schon die Kritik an den vereinfachten Texten der 1930er in den USA zeigen konnte, wirken vor allem längere Texte, die in erster

Linie nach dem Kriterium sprachlicher Einfachheit verfasst werden meist nüchtern, reizlos und langweilig. Bei der Leichten Sprache werden solche Überlegungen, durch die Konzentration auf sprachliche Einfachheit, ausgeklammert. Allerdings würde das Konzept durch eine solche Erweiterung auch komplexer und weniger konkret in seiner Umsetzung. Das zeigen die in ihrer Umsetzung deutlich komplexeren Konzepte der Verständlichkeitsforschung.

Es wird hier deutlich, dass das Konzept Leichte Sprache motivationale Aspekte der Textgestaltung weitgehend unberücksichtigt lässt. Allerdings wurden in dieser Hinsicht von der Verständlichkeitsforschung auch kaum leicht umsetzbare Vorschläge gemacht. GROEBEN beispielsweise zählt als Möglichkeiten die Neuheit und den Überraschungswert des Textinhalts oder inkongruente bzw. widersprüchliche Alternativen entweder zwischen dem Vorwissen der Leserin und den Informationen im Text oder zwischen zwei Informationen im Text auf (vgl. GROEBEN 1982). Der einzige konkrete Vorschlag in diesem Zusammenhang war die Verwendung von Bildern. Allerdings zeigt sich hier vor allem bei LANGER U.A. ein sehr verkürztes Verständnis der Funktion von Bildern in Texten. Denn Bilder werden hier lediglich unter der Rubrik „zusätzliche Stimulanz“ behandelt. Die Möglichkeit, dass Bilder helfen können bestimmte Sachverhalte zu vermitteln wird bei LANGER U.A. nicht mit berücksichtigt.

Der Ansatz Leichte Sprache geht implizit, unter anderem durch die nicht-Beachtung motivationaler Aspekte, davon aus, dass eine Person, die einen Text in Leichter Sprache liest, auch am Inhalt interessiert ist. Damit werden von Anfang an motivierte und am Inhalt interessierte Leser/innen vorausgesetzt. Wie die Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung zeigen konnten, ist besonders die Motivation für einen bestimmten Inhalt³⁴ der Schlüssel zum Verstehen überhaupt. Es zeigte sich, dass Motivation dazu führt, dass auch Texte verstanden werden, die eigentlich über dem Fähigkeitsniveau der Leserin liegen. Diese Konstellation würde aber gerade dafür sprechen, Texte nicht so stark zu vereinfachen. Mit einer etwas höheren sprachlichen Schwierigkeit könnten von den Texten zudem auch Leser/innen angesprochen werden, die keine geistigen Behinderungen haben.

34 Motivation, die durch die Gestaltung begünstigt wird hilft nur bei sehr kurzen Texten. vgl. GROEBEN 1989

Der Aspekt der Leser/in-Text-Interaktion wird im Konzept Leichte Sprache dadurch berücksichtigt, dass immer Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Erstellung der Texte mit einbezogen werden müssen. Dadurch wird praktisch und sehr effektiv vermieden, dass Texte für die Zielgruppe unverständlich sind. Durch diese Einbindung von Menschen mit einer geistigen Behinderung umgeht die Leichte Sprache gewissermaßen die Schwierigkeit bestimmte Regeln im Bezug zur Leser/in-Text-Interaktion festzuschreiben. Die Interaktion der Leser/innengruppe mit dem Text findet damit quasi nicht erst beim lesen des Textes statt, sondern schon bei seiner Erstellung. Man könnte dieses Verfahren mit dem schon sehr früh in der Lesbarkeitsforschung eingesetzten Verfahren von Expert/innenurteilen vergleichen. Mit dem Unterschied, dass die Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung vor allem professionelle Textersteller/innen als Expert/innen ansah und nicht Menschen für die die Texte geschrieben wurden. Außerdem war der Ansatz der Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung ja gerade, Expert/innenurteile durch die Erstellung von Regeln zur Textgestaltung überflüssig zu machen. Der Grund war vor allem, dass nicht für jeden zu erstellenden Text eine eigene Untersuchung durchgeführt werden sollte. Letztlich scheiterte meiner Ansicht nach die Verständlichkeitsforschung aber gerade an der Fülle der für die Textverständlichkeit zu beachtenden Variablen. Durch diese vorgesehenen Expert/innenurteile ist das Konzept Leichte Sprache sehr aufwendig. Die Erstellung von Texten dauert lange und es müssen viele Menschen mit einbezogen werden. Als Mensch ohne eine geistige Behinderung ist es sogar streng genommen gar nicht möglich Texte zu erstellen, die das Prädikat Leichte Sprache verdienen (vgl. MENSCH ZUERST! 2008).

Zudem kann Leichte Sprache auch nur für die kleine Gruppe eine gute Verständlichkeit garantieren, die auch an der Erarbeitung der Texte beteiligt war. Eine Aussage über die Verständlichkeit dieser Texte für andere Gruppen ist damit allerdings noch nicht getroffen. Leichte Sprache geht allerdings davon aus, dass Texte von Menschen mit einer geistigen Behinderung verstanden werden können, wenn bereits andere Menschen mit einer geistigen Behinderung sie verstanden haben. Zusätzlich sollen dann die aufgestellten Regeln dazu dienen, einen Anhaltspunkt für die Textgestaltung zu geben.

Wichtig ist allerdings, dass gerade die Verwendung von langen Texten in Leichter Sprache für Menschen ohne eine geistige Behinderung als höchst problematisch einzustufen ist. An der Gedenkstätte Hadamar werden die Kataloge in Leichter Sprache bspw. auch von

Hauptschulen bezogen. Bei der Erarbeitung eines zukünftigen Angebots an der Gedenkstätte Grafeneck spielen ebenfalls Überlegungen eine Rolle, dass die erarbeiteten Materialien und die Erkenntnisse aus diesem Angebot auch für andere Besucher/innengruppen nutzbar gemacht werden können. Allerdings ist hier das Konzept Leichte Sprache meiner Ansicht nach vollkommen ungeeignet. Sprachlich bedeutet es eine starke Unterforderung, wenn die angesprochenen Personen bereits lesen können. Beim Vergleich der Ausstellungstexte von Hadamar und Grafeneck mit dem Katalog in Leichter Sprache wurde recht deutlich, auf welchem sprachlichen Niveau sich Texte in Leichter Sprache bewegen. Der oben vorgestellte Text kann nach rein formal-stilistischen Kriterien der 3. Klasse zugeordnet werden. Schüler/innen aus Hauptschulen würden wahrscheinlich einen solchen Text ähnlich einordnen und entsprechend als eine starke Unterforderung wahrnehmen. Dadurch und durch eine mit der Leichten Sprache besonders bei langen Texten einher gehende langweilige Textgestaltung kann schnell das Interesse am Text verloren gehen. Da die Leichte Sprache zudem einen großen Unterschied zur Alltagssprache aufweist, ist sie auch nur dann einfacher zu verstehen, wenn man mit ihr bereits einige Erfahrungen gemacht hat. Der Name Leichte Sprache darf also nicht dazu verleiten, dass diese Texte als allgemein leicht verständlich gehalten werden (vgl. dazu auch KASTL 2010, S.126).

2.2.3. Möglichkeiten und Grenzen Leichter Sprache bei der Vereinfachung von historisch-politischen Bildungsangeboten

Grundsätzlich kann das Konzept Leichte Sprache auf der Ebene der Textoberfläche sehr gut sprachliche Schwierigkeiten vermindern. Es ist auch ein Konzept, das unbedingt in Bildungsangeboten für Menschen mit einer geistigen Behinderung eingesetzt werden sollte. Es gibt zudem kein geeigneteres Konzept in diesem Bereich. Allerdings setzt Leichte Sprache meiner Ansicht nach vor allem bei schwierigen Themen an einem falschen Punkt an. Denn, was Leichte Sprache bzw. die gesamte Verständlichkeitsforschung leisten kann, ist eine Reduzierung der sprachlichen Schwierigkeit. Die inhaltliche Schwierigkeit des Textes wird dadurch nicht berührt. Ist das Thema schwierig, kann es auch in Leichter Sprache schwer verstanden werden. Dieses Erkenntnis ist eigentlich banal – so könnte man meinen. Dennoch wird in den Berichten über das pädagogische Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Hadamar vor allem der Aspekt der sprachlichen Vereinfachung herausgestellt. Allerdings zeigt sich gerade dort,

dass mit dieser sprachlichen Vereinfachung inhaltliche Veränderungen mit einher gingen, die in den Berichten dazu keine Erwähnung finden. Z.B. wurde bei dem Angebot in Hadamar von den Organisator/innen festgehalten, dass in Führungen und im Katalog möglichst alle Informationen übersetzt werden sollten (vgl. GEORGE/WINTER 2005 und 2006). Betrachtet man sich die Vorgehensweise allerdings genauer, so fällt auf, dass bei der Übersetzung der Ausstellungstafeln manche Tafeln erst gar nicht mit einbezogen wurden³⁵. Sie wurden für die Übersetzung schon vor der dafür vorgesehenen Tagung aus dem Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung gestrichen. Anschließend wurden alle Ausstellungstafeln, die von den Teilnehmer/innen der Workshops bearbeitet wurden, auch ziemlich vollständig übersetzt. Bestes Beispiel ist die oben vorgestellte Ausstellungstafel von Paula B.. D.h. die Menschen mit einer geistigen Behinderung, die an der Auswahl der Inhalte beteiligt wurden, wollten, dass alle ihnen vorgelegten Informationen auch übersetzt werden. Interessant wäre daher eigentlich zu wissen was nicht übersetzt wurde und vor allem warum. Hier fällt auf, dass vor allem die Tafeln zur Vorgeschichte der NS-Euthanasie weggelassen wurden. Also Ausstellungstafeln, die sich auf die Ideengeschichte der Rassenhygiene, das Verhältnis des Nationalsozialismus zu diesen Ideen und das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses beziehen. Über die Gründe dafür lässt sich nur spekulieren. Für eine Übertragung der Ergebnisse des Projektes in Hadamar wäre es wünschenswert gewesen, genau diese Reduzierungen der Stofffülle zu begründen und damit nachvollziehbar zu machen. Die Auslassungen sind, berücksichtigt man den Charakter des Katalogs, unverständlich. Denn der Katalog stellt den Inhalt der Ausstellung, mit Ausnahme der ausgelassenen Tafeln, relativ vollständig dar. Der Katalog ist damit in erster Linie ein ziemlich ausführliches Sachbuch, das für Besucher/innen bestimmt ist, die sich sehr intensiv mit dieser Geschichte auseinandersetzen wollen. Er kann daher vor allem zu einer intensiveren Beschäftigung mit einzelnen Themen nach dem Besuch der Gedenkstätte benutzt werden. Die Informationsfülle dieses Kataloges wird selbst in Führungen für nicht-behinderte Besucher/innen nicht erreicht. Für eine eins zu eins Übertragung auf Führungen ist der Katalog daher nicht geeignet.

Die Aussage, dass Leichte Sprache bei der Erarbeitung von historisch-politischen Bildungsangeboten verwendet werden sollte verdeckt, dass es dabei nicht um eine bloße Anpassung der Textoberfläche geht. Die Veränderungen in der Gedenkstätte Hadamar im Bezug auf Menschen mit einer geistigen Behinderungen fanden auch auf einer inhaltlichen

35 Der Katalog in Leichter Sprache beginnt beispielsweise erst mit der Ausstellungstafel 12.

Ebene statt. Diese Einbeziehung einer inhaltlichen Ebene ist dabei nicht in den Regeln zur Textgestaltung zu suchen, sondern in der zwingenden Einbeziehung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Gerade hier, so zeigt sich, liegen die Stärken von Leichter Sprache. Denn durch die zwingende Auseinandersetzung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung wird beispielsweise die Bedeutung und der Umfang von Vorwissen als Zugang zu diesen Bildungsangeboten deutlich. Zudem bleibt diese Bedeutung nicht auf einer theoretischen Ebene stehen, sondern setzt genau dort an, wo zumindest ein bestimmter Teil der Besucher/innengruppe steht. So zeigt der Hadamarer Katalog in Leichter Sprache deutlich, durch zusätzliche Erklärungen, wie viel Vorwissen notwendig ist, um bestimmte Begriffe zu verstehen. Diese Auseinandersetzung mit den impliziten Voraussetzungen einer Ausstellung oder einer Führung muss in jedem Angebot, das sich für Menschen mit einer geistigen Behinderung öffnen möchte, ein wichtiger Bestandteil sein.

Im Bezug auf Gedenkstätten zeigt sich, dass die dort verwendete Sprache in einem hohen Maße durch das Kriterium der Angemessenheit bestimmt wird. Die Frage, wie über bestimmte Dinge gesprochen und welche Worte dafür verwendet werden sollen, sind Gegenstand sehr langwieriger Debatten. So z.B. die Auseinandersetzung um die Bezeichnung der Verbrechen in Grafeneck: Von vielen Autor/innen wird der Begriff NS-„Euthanasie“-Verbrechen gewählt, wobei auch schon die Anführungszeichen andeuten, dass es sich eigentlich um einen ungeeigneten Begriff handelt. Andere Begriffe wie Kranken- oder Behindertenmord werden von vielen Autor/innen abgelehnt, weil sie die Opfergruppe nicht treffend beschreiben (vgl. u.a. LILIENTHAL 2006). Was sich hier zeigt ist, dass viele Begriffe für die Beschreibung der Ereignisse in Grafeneck, aus zum Teil sehr langen Debatten hervorgegangen sind. Oft werden die Debatten um diese Begriffe nur von Expert/innen der Gedenkstättenarbeit verstanden. Für die Vermittlung ist es daher wichtig, besonders bei diesen Begriffen einen Kompromiss zu finden zwischen einer im doppelten Sinne angemessenen Sprache. Zum einen angemessen in Bezug auf die Verständlichkeit für die Zielgruppe, zum anderen angemessen in Bezug auf die Ansprüche und die Bedeutung der Gedenkstätte. Ein weiterer Punkt ist dabei die Befähigung zur Teilhabe an öffentlichen Debatten. Das heißt, dass vor allem Begriffe verwendet werden sollten, die allgemein verwendet werden. Wenn das aus bestimmten Gründen abgelehnt wird, so sollte das trotzdem erwähnt werden.

Es ist bisher ungeklärt wie Geschichtsbewusstsein von Menschen mit einer geistigen Behinderung aussieht. Auch das pädagogische Angebot in Hadamar und die daran anschließende Dokumentation der Ergebnisse konnten hier leider keine neuen Erkenntnisse bringen. Leider spielte gerade bei der Auswertung der Ergebnisse eher die Bildung einer Gruppenidentität als Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Rolle, als das Verständnis von Geschichte und Vergangenheit. Ein zukünftiges pädagogisches Angebot in diesem Bereich bewegt sich daher trotzdem auf einem sehr unsicheren Gebiet. Sicher ist in jeden Fall, dass das Verständnis von vergangenen Ereignissen ein kognitiv hoch komplexer Prozess ist. Vermutlich ist dies auch einer der Gründe, warum die Geschichtsdidaktik in diesem Punkt so große Differenzen aufweist. Besonders bei den kognitiven Voraussetzungen von geschichtlichem Denken gibt es bisher im Bezug auf Menschen mit einer geistigen Behinderung keine brauchbaren Ergebnisse. Es ist in diesem Zusammenhang z.B. unbedingt zu klären, wie Zeitvorstellungen bei Menschen mit einer geistigen Behinderung aussehen. Und um diese Kenntnisse auch praktisch einzusetzen, wie diese im Rahmen von relativ kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen unterstützt werden können. Dabei, so meine These, ist davon auszugehen, dass besonders diese Besucher/innengruppe über weniger geschichtliche Bezugspunkte verfügt, als andere Besucher/innengruppen. Denn es gibt bisher kaum Angebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung im Bereich historisches Lernen. Auch in der Schule für geistig Behinderte finden sich in diesem Bereich bisher nur wenige Ansätze (vgl. BARSCH 2001). Besonders diese geschichtlichen Bezugspunkte sind aber äußerst wichtig um neue geschichtliche Informationen sinnvoll einzuordnen.

Die Ziele historisch-politischer Bildung sind, wie gezeigt wurde, erheblich von der heutigen politischen Bedeutung der historischen Ereignisse abhängig. Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte Grafenecks kann demnach heute sehr unterschiedliche Ziele haben. Wie die Auseinandersetzung mit dem Angebot in Hadamar zeigen konnte, weichen die Ziele historisch-politischer Bildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung von den Zielen bei anderen Besucher/innengruppen ab. Hier ist es wichtig, diese unterschiedlichen Ziele in den Angeboten transparent zu machen und dadurch die Übertragung auf andere Besucher/innengruppen zu erleichtern. Bei dem Vergleich mit bisherigen Zielen von pädagogischen Gedenkstättenangeboten muss allerdings beachtet werden, dass diese Ziele in der Regel sehr stark symbolisch aufgeladen werden. Diese Angebote tendieren daher vor allem dazu ihre eigenen Wirkungsmöglichkeiten erheblich zu überschätzen (vgl.

u.a. PAMPEL 2007). Das heißt, dass zunächst eine realistische Auseinandersetzung über die Wirkmöglichkeiten bisheriger pädagogischer Angebote stattfinden sollte, bevor realistisch über die Wirkmöglichkeiten bei Menschen mit einer geistigen Behinderung diskutiert werden kann.

2.2.4. Verständlichkeit von nicht-sprachlichen Elementen

Ich habe bereits gezeigt, wie das Konzept Leichte Sprache helfen kann auch inhaltliche Schwierigkeiten zu beseitigen. Dabei ist vor allem die Einbeziehung von Menschen mit einer geistigen Behinderung ein großer Vorteil. Allerdings gibt es bei Leichter Sprache auf Ebene der sprachlichen Darstellung und vor allem im Bezug auf Bilder noch einige Entwicklungsmöglichkeiten.

In den Regeln der Leichten Sprache wird vorgeschlagen, möglichst Bilder in die Texte mit einzubeziehen. Dabei sollen die Bilder helfen, das im Text beschriebene zu verdeutlichen. Das Wörterbuch Leichte Sprache (MENSCH ZUERST 2008) enthält beispielsweise eine extra CD mit Bildern, die bestimmten Begriffen zugeordnet werden können. Allerdings finden sich dort keine Hinweise auf die sinnvolle Verwendung oder die Einbindung von darüber hinaus gehenden Bildern (Fotos, Schaubilder, Zeichnungen, usw.) (vgl. ebd). Die Verständlichkeitsforschung konnte sehr gut belegen, dass unter bestimmten Voraussetzungen Bilder eine erheblich verständnis erleichternde Funktion haben können. Das gilt sowohl für eine bildhafte sprachliche Darstellung, wie auch für Bilder im eigentlichen Sinn. Beide Formen können die Motivation und vor allem die Behaltensleistung erheblich erhöhen. Aber nur dann, wenn die dazugehörigen Texte gut strukturiert sind, die Bilder den Textfluss nicht stören und es einen klaren Bezug zwischen Text und Bild gibt (vgl. GROEBEN 1982). Bilder können dabei in verschiedener Weise zu Texten in Beziehung gesetzt werden. Grundlegend muss hier zwischen formaler und inhaltlicher Beziehung unterschieden werden.

- Formal meint die räumliche Beziehung von Bild und Text. Hier zeigt sich, dass das Bild nur dann verständnisfördernd wirken kann, wenn es sich dort befindet, wo im Text der Bezug dazu hergestellt wird. „Je näher sprachliche und visuelle Informationen beieinanderliegen, desto eher werden auch beide Informationsquellen genutzt.“ (BALLSTAED 2005, S.41)
- Inhaltliche Beziehungen zwischen Text und Bild können sich durch Kongruenz,

Komplementarität und durch Elaboration darstellen. Kongruenz meint, dass der Text wichtige Teile des Bilds benennt und beschreibt. Bild und Text sollten dabei konsistente Beschreibungen benutzen. Komplementarität meint, dass entweder Mehrdeutigkeiten im Bild durch den Text aufgelöst werden oder dass abstrakte Inhalte des Textes im Bild verdeutlicht werden. Bei elaborativer Verbindung sind Text und Bild nicht aufeinander bezogen. Sie werden lediglich räumlich nebeneinander präsentiert. Verknüpfungen von Text und Bild können lediglich durch Schlussfolgerungen der Leserin hergestellt werden. Ohne entsprechendes Vorwissen wird keine Verbindung zwischen Text und Bild hergestellt (Text-Bild-Schere). Verständnisfördernde Effekte konnten nur bei kongruenter und komplementärer Verbindung zwischen Text und Bild festgestellt werden. Hinzu kommt allerdings ebenfalls eine inhaltliche Dimension. Dabei ist es ebenfalls von entscheidender Bedeutung, was das Bild überhaupt zeigt und welche Bedeutung diese visuelle Information im Bezug auf das Verständnis des Textes hat (vgl. ebd).

Bei der Analyse der Verweise der Bilder in der Ausstellung in Grafeneck, fällt auf, dass die Verbindungen in erster Linie einen elaborativen Charakter haben. Bei allen Bildern finden sich zwar Unterschriften, die sehr knapp den Inhalt des Bildes einordnen. Allerdings finden sich keine expliziten Verbindungen zwischen Fließtext und Bild.

Vor allem in der technischen Kommunikation wurden einige Untersuchungen zur Bedeutung von Bildern für die Verständlichkeit von Informationen durchgeführt. Ich möchte hier kurz die dabei festgestellten Vor- und Nachteile von Bildern darstellen (vgl. BALLSTAED 2005):

<i>Vorteile von Bildern</i>	<i>Nachteile von Bildern</i>
<p>1. Bilder können Informationen leichter vermitteln als Texte. Während man Sätze syntaktisch analysieren muss, um die inhaltlichen Beziehungen der Begriffe zu entnehmen, kann man in einem Bild diese Beziehungen direkt ablesen.</p> <p>2. Bilder werden schneller verarbeitet und länger behalten. Vor allem bei sichtbaren</p>	<p>1. Abstrakte Konzepte können mit Bildern entweder nur schwer oder gar nicht vermittelt werden.</p> <p>2. Handlungskonzepte und Prozesse können nur als Momentaufnahme dargestellt werden. In Einzelbildern lässt sich kein zeitlicher Ablauf darstellen.</p> <p>3. Mit Bildern kann man nicht argumentieren oder nicht-sichtbare</p>

<p>Merkmale und räumlichen Beziehungen ist das Bild der Sprache weit überlegen.</p> <p>3. Bilder können unabhängig von der Sprache verstanden werden. Übersetzungen können dadurch überflüssig werden.</p> <p>4. Bilder können eine motivierende Wirkung haben.</p>	<p>Zusammenhänge darstellen. Es gibt keine Möglichkeit Konjunktionen wie: weil, aber, trotzdem darzustellen.</p> <p>4. Es gibt in Bildern keine Verneinungen.</p> <p>5. Bilder sind meist mehrdeutig und können daher unterschiedlich interpretiert werden. Ohne sprachlichen Kontext bleiben große Interpretationsspielräume. Das ist gut für literarische Texte, aber schlecht für funktionale Gebrauchstexte.</p>
---	--

Tabelle 2

Bei den in Tabelle 2 dargestellten Ergebnissen lässt sich erkennen, dass Bilder Sprache nicht ersetzen, aber sehr gut ergänzen können. Die Stärken von Bildern liegen gewissermaßen dort wo die Schwächen der Sprache liegen und umgekehrt. Eine Kombination von Text und Bild ist daher im Sinne einer ausgewogenen Vermittlung besonders vielversprechend. In historisch-politischen Bildungsangeboten ist dieses Potential bisher stark vernachlässigt worden. Zwar gibt es vor allem in den Führungen und Studientagen häufig an Bildern orientierte Interpretationen, aber gerade in Ausstellungen finden sich kaum Verweise von Text und Bild. Außerdem bleibt manchmal zudem unklar, warum bestimmte Bilder für die Ausstellung überhaupt ausgewählt wurden. Interessanterweise finden sich ausführliche Bezüge zwischen Text und Bild an wenigen Stellen im Hadamarer Katalog in Leichter Sprache. Dort wird beispielsweise auf den Seiten 16-19 ein Propagandaplakat erklärt. In der Ausstellung finden sich diese Ausführungen nicht, dort werden sie der einzelnen Besucherin überlassen. Leider wurde auch auf diese Veränderung im pädagogischen Angebot nicht in den anschließenden Berichten eingegangen. Eine Aufgabe wäre für die Zukunft die vorhandenen Bilder nach ihrem Informationsgehalt und ihrer didaktischen Aufgabe in der Ausstellung zu analysieren und besser einzubinden. Außerdem gibt es sicherlich auch Bilder die für die Verständlichkeit von bestimmten historischen Informationen sehr hilfreich sein könnten. Wichtig ist dabei aber immer auch die Herkunft und die Perspektive des Bildes. Sehr viel stärker als bei sprachlichen Äußerungen können Bilder auch Inhalte transportieren, die pädagogisch nicht beabsichtigt waren. Das Beispiel des Propagandaplakates zeigt dies deutlich. Die Aussage ist zwar sehr leicht zu verstehen, weil es eine sehr starke Symbolik

benutzt, die sogar dann verstanden wird, wenn man die Worte nicht lesen kann. Aber es besteht dabei immer die Gefahr, dass sich solch starke Bilder bei Besucher/innen einprägen und im eigentlichen abwertenden Sinne verstanden werden. Gleiches gilt auch bei Fotos. Besonders bei den Fotografien, die dabei für die Gedenkstätte Grafeneck in Frage kommen, handelt es sich oft um die Perspektive der Täter/innen. Fotos, sind dabei keinesfalls ein unverfälschtes Abbild der Wirklichkeit, sondern sehr stark manipulierbar. Gerade die Propaganda der Nationalsozialisten zeigt dies eindrücklich. Sie sind mit Symbolen und Bedeutungen geradezu überfrachtet. Kein Detail ist dem Zufall überlassen, Perspektive, Lichteinfall, Kontrast, usw. alles ist darauf ausgerichtet, das Bild in einem vorgegebenen Sinne zu verstehen. Außerdem sind besonders diese Bilder darauf ausgerichtet bestimmte Emotionen bei der Betrachterin auszulösen. Der Erkenntniswert dieser Bilder liegt für die Einbindung in Führungen meist in einer Analyse dieser gewünschten Sichtweise und ihrer Dekonstruktion. Aus historischer Perspektive sind auf Fotos vor allem die Details interessant, die durch die Fotografin nicht beabsichtigt wurden. Gerade dort finden sich die zuverlässigsten historischen Informationen. Solche „Zufälligkeiten und Nebensächlichkeiten, die auch zum 'Bild' gehören, liefern vielleicht zuverlässigere Informationen, weil sie uns vom Subjekt des Aufnehmenden nicht aufgedrängt worden sind.“ (FRITSCH 1996, S.20) Besonders gilt das z.B. für räumliche Zusammenhänge. Diese räumlichen Zusammenhänge könnten auch an der Gedenkstätte stärker durch eine größere Verständlichkeit des Ortes besser vermittelt werden. An der Gedenkstätte Grafeneck gibt es dazu fast keine Ansätze. Es gibt auf dem gesamten Gelände kaum Hinweise darauf wo sich was 1940 abgespielt hat. Einzige Ausnahme ist eine angedeutete Ecke, am Standort der Gaskammer. Gerade im Bereich Ortserfahrung und seinem Bezug zu Zielen gedenkstättenpädagogischer Arbeit liegt ein bisher nicht genutztes Potential. In den Diskursen der Gedenkstättenpädagogik zeigt sich, dass die Verständlichkeit von Bildern und Orten eine eher nebensächliche Rolle spielt. Hauptsächlich geht es auch hier um die Frage der Angemessenheit also um die Frage, ob bestimmte Bilder gezeigt werden dürfen. Die Kritik zielt dabei z.B. auf die weit verbreitete Verwendung von Bildern aus der NS Propaganda und der unkritische Umgang damit, oder auf Verwendung von Bildern, die abgemagerte Häftlinge oder Leichenberge bei der Befreiung von Konzentrationslager zeigen. Im ersten Beispiel wird vor allem kritisiert, dass quasi unbeabsichtigt die NS Propaganda weiter transportiert wird, im zweiten Beispiel geht es um die Würde der Opfer, die durch solche Darstellungen nicht gewahrt wird. Es deuten sich hier schon die Konfliktlinien an, über die eine pädagogische Einbindung von Bildern

nicht hinweg gehen kann. Trotzdem halte ich den Einsatz von Bildern besonders bei der Besucher/innengruppe Menschen mit einer geistigen Behinderung für angebracht, weil sie vor allem die Möglichkeit bieten sich sehr konkret der Geschichte zu nähern. Ein weiterer wichtiger bisher noch nicht angesprochener Punkt ist die Verwendung von Bildern als Symbol. Viele Bilder, die im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus gezeigt werden haben sich in gewissermaßen in das kollektive Gedächtnis eingeschrieben. Sie sind nicht mehr eine Zeichnung oder eine Fotografie, sondern ein Symbol für ein bestimmtes Ereignis oder eine Zeitspanne. Sie werden, auch ohne die Erwähnung des Zusammenhangs in der Regel verstanden. Auch Gedenkstätten benutzen diese Assoziationen. In der Gedenkstätte Grafeneck wird beispielsweise zwei Mal ein Bild eingesetzt, das die Rampe von Auschwitz-Birkenau zeigt. Dabei wird ein visuelles Vorwissen vorausgesetzt. Es gilt auch hier, dieses Vorwissen transparent zu machen und die Möglichkeit so kodierte Informationen zu verstehen.

3. Zusammenfassung

Die pädagogische Arbeit an Gedenkstätten wird auch als historisch-politische Bildung bezeichnet. Historisch-politische Bildung ist ein zusammengesetzter Begriff und beinhaltet Elemente von politischer Bildung und von historischem Lernen. Politische Bildung meint die Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen. Historisches Lernen meint die Erweiterung von Geschichtsbewusstsein und die Befähigung zum Umgang mit geschichtskulturellen Repräsentationen (bspw. mit Gedenkstätten). Dabei kommt es besonders bei Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus zu einer starken Verschränkung dieser beiden Ebenen. Bis zur Wiedervereinigung gab es in Deutschland dabei zwei klar unterscheidbare Formen des politischen Bezugs auf die Geschichte des Nationalsozialismus. Sie lassen sich als Herrschaftslegitimation und Streben nach gesellschaftlicher Veränderung bezeichnen. In heutigen Formen des bundesdeutschen Vergangenheitsbezugs verschwimmen diese Formen allerdings zunehmend. Gerade bei historisch-politischen Bildungsangeboten an Gedenkstätten finden sich häufig keine konkreten Formulierungen darüber, was die pädagogische Arbeit bezwecken will. Wo es diese gibt, bleiben sie auf einer sehr abstrakten Ebene stehen. Dabei zeigen die Veröffentlichungen zu dem Thema, dass es keinesfalls beliebig ist, was aus dieser Geschichte gelernt werden soll. Allerdings scheint es so zu sein, dass es Gedenkstätten besonders schwer fällt konkrete Ziele für ihre pädagogischen Angebote zu formulieren. Wenn dies doch geschieht, dann wird in der Regel ein Einsatz für Demokratie und Menschenrechte gefordert. Wichtig ist hier, dass es sich bei der Beziehung zwischen Geschichte und heutiger politischer Bedeutung, egal ob diese klar formuliert werden oder nicht, um ein äußerst abstraktes Verhältnis handelt³⁶. Diese wenig konkrete Ausgangslage auf der Zielebene von historisch-politischen Bildungsangeboten macht eine Erarbeitung eines speziellen Angebots für Menschen mit einer geistigen Behinderung allerdings besonders schwierig. Bei der Erarbeitung eines historisch-politischen Bildungsangebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten gilt es daher zu klären, wie dieses Angebot für diese Zielgruppe ausgestaltet werden kann, ohne den Anspruch politischer Bildung und historischen Lernens aufzugeben.

³⁶ In der Nachkriegszeit war beispielsweise die Verurteilung von Naziverbrechern eine durchaus konkrete Forderung aus der Beschäftigung mit diesen Verbrechen; etwas später auch die finanzielle Entschädigung der Opfer. Solche einfachen Verbindungen lassen sich dagegen heute nicht mehr herstellen. Schon die Verbindung zwischen Nationalsozialismus und Neonazismus ist dabei nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick erscheint. Denn diese Verbindung kann, zuverlässig nur über eine Analyse der, dem Nationalsozialismus zu Grunde liegenden Ideologeelemente und im Bezug zu einer veränderten historischen und politischen Situation erfolgen.

Bei dem pädagogischen Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Hadamar kann man sehen, wie dieser Anspruch umgesetzt wurde. Ein zentraler Punkt war bei der Erarbeitung des pädagogischen Angebots die starke Beteiligung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Es zeigt sich, dass sich das ausgearbeitete Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung sehr stark an den regulären Angeboten der Gedenkstätte orientiert. Die einzigen Veränderungen finden sich in einer veränderten Zeitstruktur, kleineren Gruppen, vielen Möglichkeiten zur Rückmeldung, die Möglichkeit einer Gedenkzeremonie und die konsequente Verwendung von Leichter Sprache. Die Ansprüche dieses Angebots enthalten Elemente historischen Lernens und politischer Bildung. Historische Bezüge zum Nationalsozialismus sollen eingeordnet werden können und politische Debatten besser verstanden werden. Diese Ansprüche orientieren sich an dem, was auch in Angeboten für Menschen ohne Behinderung vermittelt werden soll. Das Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten weicht allerdings in einem Punkt davon ab, da das Angebot als eine Möglichkeit betrachtet wird ein Gruppenbewusstsein von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu schaffen und deren Selbstbewusstsein zu verbessern.

Auf der Ebene der Vermittlung zeigt sich, dass dem Konzept Leichte Sprache in dem pädagogischen Angebot in Hadamar eine sehr große Bedeutung zukommt. Sprache kommt dabei allgemein besonders bei historischen Themen eine große Bedeutung zu, denn historisches Lernen ohne Sprache ist praktisch nicht denkbar. Bei der Umsetzung in Hadamar hat sich gezeigt, dass in den Ausstellungstafeln, die in Leichte Sprache übersetzt wurden, vor allem die Textoberfläche verändert wurde. Inhaltlich wurden die übersetzten Texte fast nicht verändert. Die Veränderungen fanden dort vor allem auf der Wort- und Satzebene statt. Es wurden kürzere und einfachere Wörter verwendet und kürzere Sätze gebildet. Diese Vorschläge zur Vereinfachung von Texten finden sich auch in der Lesbarkeitsforschung. Im Gegensatz zur Leichten Sprache wurde dort die Wirksamkeit dieser sprachlichen Veränderungen in sehr aufwändigen Untersuchungsverfahren überprüft. Die einzelnen Veränderungen wurden sogar in ihrer Bedeutung für die Lesbarkeit von Texten gewichtet und sogenannte Lesbarkeitsformeln zusammengefasst. Der wissenschaftliche Nachfolger der Lesbarkeitsforschung war die Verständlichkeitsforschung. Ihr lag die Annahme zugrunde, dass Textverständlichkeit nicht unabhängig von der jeweiligen Leserin beurteilt werden kann. Ein Wort kann beispielsweise so vielen

Menschen bekannt sein wie es will, wenn die Leserin das Wort nicht kennt, versteht sie es auch nicht. Die von der Verständlichkeitsforschung erstellten Konzeptionen zur Verbesserung von Textverständlichkeit beinhalten ebenfalls Vorschläge zur Veränderung der Textoberfläche, wie bei der Leichten Sprache oder der Lesbarkeitsforschung. Allerdings gehen sie stärker auf die kognitive Gliederung und Organisation des Inhalts ein. Besonders bei dem Ansatz von GROEBEN zeigt sich, dass die Textverständlichkeit eigentlich nicht unabhängig vom zugrunde liegenden Inhalt vereinfacht werden kann. Zudem sieht gerade er den Weg zu gut verständlichen Texten gerade nicht in einer maximalen sprachlichen Vereinfachung, sondern in einer mittleren sprachlichen Schwierigkeit mit einer guten Gliederung.

Es zeigt sich bei der Leichten Sprache, dass viele Unzulänglichkeiten der Lesbarkeitsforschung dadurch vermieden werden, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung zwangsläufig bei der Erstellung von Texten beteiligt werden sollen. Genau hier liegt auch die Stärke der Leichten Sprache. Durch die Beteiligung von Menschen mit einer geistigen Behinderung kommt es zu einer Überschneidung von inhaltlichen und sprachlichen Vereinfachungen. Unter der Bezeichnung Leichte Sprache allerdings verschwimmen diese beiden Arten der Textvereinfachung, was eine Übertragung auf andere Angebote erschwert. Zusätzlich fanden aber auch andere inhaltliche Vereinfachungen bei der Erarbeitung des Angebots in Leichter Sprache statt. So wurden bei der Übersetzung der Hadamarer Ausstellung in Leichte Sprache einige Ausstellungstafeln komplett weg gelassen. Leider wurde in keinem Bericht über dieses Angebot auf die Gründe dieser Inhaltlichen Veränderung eingegangen. Außerdem finden sich bei der Einbeziehung von Bildern einige gute Ansätze im Katalog in Leichter Sprache, die ebenfalls nicht thematisiert wurden. Gerade hier gibt es aber besonders in der Gedenkstättenpädagogik ein großes Entwicklungspotential.

4. Ausblick für ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Grafeneck

Für ein zukünftiges historisch-politisches Bildungsangebot an der Gedenkstätte Grafeneck kann Folgendes festgehalten werden. Bei dem Angebot in Hadamar handelt es sich um ein gutes Projekt, das in einigen Punkten unbedingt nachgeahmt werden sollte. Dazu gehört der Anspruch als ein historisch-politisches Bildungsangebot und die konsequente Einbeziehung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Trotzdem ergeben sich einige Kritikpunkte nicht zuletzt aus der unzureichenden Dokumentation der Ergebnisse. Interessant wäre hier vor allem gewesen die inhaltlichen Veränderungen, die Ergänzungen und die Auslassungen, zu reflektieren und zu begründen. Im Nachhinein ist z.B. nicht nachvollziehbar ob bei den inhaltlichen Auslassungen, deren Schwierigkeit oder fehlendes Interesse der Zielgruppe entscheidend war. Allgemein lässt sich festhalten, dass in einer Dokumentation eines zukünftigen Projektes stärker pädagogische Aspekte berücksichtigt werden sollten. Also neben der inhaltlichen Strukturierung auch die didaktische Auswahl und die konkrete Umsetzung in Führungen und Studientagen.

Dabei ergeben sich drei Ebenen, auf denen unterschiedliche Fragen beantwortet werden sollten. Ich möchte diese Ebenen als Zielebene, Didaktische Auswahl und Vermittlungsebene bezeichnen.

Auf der Zielebene geht es vor allem darum herauszufinden, was die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus oder speziell mit der NS-„Euthanasie“-Verbrechen für Menschen mit einer geistigen Behinderung heute bedeutet oder bedeuten kann. Welche Konsequenzen ergeben sich für einen Menschen mit einer geistigen Behinderung aus dieser Geschichte? Wo können Menschen mit einer Behinderung mit diesen Themen konfrontiert werden? Diese Fragen sind auch deshalb interessant, da sich daraus Möglichkeiten ergeben eine Gedenkstättenfahrt mit anderen Bildungsangeboten zu verknüpfen. Beispielsweise ist einer der Ansprüche der Gedenkstätte Hadamar bei Bildungsangeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten, dass diese diskriminierende Äußerungen besser einordnen können sollen. Hier könnte für Besucher/innen allerdings die Frage interessant sein, wie sie denn konkret mit solchen Anfeindungen umgehen sollen. Auf dieser Ebene wäre auch zu fragen, was ein historisch-politisches Bildungsangebot für die Erweiterung von Geschichtsbewusstsein tun kann. Da es bisher keine Untersuchungen darüber gibt, wie Zeit- oder Geschichtsbewusstsein bei Menschen

mit einer geistigen Behinderung aussieht, sollte dies soweit möglich innerhalb des Projektes nachgeholt werden.

Die Ebene der didaktischen Auswahl muss natürlich nach der Funktion der jeweiligen pädagogischen Angebote beantwortet werden. Ein Katalog, der den Anspruch hat über alle Aspekte Grafenecks umfassend zu informieren, hat verständlicherweise einen anderen Umfang als eine Führung, die den Anspruch hat die grundlegenden Informationen des Ortes zu vermitteln. Vor allem im Bezug auf Führungen, sollten verschiedene Möglichkeiten gefunden werden, die inhaltliche Fülle so zu reduzieren, dass die formulierten Ziele immer noch umgesetzt werden können. Dabei erscheint es sinnvoll so etwas zu erarbeiten wie einen „Kern“ der Geschichte Grafenecks, also das was Besucher/innen unbedingt wissen sollten um die Geschichte Grafenecks verstehen zu können. Darauf aufbauend können dann bestimmte inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden.

Auf der Vermittlungsebene spielt vor allem die Frage der Verständlichkeit eine entscheidende Rolle. Dabei sollte natürlich auf die verwendete Sprache geachtet, aber auch die Möglichkeiten im Bereich von Bildern und Ortserfahrungen genutzt werden. Wichtig ist zudem, dass Möglichkeiten gefunden werden bestimmte wichtige Sachverhalte so darzustellen, dass sie historisch und politisch immer noch korrekt sind aber trotzdem von der Besucher/innengruppe verstanden werden. Besonders in diesem Bereich gibt es einige Anregungen aus dem Projekt in Hadamar, die durchaus noch verbessert werden können.

Besonders bei der Übertragung von Ergebnissen aus einem Projekt mit Menschen mit einer geistigen Behinderung auf andere Besucher/innengruppen wie bspw. Hauptschüler/innen sollte klar unterschieden werden zwischen sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten. Auch hier sollten Möglichkeiten gefunden werden, diese Schwierigkeiten abzustufen. Allerdings sollten dabei andere Wege gewählt werden als das Konzept Leichte Sprache. Es sollte außerdem reflektiert werden, welche Ansprüche sich mit einem solchen Angebot verbinden. Werden beispielsweise andere Ansprüche an ein Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung gestellt, so kann schon allein deshalb das Angebot nicht einfach auf eine andere Besucher/innengruppe übertragen werden. Wenn man das Konzept Leichte Sprache ernst nimmt und seine Stärken ausnutzen möchte, dann sollte man streng genommen Texte für Hauptschüler/innen auch in Zusammenarbeit mit ihnen erstellen.

Die in dieser Arbeit aufgeworfenen Fragen lassen sich für ein historisch-politisches Bildungsangebot in Grafeneck nicht im Voraus beantworten. Vielmehr sollten sie in einem „Work in progress“ Stück für Stück erschlossen werden. Wichtig ist dabei vor allem die intensive Einbindung von Menschen mit einer geistigen Behinderung, da alle entscheidenden Fragen nur mit ihnen gemeinsam beantwortet werden können. Gerade die Gedenkstätte kann von einer solchen Zusammenarbeit nur profitieren, da sie durch sie gewissermaßen dazu gezwungen wird ihre eigenen Voraussetzungen grundlegend zu durchdenken. In diesem Sinne wäre zu fordern, dass die Gedenkstättenpädagogik ihre zentrale Kategorie der Angemessenheit nicht mehr nur in einen Bezug zur Gedenkstätte, sondern auch in einen Bezug zu ihrer Pädagogik stellt.

Literatur- und Internetchweise

- BEETZ/DYCK/NEUBER/OESTERREICH/UEDING 2009: Beetz, Mafred/ Dyck, Joachim/ Neuber, Wolfgang/ Oesterreich, Peter L./Ueding, Gert: Rhetorik – Ein internationales Jahrbuch. Band 28 Rhetorik und Verständlichkeit. Tübingen 2009
- BALLOD 2001: Ballod, Matthias: Verständliche Wissenschaft - Ein informationsdidaktischer Beitrag zur Verständlichkeitsforschung. Tübingen 2001
- BALLSTAED/MANDL/SCHNOTZ/TERGAN 1981: Ballstaed, Steffen-Peter/ Madl, Heinz/ Schnotz, Wolfgang/ Tergan, Sigmar-Olaf: Texte verstehen, Texte gestalten. München; Wien; Baltimore 1981
- BAMBERGER/VANECEK 1984: Bamberger, Richard/ Vanecek, Erich: Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben – die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien 1984
- BALLSTAED 2005: Ballstaed, Steffen Peter: Visualisierung: Bilder in der technischen Kommunikation. Skript zum Zertifikatslehrgang Technical Writing/Technische Dokumentation 2005/2006 an der Fachhochschule Gelsenkirchen und der Züricher Hochschule Winterthur. Online unter http://www3.fh-gelsenkirchen.de/JPR/homepages/ballstaedt/inhalte/dokumente/dokumente/Skript_Bilder_Technischen-Kommunikation.pdf (14.09.2010)
- BARSCHE 2001: Barsch, Sebastian: Geschichtsunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. Online unter: http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?client=1&lang=1&idcat=36&idart=96 (23.07.2009)
- BECHER 1997: Becher, Ursula A. J.: Sprachgebrauch im historischen Lernen. In: Bergmann, Klaus/ Fröhlich, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rüsen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber 1997, S. 293-297
- BJÖRNSON 1968: Björnson, C.H.: Lesbarkeit durch Lix. Stockholm 1968
- CHRISTOPH 1983: Christoph, Franz: Schläge ans Bein, ein Schlag ins Wasser? Oder: Über die Rechtlosigkeit eines Behinderten auf Strafe. In: Duve, Freimut/ Krotz, Friedrich: Aufbrüche. Die Chronik der Republik 1961 bis 1986. Reinbek bei Hamburg 1986
- DIE BIBEL: In der Übersetzung von Hermann Menge. Online unter www.die-bibel.de (Stand 16.09.2010)
- EDELMANN 1996: Edelmann, Walter: Lernpsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim 1996
- FÖHL 2007: Föhl, Patrick S.: Ausgewählte Vermittlungsmethoden für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Museum. In: Föhl, Patrick S./ Erdich, Stefanie/ John, Hartmut/ Maaß Karin (Hg.): Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit – Ein Handbuch. Bielefeld 2007, S. 121-128
- FRITSCHKE 1996: Fritsche, Bruno: Das Bild als historische Quelle. In: Volk, Andreas (Hrsg.): Vom Bild zum Text – Die Fotografiebetachtung als Quelle sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Zürich 1996

- FUCHS 2005: Sonderpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus - „Nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine“. In: Hamm, Margret (Hg.): Lebensunwert – zerstörte Leben. Zwangsterilisation und „Euthanasie“. Frankfurt/M 2005, S. 120-132
- GABRIEL/ GEORGE 2006: Gabriel, Regine/ George, Uta: Lernen aus der Geschichte? Die pädagogische Arbeit in der Gedenkstätte Hadamar. In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 443-458
- GEDENKSTAETTE-GRAFENECK.DE: Homepage der Gedenkstätte Grafeneck: www.gedenkstaette-grafeneck.de (13.09.2010)
- GEDENKSTAETTE-HADAMAR.DE: Homepage der Gedenkstätte Hadamar: www.gedenkstaette-hadamar.de (21.07.2009)
- GEDENKSTAETTENPAEDAGOGIK-BAYERN.DE: Portal für gedenkstättenpädagogische Arbeit in Bayern: www.gedenkstaettenpaedagogik-bayern.de (16.07.2009)
- GEORGE 2006A: George, Uta: „Erholte sich nicht mehr. Heute exitus an Marasmus senilis“. Die Opfer der Jahre 1942-1945 in Hadamar. In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 234-258
- GEORGE 2006B: George, Uta: Erinnerung und Gedenken in Hadamar. In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 429-442
- GEORGE 2008: George, Uta: Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung – Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie. Bad Heilbrunn 2008
- GEORGE/ GÖTHLING 2005: George, Uta/ Göthling, Stefan (Hg.): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“. Hörversion in Leichter Sprache. CD. Kassel 2008
- GEORGE/ GÖTHLING 2008: George, Uta/ Göthling, Stefan (Hg.): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“. Ein Katalog in Leichter Sprache. 2. überarbeitete Auflage, Kassel 2008
- GEORGE/ LILIENTHAL/ ROELCKE/ SANDNER/ VANJA 2006: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006
- GEORGE/ WINTER 2005: George, Uta/ Winter, Bettina: Wir erobern uns unsere Geschichte – Menschen mit Behinderungen arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2005, S. 55-62
- GEORGE/ WINTER 2006: George, Uta/ Winter, Bettina: Geschichte verstehen – Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten mit leichter Sprache in der Gedenkstätte Hadamar. In: Kursiv – Journal für politische Bildung 1/2006, S. 64-69

- GEORGE/ WINTER 2007: George, Uta/ Winter, Bettina: Protest und Widerstand gegen NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Was denken Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Studienkreis deutschen Widerstand (Hg.): Informationen Nr. 66, November 2007, S. 30-34
- GEORGE/ WINTER 2008: George, Uta/ Winter, Bettina: „Wir entdecken unsere Geschichte“ - Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung. In: Außerschulische Bildung – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. 3/2008, S. 296-300
- GPJE 2004: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen - Ein Entwurf. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2004.
- GRAY 1935: Gray, W.S./ Leary, B.E.: What makes a book readable? - An initial study. Chicago 1935
- GROEBEN 1982: Groeben, Norbert: Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster 1982
- GROEBEN/CHRISTMANN 1989: Groeben, Norbert/ Christmann, Ursula: Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion – Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen 1989. S. 165-196
- GUDEHUS 2006: Gudehus, Christian: Dem Gedächtnis zuhören – Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten. Essen 2006
- HARRIS/ JACOBSON (1979): Harris, A.J./ Jacobson, M.D.: A framework for readability research: Moving beyond Herbert Spencer. Journal of Reading, 22, 5, February 1979, S. 390-398
- HERINGER (1979): Heringer, Hans-Jürgen: Verständlichkeit. Ein genuiner Forschungsbereich der Linguistik? In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 7, S. 255-278
- HOFFMANN 2005: Hoffmann, Ute: Von der „Euthanasie“ zum Holocaust – die „Sonderbehandlung 14 f 13“ am Beispiel der „Euthanasie“-Anstalt Bernburg. In: Hamm, Margret (Hg.): Lebensunwert – zerstörte Leben. Zwangsterilisation und „Euthanasie“. Frankfurt/M 2005, S. 158-167
- HOFSSÄSS 1991: Hofssäss, Thomas: Nationalsozialismus als Unterrichtsgegenstand in der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42/1991, S. 321-331
- HOHENDORF/ ROTZOLL/ FUCHS/ HINZ-WESSELS/ RICHTER 2006: Hohendorf, Gerrit/ Rotzoll, Maike/ Fuchs, Petra/ Hinz-Wessels, Annette/ Richter, Paul: Die Opfer der nationalsozialistischen „Euthanasie“-Aktion T4 in der Tötungsanstalt Hadamar. In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 176-188
- ILSM 1998: Europäische Vereinigung der ILSMH: Sag es einfach! - Europäische Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung – für Autoren, Herausgeber, Informationsdienste, Übersetzer und andere Interessierte. 1998

- KAISER 2000: Kaiser, Wolf: Gedenkstätten als Lernorte - Ziele und Probleme. Online unter: www.ghwk.de/deut/tagung/kaiser.htm (16.07.2009)
- KASTL 2010: Kastl, Jörg Michael: Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden 2010
- KLOFT 2006: Kloft, Matthias Theodor: Wolf und Hirschkuh. Der Mönchberg und die Franziskaner in Hadamar (1632-1816) In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 27-36
- KNIGGE 2010: Knigge, Volkhard: Zur Zukunft der Erinnerung. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Apuz 25-26 2010. S.10-16
- KORFF 1985: Korff, Gottfried: „Geschichte im Präsens? Notizen zum Problem der Verlebendigung von Freilichtmuseen. In: Korff, Gottfried: Museumsdinge: Deponieren – Exponieren. Köln/ Weimar/ Wien 2002, S. 60-74
- KZ-KOCHENDORF.DE: Homepage der KZ-Gedenkstätte Kochendorf: www.kz-kochendorf.de (21.07.2009)
- LANGER/ SCHULZ VON THUN/ TAUSCH 2006: Langer, Inghard/ Schulz von Thun, Friedemann/ Tausch, Reinhard: Sich verständlich ausdrücken. München 2006
- LILIENTHAL 2006: Lilienthal, Georg: Gaskammer und Überdosis. Die Landesheilanstalt Hadamar als Morzentrum (1941-1945). In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 156-175
- LWV 2002: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hrsg.): „Verlegt nach Hadmar“ Die Geschichte einer NS-„Euthanasie“-Anstalt. 3. Auflage, Kassel 2002
- MAASS 2007: Maaß, Karin: Das barrierefreie Museum aus museumspädagogischer Perspektive. In: Föhl, Patrick S./ Erdich, Stefanie/ John, Hartmut/ Maaß Karin (Hg.): Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit – Ein Handbuch. Bielefeld 2007, S.15-27
- MENSCH ZUERST 2008: Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (Hg.): Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache. Kassel 2008
- MENSCH ZUERST – GRUNDSATZPROGRAMM: Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland: Wer sind wir? - Unser Grundsatzprogramm. Online unter: http://www.people1.de/wer_ziele.html (16.07.2009)
- MENSCH ZUERST – SATZUNG: Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland: Satzung des Vereins. Online unter: <http://www.people1.de/satzung.html> (16.07.2009)
- PAMPEL 2007: Pampel, Bert: „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“ - Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt/ New York 2007
- PANDEL 1987: Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. Onlinedokument ohne Seitenangaben downloadbar unter: <http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/historisch-politisch.htm>. (13.09.2010) Ursprünglich erschienen in: Geschichtsdidaktik, Jg. 12. 1987. (2), S. 130-142.

- PEOPLE1.DE: www.people1.de (21.07.2009)
- REUTER 2004: Reuter, Ullrich: „Wo stehe ich?“ Jugendliche gestalten ihre Begegnung mit dem Nationalsozialismus. In: Sautter, Hartmut/ Trost, Rainer/ Stinkes, Ursula (Hrsg.): Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung. Heidelberg 2004, S. 243-262
- ROELCKE 2006: Roelke, Volker: Psychiatrie um 1900 und die Gründung der Anstalt Hadamar. In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 78-89
- ROER/ HENKEL 1986: Roer, Dorothe/ Henkel, Dieter (Hrsg.): Psychiatrie im Faschismus – Die Anstalt Hadamar 1933-1945. Bonn 1986
- ROMMELSPACHER 1999: Rommelspacher, Birgit (Hg.): Behindertenfeindlichkeit: Ausgrenzungen und Vereinnahmungen. Göttingen 1999
- SAHMLAND 2006: Sahmland, Irmtraut: Ein Institut für das Leben. Die Hebammenlehranstalt für das Herzogtum Nassau (1828-1872). In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 37-55
- SAMARITERSTIFTUNG.DE: Homepage der Samariterstiftung mit Sitz in Nürtingen: www.samariterstiftung.de (16.07.2009)
- SANDER 2005: Sander, Wolfgang: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2005, S.13-47
- SANDNER 2006: Sandner, Peter: Die Landesheilanstalt Hadamar 1933-1945 als Einrichtung des Bezirksverbands Nassau (Wiesbaden). In: George, Uta/ Lilienthal, Georg/ Roelcke, Volker/ Sandner, Peter/ Vanja, Christina (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum. Marburg 2006, S. 136-155
- SOMMER 1997: Sommer, Wilhelm: Geschichtsunterricht in der Sonderschule. In: Bergmann, Klaus/ Fröhlich, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rüsen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber 1997, S. 547-554
- STÖCKLE 2005: Stöckle, Thomas: Grafeneck 1940 – Die Euthanasie Verbrechen in Südwestdeutschland. 2. Auflage, Tübingen 2005
- STÖCKLE 2007: Stöckle, Thomas: Die nationalsozialistischen „Euthanasie“-Morde in Südwürttemberg 1940/41 Grafeneck und die Heil- und Pflegeanstalten Weißenau, Zwiefalten und Schussenried. In: Erinnern und Gedenken – Das Mahnmal Weißenau und die Erinnerungskultur in Ravensburg. Konstanz 2007, S. 111-130
- THEUNISSEN 2003: Theunissen, Georg: Erwachsenenbildung und Behinderung – Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn 2003
- THORNDIKE 1921: The teachers' word book. New York 1921
- USHMM.ORG: Homepage des United States Holocaust Memorial Museum in Washington: www.ushmm.org (23.07.2009)

- WACKER 2009: Wacker, Oliver: Die Euthanasie in Grafeneck und das Erleben dieses Ortes von Menschen mit Behinderung heute. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen 2009
- WEHLING 1977: Konsens a la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977. S. 173-184
- WINKLER/ SCHELER 2000: Winkler, Ursel/ Scheler, Katrin: Außerschulische Lernorte für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen am Beispiel des Museums – oder: Die Eroberung des „Musentempels“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6/2000, S. 232-239
- ZIMMERMANN 1997: Zimmermann, Michael: „Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Bergmann, Klaus/ Fröhlich, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rösen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber 1997 S. 752-757

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbst angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 17.09.2010

Unterschrift