

Masterarbeit M.A. Public History

Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik:

Geschichte – Theorie – Empirie am Beispiel einer
Pilotstudie an der NS-Gedenkstätte Buchenwald.





Imogen Pare

Köln, März 2023

Universität zu Köln
Historisches Seminar
Public History
Masterarbeit

Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik:

Geschichte – Theorie – Empirie am Beispiel einer Pilotstudie an
der NS-Gedenkstätte Buchenwald.

Eingereicht von: Imogen Pare

Matrikelnummer: 
Betreuerin: Prof. Dr. Christine Gundermann
Ort: Köln
Eingereicht am: 22. März 2023

Inhaltsverzeichnis: Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik

Einleitung	S. 4
Kapitel 1: Die NS-Gedenkstättenlandschaft in den 2000er Jahren	S. 11
1.1 Das erste Inklusionsprojekt an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar (2003-2008)	S. 11
1.2 Hemmende Faktoren für die Entwicklung inklusiver Gedenkstättenpädagogik in den 2000er Jahren	S. 17
Kapitel 2: Die produktive Aneignung heterogenitätsbewusster Pädagogik durch die inklusive Gedenkstättenpädagogik	S. 24
2.1 Dethematisierung von Heterogenität in der Allgemeinen Pädagogik	S. 24
2.2 Universitäre heterogenitätsbewusste Pädagogik	S. 27
2.2.1 Diskriminierungskritischer Ansatz	S. 27
2.2.2 Menschenrechtsorientierter Ansatz	S. 30
2.3 Vorstellung und Typologisierung der Inklusionsprojekte an NS-Gedenkstätten	S. 34
2.3.1 Diskriminierungskritische inklusive Gedenkstättenprojekte	S. 36
2.3.2 Menschenrechtsorientierte inklusive Gedenkstättenprojekte	S. 40
Kapitel 3: Theoretischer Hintergrund, Forschungsdesign und Verlauf der Besucher*innenbefragung	S. 45
3.1 Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten	S. 46
3.2 Forschungsdesign	S. 53
3.3 Erhebungsmethode – Problemzentrierte Gruppeninterviews	S. 54
3.4 Vorstellung der Gruppen und Verlauf der Erhebung	S. 56
3.5 Datenaufbereitung	S. 62
3.6 Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse	S. 63
Kapitel 4: Ergebnisse der Besucher*innenbefragung	S. 65
4.1 Darstellung der Untersuchungsergebnisse	S. 65
4.2 Anforderungen an zukünftige inklusive Gedenkstättenpädagogik	S. 75

Fazit	S. 77
Quellenverzeichnis	S. 84
Literaturverzeichnis	S. 87
Anhang	S. I- XVII

Einleitung: Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik

Disability seems so obvious: a missing limb, blindness, deafness. What could be simpler to understand? (Lennart Davis 2006: xvi)

Lennart Davis, Literaturwissenschaftler und ein Begründer der US-amerikanischen DisAbility Studies, bringt die verbreitete reduktive Sicht auf Behinderung auf den Punkt: Behinderung beginnt und endet beim Einzelnen, ist offensichtlich und springt als – meist körperliches – Defizit ins Auge. Schon seit den 1970er Jahren wird diese Sicht auf Behinderung von Betroffenenverbänden und der Behindertenbewegung angefochten, wie beispielsweise der Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) in Großbritannien, der Independent Living Bewegung (IL) in den USA oder der Krüppelbewegung in der Bundesrepublik (Plikat 2021: 24; [Zahnd/Graf 2022](#); Jürgens 2001: 37). Auch wissenschaftlich wurde Kritik an diese Betrachtungsweise formuliert, beispielsweise ab den 2000er Jahren seitens der deutschen DisAbility Studies. Im Sinne eines sozialen oder kulturellen Modells von Behinderung müsse zwischen der individuellen Beeinträchtigung (*impairment*) und der gesellschaftlichen Benachteiligung (*disability*) differenziert werden (Bösl/Frohne 2022: 131). Erst die Unterscheidung des individuellen Menschen von der sozialen Konstruktion erlaube die Analyse behindernder Praktiken und Umgangsweisen (Brehme/Fuchs et al. 2020: 10). Und erst durch diesen Schritt könne Behinderung als „Anforderung an die behindernde Gesellschaft“ begriffen und formuliert werden (Jürgens 2021: 37). Jene Anfechtung des vorherrschenden medizinischen durch ein gesellschaftskritisches, dekonstruierendes Behinderungsmodell, bildet die wesentliche, zugrundeliegende Verschiebung der Plattentektonik – welche schließlich zum Ausbruch der deutschen Inklusionsdebatte in den 2010er Jahren führte.

In dieser Abschlussarbeit möchte ich die Verschiebungen des gesellschaftlichen Verständnisses und Umgangs mit Behinderung an einem konkreten Beispiel untersuchen, nämlich anhand der einsetzenden Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten an NS-Gedenkstätten. Aus folgenden Gründen verspricht diese Untersuchung der einsetzenden pädagogischen Orientierung an Menschen mit Lernschwierigkeit, aufschlussreich zu sein: Zum einen herrscht ein Kontrast zwischen dem Selbstverständnis von NS-Gedenkstätten als Lernort und deren geringen Berücksichtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bis in die 2000er Jahre. Dem Historiker Habbo Knoch folgend verstehe ich Gedenkstätten als Institutionen,

[...] die dauerhaft dazu eingerichtet worden sind, um an Tatorten verbrecherischer und menschenverachtender, insbesondere staatlicher Gewalt in würdiger und würdigender Weise deren Opfern zu gedenken und an sie zu erin-

nern, Friedhöfe, Gräber und materielle Überreste zu sichern, Quellen zu sammeln und zu erschließen, zur historischen Aufklärung beizutragen und ein gegenwartsorientiertes, reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern. Gedenkstätten sind mehr als Orte des Gedenkens, nämlich Überrest, Denkmal, Archiv, Sammlung, Forschungszentrum, Museum und Lernort (Knoch 2020: 5).

Der Selbstentwurf von NS-Gedenkstätten als Lernorte war laut Knoch bereits für die Etablierung von Gedenkstätten in der Bundesrepublik maßgeblich (Knoch 2020: 141). Auch in Ostdeutschland konzipierten sich die ehemaligen Mahn- und Gedenkstätten in den 1990er Jahren in Abgrenzung von Erinnerungsorten als Lernorte (Knigge 2010: 10). Auch heute wird das pädagogische Primat von NS-Gedenkstätten und ihre Funktion als Lernort hochgehalten (Münch 2019: 88). Angesichts dieses bedeutenden Selbstverständnisses von NS-Gedenkstätten als Lernort überrascht die jahrzehntelange Nichtbeachtung von Menschen mit heterogenen Lernbedürfnissen, worunter Menschen mit Lernschwierigkeiten fallen (ausführliche Bestimmung des Begriffs erfolgt auf Seite 5). Dieser Kontrast bedarf einer Analyse historischer Bedingungen.

Zum anderen offenbart die auf Menschen mit Lernschwierigkeiten bezogene Zielgruppenorientierung divergierende Inklusionsausdeutungen. So lassen sich anhand der staatlich geförderten Modellprojekte an NS-Gedenkstätten, die mehrheitlich in den 2010er Jahren für die Entwicklung von Bildungsangeboten für Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten eingerichtet wurden, verschiedene inklusive Strategien unterscheiden. Denn es herrscht weder an den NS-Gedenkstätten konkret noch im Bildungsbereich allgemein Einigkeit über die Definition von Inklusion. Die vorliegende Abschlussarbeit orientiert sich an der Definition des Pädagogen Andreas Hinz, da seine Begriffsbestimmung meines Erachtens zugleich umfassend ist und vor dem Hintergrund einer kritischen Abgrenzung zur begrifflichen Unschärfe und zu unreflektierten Kontinuitäten entstand, auf die ich in Kapitel 2 eingehe. Hinz versteht unter Inklusion einen:

[...] allgemeinpädagogischen Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und sozialer Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. [...] Damit wird jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt (vgl. Andreas Hinz, in: Barsch et al. 2020: 18).

Ob es sich bei Inklusion um einen allgemeinpädagogischen oder nicht doch um einen sonderpädagogischen Ansatz handelt, ist umstritten. Im Zentrum der divergierenden Inklusionsausdeutungen steht die Frage nach der Zielgruppe von inklusiven Bemühungen: Werden vorran-

gig Menschen mit Behinderung ins Auge gefasst, worunter Menschen mit Lernschwierigkeiten fallen, oder werden mit Inklusion alle Menschen angesprochen? Die Bestimmung der inklusiven Zielgruppe spielt eine zentrale Rolle im pädagogischen Inklusionsdiskurs und wird an späterer Stelle ausführlich dargelegt (Kapitel 2, Abschnitt 3). Allerdings möchte ich hier kurz meine Verwendung der „inkluisiven Gedenkstättenpädagogik“ erläutern: Unter „inkluisiver Gedenkstättenpädagogik“ verstehe ich die pädagogische Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten an NS-Gedenkstätten. Die Bezeichnung stammt aus dem Kontext der Modellprojekte, die seit den 2010er Jahren vermehrt an NS-Gedenkstätten eingerichtet wurden, um jene „inkluisiven“, zielgruppenorientierten Bildungsformate zu entwickeln. Aus diesem Kontext und spezifisch aus meiner Mitarbeit am Buchenwalder Inklusionsprojekt rührt die Verwendung des Begriffs der „inkluisiven Gedenkstättenpädagogik“. Dies steht dem gängigen behindertenpolitischen Verständnis von Inklusion entgegen, welches auf die weitere Gruppe der Menschen mit Behinderung ausgerichtet ist. Hinzu kommt, dass Inklusion auch als normativer oder analytischer Begriff verwendet werden kann, welchen den Teiligungsgrad von bestimmten Gruppen beschreibt. Dies ist hier nicht der Fall. Es handelt sich bei der Bezeichnung von „inkluisiver Gedenkstättenpädagogik“ lediglich um einen – wenig deskriptiven – Arbeitsbegriff im Kontext sogenannter Inklusionsprojekte an NS-Gedenkstätten.

Aus diesen Gründen lohnt sich der Blick auf die Berücksichtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an deutschen NS-Gedenkstätten. Mein Forschungsinteresse gilt den Fundamenten inklusiver Gedenkstättenpädagogik. Dabei interessiert mich die historiographische Rekonstruktion der gedenkstättenpädagogischen Entwicklung, die theoretische Einordnung der inklusiven Vorhaben an NS-Gedenkstätten und die Analyse bedeutender Voreinstellungen und Perspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf Gedenkstättenbesuche. Diese Dimensionen bilden meines Erachtens die Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik und finden sich daher in den folgenden drei Leitfragen wieder:

1. Historische Rekonstruktion:

Wie entwickelt sich die inklusive Gedenkstättenpädagogik an deutschen NS-Gedenkstätten und welche Gründe gibt es für die stagnierende Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten zwischen dem ersten Inklusionsprojekt (2003-2008) und den Modellprojekten der 2010er Jahre?

2. Theoretische Einordnung:

In welcher Tradition des pädagogischen Umgangs mit der Heterogenität von Lernen-

den steht die deutsche inklusive Gedenkstättenpädagogik? Welche Inklusionsausdeutungen und inklusive Strategien erwachsen daraus?

3. Analyse der Betroffenenperspektive:

Was sind die Voreinstellungen und Perspektiven von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten auf einem Gedenkstättenbesuch?

Bisher herrscht hinsichtlich dieses Forschungsgegenstands eine gravierende Forschungslücke (s. Forschungsstand, S. 6). Die drei Leitfragen sollen dabei helfen, die Forschungslücke zu schließen und die Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik offenzulegen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an diesen Leitfragen und ist wie folgt aufgebaut:

Im *ersten Kapitel* erfolgt die historische Rekonstruktion der einsetzenden inklusiven Gedenkstättenpädagogik. Dabei stelle ich das erste deutsche Inklusionsprojekt an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar (2003-2008) vor. Bei dem Projekt handelt es sich um eine Ausnahmeerscheinung, da die damalige NS-Gedenkstättenlandschaft von einer Nichtbeachtung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten gekennzeichnet war. Dies resultierte schließlich auch in einem geringen Erfolg und Reichweite des ersten Inklusionsprojektes. Die Gründe für die damalige gedenkstättenpädagogische Nichtbeachtung von Menschen mit Lernschwierigkeiten lege ich im zweiten Teil des ersten Kapitels dar. Als zentrale hemmende Faktoren, die in den 2000er Jahren inklusiver Gedenkstättenpädagogik entgegenwirkten, stufe ich die geringe Institutionalisierung der pädagogischen Abteilungen sowie dominierende kognitive Geschichtszugänge und Inhaltsorientierung ein.

Nach der historischen Betrachtung erfolgt im *zweiten Kapitel* die theoretische Einordnung inklusiver Gedenkstättenpädagogik. Ausgangspunkt bildet dabei die zunehmende Thematisierung und Theoretisierung von Heterogenität der Lernenden in der universitären Pädagogik. Diese Theoretisierungen aus den 1990er und vor allem den 2000er Jahren betrachte ich als wichtige Voraussetzungen für inklusive Gedenkstättenpädagogik. So lassen sich Ausprägungen universitärer heterogenitätsbewusster Pädagogik in den inklusiven Modellprojekten der 2010er Jahre wiederfinden. Schlusspunkt der theoretischen Einordnung bildet die Typologisierung der Inklusionsprojekte an NS-Gedenkstätten. Ausschlaggebend für die Differenzierung der Projekte sind die jeweilige Zielgruppe, auf welche die inklusiven Strategien ausgerichtet sind. Für die Typologisierung ziehe ich Mai Anh Bogers Inklusionstheorie heran.

Nach der pädagogischen Theorie stehen im *dritten Kapitel* die Perspektiven der Zielgruppe und deren Analyse im Mittelpunkt. Die Sichtweise der Besucher*innen mit Lernschwierigkei-

ten bildet einen zentralen Bestandteil der empirischen Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik. Eine Pilotstudie, die ich zwischen Juni und Juli 2022 im Rahmen des Buchenwalder Inklusionsprojekts durchführte, eröffnet den Blick auf diese empirischen Grundlagen. Die Rückmeldungen zu den entwickelten Bildungsangeboten bestätigen die Ansätze und das Vorgehen des Buchenwalder Inklusionsprojekts. Dies bildete allerdings nicht den Fokus meiner qualitativen Befragung. Vielmehr interessierte mich, wie die Voreinstellungen der Befragten mit der Wahrnehmung der NS-Gedenkstätte als Erlebnisraum oder Lernort im Zusammenhang standen. Dahingehend werte ich die Gruppeninterviews mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse aus. Die entsprechenden Ergebnisse meiner Untersuchung vergleiche ich mit den Ergebnissen bisheriger Besucher*innenforschung und setze die befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten mit anderen Besucher*innen ins Verhältnis. Dadurch nähere ich mich einer Antwort an, ob die Differenzkategorie Lernschwierigkeit hinsichtlich Voreinstellungen und Besuchswahrnehmung aussagekräftig ist.

Meine Untersuchung stellt eines der ersten empirischen Ergebnisse zu den Einstellungen von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten gegenüber NS-Gedenkstätten dar. Sie sollte allerdings als Pilotstudie verstanden werden, die ein Forschungsfeld anreißt und Anknüpfungspunkte für zukünftige Untersuchungen bietet.

Begriffsbestimmung Lernschwierigkeit: Bei dem Begriff der Lernschwierigkeit handelt es sich um eine Selbstbezeichnung von Betroffenen in Abgrenzung zur geläufigen Bezeichnung der „geistigen Behinderung“:

Bei den Worten „geistig behindert“ denken viele Menschen: Wir sind dumm. Wir können nichts lernen. Das stimmt nicht! Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden. Wir fordern: Die Wörter „geistig behindert“ sollen nicht mehr benutzt werden!
([Mensch Zuerst e.V.](#))

Der Betroffenenverband Mensch Zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. war maßgeblich für die Popularisierung des Begriffs verantwortlich. Der Verein gründete sich 2001 in Deutschland und ist, wie am Namen erkennbar, Teil der internationalen People First Bewegung. Seit den Anfängen in den USA ist das Kernthema dieser Bewegung die Wirkmächtigkeit von Sprache und es verfolgt das Ziel einer diskriminierungsfreien Sprache rund um Menschen mit Lernschwierigkeiten ([History of People First](#)).

Wie das Netzwerk mit „wir lernen anders“ formuliert, beschreibt der Begriff der Lernschwierigkeit vorrangig heterogene Lernbedarfe. Daran anschließend verstehe ich „Lernschwierig-

keit“ auf der Ebene der individuellen Beeinträchtigung (*impairment*) primär als Marker für heterogene Lernbedürfnisse. Für den pädagogische Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten folgt daraus beispielsweise, sich der Heterogenität der Lernenden bewusst zu sein (Heterogenitätsbewusstsein) und sich an den Lernenden zu orientieren (Subjektorientierung).

Für die Ebene der individuellen Beeinträchtigung von Lernschwierigkeit konnte ich keine Anknüpfungspunkte für Konzepte der DisAbility Studies herstellen. Dies liegt darin begründet, dass in den DisAbility Studies implizit körperliche Behinderung im Mittelpunkt stehen, obwohl ihre Ansätze sich meist explizit auf jegliche Behinderungsformen beziehen. Ein Beispiel ist das Konzept der verkörperten Differenz (*embodied difference*), das als „unspezifischer Sammelbegriff von vielfältigen körperlichen, mentalen, psychischen Auffälligkeiten [genutzt wird], denen gemeinsam ist, dass sie immer nur mittels des Körpers ausgedrückt und wahrgenommen werden können“ (Waldschmidt 2006: 32). Mir erschließt sich nicht, wie sich Lernschwierigkeiten – oder auch „psychische Auffälligkeiten“ – „nur mittels des Körpers ausdrücken“. Ein ähnliches Problem ist die häufige synonyme Verwendung von Behinderung und „gesundheitlicher Differenz“ in den DisAbility Studies. Meiner Meinung nach kann dies nicht auf Menschen mit Lernschwierigkeiten angewandt werden, da ihre Gesundheit nicht betroffen ist.

Für Lernschwierigkeit auf der Ebene der Behinderung (*disability*) konnte ich mich wiederum an den DisAbility Studies orientieren. So verstehe ich Lernschwierigkeit als soziokulturell bedeutsame Differenzkategorie (Waldschmidt 2020: 67). Dieses Verständnis erlaubt mir, Lernschwierigkeit mit gesellschaftlichen Aushandlungen über Differenz in Beziehung zu setzen und zum Teil darunter zu subsumieren (s. Kapitel 2, Abschnitt 2). In der vorliegenden Arbeit finden beide Dimensionen von Lernschwierigkeit Beachtung und werden in dem NS-Gedenkstättenkontext untersucht: Zum einen analysiere ich die behindernden Praktiken und Umgangsweisen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie inklusive Strategien, die dem entgegenwirken sollen. Diese Ebene der *disability* bestimmt die ersten zwei Kapitel. Die Ebene der individuellen Beeinträchtigung wird im dritten Kapitel im Rahmen der Befragung von Gedenkstättenbesucher*innen mit Lernschwierigkeiten fokussiert. Die Betrachtung und Analyse beider Ebenen von Lernschwierigkeiten soll der Wechselwirkung gerecht werden, welche der Differenzkategorie zugrunde liegt: gesellschaftliche Diskriminierung und kulturelle Problemmatisierungsweisen von Auffälligkeit und Abweichung (Waldschmidt 2020: 67), mit denen Personen mit individuellen Voraussetzungen interagieren.

Forschungsstand: Ein Verdienst der Arbeit ist eine erste Forschungssynthese des jungen Felds der inklusiven Gedenkstättenpädagogik. Die Forschungslage ist begrenzt. Die einzigen Veröffentlichungen, die ausdrücklich inklusiver Gedenkstättenpädagogik gewidmet sind, stammen aus dem Kontext der Inklusionsprojekte an den NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten Hadamar und Grafeneck (George/Winter 2005; George 2008; George 2008b; George 2014; [George 2016](#); Priwitzer 2010). Vor allem Uta Georges Ausführungen zum Hadamarer Inklusionsprojekt erwiesen sich als äußerst wertvoll. Eine aktuelle Reflexion inklusiver Gedenkstättenpädagogik bietet das Sammelband der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. Das Band begleitete die Neukonzeptionalisierung der historischen Dauerausstellung der Berliner Gedenkstätte und stellt mit diesem Ausstellungsbezug eine Ausnahme innerhalb des Literaturkorpus zu inklusive Gedenkstättenpädagogik dar (Gryglewski/Jasch/Zolldan 2021).

Aus dem größeren NS-Gedenkstättenkontext konnte ich auf vielfältige Veröffentlichungen zugreifen. Als besonders wertvoll erwies sich dabei der *GedenkstättenRundbrief*, die vom Gedenkstättenreferat der Stiftung Topographie des Terrors herausgegeben wird. Die vierteljährlich erscheinende historische Zeitschrift bildet einen zentralen Referenzpunkt für das Tätigkeitsfeld der Gedenkstätten für NS-Opfer. Zudem liegen alle Beiträge des GedenkstättenRundbriefs seit 1983 digitalisiert vor, wodurch Einblicke in vergangene sowie aktuelle Debatten problemlos möglich waren. Darüber hinaus fanden sich zur Gedenkstättenpädagogik verschiedene aufschlussreiche Sammelbände (bspw. Ehrmann 1995; Haug et al. 2015; Werker 2016). Eine Forschungslücke liegt allerdings bei der historischen Entwicklung der NS-Gedenkstättenpädagogik vor, es fehlt hierzu eine Überblicksdarstellung. Zentral für die Rekonstruktion der gedenkstättenpädagogischen Entwicklungen seit den 1990er Jahren war Thomas Lutz Dissertation von 2009. Im Rahmen seiner Untersuchung des Bildungsanspruches neugestalteter Dauerausstellungen führte Lutz rund 25 Interviews mit NS-Gedenkstättenleiter*innen. Daraus gewann ich einen bemerkenswerten Einblick in die NS-Gedenkstättenlandschaft der 2000er Jahre. Dies war auch hinsichtlich einer weiteren Forschungslücke hilfreich. So gibt es keine dezidierte Überblicksdarstellung zur Entwicklung von NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten. Existierende historische Abrisse zur NS-Gedenkstätten-geschichte nehmen vorrangig KZ-Gedenkstätten in den Blick. Da ich im Laufe meiner Abschlussarbeit mehrfach auf abweichende Entwicklungslinien bei NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten stieß, stellt dies ein gravierendes Forschungsdesiderat dar. Daher waren Lutz Interviews mit Leiter*innen von NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten sehr hilfreich. Zum Stand der Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten gehe ich ausführlich im dritten Kapitel ein (s. Kapitel 3, S. 43ff.). Der kleine For-

schungsstand bildet einen zentralen Referenzpunkt für meine Pilotstudie an der Gedenkstätte Buchenwald.

Damit erschöpft sich die Literatur aus dem Gedenkstättenkontext. Vor allem das zweite Kapitel zur theoretischen Einordnung der gedenkstättenpädagogischen Inklusionsprojekte erforderte viele Anleihen aus angrenzenden Fachrichtungen. Wesentliche Disziplinen bildeten die universitäre Pädagogik, Sonderpädagogik und Geschichtsdidaktik sowie die DisAbility Studies und Inklusionsforschung. Vor allem die Geschichtsdidaktik und DisAbility Studies lieferten zahlreiche aktuelle Veröffentlichungen (bspw. Geschichtsdidaktik: Barsch et al. (Hrsg.) 2020; Musenberg (Hrsg.) 2021; DisAbility Studies: Brehme/Fuchs (Hrsg.) 2020; Bösl/Frohne 2022). Für die Inklusionsforschung erwiesen sich neben dem Sammelband von Irmtraud Schnell vor allem die Zeitschrift für Inklusion als äußerst wertvoll (Schnell 2015; [Zeitschrift für Inklusion](#)).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich der interdisziplinäre Blick bei der Erschließung inklusiver Gedenkstättenpädagogik lohnt. Mit einem weiteren Zitat des US-amerikanischen Begründers der DisAbility Studies, Lennart Davis, möchte ich diese Einführung schließen und zum Hauptteil übergehen:

The apparent ease of intuitive knowledge is really another aspect of discrimination against people with disabilities. How could there be anything complex, intellectually interesting or politically relevant about a missing limb or a chronic impairment? (Lennart Davis 2006: xvi).

Davis Mahnung, der Komplexität von Behinderung gerecht zu werden, soll die vorliegende Untersuchung inklusiver Gedenkstättenpädagogik leiten: Verkomplizieren wir die Sache also!

Kapitel 1: Die NS-Gedenkstättenlandschaft in den 2000er Jahren

Ein frühes Inklusionsprojekt entstand bereits 2003 an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar. Das Projekt leistete Pionierarbeit für inklusive Gedenkstättenpädagogik. Allerdings entfaltete es nur eine geringe Reichweite und entwickelte sogar innerhalb der eigenen Institution keine langfristige Wirkung. In dem vorliegenden Kapitel stelle ich das erste Inklusionsprojekt vor und untersuche, welche Faktoren die weite Verbreitung inklusiver Gedenkstättenpädagogik in den 2000er Jahren hemmten.

1.1 Das erste Inklusionsprojekt an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar (2003-2008)

In den frühen 2000er Jahren erreichte die NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar vermehrt Anfragen von Gruppen mit Lernschwierigkeiten, beispielsweise von Patient*innen aus der anliegenden psychiatrischen Einrichtung (George 2008: 46). Für diese Besucher*innengruppen und deren Bedarfe existierten weder in Hadamar noch an anderen NS-Gedenkstätten keine solchen gedenkstättenpädagogischen Angeboten:

Leider gibt es für Menschen mit Lernschwierigkeiten an Gedenkstätten fast keine Angebote. Die Ausstellungen sind in schwerer Sprache. Und meistens gibt es keine Führungen in Leichter Sprache. Wir wollen, dass das anders wird. (George 2008b: 6).

Die bisherige Pädagogik der Gedenkstätte Hadamar richtete sich seit der Konzeptionierung in den 1990er Jahren hauptsächlich an Schulklassen, Studierende, Kranken- und Altenpflegeschulen, soziale Einrichtungen und die Bundeswehr (George 2008: 42). Damit standen Besucher*innen ohne Behinderungen im Fokus. Bei deren pädagogischer Adressierung ging es primär darum, die Eugenik-Opfer nicht als Fremde zu sehen und Empathie für sie zu entwickeln (George 2008: 44). Die bisherige Gedenkstättenpädagogik richtete sich an die Nachfahren der Täter*innengesellschaft (Ebd.).

Ohne passende pädagogische Konzepte führten die vermehrten Besucher*innengruppen mit Lernschwierigkeiten bei den Gedenkstättenmitarbeiter*innen häufig zu Verunsicherung und Ratlosigkeit (George 2008: 46). Darüber hinaus mangelte es an Angeboten für Überlebende und Zeitzeug*innen der örtlichen NS-Verbrechen, worin die Initiator*innen des ersten Inklusionsprojekts eine tiefe Unstimmigkeit erkannten. In ihren Augen kam die fehlende Adressierung einer doppelten Stigmatisierung gleich, infolgedessen den überlebenden Opfern von NS-Eugenik-Verbrechen nun auch die Teilhabe an Aufarbeitung und Gedenken verwehrt wurde (George 2008: 10):

Sätze wie »Bei Adolf wärest du vergast worden« sind behinderten Menschen nicht unbekannt. Sie hören sie immer noch ab und zu auf der Straße. Diese Diskriminierungen treffen Menschen mit Behinderungen doppelt: erstens als Beleidigung und zweitens, weil erzwungene Unwissenheit wehrlos macht. Historisch-politische Bildung für Menschen mit Behinderungen sollte ihren Beitrag zur Aufklärung über die Ursachen und Folgen der NS-Verbrechen an Kranken und Behinderten liefern und zu einem offensiveren Umgang mit Diffamierungen beitragen (George/Winter 2005: 28).

Daher setzte sich die pädagogische Mitarbeiterin Uta George mithilfe des Fördervereins der Gedenkstätte daran, die fehlenden Perspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der

Gedenkstätte Hadamar einzubringen und ein Konzept für inklusive Gedenkstättenbesuche zu erarbeiten. Dieses Vorhaben rief allerdings breiten Widerstand hervor:

Diskussionen im Vorfeld [...] mit Tätigen in Gedenkstätten und Historikern und Historikerinnen haben starke Ressentiments gegenüber einem solchen Angebot 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 (George/Winter 2005: 33).

Vor allem während einer Fachtagung zu NS-Eugenik-Verbrechen in Pirna-Sonnenstein im Jahr 2001 schlug George eine fachübergreifende Ablehnung. Die argumentativen Verweise auf die mangelnde Verkraftbarkeit und Lernfähigkeit ist laut Lisa Pfahl charakteristisch für den deutschen Lernbehindertendiskurs seit den 1980er Jahren (Pfahl 2010: 117).

Dem Inklusionspädagogen Andreas Hinz folgend handelte es dabei um eine Krisenreaktion der Fachwelt auf inklusive Bemühungen, die eine typische modellhafte Reaktion auf Innovationsprozesse darstellt ([Hinz 2013](#)). Angesichts einer Infragestellung etablierter Begriffe und Orientierungen und einer grundsätzlichen Verunsicherung komme es in der Regel zu „Auflehnung, aggressiver Abwehr und unter Umständen zu Beschimpfungen“ (Ebd.). Bereits im Rahmen der Integrationsentwicklung der 1990er Jahre sei es laut Hinz zu ähnlichen Reaktionen gekommen. Hinz führt dies auf „Gesetzmäßigkeiten von Systemen zurück“, die „naturgemäß“ Bestehendes zu bewahren und sich Veränderungen zu widersetzen (vgl. Schley 1990, in: Ebd.). Dieser systemische, teils psychologische Erklärungsansatz liefert eine mögliche Erklärung für die beschriebenen Widerstände. Im Fall der Gedenkstätte Hadamar führten diese Widerstände schließlich dazu, dass Uta George in 2001 das Vorhaben vorerst aufgab.

Erst der Kontakt zu einer Selbstvertretungsorganisation von Menschen mit Lernschwierigkeiten stieß das Projekt wieder an. Der Verein Mensch Zuerst – Netzwerk People First Deutschland hatte sich im Jahr 2001 gegründet. Der Betroffenenverband verfolgte neben der Popularisierung der Bezeichnung Lernschwierigkeit die gesetzliche und zivile Gleichstellung von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie die Betonung von Selbstbestimmung im Rahmen assistierten Lebens ([Grundsatz-programm Mensch Zuerst e.V.](#)). Womöglich der wichtigste Verdienst des Vereins ist die Popularisierung der Leichten Sprache. Das Konzept Leichte Sprache dient dazu, die sprachliche Oberfläche zu vereinfachen und infolgedessen komplexe Informationen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zugänglich zu machen (Priwitzer 2010: 8). Die Kooperation mit der Gedenkstätte Hadamar ist eines der frühesten Projekte des Ver-

eins, was deutlich macht, dass der Verband von Menschen mit Lernschwierigkeiten dem Zugang zur ‚eigenen‘ Geschichte eine hohe Bedeutung einräumte.

Durch die Beteiligung des Vereins konnte auch frühzeitig auf jene Bedenken der Kritiker*innen eingegangen werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten mit der Thematik überfordert seien. Das Projekt zeigte, dass die Betroffenen Überforderungen klar benennen konnten, und dass eine enge Betreuung in der Lage war, kognitiver und emotionaler Überforderung entgegenzuwirken (George 2016). Der partizipative Charakter verhalf dem Projekt schließlich auch zur allgemeinen Unterstützung und Fürsprache, da die Beteiligung der Zielgruppe auf die Kritiker*innen überzeugend wirkte.

Die gemeinsame Projektorganisation mit dem Betroffenenverband stellte ein Novum in der NS-Gedenkstättenarbeit dar – in Hadamar war dies vorher noch nie mit anderen Besucher*innengruppen praktiziert worden (Priwitzer 2010: 47). Laut der Initiatorin Uta George handelte es sich sogar um das erste Beispiel einer solchen partizipativen Erarbeitung von Bildungsangeboten in der deutschen Museumslandschaft (George 2008: 47). Dies muss etwas eingegrenzt werden: Auch im Vorfeld der weltweit ersten Ausstellung zu DisAbility History: „Der (im)perfekte Mensch: Vom Recht auf Unvollkommenheit“ an dem Deutschen Hygiene Museum in Dresden (2000-2001) waren Menschen mit Behinderung an der Ausstellungsentwicklung beteiligt. Der Fokus lag jedoch nicht dezidiert auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (Poore 207: 300-302). Doch bereits an den zwei Wanderausstellung des Bundes für Euthanasie-Opfer und Zwangssterilisierte (BEZ) waren Menschen mit Lernschwierigkeiten beteiligt („Zwangssterilisation und Euthanasie“; „Lebensunwert – zerstörte Leben“) (Hamm 2017: 48).

Trotz der Einschränkungen stellt das Inklusionsprojekt an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte eines der ersten historisch-politischen Bildungsprogramme dar, welche unter Mitwirkung der Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten erarbeitet wurde. Das mehrjährige und mehrteilige Projekt richtete insgesamt fünf Kooperationstagungen aus, die unterschiedlichen Aspekten der pädagogischen Konzeptionierung gewidmet waren. Ein achtköpfiges Team der Gedenkstätte Hadamar und des Netzwerks Mensch Zuerst übernahm die Projektorganisation. An den Tagungen nahmen zudem wechselnde Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten teil, die als Expert*innen in eigener Sache ihre Perspektiven einbrachten. Startpunkt bildete die erste Kooperationstagung anlässlich des Europäischen Jahres für Menschen mit Behinderungen 2003 (George/Winter 2005: 28). Dem Motto des Europäischen Jahres entsprechend – ‚Nichts über uns – ohne uns‘ – kam am 24.-26. Oktober 2003 eine Gruppe von zwölf Expert*innen in eigener Sache zusammen, die meist in Einrichtungen der Behindertenhilfe ar-

beiten oder leben (George/Winter 2005: 30). Inhaltlich lag der Schwerpunkt dieser ersten Kooperationstagung darauf, eine inklusive Arbeitsweise zu entwickeln und zu erfahren, was den Teilnehmer*innen bei Führungen durch die Gedenkstätte wichtig war. Dabei ging es sowohl um die Führungsmethodik als auch um inhaltliche Reduktion der Ortsgeschichte auf Kernpunkte.

An diese inhaltliche Reduktion knüpfte 2004 die zweite Kooperationstagung an, die der Übertragung des Ausstellungskatalogs in Leichte Sprache gewidmet war (George 2008b: 10). Es entstand ein niedrigschwelliger Ausstellungskatalog in Leichter Sprache und als Hörversion, welcher die eigenständige Erschließung der Ortsgeschichte für Einzelbesucher*innen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen sollte. Dieser bundesweit erste Ausstellungskatalog einer Gedenkstätte in Leichter Sprache erzielte eine große Reichweite und wurde zum Projektende im Jahr 2008 ein zweites Mal aufgelegt.

In den Folgejahren wurden weitere Kooperationstagungen mit jährlich wechselndem Schwerpunkt und wechselnden Expert*innengruppen veranstaltet. 2005 lag der thematische Schwerpunkt auf „Behinderte Frauen im Nationalsozialismus“. Ein Jahr darauf stand das Gedenken und die emotionale Auseinandersetzung im Mittelpunkt, in dessen Rahmen die Teilnehmer*innen eine Gedenkzeremonie planten und ausrichteten (George 2008: 51). 2008 thematisierte die Tagung zeitliche Kontinuitäten und Brüche im Leben mit Behinderung: „Was hieß Behinderung früher? Was heißt Behinderung heute?“ (Priwitzer 2010: 32). Aus den Tagungsthemen lässt sich ein politischer Anspruch des Projektes erkennen. Laut Uta George war der Selbstvertretungsorganisation Mensch Zuerst e.V. daran gelegen, vergangene und gegenwärtige Entrechtungsituationen zu bearbeiten und sich öffentlich zu Wort zu melden (George 2014: 165). Die Tagungen gingen über die Schilderungen von Diskriminierungserfahrungen, welche die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten machen, hinaus und folgten einen Empowerment-Ansatz: „Was können wir tun, um uns zu wehren?“ (George 2014: 165). Das erste Projekt zur Entwicklung inklusiver Gedenkstättenangebote verfolgt damit auch die Schaffung und Stärkung eines Gruppenbewusstseins und Potenziale für Selbstwirksamkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. George 2008: Kapitel 4). Dies stellt nicht nur einen Unterschied zu der pädagogischen Arbeit mit anderen Besucher*innengruppen in Hadamar, sondern auch zu den Inklusionsprojekten der 2010er Jahre dar. Wie ich an späterer Stelle ausführen werde, spielt hierfür der jeweilige pädagogische Heterogenitätsansatz eine entscheidende Rolle (s. Kapitel 2, Abschnitt 2.3). Hinzu kommt, dass die späteren Inklusionsprojekte mit Vereinen wie der Lebenshilfe zusammenarbeiten. Zwar bezeichnet sich die Bundesverei-

nigung Lebenshilfe als Selbstvertretungsorganisation, jedoch unterscheidet sie sich diesbezüglich aufgrund ihrer historischen Wurzeln als Elternvereinigung (Waldschmidt 2006: 38) und durch ihre Trägerschaft von Werkstätten für Menschen mit Behinderung deutlich von der Selbstvertretungsorganisation Mensch Zuerst. Dies ein weitere Erklärung für die ausgeprägte kritische Macht- und Gegenwartsanalyse des Hadamarer Inklusionsprojekts im Vergleich zu den späteren Modellprojekten an NS-Gedenkstätten.

Aus dem Hadamarer Inklusionsprojekt entstand ein Gedenkstättenprogramm für Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten. Das bestehende Bildungsangebot, das hauptsächlich auf Besucher*innen ohne Lernschwierigkeiten ausgelegt war, wurde um zielgruppenspezifische Führungen, sowie ganz- bis mehrtägige Studenttage erweitert. Die Besucher*innengruppen mit Lernschwierigkeiten waren kleiner und die Pädagog*innen verwendeten Leichte Sprache (Pritwitzer 2010: 3). Das Programm umfasste neben Themenblöcken zur NS- und Gedenkstätten-geschichte auch einen emotionalen Verarbeitungsmoment, die Gedenkzeremonie (George 2008b: 11). Zudem ermöglichte der Ausstellungskatalog in Leichter Sprache den selbstständigen Besuch der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar. Damit sahen die Projektbeteiligten das grundlegende Ziel erreicht, Menschen mit Lernschwierigkeiten die Teilhabe an der deutschen Erinnerungskultur zu ermöglichen und deren bisher fehlenden Perspektiven in die Gedenkstätte einfließen zu lassen.¹

Die Ermöglichung der Teilhabe durch institutionelle Anpassung an heterogene Bedarfe bildet den Kern des Inklusionsprinzips und damit den Unterschied zum vorherigen Integrationsparadigma: während „Integration von einer gegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll“, erfordert Inklusion, „dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen.“ (Wansung 2015: 51). Das Hadamarer Projekt stellt somit ein sehr frühes Beispiel für jenes Prinzip dar, der im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland rechtlichen Status erhält.

Das Inklusionsprojekt an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar wurde 2008 eingestellt. Aufgrund der geringen institutionellen Verankerung der Projektergebnisse blieb die Wirkung des Inklusionsprojektes in Hadamar beschränkt. Auch an anderen NS-Gedenkstätten fanden

1 Beim Konzept der Erinnerungskultur beziehe ich mich auf die Definition der Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Astrid Erll, die Erinnerungskultur bestimmt als „historisch und kulturell variable Ausprägungen von kollektivem Gedächtnis [...] Kollektives Gedächtnis ist der Fokus kulturwissenschaftlicher Neugier, Erinnerungskulturen sind ihr Untersuchungsgegenstand.“ (Erll 2017: 6). Im Rückgriff auf Maurice Halbwachs bestimmt Erll das kollektive Gedächtnis als „ein Oberbegriff all jener Vorgänge organischer, medialer und institutioneller Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenen und Gegenwärtigen in soziokulturellen Kontexten zukommt.“ (Ebd.)

die entwickelten Bildungsprogramme und das Inklusionsprinzip in den Folgejahren keine unmittelbaren Nachahmer. Die größte Wirkung entfaltete das erste Inklusionsprojektes bei der Popularisierung der Leichten Sprache. Noch zu Projektzeiten übernahmen andere NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten die sprachliche Vereinfachung (George 2014: 159):

[...] unsere Ausstellung [ist] so klein [...], durch die muss man nicht führen. Ausgenommen sind Lernbehinderte, weil die eine Leseschwäche haben. Da ist es besser, man übersetzt das eine oder andere in eine einfachere Sprache. Dafür nutzen wir den entsprechenden Katalog in einfacher Sprache aus der Gedenkstätte Hadamar. Die Kollegen haben uns das genehmigt. Ich bin jetzt beim Umschreiben auf Bernburg (Ute Hoffmann/Gedenkstätte Bernburg, in: Lutz 2009: 266).

Die Verwendung von Leichter Sprache an anderen NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten fand allerdings lediglich als Übernahme und Bereitstellung von Handreichungen in Leichter Sprache statt. Zentrale Elemente des Inklusionsprojektes wurden nicht übernommen, wie beispielsweise die Subjektorientierung, der partizipative Arbeitsprozess und die inhaltlichen Aushandlungen und Anpassungen. So war beim Hadamarer Projekt ein wichtiger Bestandteil der Übertragung des Katalogs in Leichte Sprache die gemeinsame Auswahl der historischen Inhalte, die im reduzierten Katalog enthalten sein sollen. Auf diese Weise fanden die Perspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten erinnerungskulturell Eingang. Die Engführung auf Leichte Sprache an anderen NS-Gedenkstätten deute ich vor allem als Zeichen eines weiterhin vorherrschenden Rehabilitationsparadigmas: nicht die Umwelt, sondern das Individuum mit Behinderung wurde weiterhin als defizitär angesehen (Bösl/Fröhne 2022: 129). Demnach müssten Menschen mit Behinderung in erster Linie technische Hilfsmittel an die Hand gegeben werden, wie Prothesen, Bodenleitsysteme oder eben Übersetzungen in Leichter Sprache, damit sie sich in der unveränderten Umwelt zurechtfinden (Jürgens 2001: 35).

Die Konzentration auf das Hilfsmittel der Leichten Sprache führte in den Folgejahren zu einem Überangebot von Materialien in Leichter Sprache – während es an genuinen Konzepten für Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten mangelte. Erst mit der Ratifizierung der UN-BRK in 2009, welche dem Rehabilitationsparadigma das Inklusionsprinzip entgegenstellte, kam es in den 2010er Jahren zu einer Welle an Inklusionsprojekten.

1.2 Hemmende Faktoren für die Entwicklung inklusiver Gedenkstättenpädagogik in den 2000er Jahren

Die Entwicklung von Bildungsprogrammen für Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen des Hadamarer Inklusionsprojektes stellte eine Ausnahme in der NS-Gedenkstättenlandschaft der 2000er Jahre dar. Einen Grund dafür liegt in der geringen pädagogischen Institutionalisierung an NS-Gedenkstätten zu jener Zeit. Da festangestellte Mitarbeiter*innen vornehmlich für die konzeptionelle, inhaltliche und organisatorische Vorbereitung und Durchführung von Bildungsprogrammen verantwortlich sind, ist deren Zahl und entfristete Anstellung auch für inklusive Gedenkstättenpädagogik von zentraler Bedeutung (Haug 2008: 8). Für die Struktur und Verfassung der pädagogischen Abteilung ist die Institutionalisierungsgeschichte der jeweiligen NS-Gedenkstätte ausschlaggebend (Haug 2008: 3). Aufgrund dessen herrschte hinsichtlich der pädagogischen Institutionalisierung in den 2000er Jahren ein heterogenes Bild: das Spektrum reicht von den tradierten prominenten KZ-Gedenkstätten der ehemaligen DDR bis hin zu kleinen westdeutschen NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten. Die Belegschaftszahlen der zwei bedeutendsten deutschen KZ-Gedenkstätten liefern einen groben Eindruck: sind in Buchenwald in den 2000er Jahren ungefähr einhundert Menschen beschäftigt, so sind es in der größten westdeutschen KZ-Gedenkstätte Dachau fünf (Knigge 2010: 12).

Die ehemaligen Mahn- und Gedenkstätten Buchenwald, Sachsenhausen und Ravensbrück in Ostdeutschland blicken auf eine längere Institutionalisierungsgeschichte zurück, da sich bereits zu DDR-Zeiten der staatliche Vermittlungsauftrag personell niederschlug. Im Zuge der sogenannten Wiedervereinigung übernahm der Bund die Verantwortung und Finanzierung der bestehenden ostdeutschen NS-Gedenkstätten. Vorausgegangen war 1993 eine Resolution des Europäischen Parlaments für den Erhalt und Schutz von KZ-Gedenkstätten (Knoch 2020: 80). Als einzige NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte der DDR profitierte die 1989 gegründete Gedenkstätte Bernburg von einer gesicherten staatlichen Finanzierung, 1993 übernahm das Land Sachsen-Anhalt die Trägerschaft (Lutz 2009: 441). Allerdings war der Umfang der Förderung wie auch die politische sowie öffentliche Aufmerksamkeit ungleich geringer als bei den ostdeutschen KZ-Gedenkstätten mit großen Besucher*innenzahlen (Lutz 2009: 139).

Aufgrund dieser hohen pädagogischen Institutionalisierung leisteten die ostdeutschen KZ-Gedenkstätten bereits in den 1990er Jahren umfangreiche konzeptionelle Arbeit. Ein damaliger Pädagoge Buchenwalds, Helmut Rook, beschreibt diese Zeit als eine konzeptionelle Phase mit dem Ziel eines „eigenständigen und zugleich spezifischen Angebots von außerschulischer historisch-politischer Bildung“ (Rook 1995: 174). So wurde das einschlägige Gedenkstättenfor-

mat – der begleitete Rundgang – um verschiedene Formate wie Studientage, mehrtägige Seminare, Workcamps und ähnliches ergänzt. Zu einer Ausdifferenzierung der Zielgruppen kam es allerdings nicht. Die Adressat*innen sind in den 2000er Jahren vor allem „Schulklassen ab dem neunten Jahrgang und andere schulisch organisierte Gruppen“ (Haug 2008: 10).

Während also in den 2000er Jahren an den ostdeutschen KZ-Gedenkstätten relativ viele festangestellte, universitär ausgebildete Pädagog*innen arbeiteten, war die pädagogische Arbeit in den westdeutschen Gedenkstätten oft Teil befristeter Projektstellen oder lag in den Händen freier Mitarbeiter*innen und außerinstitutioneller Träger (Haug 2008: 4). Mit der ersten Gedenkstättenkonzeption des Bundes von 1999 wurden zwar auch vier westdeutsche KZ-Gedenkstätten in die institutionelle Förderung aufgenommen:

Die KZ-Gedenkstätten Dachau, Bergen-Belsen, Neuengamme und Flossenbürg erhielten die Finanzierung für ihre unbestritten erforderliche wissenschaftliche Aktualisierung und teilweise Erweiterung [...] nach 1999. Diese vier Gedenkstätten in den alten Ländern erfüllen die dargestellten Kriterien der Bundesförderung insb. wegen ihres nationalen bzw. internationalen Stellenwertes (Deutscher Bundestag 2008: 4).

Doch trotz der staatlichen Förderung leisteten weiterhin größtenteils befristete Projektstellen die konzeptionellen Überlegungen an den westdeutschen KZ-Gedenkstätten.² Als Folge dieser geringen pädagogischen Institutionalisierung schritt die Ausdifferenzierung der Bildungsprogramme an den westdeutschen KZ-Gedenkstätten langsam voran (Haug 2008: 3).

Die zwei bereits bestehenden westdeutschen NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten Hadamar und Grafeneck wurden im Gedenkstättenkonzept von 1999 nicht erwähnt und erhielten daher keine institutionelle Bundesförderung. Lediglich die Möglichkeit, „projektbezogene Gedenkstättenförderung des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien“ zu beantragen, wurde den kleineren westdeutschen NS-Gedenkstätten eingeräumt (Lutz 2009: 120). Für Grafeneck bedeutete dies eine geringe pädagogische Institutionalisierung, doch Hadamar konnte die ausbleibende institutionelle Förderung vom Bund ausgleichen. Denn seit 1986 hatte der Landeswohlfahrtsverband Hessen die Trägerschaft übernommen (Knoch 2020: 75). Dies ermöglicht der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar die Errichtung einer pädagogischen Abteilung, an der ab den 1990er Jahren ein über Standardführungen hinaus differenziertes pädagogisches Programm erarbeitet wurde (George 2008: 42). Vor dem Hintergrund des hohen Institutionalisierungsgrads in Hadamar ist wenig verwunderlich, dass an diesem Ort das

2 Die KZ-Gedenkstätte Flossenbürg besaß zwischen 2002-4 nur eine befristete pädagogische Stelle und erst seit 2007 eine unbefristete Stelle (Haug 2008: 31); In Dachau gab es bis 2009 nur eine festangestellte Lehrerabordnung (Haug 2008: 13); In Bergen-Belsen gab es vier Lehrer*innenabordnungen (Haug 2008: 13).

erste deutsche Inklusionsprojekt entwickelt wurde. Doch warum entwickelten ostdeutsche KZ-Gedenkstätten, die ebenso über institutionalisierte pädagogische Abteilungen verfügten, keine frühen inklusiven Programme? Dies erkläre ich mit dem dortigen Fokus auf kognitive Wissensvermittlung und Inhaltsorientierung an diesen NS-Gedenkstätten.

Seit jeher bilden Trauern, Forschen und Bilden die drei Hauptpfeiler der Gedenkstättenarbeit (Priwitzer 2010: 8). Im Laufe der Zeit verschob sich bekanntermaßen die Gewichtung der Gedenkstättenfunktion von einem Gedenk- zum Lernort (Pampel 2011: 14). Doch meine Untersuchung ergibt ein Bild der NS-Gedenkstättenlandschaft in den 2000er Jahren, welches sich dieser linearen Entwicklung zum Lernort und zum pädagogischen Primat widersetzt. Stattdessen finde ich ein Hybrid zweier Gedenkstättenfunktionen, eine forschungsnahe Bildung, in dieser Zeit vor. Diese forschungsnahe Bildung brachte eine primär kognitive Wissensvermittlung und Inhaltsorientierung mit sich. Unter ersterem verstehe ich eine Bildung, die auf eine sachliche Aufklärung mit hohem Informationswert zielt. Zentral ist hierbei, dass in der forschungsnahen Bildung kognitives Lernen als Gegensatz zu emotional-affektiven Lernen, in dem Trauer, Empathie und Identifikation eine aktive Rolle spielen, entworfen wird (Werker 2016: 103). Unter Inhaltsorientierung verstehe ich jene pädagogische Perspektive, welche die Bildungsinhalte und den gewünschten Wissenserwerb als Ausgangspunkt und in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt, nenne ich Inhaltsorientierung. Demgegenüber stelle ich eine Subjektorientierung, welche die Besucher*innen mit individuell unterschiedlichen Lernbedarfen in den Mittelpunkt stellt und daher individuelle Lernziele verfolgt.³

Die Inhaltsorientierung und der Fokus auf kognitiver Wissensvermittlung waren allerdings in den 2000er Jahren nicht unumstritten, es war Teil eines Selbstverständigungsprozesses an NS-Gedenkstätten zu deren pädagogischen Zielen. Einen besonderen Einblick in diese Aushandlung eröffnen Interviews mit Gedenkstättenmitarbeiter*innen aus den 2000er Jahren, die Thomas Lutz im Rahmen seiner Dissertation führte (Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung, Berlin 2009: Anhang). Die Interviews behandeln die Welle museologisch neugestalteter Dauerausstellungen, die als Folge des ersten Bundesgedenkstättenkonzeptes und der einsetzenden staatlichen Förderung zwischen 1990-2010 entstanden. Insgesamt 20 Dauerausstellungen wurden neugestaltet (Lutz 2009: 5). Aus den Interviews lässt sich entnehmen, dass die Hauptursache für die Betonung der kognitiven Wissensvermittlung in den

3 Unter Subjektorientierung verstehe ich Sebastian Barsch et al. folgend Lernsituationen, welche das „lernende Subjekt fokussiert“ und deren individuellen Berührungspunkte mit historisch-politischer Bildung aber auch „identitätsprägende Familiengeschichten und auf die in den ethnisch und sozial verschiedenen Communities verhandelten Geschichtsbilder“ mit bedenkt. Außerdem ermöglichen subjektorientierte Lernangebote unterschiedliche Aneignungsweisen (Barsch et al. 2020: 9).

2000er Jahren die anhaltende Abgrenzung gegenüber jeglicher Form der Betroffenheitspädagogik war. Dies galt als Gegenentwurf zu einer suggestiven, immersiven Gedenkstättenarbeit, die beispielsweise an der Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald praktiziert wurde:

Den zu tausenden eintreffenden Menschen muss die Gedenkstätte, müssen die musealen Objekte inhaltlich nahegebracht werden. Dazu reichen die herkömmlichen literarischen, optischen und rhetorischen Mittel nicht mehr aus, in den Vordergrund müssen vielmehr [...] räumlich suggestive, das heißt architektonische Mittel treten, die den Besucher von Anfang an führen, bestimmte Eindrücke zwangsläufig vorbereiten und ihn unausweichlich einen in seinen Eindrücken ganz vorbereiteten Weg gehen lassen. (Organe des Rates des Bezirkes Erfurt und der Stadt Weimar 1959, in: Rogoll 2007: 35).

Jener sogenannten Betroffenheitspädagogik – oder in Volkhard Knigges Worten Bevormundungspädagogik – der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald wurde in den 2000er Jahren eine metakognitive Ebene entgegengesetzt (Knigge 1997, in: Rogoll 2007: 35). Die dargebotenen Geschichtsrepräsentationen sollten selbst zum Gegenstand der Vermittlung werden (Gudehus 2006: 36). Dies stellt einen wesentlichen Aspekt des gegenwartsorientierten, reflektierten Geschichtsbewusstseins dar, dessen Förderung mehrheitlich als Ziel der Gedenkstättenarbeit gesehen wird (Knoch 2020: 5).

Wie Christian Gudehus' Analyse des Gedenkstättendiskurses ergab, herrschte bezüglich der Abgrenzung von jener Betroffenheitspädagogik Konsens: Es wurde eine „auf Dokumenten und Zeitzeugen beruhende Wahrheit“ gefordert, „die in einer von Interessen und Meinungen freien – weil ‚sachlichen‘ – Repräsentation mündet“ (Gudehus 2006: 29). Doch gleichzeitig weist Gudehus nach, dass in den 2000er Jahren hinsichtlich Emotionalisierungen noch eine Ungleichzeitigkeit zwischen Praxis und Theorie herrschte (Ebd.: 35). Dies erklärt, dass die Abgrenzung von emotionalisierender Pädagogik weiterhin Bedeutung besaß. So erklärte Jens Nagel, ehemaliger Leiter der Gedenkstätte Ehrenhain Zeithain, in einem Interview mit Thomas Lutz, warum Nahaufnahmen von „fünf Leichen“ nicht mehr in der neugestalteten Ausstellung gezeigt werden:

Die haben wir alle herausgenommen, weil, ich weiß nicht, ob das wirklich dem Ganzen dient, für dieses Thema zu sensibilisieren. Wenn das Ganze nur in eine so starke Betroffenheit mündet, dass man das andere gar nicht mehr wahrnimmt, weißt Du? (Jens Nagel/Gedenkstätte Ehrenhain Zeithain 2004, in Lutz 2009: 416)

In den Augen der NS-Gedenkstättenmitarbeiter*innen verhindert die starke Emotionalität und Betroffenheit historisches Lernen (Heyl 2016: 256). Dies begründet eine bis heute andauernde bewusste Trennung von emotionalen Gedenkbereichen und Lernräumen. Die klare räumliche

Trennung der Bereiche Gedenken und Bildung innerhalb der NS-Gedenkstätten gesteht sowohl emotionalen als auch kognitiven Besuchserlebnissen eine Bedeutung zu. Allerdings führt die funktionale Trennung mancherorts zu einer starken Dichotomisierung von Emotion und Kognition, und es kommt bisweilen dazu, dass Emotionalität gänzlich aus dem Bereich der Bildung verschwindet – oder heraus kuratiert wird.

So führte die beschriebene Abgrenzung von Betroffenheitspädagogik dazu, dass die neugestalteten historischen Dauerausstellungen der Gedenkstätten den Besucher*innen vornehmlich kognitive Leistungen abverlangten:

Ich muss gestehen, dass wir auch eher Wert auf das kognitive Element als auf das emotionale gelegt haben. Also, ich glaub, das gilt für die gesamte Gestaltung der Ausstellung (ThomasStöckle/Gedenkstätte Grafeneck 2007, in Lutz 2009: 592).

Der Gedenkstättenleiter Boris Böhm beschreibt die Ausstellung als "wissenschaftlich fundierte Dokumentation" (Boris Böhm/Gedenkstätte Pirna-Sonnenstein 2004, in Lutz 2009: 78). Der niedersächsische Gedenkstättenreferent Christian Wolpers verglich die historische Ausstellung von Gedenkstätten sogar als „Informationsspeicher“, die „keine ausdrücklich unter Beteiligung von Pädagogen pädagogisierte Ausstellung“ sei (Christian Wolpers/Gedenkstätte Bergen-Belsen 2007, in Lutz 2009: 466). Ein weiteres Extrem im Spektrum geschichtswissenschaftlicher Ausrichtung und pädagogischer Zurückhaltung stellte die KZ-Gedenkstätte Buchenwald in den 2000er Jahren dar. Ihr Leiter Volkhard Knigge schien mancherorts sogar eine Skepsis gegenüber der Gedenkstättenpädagogik an den Tag zu legen und plädierte für eine pädagogische Reduktion: statt wie die „falsche Pädagogik“ mit unangemessenen pädagogischen Strategien und Methoden solle sich die richtige Pädagogik zurücknehmen und hauptsächlich „quellenkritisch aufbereitete“ Zeugnisse bereitstellen (Knigge 1997: 10, vgl. Rogoll 2007: 35). Auf Subjektorientierung, Anschaulichkeit und emotionale Verarbeitung wurde zugunsten einer Praxis verzichtet, die sowohl historische als auch historiographische Informationen bereitstellte (Gudehus 2006: 37). Idealerweise würde den Besucher*innen so ermöglicht, „sich selbst aus dem umfangreichen Angebot an sachlichen Informationen und authentischen Exponaten sein eigenes (Geschichts-)Bild zu erarbeiten“ (Paetrow/Rogoll 2001: 31).

Dieser pädagogische Ansatz stellte hohe Erwartungen an die Besucher*innen: zum einen waren die Quellen äußerst textlastig, und zum anderen mussten Besucher*innen „mehr Geduld, mehr eigenständige, kritische Lernarbeit und mehr Vorstellungskraft“ beim Gedenkstättenbesuch mitbringen (Paetrow/Rogoll 2001: 31). Außerdem setzten die selbstständigen Geschichtskonstruktionen und Quellenarbeit geschichtswissenschaftlicher Vorkenntnisse voraus.

Es ist davon auszugehen, dass diese Form der Inhaltsorientierung und wissenschaftsnaher Pädagogik besonders hohe Barrieren aufwies. Infolgedessen wurde die Buchenwalder Ausstellung von Zeitgenoss*innen kritisiert und mit einem begehbaren Archiv verglichen:

T.L.: Buchenwald sagt: Wir stellen ein Archiv aus, wir blasen die Fotos nicht auf, sondern wir machen das nur in der Größe wie wir sie vorgefunden haben, während wenn man nach Dachau kommt, hat man große Fotos, [...]

B.B.: Ja, das ist richtig, man muss dann auch aufpassen, dass man es nicht wissenschaftlich, und da haben die Gedenkstätten noch Aufgaben auf dem Gebiet zu erfüllen. Wir sind ja kein wissenschaftliches Institut oder so etwas.

T.L.: Sie sind in der Vermittlung tätig (Boris Böhm/Gedenkstätte Pirna-Sonnenstein 2004, in Lutz 2009: 82).

Die starke akademische Orientierung Buchenwalds fand sich in geringerer Form auch an anderen ostdeutschen KZ-Gedenkstätten zu dieser Zeit wieder. Denn dort erfüllte die Wissenschaftsnähe der Gedenkstättenarbeit die Funktion, die ostdeutschen KZ-Gedenkstätten „aus dem Spannungsfeld konfligierender gedächtnispolitischer Interessen zu heben“ (Siebeck 2015: 36). In den 1990er Jahre hatten die ehemaligen Mahn- und Gedenkstätten eine nie zuvor dargewesene Aufmerksamkeit erfahren:

Ostdeutsche KZ-Gedenkstätten sind aufgrund ihrer historischen Bedeutung für das kommunistische Staatsverständnis der DDR seit der Wende symbolische Orte, wo sich Probleme des Einheitsprozesses wie in einem Brennglas erhitzen [...] (Morsch 1999: 636).

Ein Weg aus dem Spannungsfeld konfligierender gedächtnispolitischer Interessen lag in den Augen des Buchenwalder Gedenkstättenleiters Volkhard Knigge neben der grundlegenden Neugestaltung der historischen Ausstellung in der Akademisierung und strengen Wissenschaftsnähe der Bildungsarbeit. Entscheidungen über Repräsentation und Vermittlung der jeweiligen Lagervergangenheiten sollten ausschließlich wissenschaftlich legitimiert werden (Siebeck 2015: 36). Die museologische und historiographische Professionalisierung erfüllten also eine legitimierende Funktion für die ostdeutschen KZ-Gedenkstätten vor dem Hintergrund der geschichtspolitischen Kontroversen der 1990er Jahre. Dieser Logik folgend überrascht es nicht, dass Buchenwald die höchste akademische Orientierung aufwies. Denn die Weimarer Gedenkstätten nahm eine prominente Stellung in zahlreichen Konflikten über die Deutungen von Nationalsozialismus und SED-Herrschaft ein (Morsch 1999: 643)

Die Aktualisierung der Bundesgedenkstättenförderung in 2009 legte einen Schwerpunkt auf den pädagogischen Vermittlungsauftrag der Gedenkstätten (Haug 2008: 4). Dies schob die

Professionalisierung der Gedenkstättenpädagogik weiter an und ermöglichte, dass subjektorientierte, heterogenitätsbewusste Konzepte aus der universitären Pädagogik vermehrt Eingang fanden. Auf diesen Transfer gehe ich im nächsten Kapitel, da sie bestimmend für die Welle inklusiver Modellprojekte in den 2010er Jahren war.

Kapitel 2: Die produktive Aneignung heterogenitätsbewusster Pädagogik durch die inklusive Gedenkstättenpädagogik

Dieses Kapitel nähert sich der Frage an, in welcher Tradition des pädagogischen Umgangs mit heterogenen Lernenden die deutsche inklusive Gedenkstättenpädagogik steht. Dafür zeichne ich zuerst bedeutende Entwicklungen des Heterogenitätsbewusstseins in der universitären Pädagogik nach. Zwei heterogenitätsbewusste Ansätze hebe ich dabei hervor: eine primär diskriminierungskritische sowie eine menschenrechtsorientierte Herangehensweise. Diese zwei Ansätze lassen sich in adaptierter Form in den inklusiven Modellprojekten der 2010er Jahre wiederfinden. Dies liefert die Grundlage für eine erste Typologisierung der Inklusionsprojekte an deutschen NS-Gedenkstätten und deren inklusive Strategien. Bei dieser Einordnung greife ich auf Mai Anh Bogers Inklusionstheorie zurück.

2.1 Dethematisierung von Heterogenität in der Allgemeinen Pädagogik

1989 richtete der Sonderpädagoge Georg Feuser eine scharfe Kritik an die sogenannte Allgemeine Pädagogik:

Seit Beginn der wissenschaftlichen Pädagogik hat es zu keiner Zeit eine allgemeine Pädagogik für alle Kinder gegeben, nur Sonderpädagogiken! Universität, Gymnasium, Realschule, Hauptschule – sie sind alle Sonderschulen, Schulen für Menschen ohne den jeweiligen anderen Menschen (Feuser 1989: 6).

Der Allgemeinen Pädagogik wurde demnach entgegen ihrem Anspruch und ihrem Namen vorgeworfen, eine besondere, eine partikuläre Pädagogik zu sein. Grund dafür war laut Feuser, dass die Allgemeine Pädagogik eine größtmögliche Homogenität innerhalb von Lerngruppen anstrebe ([Feuser o.J.](#)). Die Zuständigkeit für all jene, die abweichen, übertrage die Allgemeine Pädagogik ihren Teildisziplinen. Vor diesem Hintergrund sehen Kritiker*innen die in den 1970er Jahren entstehenden Bindestrich-Pädagogiken, die infolge der großangelegten Ausdifferenzierung der universitären Pädagogik entstanden. So wurde den Teildisziplinen ihre jeweils eigene, ‚homogene‘ Zielgruppe zugeteilt, wie beispielsweise die sogenannte Ausländerpädagogik, später Interkulturelle Pädagogik und dann Migrationspädagogik sowie die er-

ziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung ([Graf/Zahnd 2022](#); Pfahl 2010: 92: 10).

Bereits viel früher – zum Ende des 19. Jahrhunderts – waren Menschen mit Lernschwierigkeiten aus der allgemeinen Pädagogik und dem allgemeinen Bildungswesen segregiert worden. Diese über hundertjährige Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik ist schwer belastet: schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellten deutsche Lernbehindertendiskurse Bezüge zu Rassenlehre und rassistischen Ideologien her (Pfahl 2010: 88). Zudem war jene Pädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von dem immanenten Widerspruch geprägt, die Eingliederung ihrer Schüler*innen in die Gesellschaft anzustreben mit dem Mittel ihrer Aussonderung in speziellen Anstalten und ihnen angeschlossenen Schul- und Berufsausbildungseinrichtungen (Fuchs 1999: 4). Zudem lassen sich bis in die Nachkriegsgesellschaft zahlreiche personelle und theoretische Kontinuitäten aus dem NS-Eugenik-Apparat nachweisen: So beispielsweise der ehemaliger „Euthanasie“-Gutachter Werner Villinger, der in der Nachkriegszeit prominente Positionen in der Psychiatrie und Sonderpädagogik bekleidete und die Lebenshilfe e.V. mitgründete (Mattner 2001: 28). Dies stand der weiteren universitären Institutionalisierung der Heil- und Sonderpädagogik sowie ihrer Ausdifferenzierung und schließlich ihrer Expansion seit den 1960er Jahren nicht entgegen (Pfahl 2010: 92).

Erwartungsgemäß gibt es eine ebenso lange Tradition der Kritik. Ein grundlegender Kritikpunkt ist dabei, dass die Sonderpädagogik die Segregation von Menschen mit Lernschwierigkeiten stabilisiere. Seit der Gründung der Sonderpädagogik wurde die Segregation zweifach begründet: Zum einen wurde die Aussonderung als Schutz umdefiniert: „Die Hilfsschulen schützen die Schwachen vor unverdienter Strafe, auch vor Straßenspott“ (Die Hilfsschule 1908, in: Pfahl 2010: 86). Die Annahme, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten primär Schonräume und Wohlfahrtspolitik brauchen, ist laut der Juristin und Professorin für DisAbility Studies, Theresia Degener, Ausdruck eines medizinischen Modells von Behinderung (Degener 2015: 156). Das medizinische – oder auch individualistische – Modell von Behinderung wurde nie als solches ausdrücklich formuliert, sondern fungiert unter diesem Namen als negative Kontrastfolie für die DisAbility Studies. Es erklärt Behinderung zu einem individuellen Defekt, der behandelt, kuriert, therapiert oder rehabilitiert werden muss (Degener 2015: 155). Das damit bezeichnete Verständnis von Behinderung ist eng mit dem Rehabilitationsparadigma im 20. Jahrhundert verbunden. Als eine stabile Kontinuität zieht sich dieses Paradigma durch das Jahrhundert, seit den 1980er Jahren mehrte sich allerdings die Kritik (Waldschmidt 2020: 59). Während sich folglich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts international zuneh-

ment das Normalisierungskonzept durchsetzte, wurden in Deutschland weiterhin besonders umfassende Sonderwelten wie Sonderschulen oder Sonderarbeitsmärkte ausgebaut, die sich stark am traditionellen Anstaltsmodell orientierten (Waldschmidt 2006: 38). Diese Schonräume waren und sind auf Menschen mit Behinderungen ausgelegt und entlasten dadurch die ‚Regelsysteme‘ davon, die Bedürfnisse derer zu berücksichtigen, die von der vermeintlichen Mehrheit ‚abweichen‘. Hinter der Konzeption von separater Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Schonraum versteckt sich daher auch der Wunsch nach einer funktionalen Entlastung (Pfahl 2010: 114). Diese Entlastungsfunktion kann man laut dem Sonderpädagogen Helmut Reiser auch für die wissenschaftliche Disziplin der Allgemeinen Pädagogik feststellen: Denn mit der sonderpädagogischen Zuständigkeit für Menschen, welche die ‚allgemeinen‘ Lernziele nicht erreichen, wird laut Reiser die Allgemeine Pädagogik davor bewahrt, ihre Lernziele und -formate zu überdenken (Reiser 2018: 92). Sie kann dadurch an ihrer enggeführten homogenen Zielgruppe festhalten, welche die Lernziele erreicht und keine Herausforderung für die Konzepte darstellt. Laut Reiser ist das Resultat, dass die Sonderpädagogik nicht nur die drei bis vier Prozent der Lernenden übernimmt, bei denen tatsächlich ein Förderbedarf diagnostiziert wurde und die in Sonderschulen versetzt werden (Ebd.). Seiner Einschätzung nach spricht die Sonderpädagogik die Allgemeine Pädagogik von bis zu 20 Prozent frei, dem „schwierigsten Teil der Schülerschaft“, die Probleme bei der Erreichung der sonderpädagogischen Lernziele haben (Ebd.). Zudem spielen laut der Soziologin Lisa Pfahl die Sonderpädagogik eine essentielle Rolle bei der Problematisierung der Abweichung von der „normalen Zielgruppe“ und der Konstruktion dieser als Lernbehinderung oder Lernschwierigkeit (Pfahl 2010: 2). Demnach ermöglichen die Sonderpädagogik und das rehabilitationswissenschaftlich begründete medizinische Modell von Behinderung die Dethematisierung von Lernschwierigkeit in der Allgemeinen Pädagogik.

Ein weiterer Grund, den die Sonderpädagogik für die Segregation von Menschen mit Lernschwierigkeiten angibt, ist dass ein gesonderter Bildungsanspruch erforderlich sei (Bildungsrat 1973: 169, vgl. Pfahl 2010: 114). So hieß es bereits in 1908:

Der Unterricht in der Hilfsschule verzichtet auf die Erreichung hochgeschraubter Ziele, fördert dagegen nach Möglichkeit die individuelle Ausbildung jedes einzelnen Zöglings und steht im Dienste einer sich der Geistesverfassung der Hilfsschüler anpassenden Diätetik der Seele (Die Hilfsschule 1908, in: Pfahl 2010: 5).

Bis heute ist der gesonderte Bildungsanspruch und damit die pädagogische Anpassung an die Lernenden das einzige Kennzeichen, das für alle Sonderschulen zutrifft (Pfahl 2010: 99). Die

Anpassung an die „Geistesverfassung der Hilfsschüler“ wird heute allerdings als Anpassung an die „Individuallage und der persönlichen Bildsamkeit eines Kindes“ formuliert (Ebd.). Jene sonderpädagogische Praxis, in der Bildungsinhalte sowohl qualitativ angepasst als auch quantitativ reduziert werden, stellt meines Erachtens eine Subjektorientierung dar. Vor dem Hintergrund der verbreiteten Kritik und der belasteten Geschichte erscheint mir dies die rettende Errungenschaft der Sonderpädagogik: statt an normativen Lernzielen festzuhalten, werden die individuellen Bedarfe der Lernenden ins Zentrum gestellt. Daher kann man die Sonderpädagogik auch als Gegenentwurf zu dem in der Allgemeinen Pädagogik praktizierten, zielgleichen Lernens in homogenen Lerngruppen verstehen. Stattdessen entwickelte die Disziplin eine Expertise des integrativen Lehrens und Lernens mit zieldifferenten Lernmethoden in heterogenen Lerngruppen (Pfahl 2010: 108). Aufgrund jenes Heterogenitätsbewusstseins und der Subjektorientierung ist es meines Erachtens kein Zufall, dass die Sonderpädagogik bis in die 2000er Jahre federführend für die Integrations- bzw. Inklusionsforschung war (Schnell 2015: 11). Denn inklusive Pädagogik betrachte ich als Resultat der wachsenden Bewusstseinswerdung für heterogene Lernbedürfnisse und des Wandels von einer inhalts- zu einer subjektorientierten Pädagogik.

2.2 Universitäre heterogenitätsbewusste Pädagogik

Seit den 1990er Jahren kommt der Thematisierung von Heterogenität in der Pädagogik eine gesteigerte Aufmerksamkeit zu. Die kritischen Bildungstheoretiker*innen der 1990er und 2000er Jahre grenzten sich von den vorherigen pädagogischen Vielfaltdiskursen ab, die ihrer Meinung nach eine „naive Feier der Differenz“ gewesen sei (Kuhn/Machold 2017: 4). So sei nicht ausreichend zwischen menschlicher Vielfalt und sozialer Ungleichheit differenziert worden. Als Korrektur wurde in den 1990er Jahren vermehrt und schließlich in den 2000er Jahren umfangreich Heterogenität von Lernenden theoretisiert und in Zusammenhang mit der Reproduktion von Bildungsungleichheit gestellt (Hostetter 2017: 54). Vor allem die pädagogischen Teildisziplinen, die sich mit den Differenzkategorien Geschlecht, Migrationshintergrund und Behinderung beschäftigten, waren dabei federführend (Kuhn/Machold 2017: 5). Besonders zwei Ansätze der pädagogischen Konzeptualisierung von Differenz lieferten später Anknüpfungspunkte für Inklusion an Gedenkstätten: der menschenrechtsorientierte sowie der diskriminierungskritische Ansatz.

2.2.1 Diskriminierungskritischer Ansatz: Wichtige Errungenschaften der diskriminierungskritischen Pädagogik sind die Machtanalyse des Bildungssystems und die Kritik an den allgemeinpädagogischen Einheitskonstruktionen als sogenannte normative Normalpädagogiken (Kuhn 2020: 31). Einen bedeutenden Beitrag leistete hierbei Paul Mecheril, der 2004 den Begriff der Migrationspädagogik einführte und damit ein neues Selbstverständnis verband. Die Migrationspädagogik solle laut Mecheril die universelle Zielgruppe der klassischen Bildungstheorie als partikular – weiß, männlich, bürgerlich – dekonstruieren und das Bildungssystem selbst kritisch in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verorten (Mecheril 2016: 40). Die enge foucaultsche Verknüpfung von Macht und Wissen lieferte dabei einen wichtigen theoretischen Rahmen:

Macht wirkt [...] nicht primär unterdrückend, sondern erzeugend. Sie ist nicht einfach das, wogegen Individuen sich wehren, sondern streng genommen das, was sie zu dem macht, was sie sind (vgl. Bublitz 2003: 69, in: Mecheril 2016: 12).

Die produktive Seite von Macht erfordere laut Mecheril die Reflexion der Rolle, die dem Bildungssystem „bei der Bestätigung und (Re-)Produktion der Unterscheidungsschemata“ zukommt (Mecheril 2016: 20). Die Forderung nach einer kritischen Selbstreflexion in der Pädagogik stellte eine Umkehr gleich zweier vorherrschender Bildungsvorstellungen dar: Zum einen stellte sich die diskriminierungskritische Position gegen eine leistungsmeritokratische Deutung, das vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts maßgebend war, aber sich noch bis in die Gegenwart auswirkt (vgl. Collins 2009: 34, in Hostetter 2017: 49). Bei der leistungsmeritokratischen Deutung werden Bildungsinstitutionen als neutral angesehen, in denen lediglich Talent und Einsatz den Erfolg bestimmen. Im Zuge der machtkritischen Positionierung und Politisierung von Bildungseinrichtungen geriet hingegen die institutionelle Rolle beim sogenannten Bildungswettbewerb ins Visier und es wurde gefragt, „welche Kapitalien schulisch valorisiert und inwiefern soziale Privilegien in individuelle Meriten umgedeutet werden“ (Hostetter 2017: 49). Zum anderen widersprach die machtkritische Selbstreflexion von Bildungseinrichtungen auch einem wirkmächtigen Selbstbild der Pädagogik. Dieses Selbstbild versteht das Bildungswesen nicht als neutrale, sondern als positive, verbessernde Sphäre. Vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik steht in einer Tradition, sich als humanistisches, transformatorisches Mittel sowie als essentiellen Bestandteil gesellschaftlicher Neugestaltung und utopischer Entwürfe zu entwerfen (Oelkers 2014: 95).

Im Gegensatz dazu zeichnet die diskriminierungskritische heterogenitätsbewusste Pädagogik ein ambivalentes, widersprüchliches Bild von Bildung. So knüpft beispielsweise im folgenden

Zitat die Migrationspädagogin Astrid Messerschmidt an Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie an:

Wenn Bildung das Politische (be)treibt und ihm nicht nur unterliegt, dann ist ein Moment der Verantwortung angesprochen. Wer Bildung betreibt, der betreibt auch das Politische und ist nicht auf einer sicheren Seite, auf der es human, freiheitlich und selbstbestimmt zugeht (Messerschmidt 2017: 72).

Dieser neue Fokus auf die Bildungseinrichtungen und ihre Rolle in der pädagogischen Konstitution und Hervorbringung von Ungleichheiten wird in den 2000er Jahren von einer wachsenden empirischen Erziehungswissenschaft flankiert (Kuhn 2021: 31). So kam zu einer Konjunktur erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung, die untersuchte, wie institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem funktioniert. Mechtild Gomollas und Frank-Olaf Radtkes Studie zur Institutionellen Diskriminierung von 2002 stellt einen wichtigen Meilenstein für die empirische Ausprägung des diskriminierungskritischen Ansatzes (Mecheril 2016: 68). Untersuchungsgegenstand war die Selektivität schulischer Entscheidungspraxen für Kinder mit Migrationshintergrund bei der Einschulung (Mecheril 2016: 68). Eines der Leistungen der Studie war, die vergleichsweise hohe Überweisungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund an Sonderschulen in den Kontext institutioneller Diskriminierung zu stellen.

Eine weitere wichtige empirische Sichtbarmachung des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung war die erste Veröffentlichung der PISA-Studie in 2001. Das OECD-gestützte Bildungsmonitoring stellte gravierende Bildungsungleichheiten entlang der Trennlinie verschiedener Differenzkategorien fest, allen voran die des sozioökonomischen und des Migrationshintergrundes (Mecheril 2016: 82). Ein Nebenprodukt des „Pisa-Shocks“, wie die gesellschaftliche Reaktion auf die im internationalen Vergleich unterdurchschnittlichen Ergebnisse genannt wird, ist die Beschäftigung einer breiten Öffentlichkeit mit der Perpetuierung von sozialen Ungleichheiten als Bildungsungleichheiten (Hostetter 2017: 54; Kuhn/Machold 2017: 47). Im Verlauf der 2000er Jahre wurde zudem erstmals ein gesetzlicher Schutz gegen Diskriminierung geschaffen: 2006 trat, angestoßen von einer EU-Richtlinie, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz ([AGG](#)) in Kraft. Neben „Rasse oder ethnischer Herkunft“ wird darin auch Behinderung als Differenzkategorie aufgezählt, die zu Benachteiligungen führen kann.

Es zeigt sich, dass diskriminierungskritische Perspektiven eine Konjunktur in den 2000er Jahre erlebten. Differenzkategorien, soziale Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligung theoretisch verknüpft und repolitisiert, während empirische Befunde eindrücklich diskriminierende Praktiken innerhalb des Bildungssystems belegten. Die Bewusstwerdung für institutionelle

Diskriminierung stellte einen bedeutenden Perspektivwechsel dar: nicht die Lernenden, sondern der gesellschaftliche oder pädagogische Kontext wurde dadurch als defizitär wahrgenommen. Dieser Perspektivwechsel, dass nicht das Individuum, sondern die Gesellschaft und die Institutionen sich anpassen müssen, besitzt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für inklusive (Gedenkstätten-)Pädagogik.

Eine Einschränkung des diskriminierungskritischen Ansatzes ist allerdings, dass sie einer partikularen Perspektive verhaftet bleibt. Diese partikulare Perspektive teilt die diskriminierungskritische Pädagogik mit den DisAbility Studies sowie mit verwandten sozialen antidiskriminierenden Bewegungen. Die Schweizer Erziehungswissenschaftler Erich Otto Graf und Raphael Zahnd formulieren die Auswirkung auf die Pädagogik folgendermaßen: „Mit der Repräsentation diverser politischer Anliegen in verschiedenen Teildisziplinen oder Studies und fehlender synthetisierender Diskurse geht eine einende Gesamtperspektive verloren“ ([Graf/Zahnd 2022](#)). Demzufolge übernehme die universitäre Pädagogik eine partikulare Logik, die bereits in den politischen Bewegungen der 1970er Jahre zu beobachten war. Ein Beispiel aus der britischen Behindertenbewegung der 1970er Jahre ist die Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). Diese bedeutende Vereinigung von Aktivist*innen mit körperlicher Behinderung legten in ihrer Gründungserklärung von 1976 dar, warum sie sich nicht mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammenschließen würden:

The particular forms which oppression takes in this society differ somewhat for each distinct oppressed group. Some, such as people who are called 'mentally handicapped', or those 'mentally ill', clearly have a great deal in common with us. Full membership of our Union is however based simply on the fact of physical impairment. This is because we believe the important thing at the moment is to clarify the facts of our situation and the problems associated with physical impairment. But it is fundamental to our approach that we will seek to work with other oppressed groups and support their struggles to achieve a decent life (UPIAS 1976: Abs. 22, in: [Graf/Zahnd 2022](#)).

Die UPIAS erkennt zwar ihre Nähe mit anderen unterdrückten Gruppen durchaus an, aber in der Diskriminierungskritik wird eine partikulare Perspektive gewählt. Wie bei der UPIAS finde ich auch bei der diskriminierungskritischen Pädagogik und den DisAbility Studies einen partikularen Fokus vor, der auf die Betrachtung von einer Differenzkategorie im Horizont von Ungleichheit verweist (vgl. Weisser 2005, in: Kuhn 2021: 27). Auf eine vereinende heterogenitätsbewusste Perspektive, die eine Pädagogik für Alle fordert, komme ich als Nächstes beim menschenrechtsorientierten Ansatz zu sprechen.

2.2.2 Menschenrechtsorientierter Ansatz: Eine wichtige Begründerin der universellen Perspektive auf menschenrechtsorientierte Pädagogik ist Annedore Prengel und ihre Theorie zur Pädagogik der Vielfalt (1993).⁴ Ihre Bildungstheorie entstand im Kontext verschiedener partikularer pädagogischer Teildisziplinen der 1990er Jahre, genauer der „integrativen, feministischen sowie interkulturellen Pädagogik“ (Prengel 2019: 35). Doch im Gegensatz zu den eben angeführten Teildisziplinen, die sich mit einzelnen Differenzkategorien im Bildungszusammenhang beschäftigen, unternahm Prengel den Versuch einer Vereinigung der Pädagogik. Die Sonderpädagogin entwarf eine Pädagogik für Alle. Die Zielgruppe ihrer so begründeten heterogenitätsbewussten Pädagogik ist damit uneingeschränkt und entspricht damit dem völkerrechtlichen Universalitätsprinzip, demzufolge Menschenrechte ausnahmslos für alle Menschen gelten (Degener 2015: 8).

Um eine wahre Pädagogik der Vielfalt zu schaffen, konzeptionierte Prengel Heterogenität so, dass sie alle Differenzkategorien umfasst. Diese universale, menschenrechtlich informierte Konzeptualisierung von Vielfalt ist bei Prengel geprägt von ihrer Unbestimmbarkeit (Prengel 2019: 39). Während Prengel die zeitweilige Notwendigkeit von klassifizierenden Unterscheidungen anerkannte, plädierte sie im Rahmen der Unbestimmbarkeit des Heterogenen für ein „unabschließbares perspektivisches Gleiten“ gegenüber Annahmen der Differenz, die man als vorläufig und unvollständig reflektieren sollte (vgl. Graumann 1960, in: Prengel 2019: 39). Ein weiterer menschenrechtsorientierter Aspekt bei Prengel ist die Unbestimmtheit von Gleichheit. Ganz im Sinne der Einforderung von Menschenrechten, also von anthropologisch universalen Grundbedürfnissen, ist auch die Gleichheit von Menschen ein nicht weiter dekonstruierbares und damit unbestimmbares Prinzip: Es ist ein „[...] Recht auf Teilnahme oder Teilsein des Einzelnen nicht als dieser oder jener, in dieser oder jener vorweg begrenzten, sondern in unbestimmter Hinsicht, Identität und Ausdehnung“ (vgl. Menke, 2011, S. 252, in: Prengel 2019: 37).

Der menschenrechtsorientierte Umgang mit Heterogenität von Lernenden ist daher universell auf alle Menschen ausgerichtet:

Das menschenrechtliche Prinzip der universellen Gleichheit wird für Angehörige aller Gruppierungen in Anspruch genommen. Das Streben nach Anerkennung als gleich, im Sinne von gleichberechtigt, bildet ein unhintergehbare Kennzeichen heterogenitätsbewusster inklusiver Strömungen (Ebd.).

Eine Pädagogik für Alle zielt darauf, heterogenen Bedürfnisse anzuerkennen und gerecht zu werden. Dabei liegt die Verantwortung und Anpassungserwartung bei der Bildungseinrichtung

⁴ Diese Monographie zitiere ich nachfolgend in ihrer 4. Auflage von 2019.

und bei den Pädagog*innen. Mit der Pädagogik der Vielfalt begründete Prengel eine Strömung inklusiver Pädagogik mit ihrer eigenen Ausdeutung von Inklusion. Inklusion wird als „universelles menschenrechtliches Prinzip des sozialen Zusammenlebens“ begriffen (Wansing 2015). In dieser Lesart verkörpert die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) die Festbeschreibung des Werts und der Würde jeder Lebensweise – einschließlich abhängiger Existenzformen schwerstbehinderter Menschen (Prengel 2017: 39). Universelle Verletzlichkeit wird als menschenrechtsphilosophisch begründetes Prinzip festgeschrieben (Ebd.). Dies ist bahnbrechend, denn damit wird Inklusion als:

Prozess [...] des Eingehens auf die Verschiedenheit des Bedarfs aller Lernenden gesehen, durch Erhöhung der Teilhabe an Lernprozessen, Kulturen und Gemeinschaften und die Reduzierung von Ausschlüssen aus dem Bildungswesen und innerhalb des Bildungswesens (vgl. Biewer 2010: 124, in Wansing 2015: 46).

Allerdings hebt der Pädagoge Andreas Hinz die zweiseitige Wirkung der UN-BRK hervor ([Hinz 2013](#)). Auf der einen Seite popularisierte die 2006 von der UN verabschiedete und 2009 in Deutschland ratifizierte Konvention den Inklusionsbegriff und schob die Inklusionsdebatte massiv an (Musenberg 2021: 15). Neben der Salamanca Erklärung von 1994 gilt die UN-BRK als das Herzstück internationaler Bemühungen um inklusive, menschenrechtsorientierte Bildung (Knors 2016: 14). So verankerte die Konvention im Artikel 24 das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu – schulischer, außerschulischer und Erwachsenen- – Bildung (UN-BRK Art. 24 Abs. 5, in: [UN-BRK 2018: 21](#)). Doch wiederum bestärkte sie laut Hinz als „zweite, problematische Seite der Medaille die Tendenz, Inklusion als Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen – aufzufassen“ ([Hinz 2013](#)). Dabei wird die Gruppenbezogenheit der Menschenrechtskonvention auf die Ausdeutung von Inklusion als gruppenbezogenes Anliegen übertragen. Damit bezeichnet Inklusion ausschließlich, „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN-BRK Art. 24, Abs. 1, 3). Die stellt die verbreitete behindertenpolitische Ausdeutung von Inklusion. Dabei werden zentrale Aspekte der Inklusion – Selbstbestimmung und Teilhabe – vor dem Hintergrund einer langen Tradition der Bevormundung und Fremdbestimmung von Menschen mit Behinderung gesehen (Wansing 2015: 49). Die UN-BRK wird vorrangig in ihrer Rolle für die neue Generation von Behindertenpolitik betrachtet, die zu selbstbestimmtem Leben ermächtigen und ein Ende der traditionellen Wohlfahrtslösungen darstellen soll (Degener 2015: 158).

Das Fehlen einer ausdrücklichen Definition in der UN-BRK ermöglichte die beschriebenen divergierenden Ausdeutungen von Inklusion. Inklusion fand in unterschiedlichen Zusammenhängen, wie in dem Recht auf den gleichberechtigten Zugang zu Bildung (Artikel 24) oder im Zugang zum Arbeitsmarkt (Artikel 27) als bereits fester Begriff Anwendung (Knors 2016: 10). Hinzu kommt, dass alle Konventionen der Vereinten Nationen lediglich in sechs Sprachen rechtsgültig sind, zu denen Deutsch nicht zählt (Knors 2016: 10). An der von Deutschland, der Schweiz und Österreich vorgelegten offiziellen deutschen Übersetzung nahmen zahlreiche Betroffenenverbände Anstoß. Hauptkritikpunkt war, dass der englische Begriff „inclusion“ in der offiziellen Übersetzung mit „Integration“ gleichgesetzt wurde ([Hinz 2013](#)). Diese Gleichsetzung wurde von Kritiker*innen als interessen geleitete Strategie der Sozial- und Bildungspolitik verstanden (Ebd.). Infolgedessen schlossen sich verschiedene Betroffenenverbände zum Netzwerk Artikel 3 e.V. zusammen und erarbeiteten 2009 eine Schattenübersetzung, die weite Beachtung fand und bis heute findet ([Schattenübersetzung 3. Auflage 2018](#)). Dadurch existieren bereits bei der deutschen Übersetzung der UN-BRK zahlreiche Ausdeutungen von Inklusion.

Infolgedessen subsumiert heterogenitätsbewusste Pädagogik, die menschenrechtsorientiert ist, unterschiedliche Zielsetzungen, Zielgruppen und Inklusionsverständnisse: Zum einen eine partikulare auf Menschen mit Behinderung gerichtete Pädagogik, welcher dieser spezifischen Gruppe Teilhabe gewährleisten möchte. Zum anderen die von Prengel begründete Pädagogik der Vielfalt mit ihrer universellen Zielgruppe. Die Unterscheidung der beiden menschenrechtsorientierten Strömungen ist auch für den Gedenkstättenkontext zentral. Daher bilden die unterschiedlich definierten Zielgruppen eine wichtige Einordnungshilfe bei der Typologisierung der Inklusionsprojekte.

In den 2010er Jahren hielt die Konjunktur heterogenitätsbewusster Pädagogik an, und pädagogische Konzepte der Vielfalt und Differenz wurden sowohl bildungstheoretisch, interdisziplinär als auch empirisch behandelt (vgl. Blanck 2012; Hörster et al. 2013; Budde 2013; Koller et al. 2014, in: Prengel 2019: 34). Die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung fächerte sich weiter aus und macht sich verschiedenste Ansätze zunutze, wie Poststrukturalismus, Postkolonialismus, Phänomenologie, Systemtheorie und Ethnomethodologie (Mecheril 2016: 68). Auch Vorhaben der Diversity Studies entstanden vermehrt. Neben der verbreiteten Referenz auf die UN-BRK in den pädagogischen Inklusionsdiskursen wurde auch der diskriminierungskritische Ansatz produktiv aufgenommen:

Im Mittelpunkt der aktuellen pädagogischen Inklusionsdebatten stehen insbesondere die Zugänge zu Bildung und Arbeit, die Verfügung über ökonomische Ressourcen, politische Macht, demokratische Mitbestimmung sowie die soziale und symbolische Anerkennung von Heterogenität und Diversität (Hoffmann 2018: 20).

Doch trotz des vermehrt theoretisierten Heterogenitätsbewusstseins bezogen sich auch in den 2010er Jahren die öffentlichen, wissenschaftlichen und journalistischen Inklusionsdiskurse „vor allem auf mögliche Praxisentwicklungen in Bildung und Erziehung“ (Schnell 2016: 9). Dabei wurde selten der Anspruch verfolgt, „Inklusion zu definieren“ oder „ihn ins Verhältnis zur gegenwärtigen pädagogischen Praxis zu setzen oder ihn gar zu verteidigen“ (Ebd.). Trifft dies auch auf den gedenkstättenpädagogischen Diskurs zu? Wie gestaltet sich die Praxisentwicklung? Welche Ansätze und Perspektiven werden bei der Thematisierung von Lernschwierigkeit an NS-Gedenkstätten angewendet? Und wie wird der diffuse Inklusionsbegriff gedenkstättenpädagogisch ausgedeutet?

2.3 Vorstellung und Typologisierung der Inklusionsprojekte an NS-Gedenkstätten

Für die 2010er Jahre ist festzustellen, dass sich die Berücksichtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an NS-Gedenkstätten vorrangig in der Verwendung von Leichter Sprache ausdrückte. Leichte Sprache fand an vielen NS-Gedenkstätten Eingang. Dabei bewegte sich die Übersetzungsaktivität zwischen einfachen Handreichungen, über Ausstellungskataloge bis hin zu Audioguides und Webauftritten in Leichter Sprache.⁵ Auch Führungen und Tagesformate in Leichter Sprache wurden zunehmend angeboten, wie in den KZ-Gedenkstätten Sachsenhausen, Dachau, Flossenbürg, dem Erinnerungsort Topf & Söhne und der Topographie des Terrors.

Die höchste Form der Berücksichtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten fand und findet in jenen Modellprojekten statt, die zwischen 2014 und 2020 eigens für die Entwicklung von zielgruppenspezifischen Bildungsangeboten an NS-Gedenkstätten geschaffen wurden. Auf den folgenden Seiten konzentriere ich mich auf diese Modellprojekte, um an ihnen die Bandbreite inklusiver Gedenkstättenpädagogik aufzuzeigen. Dies ist bisher noch nie geschehen, und die geringe Quellengrundlage stellt eine Herausforderung für mein Vorhaben dar. Nicht nur gibt es wenige Veröffentlichungen zu inklusiven Modellprojekten, diese weisen zu-

5 So gibt es beispielsweise in dem NS-Dokumentationszentrum in München ein Audioguide zur Ausstellung und ein Begleitkatalog in Leichter Sprache. An der Gedenkstätte Deutscher Widerstand gibt es darüber hinaus beispielsweise einen Webauftritt in Leichter Sprache.

dem einen geringen Theoretisierungsgrad auf. Es handelt sich augenscheinlich auch bei den Inklusionsprojekten an NS-Gedenkstätten um pädagogische Praxisentwicklungen. Diese Leerstelle – die Inklusionsprojekte in ein Verhältnis zueinander zu setzen und deren Inklusionsverständnis zu definieren – werde ich schließen. Dazu habe ich folgendes Kriterienraster angelegt, in das ich die inklusiven Modellprojekte einordne:

Heterogenitätsbewusste Ansätze	Zielgruppe	
	Universell	Partikular
Diskriminierungskritisch	Weiterbildungsprojekt „Verunsichernde Orte“ (2010-heute)	Hadamar (2003-2008)
Inklusive Strategie	<i>Dekonstruktion + Normalisierung</i>	<i>Dekonstruktion + Empowerment</i>
Menschenrechtsorientiert	Inklusionsprojekt zur Neukonzeptionierung der Dauerausstellung an der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz (2017-2020), Modellprojekt Flossenbürg (2017-2018)	Inklusionsprojekte der NS-Gedenkstätten Grafeneck (2014-2016), Brandenburg (2016), Buchenwald (2020-2023)
Inklusive Strategie	<i>Normalisierung + Empowerment</i>	<i>Normalisierung + Empowerment</i>

Allen inklusiven Projekten an NS-Gedenkstätten ist gemeinsam, dass sie Lernschwierigkeit als eine „Anforderung an die behindernde Gesellschaft“ begreifen (Jürgens 2021: 37). Insgesamt wird das medizinische Modell von Behinderung abgelehnt und durch ein Modell ersetzt, welches die behindernden Praktiken und Umgangsweisen der Gedenkstätte in den Blick nimmt. Darüber hinaus bestehen allerdings Unterschiede. Anhand des Kriterienrasters wird erkennbar, ob diskriminierungskritische und menschenrechtsorientierte Ansätze gewählt wurden. Zudem wurden die Zielgruppe der inklusiven Gedenkstättenpädagogik unterschiedlich definiert, was die partikulare oder universelle Inklusionsausdeutung offenbart. Die Zielgruppen der Modellprojekte sind relativ einfach festzustellen. Zu identifizieren, welcher heterogenitätsbewusste Ansatz in dem Projekt verfolgt wurde, stellt eine größere Herausforderung dar.

Aufgrund der dünnen Quellenlage und geringen theoretischen Veröffentlichungen zu den Projekten ist die vorliegende Einteilung tentativ.

Unterstützend ziehe ich Mai Anh Bogers Theorie Trilemma der Inklusion (2015) heran. Die Sonderpädagogin Boger ist in den deutschen DisAbility Studies verwurzelt und hat mit ihrer „Praxis-Theorie“ eine ambivalenztolerante Verknüpfung divergierender Theoriezugänge zu Inklusion entwickelt. Aufgrund des diffusen Inklusionsbegriffs, der für Boger grundsätzlich „so etwas wie die gleichberechtigte, diskriminierungsfreie Teilhabe an allen Lebensbereichen“ bedeutet (Boger 2015: 276), umfasst Inklusion Widersprüchliches. Laut Boger stehen drei inklusive Sätze zur Auswahl: Inklusion ist Normalisierung. Inklusion ist Dekonstruktion. Inklusion ist Empowerment (Ebd.: 275). Die Sätze stehen sich trilemmatisch gegenüber, das heißt, dass von den drei Sätzen immer nur zwei gleichzeitig wahr sein können. Aus dem Trilemma ergeben sich drei inklusive Strategien:

- *Empowerment + Normalisierung*: erfüllt das Grundbegehren als Andere*r, bei den sogenannten Normalen mitspielen zu dürfen,
- *Normalisierung + Dekonstruktion*: erfüllt das Grundbegehren, in seiner Individualität ohne Zuschreibung der Andersheit gesehen zu werden,
- *Dekonstruktion + Empowerment*: erfüllt das Grundbegehren, in seiner Eigenheit sein zu dürfen und sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (Boger 2020: 5).

Die Strategien können auch innerhalb eines Vorhabens wechseln. Doch in den gedenkstättenpädagogischen Inklusionsprojekten zeichnen sich meines Erachtens jeweils Hauptstrategien ab. Diese Hauptstrategien bilden eine weitere Einordnungshilfe.

2.3.1 Diskriminierungskritische inklusive Gedenkstättenprojekte: Die oben dargelegte diskriminierungskritische Position, die Allgemeine Pädagogik sei eine normative Normalpädagogik, lässt sich auch in der NS-Gedenkstättenpädagogik wiederfinden. Die bisherige gedenkstättenpädagogische Praxis wird bezüglich ihrer unbewussten Annahmen zur Zielgruppe reflektiert und es wird gefordert:

[...] die Abkehr von bisherigem gedenkstättenpädagogischem Alltag, der von Standardführungen, auf einen weißen, autochthonen, nichtbehinderten Akademiker orientierte Ausstellungskonzepte oder normierte Tagesveranstaltungen geprägt war (Geißler 2010: 70).

Die wachsende Bedeutung des diskriminierungskritischen Ansatzes ist auch an verschiedenen Beiträgen der bundesweiten Gedenkstättenseminare zu sehen. So sprach beispielsweise der

bereits erwähnte Migrationspädagogin Paul Mecheril als Hauptreferent anlässlich des 61. Gedenkstättenseminars 2015 zum Thema „Die zunehmende gesellschaftliche Heterogenität – Konsequenzen für Gesellschaft und Gedenkstätten“. Eine weitere wichtige diskriminierungskritische Bildungstheoretikerin, Astrid Messerschmidt, hielt 2022 den Abschlussvortrag beim 66. Gedenkstättenseminar, das schwerpunktmäßig Diversität, Partizipation und Inklusion thematisierte.

Auch der 2016 gegründete Arbeitskreis „Räume Öffnen“ verdeutlicht die Aneignung und Aktualisierung diskriminierungskritischer Positionen in der Gedenkstättenpädagogik. Gegen die Einrichtungen zahlreicher „gedenkstättenpädagogischer Förderprojekte [...], die sich als ‚Integrationsmaßnahme‘ explizit an Geflüchtete“ richteten, intervenierte der Arbeitskreis:

Statt exklusive „Spezialprogramme“ für die imaginierte „Zielgruppe“ Refugees zu konzipieren, konnten im Austausch miteinander Strategien entwickelt werden, um allgemein diskriminierungs- und machtkritische Perspektiven in die jeweiligen Institutionen einzubringen (Redaktionskollektiv des Arbeitskreis Räume Öffnen 2022: 35).

Die Intervention macht sowohl die diskriminierungskritische Perspektive als auch die universelle Zielgruppe des Arbeitskreises deutlich. Die Kritik einer „zielgruppenorientierten und vor allem projektgeförderten Gedenkstättenarbeit“ trifft auf die Mehrheit der Inklusionsprojekte an NS-Gedenkstätten zu (Redaktionskollektiv des Arbeitskreis Räume Öffnen 2022: 35). Vor allem die machtkritische Perspektive findet – zumindest in der öffentlichen Selbstdarstellung der Modellprojekte – selten programmatischen Raum.

Bevor ich auf jene klassischen Inklusionsprojekte zu sprechen komme, die in Form befristeter Modellprojekte Bildungsangebote entwickeln, möchte ich das Weiterbildungsangebot „Verunsichernde Orte“ (2010-heute) vorstellen. Mit ihrer diskriminierungskritischen und universellen Ausrichtung stellt es eine Ausnahme auf dem Gebiet der inklusiven Gedenkstättenpädagogik dar. Ein Alleinstellungsmerkmal innerhalb der hier vorgestellten Projekte besteht darin, dass es sich als Weiterbildungsangebot an Gedenkstättenmitarbeiter*innen und nicht an Besucher*innen richtet. Dem diskriminierungskritischen Ansatz entsprechend nimmt es durch die Fortbildung der Pädagog*innen die institutionellen und mentalen Barrieren in den Blick. Davon sollen alle Besucher*innen profitieren, vor allem aber jene mit Differenzkategorien. Mit dem diskriminierungskritischen Ansatz und der universellen Zielgruppe repräsentiert das Projekt einen eigenen Typ innerhalb der Bandbreite gedenkstättenpädagogischer Inklusionsstrategien. Zudem weist das bis heute bestehende Fortbildungsangebot eine große Reichweite vor: bereits in den ersten fünf Jahren des Bestehens des Weiterbildungsprojekts „Verunsichernde Orte“.

chernde Orte“ (2010-2015) fanden 40 Seminare mit insgesamt 600 Teilnehmer*innen statt (Thimm 2015: 41). Daher kann es als eines der bedeutendsten Beiträge für die Qualifizierung der Gedenkstättenpädagogik in den 2010er Jahren angesehen werden:

Mehr als bisherige akademische Forschung dürfte das Fortbildungsangebot „Verunsichernde Orte“ dazu beigetragen haben, die verdeckten Ziele und handlungsleitenden Überzeugungen und „Missionen“ der Gedenkstättenpädagogik freizulegen und reflektieren zu können (Haug 2015: 120).

Für den diskriminierungskritischen Ansatz ist entscheidend, ob gegenwärtige Diskriminierungen zentral thematisiert werden und ein emanzipatorischer Anspruch herrscht. So schreibt einer der Projektbeteiligten, Christian Geißler, in einem Aufsatz zu Inklusion: „Das Wissen um Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse, die zum Leben der Besucher*innen gehören, sollte die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten grundlegend beeinflussen“ (Geißler 2010: 70). Ein Schwerpunkt der Fortbildung liegt in der Selbstreflexion und der Entwicklung eines Heterogenitätsbewusstseins der Gedenkstättenpädagog*innen. Inklusion deutet das Programm nicht als rein behindertenspezifische Zielgruppenorientierung, sondern universell:

Mit Inklusion wird alltagssprachlich meist nur die Einbeziehung von behinderten Menschen beschrieben. Im Konzept »Verunsichernde Orte« ist die Vorstellung weiterentwickelt worden, Inklusion als umfassenden Anspruch auch an die historisch-politische Bildung zu stellen, und zwar in zweierlei Hinsicht: bezogen auf das Sprechen zu heutigen Teilnehmenden und das Sprechen über historische Gruppen und Personen (Thimm 2015: 40).

Das Weiterbildungsprogramm „Verunsichernde Orte“ deutet die Subjektorientierung für die gedenkstättenpädagogische Praxis vor allem als inklusive Besucher*innenorientierung (Geißler 2010: 70). Den Inklusionsdiskurs sehen sie als einen Weg diskriminierungskritische Vorhaben auszuweiten und zu universalisieren. Zusammen mit anderen Differenzkategorien werden Lernschwierigkeiten primär in den Horizont sozialer und gesellschaftlicher Ungleichheit eingeordnet.

Das Fortbildungsprogramm entspricht meines Erachtens Bogers inklusiver Strategie der *Dekonstruktion und Normalisierung*. Inklusion wird vor allem als Anti-Diskriminierung gefasst (Boger 2020: 8). In dieser Auffassung äußert sich Diskriminierung primär als „unnachgiebige Reproduktion von Binarismen, die das jeweils andere subordinieren“ (Ebd.). Dagegen hilft vor allem die Dekonstruktion von Differenzkategorien. Im Projekt werden dem sozialen oder kulturellen Modell von Behinderung entsprechend die Konstruktivität „imaginärer, nicht natürlicher“ Gruppen und Zuordnungen betont (Geißler 2010: 71). Bestandteil der Dekonstruktio-

on ist die Problematisierung reifizierender Kategorisierungen, wie etwa ‚Behinderung‘ oder ‚Lernschwierigkeit‘ (Thimm 2015: 40). Es wird von einer radikalen Heterogenität ausgegangen: alle sind unterschiedlich, Differenz ist normal (Boger 2020: 7). Dieser sogenannte Transnormalismus knüpft an einen Aspekt der Inklusionsdebatte an, wonach der Begriff der Inklusion sehr stark mit dem Begriff der Normalität verbunden ist (Waldschmidt, vgl. Boger 2015: 283). In den 2010er Jahren dauerte die angestrebte Normalisierung von Behinderung in den Inklusionsdiskursen an. So wird in dem Weiterbildungsprojekt „Heterogenität als gesellschaftlicher Normalfall betrachtet“ (Geißler 2010: 71). Auch bei den menschenrechtsorientierten Inklusionsprojekten spielt Normalisierung eine zentrale Rolle, wie ich zeigen werde.

Doch zuerst möchte ich kurz auf das einzige Beispiel für ein diskriminierungskritisches Inklusionsprojekt mit partikularer Zielgruppe zu sprechen kommen: das Inklusionsprojekt an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar (2003-2008). Bis heute bleibt es eine Ausnahme. Das Projekt maß gegenwärtigen Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten eine hohe Bedeutung bei und wies eine große Nähe zu der diskriminierungskritischen Selbstvertretungsorganisation Menschen Zuerst e.V. auf (George 2014: 165). Außerdem verfolgte es einen emanzipatorischen Anspruch und strebte die Stärkung einer Gruppenidentität von Menschen mit Lernschwierigkeiten an (vgl. George 2008: Kapitel 4). Mit Bogers Inklusionsstrategien gesprochen verfolgte das Hadamerer Projekt die Strategie der *Dekonstruktion und des Empowerments*. Der empowernde-emanzipatorische Ansatz wurde von der Initiatorin George klar benannt:

Menschen mit Lernschwierigkeiten werden im Alltag mit diskriminierenden Äußerungen wie „dich hätte man früher vergast“ konfrontiert. Sich über den Nationalsozialismus, speziell NS-„Euthanasie“-Verbrechen zu informieren, bedeutet, aus der Unwissenheit, die zu Unsicherheit führt, herauszutreten und Wege zu finden, sich zu wehren. Das Angebot sollte in diesem Sinne emanzipatorisch sein und nicht den Opferstatus verfestigen (George 2008: 46).

Ein wichtiges Element dieser Strategie war es, beim Selbstbild der Betroffenen anzusetzen. Um einen Begriff von Inklusion zu entwickeln, der an Empowerment-Konzepte anschließt, „braucht man demnach ein Konzept von Körper und ein Konzept einer Klasse, die ‚Wir‘ sagen kann“ (Boger 2020: 6). Es kommt weniger zu einer anti-essentialistischen Dekonstruktion der Differenzkategorien, vielmehr steht die Dekonstruktion von „Normalität“ im Vordergrund. Ziel ist es, das „Selbstbild und die Erzählung der eigenen Biographie, die durch die Subjektivationsprozesse formiert wurden, von Konstruktionen der Normalität zu emanzipieren“ (Bo-

ger 2015: 279). Im Gegensatz zu anderen inklusiven Projekten spielt die Normalisierung beim Hadamarer Projekt eine geringere Rolle.

Das Fehlen ähnlicher diskriminierungskritischer und partikularer Projekte in den 2010er Jahren erschwert die Anbindung der NS-Gedenkstättenpädagogik an inklusive gesellschaftspolitische oder wissenschaftliche Vorhaben, die dekonstruierende und empowernde Strategien verfolgen. Dies betrifft vor allem die DisAbility Studies und weite Teile der Behindertenbewegung, was bedauerlich ist.

2.3.2 Menschenrechtsorientierte inklusive Gedenkstättenprojekte: Zur menschenrechtsorientierten Gedenkstättenpädagogik zähle ich die Mehrheit der Inklusionsprojekte, die in den 2010er Jahren entstanden. Wesentlicher Aspekt dieser Projekte ist die argumentative Herleitung von Inklusion über ihre menschenrechtliche Verankerung. Die UN-BRK bildet dabei einen wichtigen Referenzpunkt. Neben der wertgebenden, moralischen Bedeutung der UN-BRK liegt dies sicherlich auch an dem Implementationsdruck, der seit der Ratifizierung der Konvention in den jeweiligen Vertragsstaaten herrscht. So werden die Fortschritte der Umsetzung der Vertragsbeschlüsse durch ein eigens geschaffenes Prüfungskomitee der Vereinten Nationen in Form von Staatenberichten wiederkehrend überprüft. Dieser kontinuierliche Monitoringprozess führt erwartungsgemäß dazu, dass der Implementationsdruck auch an staatlich geförderte Institutionen, wie NS-Gedenkstätten, weitergegeben wird. Hier geht es vor allem um die Mittel, die über die institutionelle Förderung der NS-Gedenkstätten hinausgehen und beantragt werden müssen, wie etwa Projektmittel. Diese Mittel sind als Folge der Förderkonstruktion zwischen den konkurrierenden Gedenkstätten umkämpft (Knoch 2020: 82). Der Verweis auf inklusive Zielsetzungen hilft bei den Bewilligungen. Mittlerweile führen viele laufende Programme Inklusion in ihrem Titel.

Als Beispiel für ein menschenrechtsorientiertes Inklusionsprojekt mit partikularer Zielgruppe dient an dieser Stelle das Buchenwalder Projekt. Für dieses Projekt kann ich auf mehr Quellen zugreifen, da ich selbst als Praktikantin und Mitarbeiterin in dem Projekt involviert war. Mir stehen der Förderantrag vom August 2020 sowie die einzigen bisherigen Veröffentlichungen des Projekts in dem Geschichtsmagazin der Gedenkstätte Buchenwald Reflexionen von 2021 und 2022 zur Verfügung. Außerdem habe ich während meiner Mitarbeit an dem Projekt Sondierungsgespräche für die vorliegende Masterarbeit mit Beteiligten des Projektes geführt (H. Obbarius, F. Bula und T. Thonnagel). Die zwei anderen Projekte dieser Art, das Modellprojekt Barrierefreie Gedenkstätte an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Grafeneck (2014-2016) und das Projekt Von Menschen mit Lernschwierigkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten

der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte in Brandenburg an der Havel (2016) sowie das aktuell laufende Inklusionsprojekt an der NS-Gedenkstätte Mittelbau-Dora fügen sich die Beschreibung des Buchenwalder Projekts an.

Mit der Bewilligung der Fördergelder im Rahmen des Programms „Jugend erinnert“ des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien nahm das Buchenwalder Inklusionsprojekt im November 2020 seine Arbeit auf. Aufgabe war es, „in Zusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten Materialien und Programme zu gestalten, die die Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora langfristig zu inklusiveren Orten macht“ (Förderantrag 2020: 2). Der Arbeitsschwerpunkt lag einerseits darauf, bestehende Materialien zu modifizieren und andererseits darauf, sprachliche, haptische und ästhetische Lernzugänge neu zu gestalten (Reflexionen 2021: 28).

Gegenüber der vorangegangenen Berücksichtigung von Besucher*innen mit Behinderung und/oder Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Buchenwald stellte das Inklusionsprojekt eine qualitativ neue Herangehensweise dar: Mit dem Projekt sollte Inklusion an Sichtbarkeit innerhalb der Institution gewinnen, erstmals historische Bildungsinhalte angepasst und die Wünsche und Bedürfnisse der Zielgruppe bedacht werden. Zuvor hatten an der NS-Gedenkstätte einzelne Pädagog*innen unsystematische Versuche unternommen, Hilfsmittel zu entwickeln, mit denen spezifische Bedarfe von Besucher*innen abgedeckt werden konnten: so veranlasste der damalige Leiter der Bildungsabteilung, Daniel Gaede, bereits in den 2000er Jahren die Bereitstellung von Hilfsmittel für blinde Besucher*innen, wie zum Beispiel ein Tastmodell des ehemaligen KZ-Geländes sowie Tastpläne und Kurzinformationen in Brailleschrift. Den Impuls bildete hierfür unter Umständen auch seine eigene Betroffenheit. Außerdem wurden verschiedene Rundgangstationen in der deutschen Gebärdensprache übersetzt. Die beschriebenen Bemühungen konzentrierten sich auf die Bereitstellung von Hilfsmitteln für Menschen mit Sinnes- und Mobilitätseinschränkungen und bewegten sich kaum auf der inhaltlichen oder konzeptionell-pädagogischen Ebene.

Anstoß für das heutige Inklusionsprojekt lieferten zum einen „theoretische menschenrechtsbasierte Annahmen“ und zum anderen ein verstärktes Besuchsinteresse von Menschen mit Lernschwierigkeiten (Reflexionen 2021: 28). So heißt es bereits im Förderantrag, dass die „Nachfrage nach solchen Angeboten aus der Zielgruppe selbst gestiegen“ sei (Förderantrag 2020: 2; s. ebenfalls steigendes Besuchsinteresse von Menschen mit Lernschwierigkeiten: Grafeneck – Priwitzer 2010: 2; GHWK – Gryglewski/Jasch/Zolldan 2021: 17). Die Zielgruppe für die Bildungsprogramme und Materialien, die entwickelt werden sollten, wurde auf „Menschen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Förderschwerpunkt Lernen, geistige Entwicklung und Sprache“ eingegrenzt (Förderantrag 2020: 4). Doch diese partikulare Zielgruppe sollte nur Übergangscharakter haben: In dem Förderantrag heißt es, dass die Gedenkstätte zukünftig anstrebe, „inklusives Lernen auch im Sinne des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeit zu etablieren“ (Förderantrag 2020: 2). Diese strategische Partikularität oder „strategisch essentialistische Andersheit“ (Boger 2020: 4), die schließlich in ein allgemeines gedenkstättenpädagogisches Programm aufgehen sollte, erinnert an ein anderes menschenrechtsorientiertes Projekt: das Neugestaltungsprojekt der historischen Dauerausstellung der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz (GHWK).

Die 2020 neueröffnete historische Dauerausstellung ist im Design für Alle konzipiert. Damit ist eine inklusive Ausstellung entstanden, die „architektonisch, grafisch, aber auch narrativ trotz ihrer Komplexität für Menschen mit vielfältigsten Bedarfen zugänglich“ sein soll (Gryglewski/Jasch/Zolldan 2021: 19). Das Design für Alle stellt das bisherige museologische und pädagogische Prinzip auf den Kopf, in dem inklusive Angebote lediglich als Add-ons bestehen. Stattdessen entstand in der GHWK eine reduzierte und vereinfachte Ausstellung, die um komplexere und vertiefende Angebote ergänzt werden kann (Zolldan 2021: 120). Der dreijährige Prozess der Neukonzipierung geschah unter Mitwirkung von Menschen mit Einschränkungen in den Bereichen Sehen, Hören, Bewegen, Verstehen und Empfinden, sogenannten Expert*innen in eigener Sache (Gryglewski/Jasch/Zolldan 2021: 19). Nach diesem partikularen Erarbeitungsprozess, in dem die jeweiligen Differenzkategorien noch eine wesentliche Rolle spielten, spricht die Ausstellung heute eine universelle Zielgruppe an.

Ein weiteres nennenswertes Modellprojekt, das in Zusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten inklusive Bildungsformate erarbeitete, die dann für alle Besucher*innen gelten sollten, fand zwischen 2017-2018 an der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg statt. Das Projekt entwickelte einen einzigartigen haptischen Zugang, der Geschichte zum Anfassen genannt wird und mit Fundstücken aus der Lagerzeit arbeitet (Grandke/Rittner 2019: 23). Nennenswert war zudem der partikulare Erarbeitungsprozess mit einer Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und die anschließende Öffnung des Bildungsangebotes für alle Besucher*innen:

Aus einem inklusiven Ansatz wird ein Ansatz für alle: Sehr bewusst wurde ‘Geschichte zum Anfassen’ zuerst als ein Format für Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelt. In einem weiteren Schritt konnte das Modul

auch auf Regelklassen und Studierende ausgeweitet werden. Damit wurde der übliche Weg, bereits bestehende Bildungsmaterialien, die für Regelklassen ausgelegt sind, für Förderschulklassen zu vereinfachen, umgekehrt. Handlungsleitend war der Gedanke, dass Inklusion und Barrierefreiheit nicht nur bedeuten, einigen wenigen Menschen Zugang und Teilhabe zu ermöglichen, sondern eine Vielzahl von Zugängen zu eröffnen, so dass letztlich alle Teilnehmer davon profitieren (Grandke/Rittner 2019: 27).

Auch das Inklusionsprojekt in Buchenwald arbeitet mit Expert*innen in eigener Sache zusammen. Wie bereits in dem Förderantrag vorgesehen, waren Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Erarbeitung neuer Programme und Materialien beteiligt. Dafür wurde eine feste Projektgruppe aus Mitarbeiter*innen des Lebenshilfe-Werks Weimar/Apolda gebildet. In regelmäßigen Treffen brachten diese ihre Perspektiven als Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten ein, erprobten bestehende pädagogische Konzepte und verwiesen auf Barrieren. Zudem gaben sie Feedback zu neugestalteten und modifizierten Bildungsangeboten. Die konzeptionelle Arbeit lag allerdings gänzlich bei dem Projektteam der Gedenkstätte, also den pädagogischen Expert*innen. Das Projektteam der Stiftung war „interdisziplinär zusammengesetzt und verbindet Perspektiven der Gedenkstätten-, Sozial- und Sonderpädagogik“ (Reflexionen 2021: 28). Zuvor waren an der Gedenkstätte Buchenwald sonder- und sozialpädagogische Perspektiven nicht vertreten gewesen, was für NS-Gedenkstätten auch heute üblich ist. Die fehlenden Überschneidungen zwischen Sonderpädagogik und Gedenkstättenpädagogik werden schon seit den 2000er Jahren moniert (Priwitzer 2010: 31). Zum Projektbeginn wurden daher in Buchenwald eine Sozialarbeiterin und Sonderpädagoge eigens angestellt und hauptverantwortlich mit dem Projekt betraut.

Die Trennung zwischen fachlicher Expertise und Betroffenenperspektive entspricht der klassischen Aufgabenverteilung inklusiver Modellprojekte an deutschen Gedenkstätten: Menschen mit Lernschwierigkeiten sind als sogenannte Expert*innen in eigener Sache primär dafür zuständig, ihre Betroffenenperspektive einzubringen. Diese Reduktion der Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf ihre Lernschwierigkeit widerspricht allerdings dem Anspruch der Dekonstruktion. In einer vorrangig dekonstruktivistischen Strategie würde diese Position als essentialisierend und reifizierend abgelehnt werden, da es die Kategorien, die den jeweiligen Diskriminierungsformen zugrunde liegen, reproduziert (Boger 2020: 11). Denn vom Standpunkt der Dekonstruktion aus betrachtet, bleiben Menschen mit Lernschwierigkeiten als Expert*innen in eigener Sache in der Sprechposition des Anderen verhaftet (Ebd.: 10).

Hieran zeigt sich die geringe dekonstruierende Ausrichtung des Buchenwalder Inklusionsprojekts. Nicht nur reproduziert es die Differenzkategorie in der Erarbeitungsphase, auch die neu

entwickelten Bildungsprogramme adressieren explizit die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten. Statt auf Dekonstruktion liegen die strategischen Schwerpunkte des Inklusionsprojekts auf *Normalisierung und Empowerment*. Bei dieser Inklusionsstrategie werden Gruppenkategorien als sinnhafte Einheit übernommen und genutzt, um die Benachteiligung von so benannten Gruppen aufzudecken und ihnen Teilhabe zu ermöglichen (Ebd.). Prominentestes Beispiel hierfür ist die UN-BRK:

Allein der Name verursacht dekonstruktivistische Bauchschmerzen, weil er abermals diskursiv reproduziert, dass Behinderte entweder keine Menschen sind oder besonders erwähnenswerte. [...] trotzdem ist es natürlich sehr wichtig: Gerade dadurch, dass sie anerkennt, dass Behinderung eine wirkmächtige Konstruktion mit schwerwiegenden Folgen ist, ermöglicht sie Normalisierung und Empowerment (Boger 2015: 281).

Die Bezüge des Buchenwalder Projekts zur UN-BRK verdeutlichen, dass es sich selbst als Teil des großen inklusiven Transformationsprozesses sieht, das als Folge der Konvention losgetreten wurde. In einem Artikel des Buchenwalder Geschichtsmagazins Reflexionen von 2021 stellt sich das Inklusionsprojekt vor und rekurriert bereits im ersten Satz auf die UN-Konvention:

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention vor nunmehr 12 Jahren ist die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung geltendes Recht. Dass Menschen, die im Alltag auf unterschiedlichste Barrieren stoßen, historisch-politische Bildungsangebote gleichwohl bislang nur bedingt in Anspruch nehmen können, zeigt sich auch in den Gedenkstätten Buchenwald [...] (Reflexionen 2021: 28).

Das Ziel der „gleichberechtigten Teilhabe aller“ und damit das Selbstverständnis, „die Vorgaben der UN-BRK umzusetzen“ steht im Mittelpunkt des Projekts (Förderantrag 2020: 3). Dies ist typisch für die Inklusionsstrategie Normalisierung und Empowerment. Unter Normalisierung fallen „sämtlich Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, als normaler Mensch gesehen zu werden, und/oder gleiche Rechte, Möglichkeiten, Pflichten und Privilegien“ zu erlangen (Boger 2015: 277). Im Sinne des inklusiven Paradigmenwechsels wird die Bringschuld der Inklusion „nicht bei den Besucher*innen, sondern bei den Institutionen“ gesehen (George 2014: 128):

Die Bedingungen zur Teilhabe sind eben nicht an die körperlichen und kognitiven Verfasstheit Einzelner gebunden, sondern werden durch die Bildungseinrichtungen maßgeblich vorgegeben (Reflexionen 2021: 28).

Die bisherigen Projektergebnisse des Buchenwalder Projekts sind die zielgruppenspezifische Entwicklung von Methoden und Programmbausteinen sowie von Materialien in nicht-sprach-

licher oder Leichter Sprache Version. Diese können zu einer Tagesveranstaltung oder mehrtägigen Seminaren ausgebaut werden. Für die restliche Projektdauer ist die Konzeptionierung von Tandem-Rundgängen geplant, also Rundgängen, die sowohl von einem Guide mit und ohne Lernschwierigkeit begleitet werden. Doch auch bei dem Buchenwalder Inklusionsprojekt handelt es sich um ein befristetes Modellprojekt, das im Juli 2023 endet. Das Projektende eröffnet die Frage, ob die Grundlagen für einen dauerhaften inklusiven „Prozess des Eingehens auf die Verschiedenheit des Bedarfs aller Lernenden“ bereits innerhalb einer befristeten Projektlaufzeit von zweieinhalb Jahren gelegt werden können (vgl. Biewer 2010: 124, in Wansing 2015: 46). Immerhin erfordert ein Verständnis von Inklusion als „sozialen und politischen Prozess“ „eine fortdauernde Kooperation mit Betroffenen, ihren Institutionen und Vertretungen“ (Kößler 2022: 30). Diese erforderliche Langfristigkeit und Prozesshaftigkeit sind allerdings an sehr wenigen gedenkstättenpädagogischen Inklusionsprojekten gegeben. Ein Grund dafür könnte die partikulare Inklusionsausdeutung an vielen NS-Gedenkstätten sein. Diese ermöglicht es, inklusive Gedenkstättenpädagogik als „Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe“ aufzufassen ([Hinz 2013](#)) und dadurch vom Regelbetrieb zu trennen. Im Zuge der befristeten Projektdauer und fehlenden Institutionalisierung kann das langfristige Bestehen der inklusiven Bildungsangebote nicht gewährleistet werden. Dies erinnert an das Los des ersten Inklusionsprojekts an der Gedenkstätte Hadamar. Es wird deutlich, dass die langfristige Verankerung eine zentrale Herausforderung zukünftiger inklusiver Gedenkstättenpädagogik darstellt.

Kapitel 3: Theoretischer Hintergrund, Forschungsdesign und Verlauf der Besucher*innenbefragung

In meiner Befragung wurde die gegenwärtige inklusive Gedenkstättenpädagogik, wie sie an der NS-Gedenkstätte Buchenwald entwickelt und praktiziert wurde, äußerst positiv bewertet.⁶ Auf die negativen Rückmeldungen komme ich im nächsten Kapitel über die Untersuchungsergebnisse zuspochen, da diese eng mit den Voreinstellungen und Vorkenntnissen der Teilnehmer*innen zusammenhängen.

6 Positive Rückmeldungen zum Sprachverständnis (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 818-823); positive Rückmeldungen zur emotionalen Verfassung während des Besuchs (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 245; 278; 284-288; 294; 301-303; Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 250-283); positive Rückmeldungen zur Aufbereitung des historischen Gegenstands (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 107-112; 444; 456-459; 472; Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 619-665); negative Rückmeldungen wurden angesichts physischer Barrieren geäußert (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 65-71; 330-343; 371; 390-402; Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 801-815).

Im Mittelpunkt meines Forschungsinteresses stand nicht die Auswertung aktueller gedenkstättenpädagogischer Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten. Vielmehr stellte sich mir die Frage, was die empirischen Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik bilden. Welche empirischen Ergebnisse gibt es zu Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten und ihren Einstellungen? Schnell zeichnete sich allerdings ab, dass die Zielgruppe inklusiver Gedenkstättenpädagogik zum jetzigen Zeitpunkt noch empirisches Neuland ist. Dies stellt angesichts der angestrebten Besucher*innenorientierung ein Problem dar. Aufgrund der Forschungslücke muss inklusive Gedenkstättenpädagogik gegenwärtig auf bestehende Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten zurückgreifen, die nicht dezidiert Menschen mit Lernschwierigkeiten fokussierte. Doch es ist noch ungeklärt, ob und inwiefern Ergebnisse dieser bestehenden Forschung auf die Zielgruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten übertragen werden kann. Für eine Überprüfung dieser Frage führte ich zwischen Juni und Juli 2022 eine Befragung mit Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen des Inklusionsprojekts der NS-Gedenkstätte Buchenwald durch. Im Fokus standen dabei die Voreinstellungen, wie Besuchererwartungen, Geschichtsinteresse und moralische Positionierung der Besucher*innen.

Im folgenden Kapitel präsentiere ich das Forschungsdesign der Besucher*innenbefragung. Dafür beginne ich mit einem Überblick des kleinen Forschungsfeldes der Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten und dessen wichtigsten Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs von Voreinstellungen und Besuchorientierung. Diese Ergebnisse bestimmten die Ausrichtung meiner Befragung und Interviewauswertung, da ich eine bestehende Typologisierung von Gedenkstättenbesucher*innen übernahm. Jene Einordnung der Soziologin Christiane Quadflieg stellte einen Zusammenhang zwischen Voreinstellungen der Besucher*innen und Besuchorientierung auf, der viele Aspekte bisheriger Besucher*innenforschung konzise und überzeugend zusammenfasste. Anhand dessen liefert meine Untersuchung eine Antwort darauf, wie sich die Perspektiven und Voreinstellungen der Befragten meiner Untersuchung zu den Ergebnissen bisheriger Besucher*innenforschung verhalten.

Schließlich werde ich in diesem Kapitel auf die verwendeten Methoden – das problemzentrierte Gruppeninterview nach Andreas Witzel sowie die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring – eingehen. Zudem erläutere ich den Verlauf der Befragungen und das Interviewsetting.

3.1 Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten

Wie an Museen setzte auch an NS-Gedenkstätten die Besucher*innenforschung in den 1980er Jahren ein (Zumpe 2004: 3). Eine 1984 erschienene Wirkungsanalyse von Gedenkstättenbesuchen ist eines der frühesten Beispiele ihrer Art (Monika Weissert: KZ-Gedenkstätte Dachau und ihre Wirkung auf Jugendliche, unv. Diplomarbeit Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt 1984). An Museen gewann Besucher*innenforschung in den letzten Jahrzehnten „einen immer zentraleren Stellenwert“ und differenzierte sich weiter aus, wie beispielsweise momentan bezüglich Nicht-Besucher*innenforschung (vgl. Reuband 2016: 2, in: Allmanritter 2021: 401). Die institutionelle Verankerung von Rezeptions-, Wirkungs- und Besucher*innenforschung ist laut Harald Welzer an Museen weiter vorangeschritten als an NS-Gedenkstätten, wo dieser Forschungszweig ein Schattendasein fristet (Welzer 2010: 20). Bis heute liegen sehr wenige empirische Erkenntnisse vor, die Aussagen zu Wirkungen, Bedürfnissen und Erwartungen von Gedenkstättenbesucher*innen in Bezug auf die vermittelten Inhalte liefern (Ulbricht 2020: 133). Hauptursache für die geringe empirische Forschungsaktivität sind die bisher erhobenen Ergebnisse selbst: seit Jahrzehnten belegen Besucher*innenbefragungen, dass die Vermittlungsbemühungen an NS-Gedenkstätten geringe Auswirkungen auf die Lernenden haben (Ulbricht 2020: 125). Diese Ergebnisse motivierten Entscheidungsträger*innen an NS-Gedenkstätten nicht, weitere Besucher*innenbefragungen zu veranlassen und zu gestatten. Kritiker*innen dieser Studien halten dagegen, dass die Wirkungen eines Gedenkstättenbesuchs nicht abfragbar seien, da sie über Wissenserwerb hinausgingen und die Persönlichkeitsentwicklung berührten (Ulbricht 2020: 60). Sie verweisen auf die methodischen Schwierigkeiten bei der Erforschung des Bildungswertes: Sowohl der empirische Nachweis wahrnehmbarer Veränderungen als auch ihre eindeutige Zuordnung zum Besuch, das heißt ihre Isolierung von anderen Einflussfaktoren, sei kaum möglich (Pampel 2007: 11). Zudem seien die Ziele historisch-politischer Bildung nur schwer zu operationalisieren, sodass sich ihre spezifischen Leistungen einer exakten Messung weitgehend entzögen (Ebd.). Dessen ungeachtet, blieben die Ergebnisse, die eine geringe Wirkung von Gedenkstättenbesuchen feststellten, nicht ohne Folgen, wie das folgende Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald demonstriert: Eine Studie der Historikerin Annette Leo und des Sozialwissenschaftlers Peter Reif-Spirek von 1999 analysierte rund 80 Lehrer*innenberichte über Klassenfahrten zur Gedenkstätte Buchenwald und stellte strukturelle Defizite bei den Kurzzeitprogrammen fest (Leo/Spirek 1999: 20). Daraufhin beendete die Thüringer Landeszentrale für politische Bildung ihre Förderung von Kurzbesuchen (Gaede 1999: 21). In den Folgejahren verfestigte sich die kritische Haltung gegenüber Besucher*innenforschung an der Gedenkstätte Buchenwald, sodass deren Leiter Volkhard

Knigge (1994-2020) nach einer kurzen Konjunktur die Besucher*innenforschung in den 2000er Jahren einstellte. Es verwundert daher nicht, dass die Mehrheit der Besucher*innenforschung nicht von Gedenkstätten selbst initiiert und finanziert wurde, sondern im Rahmen von Dissertationen oder Abschlussarbeiten entstanden (Pampel 2007: 12). Die dominierenden Fachrichtungen bilden dabei Erziehungs- und Geschichtswissenschaft.

Wie lässt sich das Forschungsfeld der Besucher*innenbefragungen an NS-Gedenkstätten darüber hinaus charakterisieren? Zunächst sind Konjunkturen in der Forschungsaktivität zu verzeichnen, wobei die Phase zwischen 1998-2007 eine Hochphase darstellt (Pampel 2007: 12). Bis 2007 zählte Bert Pampel insgesamt „30 Versuche, mit Mitteln empirischer Sozialforschung das Wissen über die Besucher von Gedenkstätten zu mehren“ (Ebd.). Danach scheinen die Befragungen zu stagnieren. So beklagte Pampel 2011, dass Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten weiterhin eine große Ausnahme sei (Pampel 2011: 7). Bis heute fehlen aktuelle Besucher*innenbefragungen (Bohra 2021: 17). Darüber hinaus sind innerhalb der bestehenden Besucher*innenforschung klare Schwerpunkte erkennbar. In Bezug auf die primäre Zielgruppe bisheriger Besucher*innenforschung lässt sich eine deutliche Konzentration auf Schüler*innen, die im Klassenverband eine NS-Gedenkstätte besuchen, beobachten. Zudem finden Befragungen schwerpunktmäßig unmittelbar nach dem Gedenkstättenbesuch statt und die Befragungszeiträume der Studien sind überwiegend kurz. Das Forschungsinteresse bisheriger Studien liegt primär auf möglichen Einstellungsänderungen und Lerneffekten im Rahmen des Gedenkstättenbesuchs (Werker 2016: 100). Im Vergleich zu den prävalenten Wirkungsanalysen von Gedenkstättenbesuchen liegen nur spärliche Forschungsergebnisse zu den Voreinstellungen von Besucher*innen vor.

Forschungsergebnisse zu Voreinstellungen von Gedenkstättenbesucher*innen: Die geringe Forschungsaktivität hinsichtlich Voreinstellungen von Gedenkstättenbesucher*innen erklärt, warum eine 1999 erstellte Typologisierung von Besuchsmustern den zentralen theoretischen Ausgangspunkt meiner Besucher*innenbefragung bildet (Christiane Quadflieg: Entscheidungsfaktoren für Wiederholungsbesuche in der Gedenkstätte Sachsenhausen, o.O. 1999). Die Soziologin Quadflieg führte für die Typologisierung eine qualitative Besucher*innenbefragung von insgesamt 28 Personen unmittelbar nach ihrem Besuch der KZ-Gedenkstätte Sachsenhausen durch (Quadflieg 1999: 39). Im Mittelpunkt der bisher unveröffentlichten Studie, die im Archiv der Gedenkstätte Sachsenhausen vorliegt, standen die Entscheidungsfaktoren für Wiederholungsbesuche. Die Autorin verknüpfte dabei die Voreinstellungen der Besucher*innen mit ihrer Wahrnehmung der NS-Gedenkstätte und fragte: Nehmen die Besu-

cher*innen die Gedenkstätten primär als Lernort oder als Erlebnisort wahr? Anhand dieser Verknüpfung nahm Quadflieg eine Typologisierung vor und differenzierte zwischen drei Besuchstypen: erlebnisorientierte, erlebnis- und lernorientierte sowie erfahrungsorientierte Besucher*innen (Ebd.: 95).

Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist, dass alle Besucher*innen NS-Gedenkstätten als Erlebnisraum wahrnahmen (Ebd.: 62). Der Grad der Erlebnisorientierung, also ob die Gedenkstätte darüber hinaus auch als Lernort wahrgenommen wurde, hing von den Voreinstellungen der Besucher*innen ab. Die Studie unterstrich daher die Bedeutung von Voreinstellung für das Besuchererleben. Folgende Merkmale erwiesen sich in Quadflieds Untersuchung als entscheidend für die jeweilige Orientierung der Besucher*innen: die Ausprägung des Geschichtsinteresses, die Spezifität des Besuchsanliegens, die Bedeutung von Authentizität sowie die moralische Positionierung (Ebd.: 44; 62; 96). Vorrangig erlebnisorientierte Besucher*innen wiesen laut Quadflieg ein „allgemein formuliertes Interesse am Thema Nationalsozialismus“ sowie „unspezifisch gehaltene Besuchsanliegen“ auf (Ebd.: 96). Darüber hinaus „thematisier[t]en die Besuchsrezeptionen ein sinnliches Erleben des ‚authentischen‘ Ortes als zentrales Besuchererleben“ (Ebd.). In der Regel standen dabei Exponate im Mittelpunkt, welche die entsprechenden NS-Verbrechen und Leiden der Häftlinge dokumentierten und deren Verlebendigung ermöglichten (Ebd.: 62). Diese stark sinnlich-visuell geprägte Erlebnisorientierung konnte sich unter Umständen auf die Wahrnehmung der NS-Gedenkstätte als Lernort auswirken und zu einer überwiegenden Ausblendung der Lernangebote führen (Ebd.: 95). Lediglich Besucher*innen mit spezifischen Besuchsanlässen nahmen den Ort nicht nur als Erlebnisraum, sondern gleichzeitig auch als Lernort wahr, der „Geschichte(n) dokumentiert, präsentiert und inszeniert“ (Ebd.: 96). Diese Besucher*innen stufte Quadflieg sowohl als erlebnis- als auch als lernorientiert ein. Deren Besuchsrezeption „thematisier[t]en neben Aspekte des emotionalen Erlebens (sinnliche Eindrücke) auch Aspekte des Lernens und der Vermittlung historischer Informationen“ (Ebd.). Die Erweiterung der eigenen thematischen Kenntnisse sowie die „Fülle und Vielfalt der Informationen“ wurden von lern- und erlebnisorientierten Besucher*innen als Besuchseffekt stark hervorgehoben (Ebd.: 62). Erfahrungsorientierte Besucher*innen wiederum gingen beim Gedenkstättenbesuch spezifisch moralisch und politisch konnotierten Anliegen nach (Ebd.: 96). Es lag ein spezifisches Interesse an NS-Geschichte sowie vorherige Erfahrungen mit Gedenkstättenbesuchen vor (Ebd.). Die auratische Wirkung des Ortes wurde zwar aufgesucht, sie standen aber nicht im Mittelpunkt des Besuches (Ebd.).

Zahlenmäßig stellten erlebnisorientierte Gedenkstättenbesucher*innen die Mehrheit von Quadfliegs Befragten da. Die auratische Wirkung des authentischen Ortes, beispielsweise in Form einer möglichst weitreichenden Präsenz historisch materieller Zeugnisse und originaler Bauten, war für alle Besucher*innen von zentraler Bedeutung (Ebd.: 44). Dies traf sowohl in Bezug auf Besuchsentscheidungen als auch auf Besuchserleben als spezifische Erlebnisqualität im Zusammenhang mit Funktionszuschreibungen an Gedenkstätten zu (Ebd.: 101).

Die Studie des Politikwissenschaftlers Bert Pampel bestätigte die Bedeutung von NS-Gedenkstätten als Erlebnisraum. Pampel griff Quadfliegs Typologisierung in seiner Studie von 2007 auf, in der er knapp 30 erwachsene Einzelbesucher*innen an drei sächsischen Gedenkstätten zwischen 2001 und 2005 mehrstufig befragte: Fragebogen vor dem Besuch, ein leitfadengestütztes narratives Interview 4-8 Wochen nach dem Besuch und ein erneuter Fragebogen nach dem Interview. Die Befragungen bestätigten, dass die meisten Besucher*innen stärker erlebnis- und weniger wissensorientierte Erwartungen an ihren Gedenkstättenbesuch stellten (Pampel 2007: 235). Damit kamen bei dem Gedenkstättenbesuch nicht-kognitiven Erfahrungen insgesamt eine bedeutendere Rolle als kognitiven Erfahrungen zu (Ebd.: 20). Daraus ergab sich für Pampel die Bedeutung von Gedenkstättenbesuchen weniger aus dem Wissenserwerb oder der Veränderung historisch-politischer Einstellungen. Vielmehr läge die Bedeutung in dem Erlebnischarakter und den sinnlichen Eindrücken, die als Impulse zur nachträglichen Auseinandersetzung dienten, weil Erlebnisse dauerhaft im Gedächtnis gespeichert würden (Ebd.: 21).

Über die Merkmale für Besuchsorientierungen – die Ausprägung des Geschichtsinteresses, die Spezifität des Besuchsanliegens, die Bedeutung von Authentizität sowie die moralische Positionierung – liegen folgende Ergebnisse bisheriger Besucher*innenforschung vor: Ein allgemeines Geschichtsinteresse, latentes Besuchsinteresse sowie diffuse Besuchserwartungen gilt bei der Mehrheit der Gedenkstättenbesucher*innen als bestätigt (vgl. Schubarth 1990: 7). Eine quantitative Fragebogenstudie des Historikers Stephan Paetrow und der Pädagogin Yvonne Rogoll an der KZ-Gedenkstätte Buchenwald befand, dass lediglich 18,8 % der 595 befragten Besucher*innen besondere Erwartungen an den Besuch stellten, 57 % der Befragten gaben sogar explizit an, dass sie keine Erwartungen hätten (Paetrow/Rogoll 2001: 32). Bert Pampels Auswertung von 33 Besucher*innenbefragungen ergab, dass etwa 40-60 % der Besucher*innen eine sehr unspezifische beziehungsweise gar keine eigene Motivation aufwiesen und dass sie von einem eher diffusen Gefühl unbetroffener Neugier hinsichtlich des historischen Ortes geleitet wurden (Pampel 2007: 96).

Diese Erkenntnis kann als Widerspruch zu einem weiteren gesicherten Ergebnis verstanden werden: So würden häufig die Erwartungen der Besucher*innen nach Anschaulichkeit, Nacherlebbbarkeit und Authentizität enttäuscht (Pampel 2007: 85; Marx/Sauer 2011: 141). Die Studien bestätigen zum einen die hohe Bedeutung, die Besucher*innen dem sogenannten authentischen Besuchererleben beimessen. Zum anderen zeigen sie, dass der Wunsch nach Authentizität und die entsprechenden Bilder in den Köpfen nur selten als reine Erwartungshaltungen formuliert wurden, wie etwa: „Ich hoffe, das zu sehen, worüber ich gelesen und gelernt habe.“ (Paetrow/Rogoll 2001: 36). Stattdessen handelt es sich um Rückprojektionen nach der Besichtigung, in denen beispielsweise die enttäuschend geringe Zahl der erhaltenen Gebäude beklagt wurde: „Ich dachte, es wäre mehr erhalten“ (Ebd.). Es wird also deutlich, dass in den meisten Fällen die Besuchserwartungen latent und diffus vorliegen.

Dies ist von großer Bedeutung, denn subjektive Erwartungen, Motive, Vorwissen und Voreinstellungen gelten als bedeutende Einflussfaktoren für einen Gedenkstättenbesuch (Pampel 2007: 20). Zum einen verdeutlicht dieses Ergebnis der Besucher*innenforschung die Wichtigkeit meines Vorhabens, die Erwartungen und Voreinstellungen von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten zu erfahren. Zum anderen erforderte es, meine Befragungen an den diffusen und latenten Charakter der Besuchserwartungen anzupassen.

Eine eklatante Forschungslücke in den bisherigen Besucher*innenbefragungen ist die heterogenitätsbewusste Differenzierung der befragten Besucher*innen oder eine partikulare Befragung verschiedener Besucher*innengruppen von NS-Gedenkstätten. Der Erziehungswissenschaftler Benjamin Werker kritisierte daher, dass Besucher*innenforschung die heterogener werdende Gesellschaft und Pluralisierung der Erinnerungskultur nicht berücksichtige (Werker 2016: 102). Das fehlende Heterogenitätsbewusstsein äußert sich auch in der bisher fehlenden Adressierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Besucher*innenbefragungen. Demgegenüber war es bisher „als selbstverständlich, dass beispielsweise jugendliche Schüler*innen gefragt werden, wie sie den Nationalsozialismus einschätzen, wie sie Gedenkstättenbesuche erleben etc.“ (George 2008: 38). Dies korrespondiert damit, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten lange Zeit weder als Zielgruppe historisch-politischer Bildung noch innerhalb der Sozialforschung als „Befragbare“ galten (George 2008: 107).

Lediglich eine Studie liegt vor, die dezidiert Gedenkstättenbesucher*innen mit Lernschwierigkeiten befragte: Uta Georges erinnerungssoziologische Studie, die im Rahmen des Inklusionsprojekts der Gedenkstätte Hadamar durchgeführt wurde (Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten-

und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie, Bad Heilbrunn 2008). Insgesamt sieben Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden zwischen 2004-2006 hinsichtlich ihrer Perspektiven auf das kulturelle Gedächtnis der NS-„Euthanasie“-Verbrechen befragt. Die Studie stützte sich zudem auf teilnehmende Beobachtungen während inklusiver Studientage. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der „Rekonstruktion sozial geteilter Sinngehalte und des gemeinsamen Erfahrungshorizonts“ (George 2008: 116). Diese Rekonstruktion der kollektiven Erinnerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten ergab folgendes:

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben einen eigenen Zugang zur Annäherung an das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Dieser basiert ganz eindeutig auf ihrem Selbstverständnis als Menschen mit einer geistigen Behinderung. [...] haben sich die Befragten eindeutig als Menschen mit Lernschwierigkeiten positioniert. Sie haben die Geschehnisse in Hadamar aus der Perspektive der Opfer analysiert. Sie haben dabei eine große Empathie für die Opfer und identifizieren sich teilweise mit ihnen. Damit einher gehen starke Gefühle der Trauer. [...] Übertragungen auf die aktuelle Situation fallen ihnen sehr leicht, da sie selbst Diskriminierungserfahrungen haben. [...] Damit nehmen sie eine grundlegend andere Perspektive ein als der überwiegende Teil der nichtbehinderten Besucherinnen und Besucher. Diese Diskrepanz ist mit den unterschiedlichen Perspektiven von Nachfahren der Täter- bzw. der Opfergesellschaft zu begründen (George 2008: 191).

Die Gedenkstättenpädagogin George stellte einen „eigenen Zugang zur Annäherung“ an die Geschichte bei den befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten fest (George 2008: 191). Der Autorin zufolge sei eine partikulare erinnerungskulturelle Perspektive bestimmbar. Diese sei eine grundlegend andere Perspektive als die der überwiegend nichtbehinderten Besucher*innen und begründe sich in dem Betrachtungswinkel als Nachfahr*innen der Täter- bzw. der Opfergesellschaft. Da die Studie die bisher einzige Untersuchung darstellt, welche die erinnerungskulturelle Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen eines NS-Gedenkstättenbesuchs erforschte, begegne ich den Ergebnissen mit Zurückhaltung. Außerdem bestehen gravierende Unterschiede zwischen Georges Studie und meiner Untersuchung: Georges Erkenntnisinteresse fokussierte erinnerungskulturelle Fragen, während ich vorrangig die Wahrnehmung von Gedenkstätten als Lernort oder Erlebnisraum in den Blick nehme. Viel schwerer wiegt allerdings für die Übertragbarkeit der Untersuchungsergebnisse der maßgebliche Unterschied zwischen NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte und KZ-Gedenkstätte. Es ist davon auszugehen, dass der Kontext der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar mehr Anknüpfungspunkte für eine Identifikation mit den NS-Opfern für Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten anbietet, da in deren vermittelnden und gedenkenden Mittelpunkt die Opfer-

gruppe der Menschen mit Behinderung, Lernschwierigkeit und psychischer Erkrankung steht. Zudem entstand Georges Studie im Rahmen des Hadamarer Inklusionsprojekts, das bekanntermaßen im Sinne eines Empowerment-Ansatzes verstärkt Gegenwartsbezüge herstellte und Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmer*innen thematisierte. Dies könnte die festgestellte starke Positionierung der Besucher*innen als Menschen mit Lernschwierigkeiten erklären. Der Kontext meiner Befragung bildet demgegenüber das Buchenwalder Inklusionsprojekt, das in einem viel geringeren Maße diskriminierungskritisch ausgerichtet ist.

Trotz der Unterschiede werde ich Georges Ergebnisse für die Untersuchung kritisch berücksichtigen. Denn es stellt den bisher einzigen Versuch dar, eine potentielle partikulare Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu fassen. Außerdem bestehen zwischen Georges erinnerungssoziologischen Ergebnissen und Quadfliegs Aspekt der moralischen Positionierung der Besucher*innen Anknüpfungspunkte, die ich in der Interviewauswertung fruchtbar machen kann. So spielen Identifikation mit den NS-Opfern, Bezüge zur Gegenwart und zu Diskriminierungserfahrungen in meiner Auswertung eine Rolle als Kategoriedimensionen.

3.2 Forschungsdesign

Die methodologische Rahmung meiner Besucher*innenbefragung ist die einer interpretativ-rekonstruktiven Sozialforschung. Grundsätzlich eruiert qualitative Forschung, wie Menschen einen Sachverhalt sehen, welche individuelle Bedeutung er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang vorliegen (Reinders 2022: 237). Bei der Untersuchung gab es die sieben Gütekriterien der Psychologin Ines Steinke Orientierung: Um erstens die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu sichern, wurde der gesamte Forschungsprozess dokumentiert und die Auswertung der Daten geschieht mittels kodifizierter Verfahren (Steinke 2012: 324-326). Zweitens wird der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Indikation und Gegenstandsangemessenheit im Rahmen des Forschungsberichts beurteilt (Steinke 2012: 326-328). Die Theoriebildung ist drittens empirisch verankert durch eine systematische Datenanalyse, die aussagekräftige Textbelege verwendet (Steinke 2012: 328-329). Die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse werden viertens limitiert und durch die Analyse der Kontextbedingungen berücksichtigt (Steinke 2012: 329-330).

Aufgrund der kleinen Samplegrößen, in meinem Fall 17 befragte Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten, besitzen qualitative Befragungen keine statistische Repräsentativität. Die Zuverlässigkeit der Erhebung ergibt sich stattdessen aus der Kontextanalyse der Erhebungssitua-

tion, die als maßgeblich für die Datenentstehung angesehen wird (Zülsdorf 2008: 126). Die Reflexion dessen erfolgt ausführlich im Abschnitt (3.4). Dort stelle ich die zwei Interviewgruppen vor, die sechs Erfurter Förderschüler*innen sowie die elf Weimarer Werkstattbeschäftigten, und gehe auf bedeutende Kontextbedingungen ein. Steinkes fünftes Gütekriterium, die Überprüfung der Kohärenz, ist infolge der Bearbeitung von Widersprüchen in den Daten und Interpretationen erfüllt (Steinke 2012: 330). Die Relevanz wird als sechstes Gütekriterium anhand des pragmatischen Nutzens der Untersuchung und ihrer Ergebnisse erläutert und in den Kontext gegenwärtiger inklusiver Gedenkstättenpädagogik gestellt (Ebd.). Der Subjektivität der Forschenden wird als siebtes Kriterium mittels Darlegung von Vorwissen und Forschungsinteressen, einer kontinuierlichen Reflexion sowie einer Auseinandersetzung mit Interview-Rollen genüge getan (Steinke 2012: 330-331).

Eine Besonderheit der vorliegenden qualitativen Befragung ist, dass ich im Laufe meiner Forschungsarbeit zwei Auswertungsmethoden angewandt habe: Zuerst wertete ich hypothesenfrei und induktiv im Sinne der Grounded Theory Methode die erhobenen Daten aus und orientierte mich dabei an den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss (Glaser/Strass 1980). Daraus erwachsen äußerst interessante Erkenntnisse, insbesondere in Bezug auf die Geschichtsbilder der Befragten und ihre Rezeptionsgewohnheiten von historischen Inhalten. Allerdings merkte ich während des Schreibprozesses, dass dieses induktive Vorgehen die Seiten- und Gegenstandsgrenzen der Abschlussarbeit sprengt. Denn Ziel meiner Untersuchung ist es, ein empirisches Fundament für zukünftige Besucher*innenbefragungen an NS-Gedenkstätten zu schaffen, indem ich Hypothesen aus früheren Besucher*innenbefragungen für die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten überprüfe. Dem Psychologen Philipp Mayring folgend ließe sich mein Unterfangen als eine Pilotstudie verstehen, denn diese ermöglichen es, bereits abgeschlossene Studien entscheidend weiterzuführen und um zu kurz geratene Informationen zu ergänzen (Mayring 2022: 23). So sehe ich meine Pilotstudie als Ergänzung von Besucher*innenbefragungen an NS-Gedenkstätten, um die bisher übersehene Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten. In der Folge wertete ich das Datenmaterial ein zweites Mal mithilfe einer stärker deduktiven qualitativen Methode, der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse, aus (s. Abschnitt 3.6). In meiner Untersuchung ziehe ich daher sowohl fremd- als auch selbst erhobene Daten heran und setze diese bezüglich der Voreinstellungen und Positionierungen von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten in ein Verhältnis zueinander. Die unplanmäßige Anwendung gleich zweier Auswertungsmethoden und Datentypen kommt einer

methodischen Triangulation gleich, welche die Validität meiner Untersuchungsergebnisse erhöht.

3.3 Erhebungsmethode – Problemzentrierte Gruppeninterviews

Die Befragungen fanden in Form von Gruppeninterviews statt. Für die kollektive Befragungsforn entschied ich mich, weil es dem konkreten Setting des Gedenkstättenbesuchs entspricht. Ausschlaggebend war zudem, dass ich aufgrund der Ergebnisse der Besucher*innenforschung diffuse und vage Einstellungen antizipierte. Kollektive Befragungen berücksichtigen, dass Individuen meist nicht über fertige Meinungen und Einstellungen verfügen, sondern dass diese dem Einzelnen häufig erst während der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich werden (Przyborski/Riegler 2010: 437). Bei den Gruppen, die ich interviewt habe, handelt es sich um semi-natürliche Gruppen, das heißt, dass die Befragten zwar entweder Kolleg*innen oder Mitschüler*innen waren, aber aus unterschiedlichen Klassen oder Arbeitsbereichen kamen. Ein Aspekt, der bei kollektiven Befragungen verstärkt bedacht werden muss, sind soziale Erwünschtheit und Meinungsführerschaft. Diese Aspekte können Meinungsäußerungen nicht nur anregen, sondern auch verhindern und müssen in der Auswertung reflektiert werden (Vogl 2014: 584) (s. Kapitel 4, S. 68).

Um den Relevanzsetzungen der Befragten möglichst offen gegenüberzustehen und ihre subjektiven Sichtweisen auf den Gedenkstättenbesuch realistisch zu rekonstruieren, wählte ich eine problemzentrierte Besucher*innenbefragung (Pampel 2007: 160). Die Anfang der 1980er Jahre von dem Sozialwissenschaftler Andreas Witzel entwickelte problemzentrierte Interviewmethode (PZI) erhebt den Anspruch, „Realitätsdeutungen [...] so authentisch wie möglich, das heißt ohne theoretische Vorgriffe und ohne Ausklammerung ambivalenter sozialer Orientierungen, zu explorieren“ (Witzel/Reiter 2022: 9). Das qualitative, diskursiv-dialogische Interviewverfahren soll dabei unterstützen, dass das Vorwissen der Forschenden die Sichtweise der Befragten nicht überdeckt und ihre Entfaltung auch nicht behindert. Dadurch soll die Chance zur Entdeckung neuartiger Aspekte der Problemstellung und zur Erweiterung des Forschungswissen gesteigert werden (Ebd.: 11).

Der Gesprächsfaden für die Gruppeninterviews war in thematische Felder organisiert und beinhaltete verschiedene Vorschläge für Fragerichtungen (Witzel/Reiter 2022: 201) (s. Interviewleitfaden im Anhang, S. X). Jeden Themenblock eröffnete ich mit offenen Fragen, welche die Befragten dazu motivieren sollten, ihre vorhandenen Vorkenntnisse und Einstellungen un-

voreingenommen zu verbalisieren. Inhaltlich konkretisierten sich die Fragen zusehends, um umfassende Aspekte eines Themenblocks zu besprechen. Dies ist mir in unterschiedlichen Abstufungen gelungen. In allen Interviews liegt der Schwerpunkt der Gesprächsführung tendenziell bei mir, der Interviewerin, und nicht, wie eigentlich beim problemzentrierten Interview (PZI) vorgesehen, bei den Befragten (Witzel/Reiter 2022: 22). Am stärksten wirkt sich dies auf die Erzählaktivität der ersten Interviewgruppe aus, den Erfurter Förderschüler*innen. Dieses Interview verlief an manchen Stellen nach einem Frage-Antwort-Schema, was prinzipiell mit dem PZI überwunden werden sollte (Witzel/Reiter 2022: 18). Dadurch ist die Offenheit gegenüber den Prioritäten und Relevanzsetzungen der Teilnehmer*innen geringer als in späteren Gruppeninterviews. Dementsprechend gestaltete sich die Auswertung des Interviews schwieriger und die Ergebnisse sind dürftiger.

Soweit es mir möglich war, drückte ich mich während der Interviews in vereinfachter Sprache aus. Als visuelle Anregung und zur Unterstützten Kommunikation benutzte ich während des Interviews Piktogramme. Damit zielte ich auf eine barrierearme Kommunikation, also dass möglichst alle Teilnehmer*innen durch sowohl auditiv als auch visuell an dem Gespräch teilnehmen konnten. Obwohl es kaum empirische Belege für die tatsächliche Wirkung von Leichter oder Einfacher Sprache und Unterstützter Kommunikation gibt, empfiehlt die erhellende Forschungsdiskursanalyse des Erziehungswissenschaftlers und Soziologen Hendrik Trescher eine Kombination aus Leichter Sprache und Piktogrammen (Trescher 2018: 88). Für meine Befragung erwiesen sich Emotionskarten und Piktogramme zum Assoziativen Einstieg zum Thema NS-Gedenkstätten als besonders wertvoll. Bei zukünftigen Befragungen würde ich auf sonstige Piktogramme verzichten, beispielsweise bei Fragen zum Geschichtsinteresse. Ein weiterer wirkungsvoller Einsatz der Piktogramme war ihre Einbindung bei den Plakaten, die jeweils zusammen mit den Teilnehmer*innen im Laufe der Gruppeninterviews entstanden. Zweck der Plakate war zum einen den Befragten bildliche Ausdrucksmöglichkeiten für ihre Antworten und Beiträge anzubieten und zum anderen im Sinne einer Struktur-Lege-Technik die zentralen Aussagen festzuhalten (Köster 2016: 37). Im Anschluss an jedes Gruppeninterview verfasste ich schließlich ein Postskriptum, um „nicht aufgezeichnete Auffälligkeiten vor, während und nach dem Interview“ festzuhalten, wie beispielsweise Eindrücke zur Situation und zum Ablauf sowie non-verbale Aspekte, Emotionen und Vorinterpretationen (Witzel/Reiter 2022: 202).

3.4 Vorstellung der Gruppen und Verlauf der Erhebung

Insgesamt interviewte ich zwei Gruppen mit insgesamt 17 Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten, die zwischen 14 und 54 Jahre alt waren. Das Sample der Befragten entstand im Rahmen des Inklusionsprojekts Buchenwald. Es handelte sich um sogenannte Pilotgruppen, die jeweils einmal eingeladen wurden und mit denen das Buchenwalder Projektteam die entwickelten Bildungsangebote erprobte. Die Gruppeninterviews fanden zwischen Juni und Juli 2022 statt, dauerten circa 90 Minuten und wurden mit einem Aufnahmegerät festgehalten. Beide Interviewgruppen suchte ich in ihrem jeweiligen Gruppenkontext am Arbeitsplatz oder an der Schule auf. Während der Gruppeninterviews erhob ich keine sozioökonomischen Daten. Stattdessen lieferten Einzelinterviews oder Emailbefragungen der jeweiligen Begleitpersonen der Gruppen kollektive, zusammenfassende Informationen zur Altersspanne sowie zur sozialen Herkunft und zum Bildungshintergrund der Teilnehmer*innen. Diese Befragungen eröffnen auch sehr aufschlussreiche Einblicke in die Einstellungen und Perspektiven der Begleitpersonen, die allerdings in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden können. Die Befragungen der Begleitpersonen dienen daher lediglich dazu, Informationen zu den Kontextbedingungen der Gruppen zu gewinnen.⁷

Gruppeninterview mit Erfurter Förderschüler*innen: Das erste Interview führte ich am 08. Juni 2022 mit einer Gruppe von Schüler*innen einer Erfurter Förderschule. Beim Gedenkstättenbesuch und beim Interview waren sechs Schüler*innen zwischen 14 und 17 Jahren anwesend (Jahrgänge 2005-2008). Der Besuch der Erfurter Gruppe war bereits vor meiner Mitarbeit am Projekt organisiert worden. Aufgrund terminlicher Schwierigkeiten war es mir lediglich möglich, ein Interview nach dem Gedenkstättenbesuch zu führen. Zudem hatte ich keinen Einfluss auf die Gruppenkonstellation. Erst in einem Einzelinterview mit den begleitenden Lehrer*innen H. und K. erfuhr ich, dass diese die Gruppe zuvor aus zwei verschiedenen Klassen zusammengestellt hatten (telefonisches Interview am 17. Juni 2022). Die zwei Lehrer*innen begründeten diesen Schritt folgendermaßen:

I: 00:01:06,200 OK, ja spannend. Das wusste ich gar nicht. Also es heißt, Sie würden jetzt nicht einfach mal eine komplette Klasse mitnehmen, sie würden schon ne Auswahl/ 00:01:16,800

⁷ Das einstündige telefonisches Interview mit den Erfurter Förderschullehrer*innen vom 17. Juni 2022 liegt transkribiert vor und war sehr ausführlich. Die Emailbefragung mit der Weimarer Begleitperson, der Sozialpädagogin W., vom 18. Januar 2023 war deutlich kürzer gehalten. Außerdem erschweren sowohl die große Altersspanne der Weimarer Gruppe (Jahrgang 1969-2004) sowie die unterschiedlichen Lernbiographien, beispielsweise zu DDR-Zeiten, Aussagen zu den bisherigen Berührungspunkten mit historisch-politischer Bildung. Beide verschriftlichten Befragungen stelle ich auf Anfrage gerne zur Verfügung.

Lehrer K.: 00:01:16,200 Nein, wir haben schon im Vorfeld, unsere Klasse sind so gemischt von, vom Bildungsstand und vom, vom, ja vom kognitiven Fähigkeiten und Voraussetzungen. Dass wir eine Vorauswahl in dem Sinne getroffen haben. Auch auch nicht nur kognitiven, auf kognitiver Ebene, auch zu sehen, sie sind auch emotional, gerade auch vielleicht in der Befindlichkeit, also, da haben wir schon auch differenziert. Das/ 00:01:42,000 (Lehrer*innen Erfurt 17.06.2022, Absatz 14-16).

Die Vorauswahl der Teilnehmer*innen, welche die Gedenkstätte besuchen würden, wird mit den heterogenen Vorkenntnissen und Bedarfen von Förderschüler*innen allgemein legitimiert. Dies steht dem wesentlichen Anspruch inklusiver Gedenkstättenpädagogik – dem ausgeprägten Heterogenitätsbewusstsein und der verstärkten Besucher*innenorientierung – entgegen. Die Erfahrung mit den Erfurter Förderschullehrer*innen unterstreicht die Notwendigkeit, den entscheidungstragenden Begleitpersonen das Potential inklusiver Gedenkstättenpädagogik zu vermitteln. Gespräche mit Lehrkräften und Begleitpersonen im Vorfeld des Gedenkstättenbesuchs lohnen sich in vielerlei Hinsicht. Die bisherige Besucher*innenforschung hat den ausschlaggebenden Einfluss von Begleitpersonen und Lehrer*innen auf die Gedenkstättenenerfahrung von Schüler*innen vielfach belegt.⁸

Für die Annahme der befragten Lehrer*innen, dass selbst bei inklusiven Angeboten die kognitive und emotionale Überforderung an NS-Gedenkstätten für Teile der Schüler*innen unumgänglich sei, gibt es keine empirischen Belege. Meine Erfahrungen mit der zweiten Interviewgruppe aus Weimar weisen darauf hin, dass emotionale Vorbehalte und Bedenken zwar im Vorfeld bei den Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten verbreitet sein können, aber durch pädagogische Betreuung aufgefangen werden kann. Die Beteiligung der Schüler*innen an der Einschätzung, ob sie von einem Gedenkstättenbesuch überfordert wären oder nicht, wäre wünschenswert. Dies verweist auf den Aspekt der Freiwilligkeit im Kontext von Gedenkstättenfahrten, der grundsätzlich bei Schulklassen ungewiss ist.

Die Gesprächs- und Gruppendynamik des Gruppeninterviews empfand ich als angeregt, interessiert und kommunikativ. Es gab während des Interviews kaum Kontroversen in der Gruppe, Meinungen und Einschätzungen wurden mehrheitlich geteilt – obwohl anzumerken ist, dass die Schüler*innen sehr wenige Bewertungen oder Einschätzungen vornahmen. Dies erkläre

8 So ist ihre Bedeutung bei der emotionalen und inhaltlichen Vor- und Nachbereitung für die Wirkung von Gedenkstättenbesuchen wiederholt belegt worden (Schubarth 1990: 43; Pampel 2007: 100; Pampel 2011: 47). Auch die negativen Folgen der zum Teil sehr hohen unrealistischen Erwartungen seitens der Lehrkräfte sind erwiesen, beispielsweise hinsichtlich einer Art Immunisierung der Schüler*innen gegen rechtes und rassistisches Gedankengut (Leo/Reif-Spirek 1999: 16). Negativ können sich auch Erwartungen der Lehrkräfte auswirken, die sie an das Verhalten ihrer Schüler*innen während des Gedenkstättenbesuchs stellen, beispielsweise hinsichtlich emotionaler Betroffenheit, Andächtigkeit und Disziplin (Paetrow/Rogoll 2001: 36; Leo/Reif-Spirek 1999: 13; Münch 2019: 92).

ich hauptsächlich mit dem Interviewsetting: das Gespräch fand in einem Klassenraum der Schule unter Anwesenheit zweier Lehrer*innen statt. Eine weitere Folge des Interviewsettings war, dass die Schüler*innen auffällig häufig ungefragt Details und Fakten reproduzierten, die sie während des Gedenkstättenbesuchs gelernt hatten. Auf den Zusammenhang von Wissensreproduktion und soziale Erwünschtheit gehe ich ausführlicher in den Ergebnissen ein (s. Kapitel 4, S. 68).

Das Interview fand eine Woche nach dem Besuch der Gedenkstätte Buchenwald statt. Dies wirkte sich auf die Ergiebigkeit des Interviews für die Abfrage von Besuchserwartungen, Vorkenntnissen zur NS-Zeit und zu NS-Gedenkstätten und Besuchsmotiven aus. Denn bei den Schilderungen der Befragten handelt es sich um Rückprojektionen nach der Besichtigung, die von dem Besuch selbst geprägt waren.

Gruppeninterview mit Mitarbeiter*innen einer Weimarer Werkstatt für Menschen mit Behinderung: Die zweite Interviewgruppe bestand aus Mitarbeiter*innen einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung in Weimar. Insgesamt führte ich zwei Interviews mit dieser Gruppe durch: An dem Gruppeninterview vor dem Gedenkstättenbesuch (18. Juli 2022) nahmen elf Mitarbeiter*innen teil. Beim Gruppeninterview einen Tag nach dem Gedenkstättenbesuch (28. Juli 2022) waren neun Mitarbeiter*innen anwesend. Die Sozialpädagogin Frau W. begleitete sowohl den Gedenkstättenbesuch als auch beide Interviews.

Den Gedenkstättenbesuch der Weimarer Pilotgruppe initiierte und organisierte ich, es handelt sich gewissermaßen um eine gedenkstättenpädagogische Outreach-Maßnahme. Auf meinen Aushang in der Werkstatt, der einen Gedenkstättenbesuch in Buchenwald sowie die Vor- und Nachgespräche bewarb, meldeten sich die oben erwähnten Mitarbeiter*innen freiwillig zurück. Im Gegensatz zur Schüler*innengruppe kann bei dieser Gruppe daher von einem hohen Grad der Freiwilligkeit ausgegangen werden. Die Weimarer Mitarbeiter*innen wurden nicht aufgrund attestierter Fähigkeiten und Eignung zusammengestellt. Das Besuchsinteresse der Einzelnen stellte das einzige Teilnahmekriterium dar. Dies ist sicherlich ein Faktor für die größere Heterogenität der Gruppe. Die Heterogenität äußerte sich beispielsweise in der großen Altersspanne der Gruppe, die von 18 bis 54 Jahren reichte (Jahrgänge 1969-2004). Auch die Vorkenntnisse und Berührungspunkte mit historisch-politischer Bildung variierten stark, worauf ich im Exkurs zu historisch-politischer Bildung näher eingehen werde (Abschnitt 3.4.1).

Die Gruppen- und Gesprächsdynamik war während beider Interviews sehr angeregt und kommunikativ. Es kam vermehrt zu Bewertungen und Meinungsäußerungen. Bei Meinungsver-

schiedenheiten wurde nicht versucht, eine Einigung zu erzielen, sondern die unterschiedlichen Meinungen konnten aufeinander folgen und trotz Gegensätzlichkeit geteilt werden. Tendenziell gab es einen Meinungsführer (C.), dem viel zugestimmt wurde, doch dies hatte keine signifikante Passivität bei den anderen Teilnehmer*innen zur Folge.

Die Stellung, die Emotionen beim Gespräch vor dem Gedenkstättenbesuch einnahmen, ist erwähnenswert. Mehrere Teilnehmer*innen äußerten emotionale Bedenken und forderten, dass das Thema Tod und Sterblichkeit beim Gedenkstättenbesuch behutsam thematisiert werden sollte. Bei einer Teilnehmerin resultierte das Unbehagen gegenüber der Thematik schließlich darin, dass sie sich gegen den Gedenkstättenbesuch entschied.

Die Weimarer Mitarbeiter*innen interviewte ich sowohl vor als auch nach ihrem Gedenkstättenbesuch. Dadurch konnte ich die Voreinstellungen und Besuchserwartungen sowie die Besuchsbewertung unmittelbar abfragen, was wichtige Erkenntnisse lieferte.

Historisch-politische Bildung an Förderschulen oder Werkstätten für Menschen mit Behinderung als bedeutende Kontextbedingung: Beide Interviewgruppen teilen ein wesentliches Merkmal: sie sind von Gruppenkontexten bestimmt, die hauptsächlich für Menschen mit Lernschwierigkeiten vorgesehen sind. Jene sogenannten segregierten Sonderwelten sind, wie bereits erwähnt, nicht repräsentativ für alle Lebensweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Meine Untersuchung eröffnet daher lediglich Einblicke in Förderschulen und Werkstätten für Menschen mit Behinderung. An dieser Stelle konzentriere ich mich auf die dortigen Zugänge zu historisch-politischer Bildung. Der historisch-politische Bildungsgrad ist zentral für Vorkenntnisse zum Nationalsozialismus und zu NS-Gedenkstätten und daher bedeutend für die Voreinstellungen von Gedenkstättenbesucher*innen. Wer wenig über die NS-Zeit gelernt hat, kann nur ein diffuses Geschichtsinteresse entwickeln und unkonkrete Besuchserwartungen an eine NS-Gedenkstätte stellen. Das segregierte Umfeld wirkt verstärkend auf den Umstand, dass es keine lange Tradition gibt, Menschen mit Lernschwierigkeiten als Adressat*innen historischer Bildungsangebote und Akteur*innen historischen Lernens anzuerkennen (Musenberg/Pech 2011: 232). Die Erziehungswissenschaftler Oliver Musenberg und Detlef Pech führen die Marginalität historischen Lernens auf ein hartnäckiges „Vorurteil der Gegenwartsgebundenheit“ zurück, welches Menschen mit Lernschwierigkeiten ein vermeintlich „geschichtsloses Leben“ zuspricht (vgl. Lindmeier 2004: 18, in: Musenberg/Pech 2011: 232). Im Laufe der Etablierung von Förderschulen in den 1960er und 1970er Jahren wurden demzufolge primär „die praktische Bildbarkeit der Schüler*innen fokussiert, deren prominente Rolle bis heute an der besonderen Betonung lebenspraktischer Kompetenzen“ abzulesen ist

(Musenberg/Pech 2011: 217). Geschichte hingegen wird auch heute noch häufig mit der Vermittlung ‚trägen‘ Wissens assoziiert und steht somit zunächst im scheinbaren Gegensatz zum Postulat lebenspraktisch orientierter Bildung (Ebd.).

Das telefonische Interview mit den Erfurter Förderschullehrer*innen am 17.06.2022 bestätigt diese Darstellung. Wie Lehrerin H. und Lehrer K. im Einzelinterview ausführen, liegt an Förderschulen der Schwerpunkt grundsätzlich auf sogenanntem lebenspraktischem Lernen: Sie üben „Frühstück selbst machen, zum Bäcker laufen, Brötchen holen“ sowie „soziales Lernen“ (Lehrer*innen Erfurt 17.06.2022, Absatz 37-38). Geschichtsunterricht, konkret die Behandlung der NS-Zeit, ist nicht fest im Lehrplan verankert und nimmt an der Erfurter Förderschule eine untergeordnete Rolle ein:

Lehrerin H.: [...] Aber so Geschichte gibt es bei uns nicht, was ja in dem Kontext stehen würde. Es gibt Sachkunde. Und da, da kann es sein, dass man zum Beispiel so Themen aufgreift, DDR-Geschichte oder so was. Aber jetzt unsere zwei Klassen hatten das explizit so noch nicht. Wir hatten jetzt in Sachkunde eher so Themen wie Geografie, Erdkunde, ne, die Welt, Bundesländer/ 00:06:28,300

Lehrer K.: Mein Körper. 00:06:29,400

Lehrerin H.: Genau. Weil das passt oft besser so zu unseren Klassenstrukturen hier. (Lehrer*innen Erfurt 17.06.2022, Absatz 32-34).

An Förderschulen ist das Thema Nationalsozialismus nicht in den Lehrplänen verankert, wie es bundesweit in den Lehrplänen der Regelschulen der Fall ist (Plikat 2021: 30). Den Förderschullehrer*innen ist es daher selbst überlassen, Anknüpfungspunkte für die Thematik Nationalsozialismus oder historisch-politische Bildung im Unterricht zu finden. Dafür bieten sich offene Kompetenzbereiche wie „Leben in der Gesellschaft“ und Erfahrungsfeld wie „Zeit und Geschichte“, wie es beispielsweise 2021 im hessischen Lehrplan für Förderschulen mit Schwerpunkt Geistiger Entwicklung heißt (Ebd.). Im Gegensatz zu Regelschulen werden in den Lehrplänen für den sonderpädagogischen Bildungsbereich daher auch keine Empfehlungen für Gedenkstättenbesuche oder Zeitzeug*innengespräche ausgesprochen. Der schulische Zugang zu historisch-politischer Bildung über die NS-Zeit hängt in Deutschland eindeutig von der Schulform ab. Auch die begleitende Sozialpädagogin W. verweist in Bezug auf die Berührungspunkte der Gruppe mit historisch-politischer Bildung auf die Unterschiedlichkeit:

Der Umfang der historischen Bildung dürfte abhängig von der jeweiligen Schulform sehr unterschiedlich gewesen sein (Förderschule mit Schwerpunkt Lernbeeinträchtigung und Förderschule mit Schwerpunkt geistige Beeinträchtigung) (Begleitperson W. Emailbefragung 18.01.2023).

Neben dem schulischen Zugang betont die Begleitperson W. die Bedeutung des „familiären Umfelds“, durch die einige Teilnehmer*innen „historische Bildung (Besuch von Museen, Gedenkstätten, Erzählungen) erhalten“ (Begleitperson W. Emailbefragung 18.01.2023). Durch die fehlende Verankerung des Themas in den Förderschulen gewinnt der familiäre oder Wohnkontext der Schüler*innen an Bedeutung für den Zugang zu historisch-politischer Bildung. So betonen auch die Erfurter Lehrer*innen die Bedeutung des „Elternhauses“ im Zusammenhang mit historisch-politischer Bildung (Lehrer*innen Erfurt 17.06.2022, Lehrerin H. Absatz 23). In der Gruppe ist der familiäre Kontext allerdings sehr unterschiedlich und reicht von „Jugendlichen, die im Wohnheim leben, getrennt von ihrer eigentlichen Familie bis hin zu Jugendlichen, die halt zuhause wohnen“ (Lehrerin H., Lehrer*innen Erfurt 17.06.2022, Absatz 5). Informationen zur sozialen Herkunft der Erfurter Werkstattbeschäftigten konnte mir die Begleitperson W. nicht geben, da sie „die Familien der Teilnehmenden zu wenig bzw. gar nicht kennt“ (Begleitperson W. Emailbefragung 18.01.2023). Doch „bis auf eine Teilnehmerin sind alle anderen Teilnehmer im häuslichen Umfeld aufgewachsen“ (Ebd.). Die Bedeutung, welche die jeweiligen Begleitpersonen dem familiären Umfeld der Teilnehmer*innen für historisch-politische Bildung beimessen, verweist auf den größeren Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft. Untersuchungen, welche die gegenseitige Verstärkung verschiedener Benachteiligungsformen, beispielsweise von Klasse/sozioökonomischem Status und Lernschwierigkeit, mit dem historisch-politischen Bildungsgrad der Teilnehmer*innen in Verbindung setzen, wären diesbezüglich sehr aufschlussreich.

Zusammenfassend kann man von keiner gesicherten Exponierung gegenüber historisch-politischer Bildung ausgehen. Stattdessen sind äußerst heterogene Berührungspunkte zu erwarten. Dass die Behandlung des Themas Nationalsozialismus bei Förderschüler*innen aus der öffentlichen Hand gegeben und der Privatheit überlassen wird, überrascht angesichts der Bedeutung, die ihr in der deutschen Gesellschaft zukommt. So stellte die Soziologin Viola Georgi in ihrer Untersuchung über die Auseinandersetzung junger Migrant*innen mit der NS-Geschichte fest, dass diese sich deshalb mit der deutschen Geschichte beschäftigen, weil sie wissen, dass diese auch die Gegenwart mitbestimmt (Georgi 2003:162, in: Lutz 2009: 127). Historisch-politische Bildung zur NS-Geschichte ist zentral, weil es heute noch als gesellschaftliches Orientierungswissen identitätsstiftend ist (Ebd.).

3.5 Datenaufbereitung

Die Auswertung der Interviews der vorliegenden Untersuchung basiert auf einer vollständigen Transkription der aufgezeichneten Gespräche. Es handelt sich um eine wörtliche Transkription. Für diese Aufbereitungsform der Interviews entschied ich mich, da in erster Linie die inhaltlich-thematische Ebene im Mittelpunkt der Analyse steht (Gläser-Zikuda et al. 2022: 239). Die Sprache und die Interpunktion wurden leicht geglättet, um die Transkripte dem Schriftdeutsch anzugleichen. Für die Transkription benutzte ich das Transkriptionsprogramm f4 und orientierte mich an den Regeln der Erziehungswissenschaftler Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (Dresing/Pehl 2018: 23). Die befolgten Transkriptionsregeln liegen im Anhang als Merkblatt vor (Anhang, S. XI). Die Befragten wurden im Transkript und in der Darstellung der Forschungsergebnisse anonymisiert. Dies soll neben der informierten Einwilligung und dem Prinzip der Freiwilligkeit der Forschungsbeteiligung die forschungsethischen Mindeststandards erfüllen (s. Einwilligungserklärung in Leichter Sprache im Anhang, S. XIII). Die so gewonnenen Transkriptionen der Interviews umfassen über 100 Seiten. Auf Anfrage stelle ich diese gerne zur Verfügung.

3.6 Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse

Die vorliegende Besucher*innenbefragung untersucht, inwiefern die Ergebnisse bisheriger Besucher*innenforschung für die befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten übertragbar sind. Ziel ist es, zu beantworten, ob die befragten Besucher*innen lern-, erfahrungs- oder erlebnisorientiert sind und ob sie dabei partikulare Perspektiven auf die NS-Geschichte einnehmen. Die Forschungsfrage erfordert ein deduktives Vorgehen, daher wertete ich die Gruppeninterviews mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring aus (Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2022). Die Qualitative Inhaltsanalyse (QI) stellt eine konkrete Technik im Umgang mit sprachlichem Material dar, die „systematisch, intersubjektiv überprüfbar, gleichzeitig aber der Komplexität, der Bedeutungsfülle, der Interpretationsbedürftigkeit sprachlichen Materials angemessen“ ist (Mayring 2022: 10). Diese Form der systematischen Erschließung von Textmaterial ist der in Deutschland prominenteste Ansatz von Auswertungsverfahren und kann aufgrund seiner Ausführlichkeit sehr regelgeleitet durchgeführt werden (König 2016: 261). Dem Psychologen Mayring zufolge liegt die Stärke der QI zwar in ihrem systematischen, regelgeleiteten Vorgehen, sie muss aber auf den jeweiligen konkreten Forschungsgegenstand ausgerichtet sein (Mayring 2022: 49). Das Auswertungsverfahren steht in einem engen Zusammenhang mit der vorangegangenen Reflexion

der Theoriehintergründe (Abschnitt 3.1) sowie der Analyse der Erhebungssituation und wichtiger Kontextbedingungen (Abschnitt 3.4).

Die QI umfasst drei Analysetechniken, in deren Zentrum entweder die induktive Generierung von Kategorien oder die deduktive Anwendung eines Kategoriensystems am Datenmaterial steht (Mayring 2022: 61):

- die Zusammenfassung, die mittels einer induktiven Kategorienbildung das Material auf ihre inhaltstragenden Aspekte reduziert.
- die Explikation, die mittels einer deduktiven Kategorienanwendung und weiterem Kontextmaterial unklare Stellen erklärt oder ergänzt.
- die Strukturierung, die grundsätzlich auch deduktiv Kategorien anwendet und sich in folgende Unterformen aufgliedert: inhaltlich, typisierend, skalierend (Mayring 2022: 103).

In der vorliegenden Auswertung wird eine Strukturierung als Analysetechnik angewandt. Diese Analysetechnik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Dabei soll das Datenmaterial aus den Interviews unter Wahrung der Kernaussagen mithilfe eines anzuwendenden Kategoriensystems auf die wesentlichen sinntragenden Einheiten reduziert werden (Gläser-Zikuda et al. 2022: 243). Das zusammengestellte Kategoriensystem ist an den theoretischen Überlegungen und dem Forschungsstand der Besucher*innenforschung orientiert (Gläser-Zikuda et al. 2022: 244). Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert (Mayring 2022: 96).

Für die vorliegende Inhaltsanalyse habe ich folgende Analyseeinheiten definiert: Die Kodiereinheit (min.) bildet die Proposition, das heißt die Aussageinhalte eines Satzes. Die Kontexteinheit (max.) bildet alles Material zur jeweiligen Gruppe, das heißt die jeweiligen Gruppeninterviews plus die zusätzlichen Protokollnotizen der Interviewerin sowie die Befragungen der Begleitpersonen. Die Auswertungseinheit bildet das ganze erhobene Material (Mayring 2022: 62). Das Herzstück meines Vorgehens bildete die theoriegeleitete Festlegung und Definition der Kategorien und des Kategoriensystems. Ich erstellte eine Liste gleichrangiger Kategorien, daher handelt es sich um eine nominale deduktive Kategorienanwendung (Mayring 2022: 67). Folgendermaßen ging ich vor:

1. Erstellung von sechs Kategorien: Allgemeines Geschichtsinteresse (K1), spezifisches Geschichtsinteresse (K4), latente Besuchserwartung (K2), manifeste Besuchserwartung (K5), hohe Bedeutung von auratischer Wirkung (K3), moralische Positionierung (K6).
2. Erstellung von Definitionen, die erläutern welche Textbestandteile unter den Kategorien fallen.
3. Sammlung von Ankerbeispielen, die konkrete Textstellen anführen, die als Beispiele für diese Kategorie gelten sollten.
4. Formulierung von Kodierregeln, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen (Mayring 2022: 96).

Grundlage der Interpretation bildet ein ausführlicher Kodierleitfaden. Die Abgrenzungen der Kategorien – beispielsweise zwischen spezifischem Geschichtsinteresse und manifesten Besuchserwartungen – erwiesen sich zum Teil als schwer. Dies liegt in dem engen Zusammenhang begründet, der zwischen beiden Voreinstellungen besteht. Doch Kodierregeln, welche die Initiative des Beitrags (fremdinitiiert durch meine Nachfrage oder eigeninitiiert) sowie semantische Hinweise (Personalpronomina „ich“, „wir“ oder Modalverben „wollen“, „möchten“) in den Blick nehmen, halfen bei der Differenzierung der Kategorien. Der vollständige Kodierleitfaden ist dem Anhang angefügt (Anhang, S. II-IX).

Kapitel 4: Ergebnisse der Besucher*innenbefragung

Im folgenden Kapitel stelle ich die einzelnen Untersuchungsergebnisse vor. Dies erfolgt anhand der festgestellten Besuchstypen – erlebnisorientiert, lern- und erlebnisorientiert und erfahrungsorientiert. Dabei stehen die Voreinstellungen der Besucher*innen im Mittelpunkt, die sich auf die Wahrnehmung der Gedenkstätte auswirkten. Anschließend formuliere ich die Untersuchungsergebnisse als Anforderungen an zukünftige inklusive Gedenkstättenpädagogik.

4.1 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Erlebnisorientierter Besuchstyp – die Weimarer Gruppe: Die Weimarer Werkstattbeschäftigten nahmen die Gedenkstätte Buchenwald eindeutig als einen Erlebnisraum wahr. Dies ergibt das Zusammenspiel aus ihrem allgemeinen Geschichtsinteresse, ihrer latenten Besuchserwartungen, der hohen Bedeutung, welche sie der auratischen Wirkung von NS-Gedenkstätten beimessen, und der fehlenden moralischen Positionierung. Damit reiht sich die Gruppe laut

bisheriger Besucher*innenforschung in die Mehrheit der Gedenkstättenbesucher*innen ein, erlebnisorientierte Gedenkstättenbesuche stellen den Regelfall dar (Pampel 2007: 235).

Ein besonderer Befund hingegen stellen die stark divergierenden Vorkenntnisse zur NS-Geschichte und zu NS-Gedenkstätten dar, die ich auf die geringen Zugänge zu historisch-politischer Bildung für Menschen, die Förderschulen besucht haben, zurückführe. Die stark divergierenden Vorkenntnisse waren zudem nicht durch eine inhaltliche oder emotionale Vorbereitung im Vorfeld des Gedenkstättenbesuchs nivelliert worden. Beim Gruppeninterview fand ich einen heterogenen Wissens- und Erfahrungsstand vor: Mehrere Teilnehmer*innen hatten bereits die Gedenkstätte besucht, entweder als Schüler*innen oder im Rahmen eines Arbeitsausfluges, da die Lebenshilfe die Cafeteria auf dem Ettersberg betreibt (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 537-544). Manche Befragte hatten sich darüber hinaus inhaltlich mit dem Thema Nationalsozialismus beschäftigt und hatten Bücher von Überlebenden gelesen oder sich Reportagen und Dokumentationen angesehen (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, M. Absatz 605; G. Absatz 38; C. Absatz 37). In zwei Fällen wiederum waren Vorkenntnisse zur NS-Zeit und zu NS-Gedenkstätten kaum vorhanden, was in unrealistische oder irrtümliche Erwartungen resultierte (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, L. Absatz 350-352; Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Chr. Absatz 3-6). Daraus schlussfolgerte ich, dass die Besprechung von Besuchserwartungen und eine thematische Vorbereitung im Vorfeld zentral sind. Dies gilt insbesondere bei gedenkstättenpädagogischen Outreach-Programmen, wie meiner Anwerbung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten in der Lebenshilfe Werkstatt.

Die Erlebnisorientierung der Weimarer Gruppe äußerte sich in ihren latenten und diffusen Erwartungen, die sie an den Gedenkstättenbesuch stellten. Auf meine Frage, was ihre Wünsche und Erwartungen für den Besuch seien, antworteten mehrere Teilnehmer*innen, dass sie sich „überraschen lassen“ oder dass sie „alles mögliche angucken“ wollten (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, R. Absatz 458; U.U. Absatz 457-458; R. 482-483). Daraus spricht eine geringe Zielgerichtetheit der Erwartungen und eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber dem Gedenkstättenbesuch (s. Kodierleitfaden: 2). Darüber hinaus wiesen die Beiträge der Weimarer Gruppe diffuse Gefühle des Gespannt-seins auf (s. Kodierleitfaden: 3). Viele Redebeiträge der Teilnehmer*innen stellten einen Bezug zu Filmen und Dokumentarfilmen her, die ihre emotionale Antizipation begründeten: „Und da [Dokus] war das schon schlimm. Mal sehen, wies da oben wird.“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, C. Absatz 46). Das Gespannt-sein konnte zudem auch Formen einer passiven Unterhaltungserwartung annehmen:

P.: Weil mich das, die Dokus interessiert, Ich hab schon viele Dokus über eine Buchenwald. Da kommt einiges hoch. 00:47:46,900

I.: Okay, super. Und was wolltest du gerade sagen? 00:47:50,100

V.: Ich habe mir einfach gesagt, gib dir, gib mir mal einen Ruck, vielleicht wirts ja spannend. Und wenns nicht spannend ist, ja, dann habe ich den Salat. 00:47:58,200 (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 591-599).

Auch folgende Antwort zeugt von einem diffusen Besuchsinteresse: „Also auch mal (unv.,) lernen alles. Da im Wald. Ich will, ich will, ich will das alles machen“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, L. Absatz 618). Aktivitäten wie „lernen“ oder „erfahren“ wurden auch an anderer Stelle mit der Gedenkstätte verbunden und in die Besuchserwartung mit eingebaut (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, C. Absatz 430; F. Absatz 431). Allerdings wurde dies meist nicht auf spezifische Themen und Inhalte bezogen (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, G. Absatz 592; U.U. Absatz 594). Am wenigsten greifbar waren die Besuchserwartungen in Bezug auf die historischen Inhalte. Dies korrespondiert mit einem allgemeinen und unspezifischen Geschichtsinteresse, den ich bei der Weimarer Gruppe sowohl vor und nach dem Gedenkstättenbesuch feststellen konnte. Geschichtsinteresse fasse ich als geistige Anteilnahme und Aufmerksamkeit in den Befragungen gegenüber historischen Themen, bei einer ungerichteten Aufgeschlossenheit gegenüber der NS- und KZ-Geschichte spreche ich von einem allgemeinen Geschichtsinteresse (Kodierleitfaden: 1). Bei der Weimarer Gruppe äußerte sich das allgemeine Geschichtsinteresse zudem in einer geringen zeitlichen Differenzierung und dem häufigen Gebrauch des unbestimmten Wortes „früher“ (Kodierleitfaden: 1). So antwortete beispielsweise eine Teilnehmerin auf meine Frage nach Geschichtsthemen, welche die Teilnehmer*innen interessieren, dass sie sich dafür interessiere, „wie früher das abgelaufen ist“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, G. Absatz 31-32). Die Bedeutung von audiovisuellen Medien wurde erneut bei dem Geschichtsinteresse der Teilnehmer*innen deutlich:

I: OK, aber was gibt es denn da, was dich interessiert? 00:02:48,800

G.: Och, alles mögliche. Ich habe auch schon öfter solche Filme gesehen und so was. 00:02:56,000

C.: Ja, Reportagen wollte ich auch gerade sagen. 00:02:58,400“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 35-37) (vgl. auch Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 43-44)

Ein weiterer Hinweis für das allgemeine Geschichtsinteresse der Gruppe war, dass sie der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte weitgehend keinen höheren Sinn als mit anderen Geschichtsepochen und -themen einräumten. Die Teilnehmer*innen sahen den Wert der Beschäftigung mit der NS-Zeit hauptsächlich in der Beschäftigung mit Geschichte allgemein (Pilot-

gruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 630-637). Für einen Teilnehmer nahm es den gleichen Rang ein wie die Beschäftigung mit der Steinzeit (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, C. Absatz 638). Resultierend besaß die NS-Geschichte für die Weimarer Gruppe einen geringen sinnstiftenden Orientierungswert (Kodierleitfaden: 1). Es wurden kaum Kontinuitäten und Gegenwartsbezüge hergestellt. Die NS-Zeit wurde hauptsächlich als abgeschlossene und weit entfernte Vergangenheit dargestellt: „Naja, man ist froh, dass die Zeit vorbei ist [...], dass das nicht nochmal sich wiederholen kann.“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, V. Absatz 609-611; vgl. auch Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 713-718). Damit einhergehend kam es bei der Weimarer Gruppe zu keiner moralischen Positionierung, der Gedenkstättenbesuch regte hier keine erkennbare moralische Kompetenz zum Handeln in der Gegenwart an. Eine Ausnahme bildet die Teilnehmerin M, die ich daher als erfahrungsorientiert einstufe und auf die ich an späterer Stelle zu sprechen komme.

Ein Charakteristikum der Weimarer Gruppe ist die hohe Bedeutung, die sie der auratischen Wirkung der Gedenkstätte Buchenwald einräumte. Dies bildet laut Quadflieg neben des „allgemein formulierten Interesses am Thema Nationalsozialismus“ und einem „unspezifisch gehaltenen Besuchsanliegen“ einen zentralen Pfeiler der Erlebnisorientierung (Quadflieg 1999: 95). Die auratische Wirkung beim Gedenkstättenbesuch ist ein Aspekt nicht-kognitiver Erfahrungen bei der Aneignung von Gedenkstätten (Pampel 2007: 20). Es steht im Gegensatz zu einer rein kognitiven Wahrnehmung und Funktionszuschreibungen von Gedenkstätten und bezeichnet das sinnliche Erleben der Topographie, historischen Gebäude und originalen Exponate von NS-Gedenkstätten. In der Regel stehen dabei Exponate im Mittelpunkt, welche die entsprechenden NS-Verbrechen und Leiden der Häftlinge dokumentieren und deren Verlebendigung ermöglichen (Quadflieg 1999: 62). Dies wird deutlich in dem Wunsch der Gruppe, das sogenannte Krematorium besuchen zu können (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 696-701). Dieses Besuchsinteresse hob sich von den sonst latent gehaltenen Besuchsanliegen hervor und verdeutlicht damit den zentralen Stellenwert, welche das sogenannte Krematorium allgemein bei Gedenkstättenbesuchen in Buchenwald einnimmt. Bereits von den Entscheidungsträger*innen der DDR wurde das sogenannte Krematorium als eines der wenigen Gebäude vor dem Abriss bewahrt und zum ikonischen Zeichen der Gewalt stilisiert (Knoch 2020: 60). Auch über die Zeit der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte hinweg nimmt das sogenannte Krematorium neben dem Lagertor in der Wahrnehmung der Besucher*innen den prominentesten Platz ein (Paetrow/Rogoll 2001: 35). Ein Ergebnis meiner Befragung ist, dass diese zentrale Besuchserwartung, die ikonischen, vermeintlich authentischen Orte zu besichti-

gen, ernst genommen werden sollte. Denn in dem Interview nach dem Gedenkstättenbesuch wog die Enttäuschung der Weimarer Teilnehmer*innen schwer, dass das sogenannte Krematorium nicht besichtigt worden war:

F.: Also ich hätte gerne wirklich dieses Haus mit diesen, was ich jetzt schon gemeint hat, (unv.,) Und das Haus, wo das, das was Ricardo gesagt hat, wo das so warm war. 00:07:39,800

C.: hm (bejahend) 00:07:40,100

F.: Dieses Feuer oder was auch immer das war. 00:07:42,200

I: Da, wo die Verbrennungsöfen drin waren? 00:07:44,200

F.: Genau, die (unv.,) echt anguckt. Da dachte, ich hatte echt gehofft, das kommt irgendwie. 00:07:49,500 (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 87-92).

Diese enttäuschte Erwartung nach anschaulicher und wirklichkeitsnaher Vermittlung reiht sich in die häufig enttäuschten Besuchererwartungen nach Anschaulichkeit, Nacherlebbarkeit und Authentizität ein (Pampel 2007: 85). Hier tritt das sinnliche Erleben des authentischen Ortes als Zentrum des Besuchserlebens zutage: Geschichte wurde primär mit visuell-sinnlichen Eindrücken verbunden und vorrangig in den historisch materiellen Zeugnissen und originalen Bauten verortet (Verben wie „sehen“, „angucken“ vgl. Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 444; Absatz 165-167; Absatz 126; Absatz 92). Für einen Teilnehmer der Weimarer Gruppe lag in der Besichtigung des sogenannten Krematoriums der direkteste Zugang zur Geschichte, es sei das was „eigentlich Geschichte“ ausmache (C., Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 100). Diese Aussage erfolgte nach dem Gedenkstättenbesuch, was beweist, dass das Erleben des authentischen Ortes sowohl in Bezug auf die Besuchsentscheidung als auch auf die spezifische Erlebnisqualität im Mittelpunkt des Besuches steht (Quadflieg 1999: 101).

Jene ausgeprägte Erlebnisorientierung führte dazu, dass die Weimarer Gruppe die Lernangebote der Gedenkstätte Buchenwald größtenteils ausblendeten. Lediglich zu Beginn des Gruppeninterviews nach dem Gedenkstättenbesuch thematisierte eine Teilnehmerin unaufgefordert den Wissenszuwachs und wiederholte neu Gelerntes (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, F. Absatz 27). Davon abgesehen erwies die Weimarer Gruppe den Lernangeboten keine gesonderte Aufmerksamkeit, das sinnliche Erleben des vermeintlich authentischen Ortes stand im Mittelpunkt.

Lern- und erlebnisorientierter Besuchstyp – die Erfurter Gruppe: Die Erfurter Gruppe begegnete dem Besuch der Gedenkstätte Buchenwald sowohl lern- als auch erlebnisorientiert.

Diese Einordnung der Förderschüler*innen gestaltete sich im Vergleich zur Weimarer Gruppe schwieriger. Der ambige Befund ergibt sich zum einen aus dem fehlenden Gruppeninterview vor dem Gedenkstättenbesuch und den daraus resultierend geringen Ergebnissen zu den Besuchserwartungen der Gruppe. Zum anderen entzog sich die Gruppe hinsichtlich ihres Geschichtsinteresses einer eindeutigen Kategorisierung. Laut Quadflieg liegt das Geschichtsinteresse bei lern- und erlebnisorientierten Besucher*innen spezifisch und differenziert vor. Dagegen wies die Gruppe an manchen Stellen ein allgemein gehaltenes Interesse an der NS-Zeit auf. So antwortete beispielsweise ein Teilnehmer auf die Frage nach seinem Geschichtsinteresse recht unkonkret, dass er erfahren möchte, „wie die früher gelebt haben“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, O. Absatz 14-17). Dabei nannte er weder konkrete historische Subjekte noch einen spezifischen zeitlichen Rahmen. Auch die Bedeutung, welche die Gruppe der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit beimaß, war allgemein. Auf meine Frage, warum man sich heute überhaupt noch mit der NS-Zeit befasst, antwortete eine Teilnehmerin: „hm (nachdenkend) Weils früher passiert ist und das ist wichtig, dass man das nochmal hört.“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, A. Absatz 856). Doch das allgemein gerichtete Geschichtsinteresse wurde durch eine ausgeprägte Lernorientierung der Erfurter Gruppe fokussiert. So lag für eine andere Teilnehmerin die Bedeutung des Gedenkstättenbesuchs rückblickend in der Expertise der „beiden, erfahrenen [Guides] dazu, was passiert ist“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 844; vgl. auch Absatz 847). Diese Wahrnehmung der Gedenkstätte als Lernort stellt ein Charakteristikum der Erfurter Gruppe dar: Die Teilnehmer*innen thematisierten als Besuchseffekt ausgiebig die Erweiterung der eigenen Geschichtskennntnisse und betonten die Fülle und Vielfalt der Informationen (Quadflieg 1999: 62, s. Kodierleitfaden: 5). Diese stellten selbstinitiierte Äußerungen dar (Kodierleitfaden: 5). Der nachfolgende Auszug ist beispielhaft für die teils beliebige Wissensreproduktion:

L.: Es gab ja auch 20, oder 25 Türme. 00:18:58,700

I: Genau. 00:18:59,200

N.: Und ich weiß, wie Hitler gestorben ist. Der hat so nen Gift genommen und sich reingesteckt und/ [...]

I: Findet ihr denn, dass Hitler hier überhaupt dazugehört? 00:19:48,600

mehrere: Ja. 00:19:50,500

I: Irgendwie schon? 00:19:52,100

Lehrerin H.: L. will auch was sagen. 00:19:51,400

I: Achja. Sorry. Entschuldige. 00:19:52,200

L.: Ähm die haben nur Brot und Wasser bekommen zu essen“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 329-353).

Die unaufgeforderte Reproduktion des neu erlernten Wissens zog sich wie ein roter Faden durch das Erfurter Gruppeninterview. Ein Grund für die ausgeprägte Lernorientierung könnte in der inhaltlichen und emotionalen Vorbereitung liegen, die bei der Gruppe erfolgt ist. Vor dem Gedenkstättenbesuch hatten die begleitenden Lehrer*innen zwei Unterrichtsstunden dafür bestimmt (Lehrer*innen Erfurt 17.06.2022, Absatz 113):

Lehrerin H.: Genau also. Eine Vorbereitung braucht man auf alle Fälle, weil das sonst so einfach zu viel ist und gerade jetzt für unsere Schulform ist, wenn man das einfach schon länger behandelt und ähm einfach hier im gewohnten Umfeld schon mal damit zu tun hat und nicht dann erst dort in der Gedenkstätte. Das würde einen, glaube ich auch, ganz schön umhauen vielleicht (Lehrer*Innen Erfurt 17.06.2022, Absatz 114).

Diese Vorarbeit im „gewohnten Umfeld“ sollte laut der Lehrerin also auch einer emotionalen Überforderung vorbeugen, was beweist, wie wertvoll jene Vorbereitung ist: Sie erwähnten keine enttäuschten Erwartungen, Überraschungen oder Momente der Überforderung und gaben positives Feedback zur entspannten und ruhigen Lernatmosphäre (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 603; 619; 623; 636; 640). Dies stimmt mit dem Forschungsergebnis überein, dass Besucher*innen, „die sich emotional auf den Gedenkstättenbesuch eingestimmt fühlen, [...] die einzelnen Teile des Besichtigungsprogramms durchweg positiver“ bewerten (Schubarth 1990: 23).

Neben einer tatsächlichen Lernorientierung könnte allerdings auch die Interviewsituation die festgestellte Lernorientierung begünstigt haben. Das bereits problematisierte Frage-Antwort-Schema beim Gruppeninterview könnte Ähnlichkeiten mit einer Wissensabfrage gehabt haben, worauf der schulische Kontext des Interviews verstärkend wirken könnte. Zum anderen kommt dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit in Vermittlungssituationen Bedeutung zu. Empirische Beobachtungen von Frankfurter Erziehungswissenschaftler*innen ergaben, dass Schüler*innen im Unterricht zum Nationalsozialismus vor allem lernen, wie sie die von ihnen erwarteten Antworten und Redeweisen richtig reproduzieren (Pampel 2011: 26). Für Vermittlungssituationen im Gedenkstättenkontext ist dies noch nicht nachgewiesen worden. Doch es ist zu erwarten, dass soziale Erwünschtheit auch hier eine Rolle spielt. Um das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ausreichend zu berücksichtigen, ist eine Analyse der pädagogischen Betreuung erforderlich, insbesondere im Hinblick auf die „Intentionen der Vermittler*innen, den potentiellen Gehalt des in der Vermittlung Geäußerten, die Disposition der Befragten und den institutionellen Kontext des Besuchs“ (Pampel 2007: 119). Für zukünftige Besucher*in-

nenforschung wäre daher eine teilnehmende Beobachtung des Gedenkstättenbesuchs empfehlenswert.

Im Gegensatz zur hohen Stellung, welche die Lernangebote der Gedenkstätte Buchenwald einnahmen, spielte die auratische Wirkung des historischen Ortes eine sehr geringe Rolle in der Wahrnehmung der Erfurter Gruppe. Lediglich als Antwort auf meine Frage nach ihren Gefühlen während des Gedenkstättenbesuchs beschrieben die Förderschüler*innen die emotionale Wirkung, die konkrete Orte des ehemaligen Lagergeländes und deren sinnlichen Eindrücke auf sie hatten (Quadflieg 1999: 85, s. Kodierleitfaden: 4). Dabei standen ausschließlich Orte im Mittelpunkt, welche die entsprechenden NS-Verbrechen und Leiden der Häftlinge dokumentierten und deren Verlebendigung ermöglichten (Quadflieg 1999: 62, s. Kodierleitfaden: 3). Das Lagertor, das sogenannte Krematorium und der Zoo wurden dabei mit Gefühlen und Bewertungen in Verbindung gebracht (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 262; 267-271; 283). Am Beispiel konkreter Orte wurden die Lagerbedingungen und Leiden der Häftlinge als „unfair“, „fies“ und „böse“ bezeichnet (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 141-143; 218-220; 232). Daraus lässt sich möglicherweise eine anfängliche moralische Positionierung ableiten. Doch die Gruppe erkannte in der NS-Geschichte keinen Orientierungswert, was man an den fehlenden Gegenwarts- oder Selbstbezüge erkennen kann (Kodierleitfaden: 7). Hinsichtlich der geringen moralischen Positionierung und des allgemein gehaltenen Geschichtsinteresses bestanden große Ähnlichkeiten zwischen der Erfurter und Weimarer Gruppe. Eine Ausnahme bildete allein die Werkstattbeschäftigte M.

Erfahrungsorientierter Besuchstyp – die Teilnehmerin M.: Die Einordnung der Werkstattbeschäftigten M. als erfahrungsorientiert ergibt sich aus dem Zusammenspiel ihres ausgeprägten, konkreten Geschichtsinteresses, ihrer manifesten Besuchsanliegen und moralischen Positionierung gegenüber der NS-Geschichte. Ihre Ausnahmestellung innerhalb des Samples spiegelt die geringe absolute Häufigkeit von erfahrungsorientierten Besucher*innen an NS-Gedenkstätten wider (Quadflieg 1999: 56). Bereits zu Beginn des ersten Gruppeninterviews benannte die Teilnehmerin ihr spezifisches Geschichtsinteresse:

M.: Also ich hatte mal einen Geschichte über den Holocaust, der hatte darüber eine Klassenarbeit geschrieben. War sehr schwieriges Thema, aber auch faszinierend, interessant. Aber auch schrecklich. Und war da mit meiner, meinem Mutter, meiner Tante (unv.,) dort oben gewesen.“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 8, vgl. auch Absatz 256).

Das Geschichtsinteresse der Teilnehmerin M. war auf einen konkreten historischen Gegenstand ausgerichtet, die NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik. Obwohl M. den Holocaust

erwähnte, zeigte sich im Verlauf des Interviews, dass sie den Begriff nicht konkret mit der systematischen nationalsozialistischen Verfolgung und Ermordung jüdischer Menschen verband, sondern es synonym für die NS-Zeit verwendete. So erwähnte sie an keiner Stelle die jüdischen NS-Opfer oder antisemitische NS-Ideologie, obwohl sie beispielsweise den Film Schindlers Liste nannte (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 28). Die Auslassung und Nichtberücksichtigung der jüdischen Opfer war bei allen Gruppeninterviews zu beobachten. Auf meine Erwähnung der jüdischen NS-Opfer reagierte die Weimarer Gruppe verhalten, der Verweis stieß scheinbar auf eine geringe Relevanzzuschreibung: „Hab ich schonmal gehört“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 288-295). Sowohl bei der Erfurter als auch bei der Weimarer Gruppe wurde zwischen den einzelnen NS-Opfergruppen oder KZ-Häftlingen nicht weiter differenziert. Die Werkstattbeschäftigte M. bildete hierbei eine Ausnahme, denn sie benannte eine konkrete NS-Opfergruppe und rückte diese in den Mittelpunkt der NS-Geschichte: Menschen mit Behinderung.

I: Ja, Okay. Genau, der war der sogenannte Reichskanzler, der Chef von Deutschland damals. Genau. Und viele Leute, wie du gemeinst hast, haben geglaubt, was er gesagt hat, so ne. Er hat zum Beispiel gesagt, manche Menschen sind weniger wert als andere. 00:20:29,100 00:20:29,600

UU: Und deswegen mussten sterben. 00:20:32,300

M.: Bei Menschen mit Behinderung/ 00:20:34,400

C.: //Ja.// 00:20:35,300

M.: /wurden (unv.,) wurden abgeschlachtet werden. 00:20:41,900 (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 275-279).

Mit der Wortwahl „abschlachten“ betonte M. die Gewalttätigkeit, die Menschen mit Behinderung zur NS-Zeit erfahren mussten. Dies findet sich in einer weiteren Äußerung der Teilnehmerin: „Also mit Handicap. So wenn du verschiedene Handicaps hast, den gings richtig, wurde, die wurden richtig gequält.“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 292). Aus der Betonung der Gewalt spricht meines Erachtens die Resonanz und Anteilnahme, welche die NS-Eugenik-Verbrechen und die Leiden der NS-Opfer mit Behinderung in der Teilnehmerin auslöste. Wesentlich für M.s Anteilnahme war der Bezug, den die Teilnehmerin zwischen ihrer Gegenwart und dem historischen Gegenstand herstellte. So zeichnete sie eine Kontinuitätslinie zwischen dem Nationalsozialismus und gegenwärtigem Neonazismus, den sie selbst in Form von Diskriminierungen erfahren hatte:

M.: Ich habe leider heute auch noch so, also (unv.,) einige Nazis abgestempelt werden. Eine Behinderter, meine man kann ja nichts dafür, wenn man

eine Behinderung hat oder so was. Und das ist heutzutage auch noch so, dass man denkt (unv.,). (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 613).

Die Werkstattbeschäftigte positionierte sich also selbst als Mensch mit Behinderung. Dies ist nicht selbstverständlich, wie sich beispielsweise an dem folgenden Beitrag einer Weimarer Teilnehmerin erkennen lässt:

I.: Das ist die Nazizeit. Hat denn jemand sonst noch so ein Bild im Kopf, was er hierhin malen möchte, was zur Nazizeit passt? (.) Woran denkt ihr denn, wenn ihr das hört?

V.: Also ich, also da ich blond bin, blauä- blauäugig, sind wir geschont, glaube ich. Was mit den anderen Leuten, Menschen passiert wäre, die braun, die sind braune Haare oder andere Haarfarben haben. Irgendwas davon (unv.,). (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 158-159).

Es kam offenbar bei der Befragten im Rahmen der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte zu keinem Bezug auf ihre eigenen Lernschwierigkeit. Die Teilnehmerin V. sah sich selbst nicht als potentiell Opfer der NS-Verfolgung, sondern wäre ihrer Auffassung nach aufgrund ihrer blonden Haare und blauen Augen verschont worden. Allerdings hatte das für V. keine Identifikation als Deutsche mit der Perspektive eines Nachfahren der Täter*innengesellschaft zur Folge. Bemerkenswerterweise brachte dies die erfahrungsorientierte Teilnehmerin M. zustande: ihre eindeutige Positionierung als Mensch mit Behinderung vereinte sie mit einer weiteren Identifikation:

I.: Warum reden wir überhaupt noch darüber? 00:48:20,400

M.: Weils wichtig ist. ähm Ich hab sogar darüber lange, kurze Bücher gesehen über ein paar Überlebende. Da hat man Menschen so behandeln sollte, wie man sie behandelt. Dass wir nicht den gleichen Fehler machen wie damals. Gibts da später keine mehr, die das dann erzählen, wie es damals war. Und was man besser machen kann. (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 605).

„Dass wir nicht den gleichen Fehler machen wie damals“ zeugt davon, dass die Teilnehmerin M. sich als als Nachfahrin der Täter*innengesellschaft und damit als Teil der deutschen Verantwortungsgemeinschaft sah. M.s doppelte Identifikation offenbart eine Überwindung der dichotomen Darstellung der Geschichte, „in der fast ausschließlich Täter*innen auf der einen und Opfer auf der anderen Seite existierten“ (Gryglewski 2015: 166). Damit fällt die Werkstattbeschäftigte M. auch durch Georges dichotomes Raster einer „Perspektive als Nachfahren der Tätergesellschaft“ und einer „Perspektive als Nachfahren der Opfergruppe“ (George 2008b: 57). Die Teilnehmerin M. blickt nicht auf die „Opfer als Fremde“, sondern zeigt Empathie und Anteilnahme für ihr Leiden (George 2008: 44). Durch Bezüge zu eigenen Diskri-

minierungserfahrungen entwirft sie sich selbst als potentielles Opfer, doch gleichzeitig spricht aus ihr die Perspektive einer Nachfahrin der Täter*innengesellschaft, die sich auch als Teil einer potentiellen Täter*innengesellschaft in der Zukunft versteht. Die Werkstattbeschäftigte M. nimmt eine Perspektive ein, die Georges partikulare erinnerungskulturelle Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten sprengt. Vielmehr erkenne ich darin die Erfahrungsorientierung einer Gedenkstättenbesucherin nach Quadfliegs Typologisierung: was ich mit der Perspektive als Nachfahrin der Täter*innengesellschaft beschreibe, nennt Quadflieg die „Auseinandersetzung mit NS.Verbrechen am historischen Ort vor dem Hintergrund einer moralisch-politisch konnotierten Identifikation als Deutsche“ (Quadflieg 1999: 47). Zudem ist aus ihren Beiträgen eindeutig erkennbar, dass die NS-Geschichte für die Teilnehmerin M. einen Orientierungswert besaß. Sie verknüpft das Vergessen dieses Teils der Geschichte mit dem Eintreten ähnlicher Missstände und Verbrechen in der Zukunft. Damit ging bei der Befragten eine moralische Positionierung einher, worunter ich die Bewertung der NS-Zeit sowie hergestellte Selbstbezüge zum historischen Gegenstand verstehe (Kodierleitfaden: 7). Die Teilnehmerin M. positionierte sich im Sinne des Credos „Nie wieder“:

M.: Ich bin auch gegen das Vergessen und es soll sich so etwas schreckliches und furchtbares NICHT wiederholen! Deshalb ist es wirklich enorm wichtig, dass man darüber redet. Damit man genau so etwas verhindert und dafür einsetzen tut. (SMS-Kommunikation mit Teilnehmerin M., 29.07.2022).

Diese moralisch-politische Stellungnahme war Teil einer SMS-Kommunikation im Anschluss des Gedenkstättenbesuchs, den die Werkstattbeschäftigte M. selbst initiierte. Das Beispiel der Teilnehmerin M. demonstriert, wie anregend der Gedenkstättenbesuch sein kann. So erwähnte M. im Gruppeninterview nach dem Besuch, dass sie sich abends noch über die Überlebenden der Konzentrationslager informiert hatte (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, M. Absatz 196). Offenbar lag in der neuen Information, dass heute noch ehemalige Häftlinge am Leben sind, ein stimulierender Impuls für die selbstständige Nachbereitung.

4.2 Anforderungen an zukünftige inklusive Gedenkstättenpädagogik

Gegenwärtige inklusive Gedenkstättenpädagogik, wie sie an der NS-Gedenkstätte Buchenwald praktiziert wird, hat sich bewährt und sollte im Wesentlichen so fortgeführt werden. Die Rückmeldungen der befragten Gruppen mit Lernschwierigkeiten waren vor allem hinsichtlich des Sprachverständnisses, des Lernklimas und der Aufbereitung und Umfangs des historischen Gegenstands sehr positiv. Den zentralen Zusammenhang zwischen Voreinstellungen

von Besucher*innen und der Wirkung des Gedenkstättenbesuchs verdeutlicht meine Untersuchung. An dieser Stelle möchte ich verschiedene Aspekte dieses Zusammenhangs als Anforderungen an zukünftige inklusive Gedenkstättenpädagogik formulieren:

- In Zukunft muss die prävalente Erlebnisorientierung der Besucher*innen berücksichtigt und ernst genommen werden. Sonst kann es schnell zu enttäuschten Besuchserwartungen kommen. Dies ist allerdings zeitlich aufwendig und pädagogisch anspruchsvoll. Denn Gedenkstättenpädagogik muss gleichzeitig als Korrektiv medial geprägter Erlebnisorientierungen fungieren. Den Besucher*innen müssen häufig eine kritisch-reflektierte Distanz gegenüber den historischen Überresten und Repräsentationen vermittelt werden. Idealerweise ermöglichen längere, mehrtägige Besuchsformate sowohl das ausführliche Erleben der ‚auratischen Wirkung‘ sowie deren pädagogische Einordnung.
- Eine weitere zeitintensive Anforderung zukünftiger inklusiver Gedenkstättenpädagogik ist die inhaltliche und emotionale Vorbereitung der Besucher*innen. Dies gilt zwar grundsätzlich für alle Gedenkstättenbesucher*innen, doch die Bedeutung von inhaltlicher und emotionaler Vorbereitung hat sich bei Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten verstärkt gezeigt. Die Einstimmung im Vorfeld verspricht, bisher latente Besuchserwartungen manifest hervorzubringen, Menschen ohne Vorkenntnisse ein realistisches Bild von dem Besuch zu vermitteln sowie Vorbehalte und Befürchtungen zu beruhigen. Außerdem können Gedenkstättenpädagog*innen die individuellen Bedarfe der Teilnehmer*innen im Vorfeld kennenlernen und so den Gedenkstättenbesuch besucher*innenorientiert gestalten.
- Schließlich sollte dem Austausch mit den Begleitpersonen der Besucher*innengruppe des Gedenkstättenbesuchs zukünftig eine hohe Bedeutung zukommen. Dies trifft vor allem auf Schulklassen zu, auf deren Gedenkstättenbesuch erwiesenermaßen die begleitenden Lehrer*innen einen großen Einfluss ausüben. Allgemein verspricht der Austausch mit den Begleitpersonen neben wertvollen Hintergrundinformationen zur Gruppe vor allem eines: den Begleitpersonen können der wesentliche Anspruch inklusiver Gedenkstättenpädagogik – das ausgeprägte Heterogenitätsbewusstsein und die verstärkte Besucher*innenorientierung – vermittelt werden. Dadurch können Befürchtungen bezüglich kognitiver und emotionaler Überforderungen der Teilnehmer*innen beruhigt werden. Zudem können dadurch potentiell längere Besuchsformate erzielt werden.

Ausreichend Zeit stellt eine zentrale Voraussetzung für inklusive Gedenkstättenpädagogik dar. Längere Bildungsformate werden seit jeher für alle Besucher*innengruppen gefordert und propagiert, so beispielsweise schon zu DDR-Zeiten oder auch im Rahmen der Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten seit den 1990er Jahren.⁹ Dafür muss dem verbreiteten Bild, dass es sich bei Gedenkstättenbesuchen um kurze Rundgänge mit einem Schwerpunkt auf die auratische Wirkung des Ortes handelt, entgegengewirkt werden. Das Bild von NS-Gedenkstätten zu korrigieren und zu erweitern, wäre daher ein Gewinn für Alle.

Fazit: Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik

Inklusive Gedenkstättenpädagogik führt viele allgemeine Themen und Herausforderungen der Gedenkstättenarbeit zusammen, was bei näherem Hinsehen nicht überrascht: So steht dabei die NS-Gedenkstätte als Lernort im Mittelpunkt sowie das jeweilige leitende Verständnis von Lernen. Häufig liegt der Gedenkstätte in ihrer Funktion als Lernort ein institutionelles Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Geschichtswissenschaft zugrunde, welches wiederum einen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess widerspiegelt: Die Vergegenwärtigung der NS-Geschichte als negatives Gedächtnis bleibt auch in der Gegenwart identitätsstiftend und stellt ein Orientierungswissen in Deutschland dar, wodurch historisches Lernen auch Teilhabe bedeutet. Daraus ergibt sich auch das – formale – pädagogische Primat an NS-Gedenkstätten. Gleichzeitig erfüllt die Erforschung und Darstellung der NS-Geschichte in ihrer Komplexität angesichts revisionistischer oder moralisierender Umgangsformen einen fundamentalen Zweck:

[...] unverzichtbar den Eigenwert einer Epoche [zu] schützen, die aufgrund millionenfach erlittenen Unrechts nicht auf gut gemeinte pädagogische Zwecke reduziert werden darf. Angesichts des „Abschieds von den Zeitgenoss*innen“ und des vollständigen Übergangs in eine mediale Form des Gedächtnisses gilt es mehr denn je im Bewusstsein zu halten, dass das, was nie hätte geschehen dürfen (Arendt), eben dennoch unsere tatsächliche Geschichte ist (Katheder/Schachner 2016: 13).

9 So monierte bereits in den 1970er Jahren der erste Bildungsabteilungsleiter der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Ottomar Rothmann, dass „einige Lehrer glauben, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag dadurch zu erfüllen, wenn sie Buchenwald und Weimar an einem Tag gleichzeitig besuchen. [...] Das Ergebnis für Erziehung und Bildung wird bei der Nullgrenze liegen, wenn die Schüler überfordert sind, die Eindrücke weder psychisch verarbeitet noch gespeichert werden können und somit vielleicht gut gemeintes Vorhaben keine politisch-pädagogische Resonanz erzeugt. Eine ähnliche [...] Unsitte besteht darin, dass für Film, Führung, Museum und Mahnmal max. 2 Stunden zur Verfügung stehen ...“ (Ottomar Rothmann Brief an die Kolleginnen und Kollegen, Aktenordner Ottomar Rothmann, ohne Jahr (wahrscheinlich 1974), VA 319, Archiv Buchenwald, in: Rogoll 2007: 53). Für die 1990er Jahre beispielsweise Leo/Spirek 1999: 20.

Der Anspruch, NS-Geschichte nicht „auf gut gemeinte pädagogische Zwecke“ zu reduzieren sowie den „Eigenwert“ und auch den Eigensinn einer Epoche zu bewahren, potenziert sich in der inklusiven Gedenkstättenpädagogik. Es muss mit inklusiven Ansprüchen der Niedrigschwelligkeit und damit einhergehender inhaltlicher Reduktion und methodischer Aufbereitung vereinbart werden. Ein Ansatz, der meines Erachtens äußerst viel verspricht und zunächst unintuitiv erscheint, ist die standardmäßige Reduktion der Bildungsangebote im Sinne einer *Gedenkstätte für Alle*. Jene universalistische inklusive Strategie, die zugleich zielgruppen-unspezifisch und heterogenitätsbewusst ist, setzt sich vor dem Hintergrund eines gegenwärtigen Heterogenitätsbewusstseins ab, welches sich gerechtfertigterweise bisher meist in Partikularität und Zielgruppenspezifität ausdrückt. Dabei bin ich überzeugt, dass historische Komplexität, Mehrdeutigkeit und Eigensinn einen integralen Bestandteil der Gedenkstätte für Alle darstellen – sowohl innerhalb eines durchdachten reduzierten Standardzugangs der Bildungsangebote als auch innerhalb von Add-ons mit zunehmender Komplexität und zunehmenden Umfang.

Zu diesem Schluss kam ich im Verlauf meiner Untersuchung. Was also sind zusammenfassend die Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik? Meine Untersuchung ergibt, dass die Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten an NS-Gedenkstätten auf folgenden historischen, theoretischen und empirischen Grundlagen beruht: historisch erwiesen sich der institutionelle Ausbau der pädagogischen Abteilungen sowie die Beruhigung der geschichtspolitischen Lage an ostdeutschen KZ-Gedenkstätten als bedeutend, die sich dort aufgrund der doppelten, teils konkurrierenden Ortsgeschichten ergeben hatten. Dann erst konnte die vorherrschende pädagogische Ausrichtung überwunden werden, welche primär inhaltsorientierte, Kognition anregende, vorrangig historiographischen Ansprüchen genügende Vermittlungsformen hervorbrachten und welche der Entwicklung inklusiver Gedenkstättenpädagogik entgegenstanden. Zusammen mit der Betonung der pädagogischen Funktion von Gedenkstätten durch die aktualisierte Gedenkstättenkonzeption von 2009 konnten sich infolgedessen Prinzipien durchsetzen, die für inklusive Gedenkstättenpädagogik heute zentral sind: Besucher*innenorientierung sowie die Anerkennung nicht-kognitiver Aneignungsformen von NS-Gedenkstätten und die resultierende Bereitstellung verschiedener Lernzugänge.

Theoretisch ist die Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten an NS-Gedenkstätten in der heterogenitätsbewussten Pädagogik verwurzelt. Ein zentrales Spannungsverhältnis inklusiver heterogenitätsbewusster Bildung ist auch in den Inklusionsprojekten an NS-Gedenkstätten wiederzufinden:

Einerseits der grundsätzliche Anspruch, zielgruppenspezifische Erfordernisse zu berücksichtigen – andererseits können zielgruppenspezifische Angebote die gesellschaftliche Exklusion von Sozialgruppen durch Separierung und defizitorientierte Perspektivierung verstärken (Katheder/Schachner 2016: 11).

Der Anspruch, bisher unsichtbare Zielgruppen und deren Bedarfe spezifisch zu berücksichtigen, muss vor dem Hintergrund der langen pädagogischen Dethematisierung von heterogenen Lernenden verstanden werden. Die Orientierung an spezifische Zielgruppen wird daher häufig als Strategie gegen pädagogische Einheitskonstruktionen gewählt, die dafür kritisiert werden, normativ zu sein und unreflektiert soziale Ungleichheiten zu reproduzieren. Der Anspruch der De-Segregation von Menschen mit Lernschwierigkeiten wiederum gilt vielerorts als Kern inklusiver Bildung. In Abgrenzung zu partikularen Pädagogiken wird eine Vereinigung der Pädagogik angestrebt, die allen Lernenden gerecht wird. Die gegensätzlichen Ansprüche der partikularen Zielgruppenorientierung sowie der De-Segregation von Menschen mit Lernschwierigkeiten führten in den Inklusionsprojekten an NS-Gedenkstätten zu einer Bandbreite von inklusiven Strategien und Inklusionsverständnissen. Diese lassen sich anhand folgender Kriterien fassen: in der menschenrechtsorientierten oder diskriminierungskritischen Inklusionsausdeutung sowie der partikularen oder universellen Bestimmung der Zielgruppe.

Die vorliegende Abschlussarbeit lässt die historischen und theoretischen Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik hervortreten: Die erstmals herausgearbeitete Entwicklungslinie der Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten an deutschen NS-Gedenkstätten sowie die theoretische Einordnung und vorgenommene Typologisierung der unterschiedlichen Inklusionsprojekte verleiht der deutschen inklusiven Gedenkstättenpädagogik feste Konturen.

Im Vergleich treten die empirischen Fundamente in dieser Abschlussarbeit weniger klar hervor, mancherorts konturiere ich vor allem bestehende Wissens- und Forschungslücken. Im Mittelpunkt steht die Frage nach den Perspektiven der Zielgruppe inklusiver Gedenkstättenpädagogik: welche Voreinstellungen haben Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten bezüglich ihres Gedenkstättenbesuchs und wie wirken sich die Erwartungen, das Geschichtsinteresse und die moralischen Positionierung auf den Besuch aus? Die Pilotstudie im Rahmen des Buchenwalder Inklusionsprojekts, für die ich Gruppeninterviews mit insgesamt 17 Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten führte, verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Voreinstellungen und der Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher*innen. Es zeigt sich, dass individuelle Voreinstellungen und Vorkenntnisse wie Besuchserwartungen, Geschichtsinter-

teresse und moralische Positionierung wichtige Einflussfaktoren dafür sind, wie Besucher*innen die NS-Gedenkstätte wahrnehmen und mit welcher Bedeutung sie den Ort versehen. So wirken Gedenkstättenbesuche vor allem auf Personen mit konkretem Geschichtsinteresse und manifesten Besuchserwartungen anregend. Nicht zu unterschätzen ist zudem die moralische Positionierung, die im Fall der Teilnehmerin M. die Bedeutung und den Orientierungswert des Gedenkstättenbesuchs beträchtlich erhöhte. Man kann feststellen, dass die langfristige Wirkung von Gedenkstätten primär in einer bestärkenden und nicht in einer bekehrten Funktion liegt (Pampel 2007: 108). Gedenkstättenbesuche sind dahingehend weniger aufgrund eines Wissenserwerbs oder einer Veränderung historisch-politischer Einstellungen bedeutend, sondern aufgrund jener Impulse, welche weitere Auseinandersetzungen und nachträgliche Beschäftigung befördern (Ebd.: 20).

Ein Fragezeichen besteht allerdings bezüglich des Erkenntniswerts spezifischer Befragungen von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten. Meine Befragung bestätigt die bestehende Besucher*innenforschung an NS-Gedenkstätten, die vorrangig andere Besucher*innengruppen in den Blick nahm. Demnach begegnen Besucher*innen mit und ohne Lernschwierigkeiten NS-Gedenkstätten mit ähnlichen Voreinstellungen. Infolgedessen stellen sich hinsichtlich der empirischen Fundamente inklusiver Gedenkstättenpädagogik folgende Fragen: Sind alle Ergebnisse bisheriger Besucher*innenforschung auf die Zielgruppe Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten übertragbar? Wo könnte die Kategorie Lernschwierigkeit relevant werden und zu spezifischen empirischen Ergebnissen führen? Diesen offenen Fragen müssen sich zukünftige Untersuchungen stellen. Auf einen potentiell relevanten Aspekt weist meine Untersuchung hin: Bei den individuellen Voreinstellungen und Vorkenntnissen zu NS-Gedenkstätten spielen die Berührungspunkte mit historisch-politischer Bildung eine wichtige Rolle. Es ist vorstellbar, dass sich ein struktureller Zusammenhang zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten mit vorrangig segregierter Lebensweise und einer niedrigen Exponierung gegenüber historisch-politischer Bildung empirisch nachweisen ließe. Zukünftige Forschungsvorhaben, welche diesen strukturellen Zusammenhang untersuchen, könnten auch für die inklusive Gedenkstättenpädagogik sehr aufschlussreich sein.

Das bisher einzige erinnerungssoziologische Forschungsergebnis zu Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten bestätigt meine Untersuchung nicht. Die befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten nahmen keine partikuläre erinnerungskulturelle Perspektive als quasi Nachfahren von Opfergruppen ein und gedachten der NS-Zeit nicht in einer partikularen Weise, wie es Uta Georges Studie von 2008 festgestellt hatte. Dies kann eine Vielzahl an Gründen

haben: das vorliegende Sample, der spezifische Studienkontext (KZ-Gedenkstätte vs. NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte) oder aber auch die 15 Jahre, die zwischen Uta Georges und meiner Befragung liegen und die sich erinnerungskulturell auswirken. Dem müsste in weiterführenden Untersuchungen nachgegangen werden, die dezidiert Menschen mit Lernschwierigkeiten hinsichtlich ihrer erinnerungskulturellen Perspektiven befragen. Zudem muss Georges undifferenzierte synonyme Bezeichnung von Deutschen und Nachfahren von Menschen, die zur NS-Zeit in Deutschland lebten, zukünftig problematisiert werden. In der Folge müsste intersektional überprüft werden, wie sich Georges These einer partikularen erinnerungskulturellen Perspektive zu Menschen mit Lernschwierigkeit *und* Migrationshintergrund verhält.

Mit der Darstellung der empirischen Ergebnisse komme ich bereits zu den Lücken, die sich aus meiner Abschlussarbeit ergeben. Die größten Einschränkungen bei der historischen und theoretischen Einordnung inklusiver Gedenkstättenpädagogik liegen in dem geographischen Fokus auf Deutschland sowie der Konzentration auf spezifische pädagogische Diskurse. Grundsätzlich geht die Arbeit dadurch kaum vergleichend vor, wovon die Durchdringung des Forschungsgegenstands profitieren würde. Der geographische Fokus auf deutsche NS-Gedenkstätten und auf den deutschen Inklusionsdiskurs wiegt womöglich am schwersten. Vor allem für die theoretische Einordnung der Inklusionsprojekte wären Bezüge durch internationale Inklusionsdebatten sehr erkenntnisreich. Zudem wäre es sehr erhellend, die historische Entwicklung inklusiver Gedenkstättenpädagogik vor dem Hintergrund und im Vergleich mit internationalen Entwicklungen einordnen zu können. So wird beispielsweise zurecht in Bezug auf die deutsche Erinnerungskultur gefordert, diese nicht ausschließlich im nationalen Container, sondern im „dialektischen Bezug internationaler Debatten“ zu Geschichtsgedächtnis und NS-Gedenkstätten zu betrachten (vgl. Thomas Lutz: *Dialektik der Geschichtsdiskurse. Die Rückwirkung internationaler Debatten auf die Erinnerungskultur und die Gedenkstätten in Deutschland* 2015). Allerdings nahm ich im Laufe dieser Abschlussarbeit keine ausgeprägten internationalen Bezüge in der Gedenkstättenpädagogik wahr. Die zentralen Organe der Gedenkstättenlandschaft wie der *GedenkstättenRundbrief* und das Gedenkstättenseminar vermitteln vielmehr den Eindruck, dass vor allem der nationale Bezugsrahmen den gedenkstättenpädagogischen Diskurs bestimmt. Eine Diskursanalyse hinsichtlich der internationalen Bezüge in der deutschen Gedenkstättenpädagogik wäre äußerst spannend und würde diese Beobachtung überprüfen.

Ein weiterer Fokus dieser Abschlussarbeit liegt auf der Verbindung zwischen dem gedenkstättenpädagogischen Diskurs und dem Diskurs der universitären Pädagogik. Unbeleuchtet blei-

ben allerdings Fragen zur Verknüpfung der museums-, schul- und gedenkstättenpädagogischen Diskurse. Der schulpädagogische Diskurs wird zwar in der Arbeit implizit thematisiert, beispielsweise in Ausführungen zur Sonderpädagogik und zu Förderschulen. Allerdings sollte der Forschungsgegenstand explizit mit schulpädagogischen Aushandlungen zu Inklusion ins Verhältnis gesetzt werden. Damit wäre der prominenten Stellung, welches das Schulwesen in deutschen Inklusionsdebatten einnimmt, Rechnung getragen. Auch der vergleichende Blick mit museumspädagogischen Aushandlungen über Inklusion verspricht, äußerst ergiebig zu sein. So zeichnet sich beispielsweise an Museen seit einigen Jahren eine allmähliche Öffnung des Inklusionsbegriffes in Bezug auf weitere Zielgruppen ab, wobei meist die UN-Behindertenrechtskonvention als Grundlage bestehen bleibt (Knors 2016: 36). Aufgrund der Ähnlichkeit zwischen Gedenkstätten und Museen könnte dies einen Ausblick in eine zukünftige Erweiterung des Inklusionsverständnisses an NS-Gedenkstätten eröffnen. Der umfassende Vergleich inklusiver Museums- und Gedenkstättenpädagogik steht allerdings noch aus. Einen Einstieg könnten die Gedenkstätten- und Museumsausstellungen und die jeweiligen inklusiven Zugänge liefern.

Eine weitere Frage, die offen bleibt, ist wie sich die Inklusionsdebatten zur politischen Implementation von inklusiver Bildung verhalten. Meine Abschlussarbeit stützt sich vorrangig auf schriftliche Selbstdarstellungen von Inklusionsprojekten oder Aussagen von Gedenkstättenpädagog*innen, auf Gesetzes- und Abkommenstexte sowie auf theoretische Überlegungen zu inklusiver Bildung. Wie aber stehen die Inklusionsdiskurse der tatsächlichen Kultur-, Sozial und Bildungspolitik gegenüber? Letzterem stellt Andreas Hinz ein vernichtendes Urteil aus: So reduziere die deutsche Bildungspolitik das universelle Menschenrecht der Inklusion auf Schüler*innen mit Förderbedarf, um eine aufflammende Schulstrukturdebatte zu verhindern ([Hinz 2013](#)). Jene Engführung von Inklusion führe laut Hinz zu einer Sonderpädagogisierung: Die bisherige Kompetenz der Sonderpädagogik würde schlicht auf einen größeren Personenkreis ausgeweitet (Ebd.). Dies stimmt mit Zahlen des Statistischen Bundesamtes von 2021 überein, die einen Anstieg von Schüler*innen mit Förderbedarf belegen. Die Statistik zeigt, dass immer mehr Schüler*innen an allgemeinen Schulen als Behinderte deklariert werden ([Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. N 027 vom 04. Mai 2021](#)). Dieses Paradox – die Engführung von Inklusion auf Menschen mit Behinderung und die gleichzeitige Ausweitung der sonderpädagogischen Zielgruppe – führt dazu, dass die Zahlen der Förderschüler*innen stabil bleiben (Ebd.). Zudem gelten dadurch solche pädagogische Maßnahmen als inklusiv, die Schüler*innen diagnostisch begleiten und daraus individuelle Fördermaßnahmen ent-

wickeln, um präventiv gegen Schulversagen zu wirken ([Hinz 2013](#)). Laut Hinz besteht dabei der deutlichste Widerspruch zu inklusiven Vorstellungen darin, dass bei Prävention der Anschluss an die allgemeine Entwicklung angestrebt wird, während Inklusion genau die Freiheit für das Gegenteil postuliert, nämlich die Legitimität individueller Lernwege und Entwicklungen (Ebd.). Der Abgleich der unterschiedlichen Inklusionsdiskurse mit bildungs- und kulturpolitischen Maßnahmen verspricht demnach äußerst spannend zu werden.

Zusammenfassend ergeben sich aus der vorliegenden Grundlagenforschung verschiedene Anknüpfungspunkte für zukünftige Untersuchungen inklusiver Gedenkstättenpädagogik. Außerdem eröffnet das konkrete Beispiel – der einsetzenden Berücksichtigung von Besucher*innen mit Lernschwierigkeiten an NS-Gedenkstätten – den Blick auf allgemeine Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang mit Lernschwierigkeiten, Behinderung und Heterogenität.

Mit den Worten der befragten Werkstattbeschäftigten M. komme ich zum Ende:

Wegen der Frage, was ich machen würde, wenn ich Bundeskanzlerin wäre: Ich würde mich auf jeden Fall, wie gesagt, für Barrierefreiheit UND Inklusion einsetzen. Aber, ich möchte auch verhindern, dass KEIN Ableismus herrscht. Bzw. dass es nicht Überhand nimmt. Ich hoffe, dass du das noch in deine Forschungsarbeit reinpacken könntest? (SMS-Kommunikation mit Teilnehmerin M., 29.07.2022).

Quellenverzeichnis

Gedruckte Quellen:

- BULA, Franziska/GENNEN-MÜCKE, Isabel/THONAGEL, Tim: „Wann bekommt man sowas denn schon mal zu sehen?!“ Herausforderungen und Strategien der inklusiven Bildungsarbeit, *Reflexionen 2021. Jahresmagazin der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora*, Weimar 2021, S. 28-29.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2008): „Unterrichtung durch den Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien. Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen“, Drucksache 16/9875, 19.06.2008, URL: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/414660/5c88e4e4ecb3ac4bf259c90d5_cc54f05/2008-06-18-fortschreibung-gedenkstaettenkonzeption-barrierefrei-data.pdf?download=1 [zuletzt: 15.12.2022].
- GEORGE, Uta/WINTER, Bettina: „Wir entdecken unsere Geschichte“. Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung, Politikferne und bildungsbenachteiligte Menschen als Zielgruppe politischer Bildung, *Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung* 3 (2005), S. 296-300.
- 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, Uta (Hrsg.): Was geschah in Hadamar in der Nazizeit? Ein Katalog in leichter Sprache, 2. Auflage, Hadamar 2008b.
- GEORGE, Uta: Inklusives Lernen in Gedenkstätten, in Ebd. et al (Hrsg.): Forschungen zur Medizin im Nationalsozialismus. Vorgeschichte, Verbrechen, Nachwirkungen, Schriftenreihe der Stiftung nieder-sächsische Gedenkstätten Bd. 3, Göttingen 2014, S. 155-168.
- GEORGE, Uta: Inklusion an Gedenkstätten?, *Lernen aus Geschichte* 14 (2016), URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9999> [zuletzt: 15.12.2022].
- GRANDKE, Sarah/RITTNER, Matthias: Geschichte zum Anfassen. Ein inklusives Vermittlungsformat der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg, *GedenkstättenRundbrief* 12/196 (2019), S. 23-28.

GRYGLEWSKI, Elke: Gedenkstättenarbeit in der heterogenen Gesellschaft, in: Verena Haug et al. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin 2015, S. 166-178.

GRYGLEWSKI, Elke/JASCH, Hans-Christian/ZOLLDAN, David: Einleitung, in: Ebd. (Hrsg.): Design für Alle – Standard? Experiment? Notwendigkeit? Das Making of zur 3. Dauerausstellung in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Berlin 2021, S. 11-28.

HAUG, Verena: Gedenkstättenpädagogik als Interaktion, in: Ebd. et al. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin 2015, S. 113-126.

LUTZ, Thomas: Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung. Die Gestaltung neuer Dauerausstellungen in Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland und deren Bildungsanspruch, Diss. phil. Technische Universität Berlin 2009, Interviews im Anhang:

- Interview Gedenkstätte Pirna-Sonnenstein am 26. August 2004 mit Dr. Boris Böhm, Leiter der Gedenkstätte Pirna-Sonnenstein, S. 65-105.
- Interview zur Ausstellung/Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Dachau am 19. Mai 2004 mit Prof. Dr. Ludwig Eiber, Leiter des Ausstellungsteams beim Haus der Bayerischen Geschichte, das mit der Ausarbeitung der Dauerausstellung in der Gedenkstätte Dachau beauftragt war, S. 166-194.
- Interview zur Dauerausstellung „... dass das Unkraut vernichtet werden müsse“ – NS-Zwangssterilisation, ‚Euthanasie‘ und Ermordung von KZ-Häftlingen in Bernburg“ in der Gedenkstätte Bernburg am 11. April 2007 mit Dr. Ute Hoffmann, Leiterin der Gedenkstätte, S. 254-282.
- Interview Gedenkstätte Ehrenhain Zeithain am 26. August 2004 mit Jens Nagel, Leiter der Gedenkstätte Ehrenhain Zeithain, S. 395-435.
- Gemeinsames Interview zur Gedenkstätte Bergen-Belsen am 14. Dezember 2007 mit Dr. Thomas Rahe, wissenschaftlicher Leiter der Gedenkstätte Bergen-Belsen, sowie Marc Ellinghaus, Juliane Hummel und Christian Wolpers, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für einzelne Ausstellungsbereiche, S. 436-479.

- Interview zur Ausstellung „Euthanasieverbrechen in Südwestdeutschland Grafeneck 1940, Geschichte und Erinnerung“ im Dokumentationszentrum/Gedenkstätte Grafeneck am 18. April 2007 mit Thomas Stöckle, Leiter der Gedenkstätte Grafeneck, S. 582-610.

PRIWITZER, Sebastian: Geschichte begreifen. Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Grafeneck, Diplom. Erziehungswissenschaft Universität Tübingen 2010, URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/186354128.pdf> [zuletzt: 15.12.2022].

THIMM, Barbara: „Fragen sind geblieben. Aber es sind andere.“ Fünf Jahre Erfahrungen mit dem Seminarangebot „Verunsichernde Orte“. Weiterbildung Gedenkstättenpädagogik – eine Zwischenbilanz, *GedenkstättenRundbrief* 180/12 (2015), S. 37-43.

ZOLLNAN, David: Teilhabe Inklusive, in: Elke Gryglewski/Hans-Christian Jasch/Ebd. (Hrsg): Design für Alle – Standard? Experiment? Notwendigkeit? Das Making of zur 3. Dauer- ausstellung in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Berlin 2021, S. 113-124.

Ungedruckte Quellen:

STIFTUNG GEDENKSTÄTTEN BUCHENWALD UND MITTELBAU-DORA: Antrag auf Projektförderung, adressiert an Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien, Weimar 20.07.2020.

ARCHIV GEDENKSTÄTTE BUCHENWALD, Organe des Rates des Bezirkes Erfurt und der Stadt Weimar: Denkschrift zur weiteren Gestaltung der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald, 31. Dezember 1959.

ARCHIV GEDENKSTÄTTE SACHSENHAUSEN, Christiane Quadflieg: Entscheidungsfaktoren für Wiederholungsbesuche in der Gedenkstätte Sachsenhausen, o.O. 1999.

Literaturverzeichnis

- ARCHIV GEDENKSTÄTTE BUCHENWALD, Materialsammlung Daniel Gaede, Ordner Pädagogische Konzepte, Daniel Gaede: In der Gedenkstätte Buchenwald ist mehr möglich, als viele wahrnehmen. Eine Antwort auf den Artikel von Annette Leo und Peter Reif-Spirek, Februar 1999.
- ARCHIV GEDENKSTÄTTE BUCHENWALD, Materialsammlung Daniel Gaede, Ordner Pädagogische Konzepte, Verena Haug: Strukturen pädagogischer Abteilungen und die Bildung pädagogischer Teams in bundesdeutschen (KZ-)Gedenkstätten. Stand Oktober 2008, unveröffentlichte Untersuchung.
- ALLMANNRITTER, Vera/Pilz, Uwe: Ein Kompetenzzentrum für Audience Development in Deutschland? Machtbarkeitsstudie des Jüdischen Museums Berlin, Berlin 2017.
- ALLMANNRITTER, Vera: Zukunftsweisende Zielgruppenarbeit durch Nicht-Besucher*innenforschung. Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Henning Mohr/Diana Modarressi-Tehrani (Hrsg.): Museen der Zukunft, Bielefeld 2021, S. 401-428.
- BARSCHE et al.: Einleitung, in: Ebd. et al. (Hrsg.): Handbuch. Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt a.M. 2020, S. 9-26.
- BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN: Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein, Berlin 2018, URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [zuletzt 15.12.2022].
- BÖSL, Elsbeth/FROHNE, Bianca: Disability History, in: Anne Waldschmidt (Hrsg.): Handbuch Disability Studies, Wiesbaden 2022, S. 127-142.
- BOGER, Mai-Anh: Das Trilemma der Depathologisierung, in: Cora Schmechel et al. (Hrsg.): Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychologie und Psychiatrie Bd. 1, Münster 2015, S. 268-288.
- BOGER, Mai Anh: Theorien der Inklusion. Eine Übersicht, Öffentliche Ringvorlesung der Universität Leipzig. Migration Macht Gesellschaft, 20. Mai 2020, URL: [87](https://migrati-</p></div><div data-bbox=)

onmachtgesellschaft.files.wordpress.com/2020/05/c39cbersicht-theorien-der-inklusion-3.pdf [zuletzt: 15.12.2022].

- BOHRA, Stefanie: Bildungsarbeit in der Gedenkstätte und dem Museum Sachsenhausen Besucherzahlen und Angebote – Personal und Organisation – Probleme und Herausforderungen, *GedenkstättenRundbrief* 190/3 (2021), S. 16-24.
- BREHME, David/FUCHS, Petra: Einleitung. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Disability Studies im deutschsprachigen Raum, in: Ebd. (Hrsg.): *DisAbility Studies im deutschsprachigen Raum*, Weinheim 2020, S. 9-21.
- DAVIS, Lennart: Introduction, in: Ebd. (Hrsg.): *The Disability Studies Reader*, New York 2006, S. xv-xviii.
- DEGENER, Theresia: Vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung, in: Iman Attia et al. (Hrsg.): *Dominanzkultur Reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*, Bielefeld 2015, S. 155-170.
- DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V.: *Hauptsache Publikum. Besucherforschung für die Museumspraxis*, Berlin 2019.
- DIETRICH, Cornelia: Im Schatten des Vielfaltsdiskurses. Homogenität als kulturelle Fiktion und empirische Herausforderung, in: Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinen*, Wiesbaden 2017, S. 123-128.
- DRESING, Thorsten/PEHL, Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, 8. Auflage, Marburg 2018.
- ERLL, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 3. Auflage, Stuttgart 2017.
- FEUSER, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik, *Behindertenpädagogik* 28/1 (1989), S. 4-48.
- FEUSER, Georg: Entwicklungslogische Didaktik, in: *Blick zurück nach vorn. Erfahrungen aus vierzig Jahren Integrationsforschung*, Universität Bremen, URL: <https://www.blickzurück-nachvorn.net/georg-feuser/georg-feuser-entwicklungslogische-didaktik/> [zuletzt: 15.12.2022].

- GLÄSER-ZIKUDA, Michael/STEPHAN, Melanie/HOFMANN, Florian: Qualitative Auswertungsverfahren, in: Heinz Reinders (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung, Wiesbaden 2022, S. 237-252.
- GRAF, Erich Otto/ZAHND, Raphael: Inklusion als Problem im erziehungswissenschaftlichen Feld, *Zeitschrift für Inklusion* 3 (2022), URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/675/489> [zuletzt: 15.12.2022].
- GUDEHUS, Christian: Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten, Essen 2006.
- HEYL, Matthias: Mit Überwältigung überwältigen? Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung, in: Jochen Schmidt/Steffen Schoon (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbaucher Konsens, Schwerin 2016, S. 37-57.
- HINZ, Andreas: Inklusion von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* 3 (2013), URL: <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [zuletzt: 15.12.2022].
- HOFFMANN, Thomas: Inklusiv Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen, in: Thomas Hoffmann et al. (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen 2018, S. 19-48.
- HOSTETTER, Daniel: Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden 2017, S. 47-62.
- JÜRGENS, Andreas: Zur Geschichte der Emanzipationsbewegung behinderter Menschen, in: Stiftung Deutsches Hygiene Museum/Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V. (Hrsg.): Der (Im)Perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit, Bonn 2001, S. 35-42.
- KATHEDER, Doris/SCHACHNER, Petra: Der Nationalsozialismus. Gemeinsam lernen. In leicht verständlicher Sprache. Bausteine für eine inklusive historisch-politische Bildung, Nürnberg 2016.

- KNIGGE, Volkhard: Zur Zukunft der Erinnerung, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26 (2010), S. 10-16.
- KNOCH, Habbo: Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder, Tübingen 2020.
- KNORS, Annalena: Corporate Inclusion. Gründe für ein ganzheitliches Teilhabe-Management unter einem praktischen Bezug zum Historischen Museum Frankfurt am Main, unv. Masterarbeit Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin 2016.
- KÖSSLER, Gottfried: Diversität, Partizipation, Inklusion – und Homogenisierung. Kommentar zum 66. Bundesweiten Gedenkstättenseminar in Vogelsang und Bonn, *Gedenkstätten-Rundbrief* 09/207 (2022), S. 26-30.
- KÖSTER, Manuel: Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung, in: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, *Geschichtsunterricht Erforschen* Bd. 5, Schwalbach 2016, S. 9-62.
- KUHN, Melanie/MACHOLD, Claudia: Einleitung, in: Ebd. (Hrsg.): Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden 2017, S. 1-28.
- KUHN, Andreas: Die pädagogische Konstitution von Ungleichheit und die Ungleichheit der Pädagogik mit sich selbst. Heuristische Überlegungen zu einer Geschichte der (Sonder-)Pädagogik, in: Oliver Musenberg (Hrsg.): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten, Bielefeld 2021, S. 23-36.
- LEO, Annette/REIF-SPIREK, Peter: Es darf sich dort entsprechend der vorhandenen Hinweisschilder frei bewegt werden. Eine Analyse von Berichten Thüringer LehrerInnen über Klassenfahrten zur Gedenkstätte Buchenwald, *GedenkstättenRundbrief* 87 (1999), S. 12-20.
- LUTZ, Thomas: Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung. Die Gestaltung neuer Dauerausstellungen in Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland und deren Bildungsanspruch, Diss. phil. Technische Universität Berlin 2009.
- MARX, Alexandra/SAUER, Michael: Lerneffekte von Gedenkstättenbesuchen im Kontext des Geschichtsunterrichts. Eine quantitative Studie am Beispiel der KZ-Gedenkstätte Bu-

chenwald und Moringen, in: Bert Pampel (Hrsg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schüler und Schülerinnen in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Zeitfenster Beiträge der Stiftung Sächsische Gedenkstätten Bd. 8, Leipzig 2011, S. 115-146.

MATTNER, Dieter: Die Erfindung der Normalität, in: Stiftung Deutsches Hygiene Museum/ Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V. (Hrsg.): Der (Im)Perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit, Bonn 2001, S. 13-34.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2022.

MECHERIL, Paul: Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim 2016.

MESSERSCHMIDT, Astrid: Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht, *Pädagogische Korrespondenz* 55 (2017), S. 72-83.

MENSCH ZUERST – NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND E.V.: Grundsatzprogramm, URL: <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/wer-sind-wir/grundsatz-programm.-php#top> [zuletzt: 15.12.2022].

MENSCH ZUERST – NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND E.V.: Was tun wir? Kampf gegen den Begriff „geistig behindert“, URL: <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php> [zuletzt: 15.12.2022].

MORSCH, Günter: Roll back oder Abwicklung, Antifaschismus oder Antitotalitarismus, Ästhetisierung oder Musealisierung. Die ostdeutsche KZ-Gedenkstätten nach der ‚Wende‘ 1989, in: Michael Grüttner et al. (Hrsg.): Geschichte und Emanzipation, Frankfurt a.M. 1999, S. 625-650.

MÜNCH, Daniel: Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu?, in: Anja Ballis/ Markus Gloe (Hrsg.): Holocaust Education Revisited, Wiesbaden 2019, S. 87-108.

MUSENBERG, Oliver: Einleitung, in: Ebd. (Hrsg.): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten, Bielefeld 2021, S. 13-22.

MUSENBERG, Oliver/PECH, Detlef: Geschichte thematisieren – Historisch lernen, in: Christoph Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen, Oberhausen 2011, S. 217-240.

- OELKERS, Jürgen: Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft, *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 60 (2014), S. 85-101.
- PAETROW, Stephan/ROGOLL, Yvonne: Die Besucher der Gedenkstätte Buchenwald, unv. Untersuchung 2001, vorliegend in der Bibliothek der Gedenkstätte Buchenwald.
- PAMPEL, Bert: Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher, Frankfurt a.M. 2007.
- PAMPEL, Bert (Hrsg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schüler und Schülerinnen in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, *Zeitfenster Beiträge der Stiftung Sächsische Gedenkstätten* Bd. 8, Leipzig 2011.
- PFAHL, Lisa: Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderung Diskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien, Bielefeld 2010.
- PLIKAT, Niusha: Gedenkstättenpädagogik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald, Dipl. Geistigbehindertenpädagogik Hochschule RheinMain 2021, vorliegend Bibliothek der Gedenkstätte Buchenwald.
- PRENGEL, Annedore: Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische Annäherung, in: Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hrsg.): *Differenz Ungleichheit Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, Wiesbaden 2017, S. 29-46.
- PRENGEL, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*, 4. Auflage, Gießen 2019.
- PRZYBORSKI, Aglaja/RIEGLER, Julia: Gruppendiskussion und Fokusgruppe, in: Günter Mey/Katja Mrück (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung*, Wiesbaden 2010, S. 436-448.
- REDAKTIONSKOLLEKTIV DES ARBEITSKREISES RÄUME ÖFFNEN: Arbeitende Gedenkstätten – Gedenkstätten sind Arbeit. Der Arbeitskreis Räume Öffnen, Eine Intervention, *GedenkstättenRundbrief* 205/3 (2022), S. 34-41.
- REISER, Helmut [interviewte Person]; Frank MÜLLER [Interviewer]: Interview mit Helmut Reiser, in: Frank Müller (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn – Wegbereiter*innen der Inklusion*, Gießen 2018, S. 79-95, URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15806/pdf/Mueller_2018_Interview_mit_Helmut_Reiser.pdf [zuletzt: 15.12.2022].

- ROGOLL, Yvonne: „An der Gesamtdarstellung darf nichts geändert werden...“ Zur Entwicklung der pädagogischen Abteilung der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald 1958-1989, Dipl. Lehramt Friedrich-Schiller-Universität Jena 2007.
- ROOK, Helmut: Projektarbeit in der Jugendbegegnungsstätte Buchenwald, in: Annegret Ehrmann et al. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Opladen 1995, S. 174-187.
- SCHNELL, Irmtraud: Zur Logik der Widersprüche, in: Ebd. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion, Theoriebildung und Praxis, Bad Heilbrunn 2015, S. 9-18.
- SCHUBARTH, Wilfried: Wirkungen eines Gedenkstättenbesuchs bei Jugendlichen. Ergebnisse einer Wirkungsanalyse von Besuchen in der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald, Leipzig 1990.
- SIEBECK, Cornelia: 50 Jahre „arbeitende“ NS-Gedenkstätten in der BRD. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption – und wie weiter?, in: Verena Haug et al. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin 2015, S. 19-43.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Pressemitteilung Nr. N 027 vom 04. Mai 2021, URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/05/PD21_N027_221.html [zuletzt 06.02.2023].
- STEINKE, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Uwe Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Hamburg 2012, S. 319-331.
- TRESCHER, Hendrik: Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie, Bad Heilbrunn 2018.
- ULBRICHT, Christina: Bildungsangebote zu Nationalsozialismus und Holocaust. Eine empirische Studie zu Reaktionen von Jugendlichen zum pädagogischen Umgang, Wiesbaden 2020.
- VOGL, Susanne: Gruppendiskussion, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden empirischer Sozialforschung, Wiesbaden 2014, S. 581-587.
- WALDSCHMIDT, Anne: Soziales Problem oder kulturelle Differenz? Zur Geschichte von „Behinderung“ aus der Sicht der „Disability Studies“, *Traverse Zeitschrift für Geschichte* 3 (2006), S. 31-46.

- WALDSCHMIDT, Anne: Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den DisAbility Studies, in: David Brehme/Petra Fuchs (Hrsg.): DisAbility Studies im deutschsprachigen Raum, Weinheim 2020, S. 56-73.
- WANSING, Gudrun: Was bedeutet Inklusion, in: Theresia Degener/Elke Diehl (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe, Bonn 2015, S. 43-54.
- WERKER, Bünyamin: Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung – Konzepte – Angebote, Sozialisations- und Bildungsforschung Bd. 1, Münster 2016.
- WELZER, Harald: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26 (2010), S. 16-23.
- WITZEL, Andreas/REITER, Herwig: Das problemzentrierte Interview. Eine praxisorientierte Einführung, Weinheim 2022.
- ZÜLSDORF-KERSTING, Meik: Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Berlin/Münster 2008.
- ZUMPE, Helen: Über die Vielfältigkeit und den Forschungsstand der Tagesprogramme an Gedenkstätte. Oder: time, shelter, support, respect & location, *GedenkstättenRundbrief* 6/119 (2004), S. 3-8.

Sondierungsgespräche:

- Holger OBBARIUS, Leiter der Bildungsabteilung an der Gedenkstätte Buchenwald, Gedenkstätte Buchenwald 20. Mai 2022.
- Uta GEORGE, ehemalige Mitarbeiterin des Inklusionsprojekts an der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte Hadamar, Telefonat 27. Mai 2022.
- Helmut ROOK, ehemaliger stellvertretender Leiter der Jugendbegegnungsstätte an der Gedenkstätte Buchenwald, Telefonat am 08. August 2022.
- Tim THONNAGEL und Franziska BULA, Mitarbeiter*innen des Inklusionsprojekts an der Gedenkstätte Buchenwald, Telefonat 27. September 2022.

Anhang

Kodierleitfaden	II-IX
Interviewleitfaden	X
Merkblatt Transkription	XI
Einwilligungserklärung	XIII
Eidesstattliche Erklärung	XVII

Kodierleitfaden: Merkmale für die Orientierung von Gedenkstättenbesucher*innen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1: Allgemeines Interesse an NS-Geschichte	<p>Geschichtsinteresse fasse ich als geistige Anteilnahme und Aufmerksamkeit gegenüber historische Themen. Allgemeines Geschichtsinteresse verstehe ich im Kontext der Befragung als unge-richtete Aufgeschlossenheit gegenüber der NS-Geschichte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeines Geschichtsinteresse geht in der Regel mit einer geringen zeitlichen Differenzierung und dem häufigen Gebrauch von „früher“ einher. • Bei einem allgemeinem Geschichtsinteresse wird der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte keinen höheren Bedeutungsgehalt eingeräumt als anderen Geschichtsepochen und -themen. Resultierend besitzt die NS-Geschichte für Menschen mit allgemeinem Geschichtsinteresse einen geringen sinnstiftenden Orientierungswert. • Es werden kaum bis keine Kontinuitäten und Gegenwartsbezüge hergestellt („Die Zeit ist vorbei“, „Und einfach zu wissen, dass es einem heute richtig gut geht“) • Bei festgestelltem allgemeinem Interesse an NS-Geschichte liegt in der Regel keine moralische Positionierung gegenüber den NS-Verbrechen vor. 	<p>Pilotgruppe Weimar, vor Gedenkstättenbesuch: „I: OK, aber was gibt es denn da, was dich interessiert? 00:02:48,800 Gabi: Och, alles mögliche. Ich habe auch schon öfter solche Filme gesehen und so was. 00:02:56,000 C.: Ja, Reportagen wollte ich auch gerade sagen. 00:02:58,400“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 35-37) (vgl. auch Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 43-44)</p> <p>„V.: Naja, man ist froh, dass die Zeit vorbei ist. 00:49:28,400 UU: Das stimmt. 00:49:30,300 V.: Dass das nicht nochmal sich wiederholen kann.“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 609 – 611)</p> <p>Pilotgruppe Weimar, nach Gedenkstättenbesuch: „I: Warum beschäftigen wir uns heute eigentlich überhaupt noch mit der NS-Zeit? 01:00:11,000 C.: Weil es Geschichte ist. 01:00:12,500 P.: Weil es (unv..) 01:00:14,400 I: Weil es Geschichte ist. 01:00:16,500 F.: Es gehört mit zu Geschichte dazu wahrscheinlich. 01:00:17,600 P.: Ja, auf jeden Fall. 01:00:18,400 C.: Ja, das auch. 01:00:19,700 I: Das heißt, das heißt ihr sagt: Es ist genauso wichtig, sich mit der NS, mit der Nazizeit zu beschäftigen wie mit der Steinzeit zum Beispiel? Sagt ihr, dass es genau gleich</p>	<p>Die Ausprägungen dieser Dimension sind schwer abzugrenzen von latenten Besuchserwartungen, weil allgemeines Geschichtsinteresse häufig als Besuchsmotivation genannt wird. Kodierregel: In allen Fällen handelt es sich um fremdinitiierte Äußerungen, daher bieten die Fragen der Interviewerin einen Hinweis. Im Gegensatz zu Besuchserwartungen werde kaum bis keine Selbstbezüge („Ich“, „wir“) hergestellt.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Obwohl Interesse häufig als kognitive Anteilnahme verstanden wird, spielen bei einem allgemeinem Geschichtsinteresse auch „diffuse Gefühle unbetroffener Neugier hinsichtlich der Abläufe, der Gestalt des historischen Ortes“ eine Rolle (Pampel 2007: 96). • Geschichtsmedien, vor allem audiovisuelle Medien wie Spielfilme und Reportagen, werden häufig im Zusammenhang mit eines allgemeinen Geschichtsinteresse erwähnt. • Äußerungen zu einem allgemeinen Geschichtsinteresse werden in den Gruppeninterviews selten selbstinitiativ angeboten, sondern folgten auf meine Frage nach dem Geschichtsinteresse (fremdinitiierte Äußerung). 	<p>wichtig? 01:00:32,900 C.: So sehe ich das. 01:00:33,600“ (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 630-638) (vgl. auch Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 713-718).</p> <p>Pilotgruppe Erfurt: „I: Genau. Wo, was interessiert dich denn in der Geschichte? 00:01:06,800 O.: (..) 00:01:08,800 I: Zum Beispiel so, ich weiß nicht so/ 00:01:09,700 O.: Wie die früher gelebt ham. 00:01:10,800“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 14-17) (vgl. auch Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 33-38).</p> <p>„A.: hm (nachdenkend) Weils früher passiert ist und das ist wichtig, dass man das nochmal hört. 00:44:39,100“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 856)</p>	
<p>K2: Latente Besuchserwartung an Gedenkstättenbesuch</p>	<p>Unter Besuchserwartung fasse ich allgemein den Zusammenhang zwischen Vorannahmen zur Gedenkstätte und von Besuchsanliegen sowie -motiven. Latente Besuchserwartungen sind mit einer geringen Zielgerichtetheit verbunden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Gedenkstättenbesuch wird nicht konkret imaginiert, sondern ihm wird offen entgegen geblickt. Daher ist Aufgeschlossenheit ein Hinweis für latente Besuchserwartungen („ich lass mich überraschen“, „ich will das alles machen“). • Die Aufgeschlossenheit geht auch mit dem fehlenden Bedürfnis einher, sich über den Gedenkstättenbesuch im Vorfeld 	<p>Pilotgruppe Weimar, vor Gedenkstättenbesuch: „I: Was würdet ihr denn gern nächste Woche machen? 00:36:43,500 UU: Ich lass mich überraschen.“</p> <p>„Begleitperson W.: R., was willst du denn in Buchenwald angucken? 00:38:03,400 R.: Alles mögliche.“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 482 – 483) (vgl. auch (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 457 – 458).</p> <p>„F.: Noch mehr vielleicht darüber lernen oder weiß nicht. 00:34:47,800 C.: Erfahren.“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022,</p>	<p>Die Ausprägungen dieser Dimension sind schwer abzugrenzen von allgemeinem Geschichtsinteresse und von der Kategorie auratische Wirkung. <i>Kodierregel:</i> In allen Fällen fremdinitiierte Äußerungen, daher bieten die Fragen der Interviewerin einen Hinweis.</p>

	<p>zu informieren und darauf vorzubereiten. Die geringe kognitive und emotionale Vorbereitung spricht dafür, dass das Erleben im Zentrum steht (s. auratische Wirkung).</p> <ul style="list-style-type: none"> • In dem Besuchskontext gehen latente Erwartungen häufig mit diffusen Gefühlen des Gespanntseins einher („gib mir mal einen Ruck, vielleicht wirds ja spannend“). • Tätigkeiten wie „lernen“ oder „erfahren“ werden mit dem Gedenkstättenbesuch assoziiert und auch erwartet. Allerdings sind diese Tätigkeiten ungerichtet, semantisch fehlt dem Verb das Objekt, sprich es fehlt der konkrete Interessensgegenstand. • Latente Besuchserwartungen werden in der Regel nicht eigeninitiativ von den Befragten geäußert, sondern werden auf Nachfrage, zum Teil nach persönlicher Anrede, geäußert (fremdinitiierte Äußerung). 	<p>Absatz 430-431) (vgl. auch Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 618)</p> <p>„L.: Mehr darüber lernen, weil (unv.,) alte vorbei ist. Alte wieder neues Leben anfangen. Und das Böse endlich mal, endlich mal so große Wunsch ist. Also auch mal (unv.,) lernen alles. Da im Wald. Ich will, ich will, ich will das alles machen.“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 618)</p> <p>V.: Ich habe mir einfach gesagt, gib dir, gib mir mal einen Ruck, vielleicht wirds ja spannend. Und wenns nicht spannend ist, ja, dann habe ich den Salat. 00:47:58,200“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 591 – 599)</p> <p>„C.: Also. Und da [Dokus] war das schon schlimm. Mal sehen, wies da oben wird.“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 46).</p>	<p>Besuchserwartungen weisen Selbstbezüge auf („Ich“, „wir“).</p>
<p>K3: Hohe Bedeutung von auratischer Wirkung</p>	<p>Die auratische Wirkung beim Gedenkstättenbesuch ist ein Aspekt nicht-kognitiver Erfahrungen bei der Aneignung von Gedenkstätten (Pampel 2007: 20). Es steht im Gegensatz zu einer rein kognitiven Wahrnehmung und Funktionszuschreibung von Gedenkstätten. Es bezeichnet die hohe Bedeutung, die dem sinnlichen Erleben der Topographie, den historischen Gebäuden und originalen Exponaten von NS-Gedenkstätten beige-</p>	<p>Pilotgruppe Weimar, vor Gedenkstättenbesuch: „Gabi: Also, ich habe noch so eine Frage. Wenn wir dann wirklich in Buchenwald (unv.,) sind doch solche Bunkers. Ob man da auch reingehen und so angucken? 01:01:02,400 I: Bunker? 01:01:03,800 Gabi: Ja, also/ 01:01:03,800 F.: Da wo die vergast wurden, meint sie bestimmt. 01:01:06,700</p>	<p>Die Ausprägungen dieser Dimension sind schwer abzugrenzen von Besuchserwartung, da auratische Wirkung auch eine Erwartung darstellen kann. <i>Kodierregel:</i> sinnliches Erleben durch Verben</p>

	<p>messen wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> • In der Regel stehen Exponate im Mittelpunkt, welche NS-Verbrechen und Leiden der Häftlinge dokumentieren und deren Verlebendigung ermöglichen (Quadflieg 1999: 62). • Bei Besucher*innen, die der auratischen Wirkung von Gedenkstätten eine hohe Bedeutung zuschreiben, liegt in der Regel auch ein allgemeines, ungerichtetes Geschichtsinteresse vor (Morsch, in: Pampel 2007: 99). • Paradox: Besucher*innenforschung hat sowohl nachgewiesen, dass für die Mehrheit der Besucher*innen das „sinnliche Erleben des authentischen Ortes“ im Zentrum des Besuchserlebens steht, als auch, dass die Erwartung dessen häufig unbewusst und unreflektiert vorliegt (latente Besuchserwartung). Daher treten Beiträge zur auratischen Wirkung der Gedenkstätte seltener im Vorfeld als Erwartung und häufiger nach dem Gedenkstättenbesuch als Erlebnisqualität auf. • Das Fehlen „einer möglichst weitreichenden Präsenz historisch materieller Zeugnisse und originaler Bauten“ führt häufig zu enttäuschten Besuchserwartungen. Dies ist eng mit den Rezeptionsgewohnheiten von Geschichte verbunden. • In der Besuchsrezeption wird im Gegensatz zu anderen Befragter nahezu aus- 	<p>Gabi: Wo die Ofen drinne sind. 01:01:08,800 F.: Die Vergasungsofen. 01:01:11,500“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 696-701).</p> <p>Pilotgruppe Weimar, nach Gedenkstättenbesuch: „I: Buschi, warum 2 Tage? 00:06:50,200 C.: Dass man sich mehr angucken kann. 00:06:53,800 I: Mehr angucken, ne. Das meintet ihr auch gestern, dass euch das auch ein bisschen gefehlt hat/ 00:06:58,600 mehrere: Ja, mehr angucken. hm (bejahend) 00:07:01,300 I: Also mehr angucken. 00:07:04,600 F.: (unv.,) ganz enttäuscht. Ich war enttäuscht. 00:07:09,100“ (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 78-84).</p> <p>„I: Okay, ihr drei wollt ihr mal sagen so, was, was hat denn euren Erwartungen nicht entsprochen? 00:07:29,700 [...] „C.: (unv.,) Führung oder was das auch immer war, gehört das eigentlich dazu. Das eigentlich Geschichte. 00:08:18,200“ (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 100)</p> <p>„I: Und Y. bei Dir? Du hast auch gemeint, du warst ein bisschen enttäuscht. 00:13:13,200 Y.: Ja, ich hab gedacht, wir gehen mal in die Häuser da rein. (unv.,) 00:13:22,900 mehrere: Ja. 00:13:23,700“ (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 165-167)</p> <p>„F.: Nicht nur zu hören, sondern auch zu sehen. Also ich</p>	<p>(sehen, hören, angucken).</p>
--	--	---	----------------------------------

	<p>schließlich sinnliche Eindrücke und deren emotionale Wirkung beschrieben und Lernangebote ausgeblendet (Quadflieg 1999: 85).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die hohe Bedeutung auratischer Wirkung werden häufig im Gegensatz zu den anderen Dimensionen von den Befragten selbst thematisiert (selbstintitierte Äußerung). • Visuelle Eindrücke und Tätigkeiten („angucken“, „reingehen“, „sehen“) stehen im Vordergrund im Gegensatz zu inhaltlichen Input („hören“) („Nicht nur zu hören, sondern auch zu sehen“). 	<p>war drauf also schon für allgemein viel eingestellt. Für viel, richtig viel eingestellt. 00:41:25,800“ (Pilotgruppe Weimar 28.07.2022, Absatz 444)</p>	
<p>K4: Spezifisches Geschichtsinteresse</p>	<p>Geschichtsinteresse fasse ich als geistige Anteilnahme und Aufmerksamkeit gegenüber historische Themen. Das Geschichtsinteresse ist auf einen konkreten historischen Gegenstand ausgerichtet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spezifisches historisches Interesse kommt selten vor (Quadflieg 1999: 56) • Als Besuchseffekt wird die Erweiterung der eigenen thematischen Kenntnisse und die Fülle und Vielfalt der Informationen hervorgehoben (Quadflieg 1999: 62). • Die NS-Zeit wird klar zeitlich differenziert von anderen historischen Epochen und Themen („Von wann bis wann hat Hitler gelebt?“). • Das spezifische Geschichtsinteresse wird von den Befragten häufig selbst themati- 	<p>Teilnehmerin M., Weimarer Pilotgruppe vor Gedenkstättenbesuch: „M.: Also ich hatte mal einen Geschichte über den Holocaust, der hatte darüber eine Klassenarbeit geschrieben. War sehr schwieriges Thema, aber auch faszinierend, interessant. Aber auch schrecklich. Und war da mit meiner, meinem Mutter, meiner Tante (unv.,) dort oben gewesen. Buchenwald. 00:00:57,000 [...] M.: Ja, Gänsehaut. Wenn man da reingeht/ “ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 8-10)</p> <p>„M.: Allgemein Menschen mit Behinderung. 00:21:40,700 F.: Den gings schlechter. 00:21:41,000 I: Den ging es wirklich schlechter damals, weil die Nazis gesagt haben/ 00:21:44,500 UU: Also mit Handicap. So wenn du verschiedene Handicaps hast, den gings richtig, wurde, die wurden</p>	<p>Zur Abgrenzung von einem spezifischen Geschichtsinteresse ist die selbstintitierte Benennung oder eine Fülle an historischen Informationen und Fakten.</p>

	<p>siert (selbstinitiierte Äußerung).</p>	<p>richtig gequält. 00:21:50,700“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 289-292)</p> <p>Pilotgruppe Erfurt: „L.: Es gab ja auch 20, oder 25 Türme. 00:18:58,700 I: Genau. 00:18:59,200 N.: Und ich weiß, wie Hitler gestorben ist. Der hat so nen Gift genommen und sich reingesteckt und/ [...] I: Findet ihr denn, dass Hitler hier überhaupt dazugehört? 00:19:48,600 mehrere: Ja. 00:19:50,500 I: Irgendwie schon? 00:19:52,100 Lehrerin H.: L. will auch was sagen. 00:19:51,400 I: Achja. Sorry. Entschuldige. 00:19:52,200 L.: Ähm die haben nur Brot und Wasser bekommen zu essen“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 329-353).</p> <p>„L.: Mir wars wichtig, dass wir (unv.,) einfach mal, von zwei, also von den beiden, erfahrenen ähm dazu (unv.,) was passiert ist.“ (Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 844) (vgl. Pilotgruppe Erfurt 08.06.2022, Absatz 847-848)</p>	
<p>K5: Manifeste Besuchserwartung an Gedenkstättenbesuch</p>	<p>Unter Besuchserwartung fasse ich allgemein den Zusammenhang zwischen Vorannahmen zur Gedenkstätte und von Besuchsanliegen sowie -motiven. Manifeste Besuchserwartungen sind mit einer hohen Zielgerichtetheit verbunden und liegen bewusst vor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifest Besuchserwartungen kommen selten vor (Rogoll/Paetrow). • Im Gegensatz zu einer hohen Aufgeschlossenheit werden 	<p>Pilotgruppe Weimar, vor Besuch: „IWas erwartet ihr denn? Was würdet ihr gerne nächste Woche in der Gedenkstätte machen? 00:34:00,300 L.: Diese Steine machen. Was meine Schule gemacht habe. Meine alte Erinnerung. 00:34:08,000 “ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 420 – 421)</p> <p>„L.: Ich will meine alte Freunde mal wiedersehen live. 00:35:04,000“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 434)</p>	<p>Diese Kategorie stellt die größten Herausforderung dar, weil sie sehr selten in den Gruppeninterviews vorkam und manifeste Besuchsanliegen häufig synonym mit spezifischem Geschichtsinteresse ist.</p>

	<p>zielgerichtete Tätigkeiten genannt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anliegen, Motive und Wünsche können anhand von Verben wie „wollen“, „möchten“ oder auch „gerne“ erkannt werden. • Es besteht ein größeres Interesse sich im Vorfeld zu informieren. • Auch manifeste Besuchserwartungen werden in der Regel nicht eigeninitiativ von den Befragten geäußert, sondern werden auf Nachfrage, zum Teil nach persönlicher Anrede, geäußert (fremdinitiierte Äußerung). 	<p>„L.: Ich will mal sehen, wo andere (unv.) leer sind. Wenn andere Zimmer noch sehen.“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 544)</p> <p>„I: Achso. Also du willst gar nicht mehr über Krieg reden, sagst du. 00:59:51,900 L.: Ja.“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 678 - 679)</p> <p>„I.: Gibt es irgendetwas, was du gerne in Buchenwald machen möchtest oder mehr erfahren möchtest? (6) 00:41:37,600 Ch.: Wie immer. Cafe Paul. 00:41:38,300“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 526 – 527)</p> <p>„F.: Aber was können wir denn alles dort machen? Da wo wir dann den Tag sind? 00:38:49,000“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 498)</p> <p>„M.: Weils wichtig ist. ähm Ich hab sogar darüber lange, kurze Bücher gesehen über ein paar Überlebende. Da hat man Menschen so behandeln sollte, wie man sie behandelt. Dass wir nicht den gleichen Fehler machen wie damals. Gibts da später keine mehr, die das dann erzählen, wie es damals war. Und was man besser machen kann.“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 605)</p>	<p>Häufig handelt es sich um fremdinitiierte Äußerungen, daher bieten die Fragen der Interviewerin einen Hinweis. Auch Verben wie „wollen“, „möchten“ bietet Orientierung.</p>
<p>K6: Moralische Positionierung</p>	<p>Moralische Positionierung fasse ich als eine Bewertung der NS-Zeit, die mit einem Selbstbezug zum historischen Gegenstand einhergeht.</p>	<p>Teilnehmerin M., Weimarer Pilotgruppe vor Gedenkstättenbesuch: I.: „Warum reden wir überhaupt noch darüber? 00:48:20,400</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Besucher*innen messen der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit eine besondere Bedeutung bei. So besitzt Geschichte einen Orientierungswert und es können Lehren aus der Geschichte gezogen werden („dass wir nicht den gleichen Fehler machen wie damals“). • Es werden vermehrt Kontinuitäten und Gegenwartsbezüge hergestellt, wobei vor allem Bezüge zu eigenen Diskriminierungserfahrungen hergestellt werden („heute“ „Damit man genau so etwas verhindert und dafür einsetzen tut“, „Und das ist heutzutage auch noch so“). • Es kommt häufig zu einer moralischen Positionierung im Sinne des Credo „Nie wieder“. • Es wird Empathie für die NS-Opfer gezeigt. • Es werden vermehrt Selbstbezüge hergestellt („Ich“, „wir“). • Die Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen am historischen Ort vor dem Hintergrund einer moralisch-politisch konnotierten Identifikation als „Deutsche“ an (Quadflieg 1999: 47) („dass wir nicht den gleichen Fehler machen“). 	<p>M.: Weils wichtig ist. ähm Ich hab sogar darüber lange, kurze Bücher gesehen über ein paar Überlebende. Da hat man Menschen so behandeln sollte, wie man sie behandelt. Dass wir nicht den gleichen Fehler machen wie damals. Gibts da später keine mehr, die das dann erzählen, wie es damals war. Und was man besser machen kann.“ (Pilotgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 604-605)</p> <p>M.: Ich habe, leider heute auch noch so, also (unv.,) einige Nazis abgestempelt werden. Eine Behinderter, meine man kann ja nichts dafür, wenn man eine Behinderung hat oder so was. Und das ist heutzutage auch noch so, dass man denkt (unv.,)“ (Projektgruppe Weimar 18.07.2022, Absatz 613)</p> <p>Teilnehmerin M., Weimarer Pilotgruppe, SMS Kommunikation nach Gedenkstättenbesuch: M.: „Ich bin auch gegen das Vergessen und es soll sich so etwas schreckliches und furchtbares NICHT wiederholen! Deshalb ist es wirklich enorm wichtig, dass man darüber redet. Damit man genau so etwas verhindert und dafür einsetzen tut.“ (SMS von M., 29.07.2022).</p>	
--	---	---	--

Interview-Gesprächsfaden

Themen	Beispielfragen
Warm-Up (Namensrunde, interaktive Spiele)	
Bisherige Berührungspunkte mit historisch-politischer Bildung und das Geschichtsinteresse der Teilnehmer*innen	<p style="text-align: center;">vor dem Gedenkstättenbesuch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Sprecht ihr manchmal mit eurer Familie/zuhause über früher?“ • „Wofür interessiert ihr euch in der Geschichte?“
Assoziationen zur NS-Zeit und zu NS-Gedenkstätten	<ul style="list-style-type: none"> • „Sammeln wir mal, was euch alles zu NS-Zeit/zur Gedenkstätte Buchenwald einfällt.“ • „Welche Menschen haben zur NS-Zeit gelebt?“
Bedeutung, welche die Teilnehmer*innen der Beschäftigung mit der NS-Zeit und dem Gedenkstättenbesuch beimessen	<ul style="list-style-type: none"> • „Was hat die NS-Zeit mit euch zu tun?“ • „Für wen sind Gedenkstätten da?“ • „Warum beschäftigen wir uns heute überhaupt noch mit der NS-Zeit?“
Besuchserwartungen	<ul style="list-style-type: none"> • „Was interessiert euch beim Gedenkstättenbesuch? Worauf seid ihr gespannt?“ • „Was würdet ihr gerne in der Gedenkstätte machen?“
	nach dem Gedenkstättenbesuch:
Auswertung des Besuchs	<ul style="list-style-type: none"> • „Woran erinnert ihr euch denn so?“ • „Wie war es denn in Buchenwald?“ • „Was würdet ihr an eurem Besuch verändern?“
Emotionale Verfassung während des Besuchs	<ul style="list-style-type: none"> • „Wie habt ihr euch gefühlt?“
Lernqualität	<ul style="list-style-type: none"> • „Habt ihr das Gefühl, in der Gedenkstätte etwas gelernt zu haben?“ • „Wie habt ihr denn in der Gedenkstätte gelernt?“ • „War es Lernen wie in der Schule?“
Bewertung der NS-Gedenkstätte in Hinblick auf Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • „Konntet ihr in Buchenwald alles tun, was ihr wolltet?“ • „War es leicht, Buchenwald zu besuchen? Was hat es schwierig gemacht?“ • „Wie haben Tim/Franzi gesprochen? Konntet ihr sie gut verstehen?“
Bedeutung, welche die Teilnehmer*innen der Beschäftigung mit der NS-Zeit und dem Gedenkstättenbesuch beimessen	<ul style="list-style-type: none"> • „Sollte jeder Mensch die Gedenkstätte Buchenwald besuchen?“ • „Sollte man sich heute überhaupt noch mit der NS-Zeit beschäftigen?“ • „Kennt ihr Menschen mit unterschiedlichen Meinungen zum Nationalsozialismus?“

Merkblatt Transkriptionsregeln (nach Dresing/Pehl)

Die Interviewerin wurde mit „I“ gekennzeichnet, die Befragten wurden anonymisiert. Die so gewonnenen Transkriptionen der Interviews umfassen über 100 Seiten. Auf Anfrage stelle ich diese gerne zur Verfügung.

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
4. Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
[...]
5. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
6. Wort- und Satzabbrüche werden mit „/“ markiert. Wortdoppelungen werden immer notiert.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen („hm, ja, aha, ähm“ etc.) werden transkribiert. Ausnahme: Backchanneling der interviewenden Person, während eine andere Person spricht, wird nicht transkribiert, solange der Redefluss dadurch nicht unterbrochen wird.
9. Nach der Partikel „hm“ wird eine Beschreibung der Betonung in Klammern festgehalten. Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlfühlend.
10. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht „(.)“ für circa eine Sekunde, „(..)“ für circa zwei Sekunden, „(...)“ für circa drei Sekunden und „(Zahl)“ für mehr als drei Sekunden.
11. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch einen Unterstrich gekennzeichnet.
12. Jeder Sprecher*innenbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

13. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
14. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
15. Sprecher*innenüberlappungen werden mit „//“ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein „//“. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser „//“ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit „//“ gekennzeichnet.“(Dresing/Pehl 2018: 21-23)

Informationen – zur Forschungs-arbeit „Inklusive Gedenkstättenpädagogik und ihre Zielgruppe.“

Liebe Mitarbeiter*innen des [...],

Die Gedenk-stätte Buchenwald möchte, dass alle Menschen über die Geschichte vom Konzentrations-lager lernen können.

Deswegen gibt es das Inklusions-projekt.

Das Projekt entwickelt neue, inklusive Programme für Besucher*innen.

Ich forsche über das Inklusions-projekt.

Forschen bedeutet: Ich untersuche das Inklusions-projekt. Ich finde etwas heraus.

Ich schreibe einen Abschluss-bericht.

Die **Forschungs-arbeit** schreibe ich an der Universität zu Köln.

Und ich teile die Ergebnisse mit der Gedenk-stätte Buchenwald.

Für die Forschungs-arbeit möchte ich gerne ein Gruppen-gespräch aufnehmen. (Ton-aufnahme)

Auf den nächsten Seiten erkläre ich meine Regeln zum Daten-Schutz:

- Was ich mit den Daten mache.
- Welche Rechte Sie haben.

Bitte lesen Sie die Erklärungen auf den nächsten Seiten genau durch. Wenn Sie etwas nicht richtig verstehen oder Fragen haben, dann fragen Sie mich gerne. Zum Beispiel, wenn ich Sie in der Werk-statt besuche oder per E-Mail.

Sind Sie einverstanden mit der Ton-aufnahme? Und dass ich die Ton-aufnahme auswerte?

Dann unterschreiben Sie bitte die Einverständnis-Erklärung auf der letzten Seite.

Mit Ihrer Unterschrift sagen Sie mir: Sie sind einverstanden.

Wenn Sie nicht einverstanden sind: Dann werde ich Ihre Gesprächs-beiträge nicht auswerten.

Das ist in Ordnung. Alles ist freiwillig.

Danke und herzliche Grüße

Imogen Pare

E-Mail: [REDACTED]

Tel.: [REDACTED]

Was passiert mit Ihren Daten? – Unsere Regeln zum Daten-Schutz

Ich halte mich an die folgenden Regeln zum Daten-Schutz:

- die Datenschutz-Grundverordnung
- das Bundesdatenschutzgesetz.

Für meine Forschungs-arbeit benutze ich folgende Daten:

- die Ton-aufnahme von unserem Gruppen-interview.

Ich mache eine Abschrift von der Ton-aufnahme.

Das bedeutet: Ich schreibe wichtige Sachen auf. Dann mache ich einen Bericht. Das nennt man Auswertung.

In den Abschriften stehen keine Namen. Zum Beispiel von Personen. Von Orten. Oder von Ihrem Arbeits-platz. Es stehen auch keine Informationen über den Arbeits-platz darin. Ein Beispiel: Man kann Sie in einer Aufnahme hören. Ich sage Ihren Namen. In der Abschrift steht Ihr Name aber nicht drin.

Die Gespräche sind gut geschützt. Nur ich höre mir die Gespräche an. Ich halte mich dabei an die Regeln für den Daten-Schutz.

Manche Antworten stehen später vielleicht in Büchern, Heften, Berichten, Info-Blättern für Besprechungen und Versammlungen oder im Internet. Dort stehen dann aber niemals Namen dabei.

Man kann niemals sehen, von wem die Antwort kommt. Zum Beispiel, ob die Antwort von Ihnen kommt.

Diese Rechte haben Sie:

- **Art. 7 Abs. 3 DSGVO: Recht auf Widerruf der Einwilligung**

Wider-Ruf bedeutet: Sie sagen: Ich will das nicht mehr.

Einwilligung bedeutet: Sie sind einverstanden.

Wider-Ruf der Einwilligung bedeutet: Am Anfang waren Sie einverstanden. Das ist jetzt nicht mehr so. Sie können uns immer sagen: Ich bin nicht mehr einverstanden. Dann dürfen wir Ihre Daten nicht mehr benutzen.

- **Art. 15 DSGVO: Das Recht auf Auskunft**

Auskunft bedeutet: Sie fragen etwas. Und bekommen eine Antwort.

Sie können uns fragen: Welche Daten haben wir über Sie?

Wie benutzen wir die Daten über Sie?

Wir sagen Ihnen das dann. Das nennt man Auskunft.

- **Art. 16 DSGVO: Recht auf Berichtigung**

Berichtigung bedeutet: Man muss etwas Falsches ändern. Damit es richtig ist.

Sie können uns sagen: Wir sollen Ihre Daten berichtigen.

Wenn Ihre Daten falsch sind. Oder wenn etwas fehlt.

- **Art. 17 DSGVO: Recht auf Löschung**

Löschen ist so ähnlich wie wegwerfen.
Wenn die Daten gelöscht sind, dann sind sie nicht mehr da.
Sie können uns immer sagen: Wir sollen Ihre Daten löschen.

- **Art. 18 DSGVO: Recht auf Einschränkung der Verarbeitung**

Verarbeitung bedeutet: Man macht etwas mit den Daten.
Einschränkung der Verarbeitung bedeutet: Man darf mit den Daten nicht alles machen.
Sie sagen uns, was wir mit Ihren Daten machen dürfen. Und was wir nicht machen dürfen.

- **Art. 21 DSGVO: Recht auf Widerspruch**

widersprechen bedeutet: Sie sagen: Ich will das nicht.
Sie können uns immer sagen: Wir dürfen Ihre Daten nicht benutzen.
Oder: Wir dürfen Ihre Daten nicht mehr benutzen.
Sie wollen das nicht. Oder: Sie wollen das nicht mehr.
Dann dürfen wir Ihre Daten nicht mehr benutzen.

- **Art. 77 DSGVO: Recht auf Beschwerde bei einer Aufsichtsbehörde**

Die Aufsichts-Behörde ist eine Stelle beim Staat. So ähnlich wie eine Abteilung.
Die Aufsichts-Behörde kontrolliert: Behandeln wir Ihre Daten richtig?
Beschwerde bedeutet: Sie können der Aufsichts-Behörde einen Brief schreiben.
Oder ein Fax. Oder eine E-Mail. Wenn Sie glauben, dass wir mit Ihren Daten etwas nicht richtig gemacht haben.

In jedem Fall gilt: Sie machen freiwillig bei meiner Forschungs-arbeit mit.
Sie können immer sagen: Ich will das nicht. Oder: Ich will das nicht mehr.
Das ist in Ordnung. Ihnen passiert dann nichts Schlechtes.

Ich muss mich immer an die Regeln für den Daten-Schutz halten.
Dafür ist verantwortlich: Universität zu Köln.

Einverständnis-Erklärung – für die Teilnahme und das Benutzen von Ihren Daten für die Forschungs-arbeit „Inklusive Gedenkstättenpädagogik und ihre Zielgruppe.“

Ich habe das Informations-blatt über das Forschungs-projekt bekommen.
Ich habe alles gelesen. Und ich konnte Fragen stellen.

Ich habe verstanden:

Ich mache freiwillig bei dem Forschungs-projekt mit.

Mir passiert nichts Schlechtes, wenn ich nicht mitmachen will. Oder wenn ich sage: Ich will nicht mehr mitmachen.

Ich kann zu jeder Zeit sagen: Ich will nicht mehr mitmachen. Oder: Ich bin nicht mehr einverstanden.

Das nennt man **Wider-Ruf**.

Ich muss nicht sagen, warum. Mir passiert dann auch nichts Schlechtes.

Bei einem Wider-Ruf werden meine Daten verändert. Damit man nicht mehr erkennen kann, dass die Daten von mir kommen. Oder meine Daten werden gelöscht.

Das Informations-blatt und die Einverständnis-Erklärung mit meiner Unterschrift bleiben bei Imogen Pare.

Ich habe eine Kopie vom Informations-Blatt und von meiner Einverständnis-Erklärung bekommen.

Imogen Pare darf die Ton-aufnahme benutzen, so wie es im Informations-blatt zu der Forschungs-arbeit steht. Damit bin ich einverstanden.

Vor- und Nachname (in Druck-Schrift)

(Ort, Datum, Unterschrift)