

„Was wäre mit mir passiert, wenn ich damals gelebt hätte?“

Fachdidaktische Grundlagen eines inklusiven Studienprojekts zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen während der NS-Zeit

Die in der Überschrift des Beitrags zitierte Frage stellte eine Teilnehmerin während des Besuchs der Gedenkstätte Hadamar im Rahmen eines Studienprojekts, in dem Studierende des Lehramts an Förderschulen mit dem Unterrichtsfach Sachunterricht und erwachsene Menschen mit Beeinträchtigungen sich gemeinsam dem Thema ‚Euthanasie‘ bzw. allgemeiner dem Umgang mit Menschen mit Behinderungen während der NS-Zeit näherten. Im Verlauf der vorangegangenen Seminarsitzungen hatten sich die Studierenden zunächst mit Fragen zum Holocaust und der Holocaust-Education im Kontext des Sachunterrichts auseinandergesetzt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Beeinträchtigungen thematisierten in vorangegangenen Treffen Fragen zum Lernort Universität, dem gegenseitigen Kennenlernen und ersten Annäherungen an die Seminarthematik im engeren Sinne. In gemeinsamen Blockveranstaltungen arbeiteten alle Seminarteilnehmerinnen und –teilnehmer an vertiefenden Fragen zur ‚Euthanasie‘ in der NS-Zeit und bereiteten gemeinsam die Exkursion zur Gedenkstätte vor (weiterführende Darlegung des Seminarkonzepts s. Lindmeier/Schomaker 2014).

Eine Auseinandersetzung mit der eingangs gestellten Frage wirft in diesem Zusammenhang weitere Fragen auf, die Grundlage der Arbeit im Studienprojekt sind:

- Was und wie antworte ich einem Menschen mit einer Behinderung auf diese Frage, u.a. auch vor dem Hintergrund meines Selbstverständnisses als angehende Förderschullehrkraft?
- Welche Zusammenhänge sind meinem Gegenüber bereits bekannt? An welches Verständnis kann ich anknüpfen?
- Wie ist mit einer solchen Äußerung in einer inklusiven Seminargruppe umzugehen?
- Welche Bedeutung hat eine Auseinandersetzung mit der Seminarthematik im Kontext von Inklusion in der heutigen Gesellschaft?
- Was bedeutet dies für die zukünftige Tätigkeit als Förderschullehrkraft für die Studierenden?

Ausgangspunkte des Studienprojekts

Das Berufsbild zukünftiger Förderschullehrkräfte verändert sich u.a. durch neue gesetzliche Regelungen stetig. So ist u.a. der Ort der zukünftigen Tätigkeit von angehenden Förderschullehrkräften durch die Einführung des Gesetzes zur Implementierung der inklusiven Schule in Niedersachsen (2012) nicht mehr länger allein die Förderschule. Zunehmend arbeiten Förderschullehrkräfte in inklusiven Lernsettings, die mit vielfältigen Anforderungen über die primäre Unterrichtstätigkeit hinaus einhergehen:

Beratung

Ein Schwerpunkt der Tätigkeit liegt in der Beratung von Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen in heterogenen Lerngruppen, der Begleitung und Förderung von Kindern mit einem spezifischen Förderbedarf sowie in der Unterstützung von Elterngesprächen.

Begleitung bei der Entwicklung individueller Lebensentwürfe

Das gemeinsame Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen erfordert es, dass Förderschullehrkräfte auch über einzelne Bildungsinstitutionen hinweg die Entwicklung individueller Lebensentwürfe von Kindern und Jugendlichen begleiten und diese unterstützen und beraten.

Für diese Tätigkeiten sind komplexe fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Diagnostik und Unterstützung individueller Lernvoraussetzungen und -entwicklungen, Didaktik und Methodik in heterogenen, inklusiven Lerngruppen sowie Kenntnisse in Beratung von Eltern und KollegInnen erforderlich.

Entwicklung einer eigenen Positionierung zu grundlegenden pädagogisch-ethischen Grundannahmen

Zum professionellen Selbstverständnis von Förderschullehrkräften zählen aber auch Positionierungen zu grundlegenden pädagogisch-ethischen Grundannahmen, auf deren Grundlage pädagogische, didaktische und diagnostische Entscheidungen begründet sowie Haltungen eingenommen werden: Lebens- und Bildungsrecht als Menschenrecht, Frage der Anerkennung der Verschiedenheit, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an (inklusi-

ver) Bildung (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 93f.). Damit steigen bereits die Anforderungen an die Fachlichkeit der Studierenden wie u.a. die Fähigkeit, sich komplexe Inhalte selbständig zu erarbeiten, sie verständlich aufzubereiten und dabei nicht nur die beschränkten kognitiven Fähigkeiten von Gesprächspartnern, sondern auch ihre eingeschränkten Lebenserfahrungen und Möglichkeiten zur Informationsgewinnung zu berücksichtigen. Zur Umsetzung einer inklusiven Schule fordern Berufsverbände (wie z.B. GEW, VDS) daher auch eine umgehende Anpassung der Studiengänge.

Das hier dargestellte Studienprojekt greift diese Ansprüche unter verschiedenen Aspekten auf. Das Lebens- und Bildungsrecht als Menschenrecht wird insbesondere in Bezug auf die historische Kontinuität von Eugenik und ‚Euthanasie‘ – heute in Form humangenetischer Beratung, Präimplantationsdiagnostik (PID) im Zuge einer künstlichen Befruchtung (In-Vitro-Fertilisation), pränataler Diagnostik sowie in Bezug auf „die embryonenverbrauchende Grundlagenforschung, die Möglichkeiten und Grenzen der medizinischen Versorgung von Frühgeborenen, die aktive und passive Sterbehilfe bei sehr schwer geschädigten Früh- bzw. Neugeborenen sowie die intensivmedizinischen Behandlungsmöglichkeiten bei schwer erkrankten, unfallverletzten oder komatösen Patienten unterschiedlichen Alters“ (ebd., 93) thematisiert. In der direkten Auseinandersetzung mit diesen Fragen an dem historischen Ort und in der inklusiven Lerngruppe gewinnen sie eine unmittelbare, praktische Relevanz und Aktualität, wie es im universitären Kontext sonst nur selten geschieht. So führt die Auseinandersetzung des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen während der Zeit des Nationalsozialismus zu aktuellen ethischen Fragestellungen der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, die im Sinne Adornos zu einer „Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus“ (Adorno 1966) weisen. Diese Zielsetzung knüpft auch an die Ziele gegenwärtiger Gedenkstättenpädagogik, insbesondere mit inhaltlichen Bezügen zur Zeit des Nationalsozialismus, an: „Reflexion auf das Subjekt, Kraft zur Autonomie, Mut zum nicht mitmachen, zum Querdenken, der Verweigerung, dem Protest (Hessel 2011) und zum Widerstand gegen Menschenrechtsverletzungen“ (Ritscher 2013, 243f.). Bewusst werden in diesem Zusammenhang Bezüge zum Programm und den Umsetzungsformen der Menschenrechte heute hergestellt und damit ethische Fragestellungen der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung in einen größeren Kontext gesetzt. Denn Kirchschräger und Kirchschräger sehen in einer Verknüpfung zeitgeschichtlicher Fragestellungen mit den in den Menschenrechten formulierten Grundgedanken die Möglichkeit, „eine optimistische und selbstsichere Haltung gegenüber Herausforderungen für die Menschheit [zu] fördern“ (Kirchschräger/Kirchschräger 2013, 83).

Ein weiterer Aspekt des Studienprojekts ist die Frage der Anerkennung von Verschiedenheit. Im Sinne einer Anerkennungsethik werden Lernprozesse so gestaltet, dass sie zum einen dem Anspruch der Menschenrechte folgen, „Lernprozesse [also] diskriminierungsfrei, inklusiv und partizipativ gestaltet sind“ (ebd., 84). Zum anderen aber werden die Individualität einer jeden Person und sein eigener Zugang zur Thematik mit dem folgenden Anspruch hervorgehoben: „Verwirklichung von Ethik und Politik, die nicht homogenisierend ist, die dem Anderem als Anderem einen hohen Stellenwert einräumt, die Heterogenität und Differenz würdigt, die von der Asymmetrie menschlicher Beziehungen ausgeht, dabei das Prinzip der Gerechtigkeit nicht aus den Augen verliert und die Herausbildung neuer solidarischer Strukturen in der Gesellschaft unterstützt“ (Dederich 2001, 222). Ausgehend von diesen Anforderungen an zukünftige Förderschullehrkräfte fokussiert das Projekt damit die grundlegenden Annahmen inklusiver Bildung, die die wirksame und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an Bildungsprozessen im Sinne einer umfassenden Bildungsgerechtigkeit vorsehen.

Historisches Lernen im Kontext einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Herausforderungen an das Studium zukünftiger Förderschullehrkräfte greift das hier skizzierte Projekt insbesondere das eigene Professionsverständnis im Kontext einer Gesellschaft auf, die sich den Anforderungen der Inklusion zu stellen hat. Die Studierenden in diesem Projekt sind gefordert, sich mit ihrer eigenen Haltung in Bezug auf den Anspruch der Inklusion auseinanderzusetzen, indem sie durch die Zusammenarbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen an einem Thema, das Fragen von Diskriminierung und Ausgrenzung aus einer historischen Perspektive fokussiert, eigene Erfahrungen im Erleben von ‚Inklusion‘ sammeln. Denn soziologische Forschungen (vgl. u. a. Cloerkes 2007) haben gezeigt, dass der bloße Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen nicht ausreicht, um Vorurteile und stereotype Einstellungen abzubauen. Dies gelingt nur, wenn der Kontakt neue Erfahrungen ermöglicht, die geeignet sind, Vorurteile zu überdenken: Die intensive Arbeit an einem Thema in einer kleinen Gruppe ist geeignet, diese neuen Erfahrungen zu ermöglichen und begründet den innovativen Charakter des Projekts in Bezug auf die Berufsqualifikation. Die Studierenden können Menschen mit Beeinträchtigungen anders wahrnehmen lernen durch:

- Gemeinsame (geteilte) Lernerfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen;
- Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung, in der Anpassung des Tempos, des Sprachniveaus, des Abstraktionsgrades;
- Erfahrung der Relevanz und inhaltlichen Bedeutung der Beiträge von Menschen mit Beeinträchtigung zu einem Thema;

- Reflexion der eigenen Haltung, der Einstellungen und Vorurteile gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung.

Es ist das Ziel, „den Studierenden durch dieses Lernformat einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, durch den sie behinderte Menschen nicht nur als Hilfeempfänger, sondern zugleich als kompetentes Gegenüber wahrnehmen“ (Meyer 2013, 190). Auf diese Weise werden grundlegende Voraussetzungen für die zukünftige Arbeit in inklusiven Lernsettings fokussiert. Denn gegenwärtig wird ein gelungener inklusiver Unterricht insbesondere der Fähigkeit von Lehrkräften zugeschrieben, den heterogenen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern wertschätzend zu begegnen. Dies impliziert, dass „Anerkennung von Vielfalt und Wertschätzung von Heterogenität [...] jedoch gerade nicht die Nivellierung von Unterschieden [meinen], sondern zunächst die Anerkennung von Unterschieden als Grundlage jeder Tätigkeit. Damit verbunden ist die Annahme, dass es Aufgabe jeder Lehrkraft sei, Kinder trotz ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen als Schüler und Mitglieder ihrer Klassengemeinschaft anzusehen und anzuerkennen. Anerkennung von Vielfalt und Wertschätzung von Heterogenität impliziert darüber hinaus, dass Kinder mit Behinderungen nicht auf eine Dimension von Verschiedenheit – ihre Beeinträchtigung – reduziert werden dürfen, sondern wie jeder Mensch das Recht haben, in differenzierter Form wahrgenommen zu werden“ (Lindmeier 2013, 306).

Neben diesen (notwendigen) Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts greift das Studienprojekt den Diskurs um inklusiven (Sach-)Unterricht auch aus einer fachdidaktischen Perspektive auf. Die Debatten um die Gestaltung inklusiven Unterrichts fokussieren mehrheitlich den Anspruch, dass es darum gehe, Lernsituationen so zu gestalten, dass den Sichtweisen und Interessen aller Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werde. Der Unterricht sei in erster Linie von dieser Perspektive aus zu planen (vgl. Schomaker/Pech 2014). So sprechen Seitz und Scheidt davon, dass Kinder als „DidaktikerInnen ihres eigenen Lernweges“ (Seitz/Scheidt 2012, 6) anzuerkennen seien und „die Lehrkraft [nicht] für jedes Kind passgenau und kleinschrittig den individuellen Lernweg vorausplant und festlegt“ (ebd.). Ein derartiges Verständnis von Unterricht geht deutlich über die bisherige Sichtweise auf die Planung von Unterricht in einem sonderpädagogischen Kontext hinaus. Dieser zeichne sich Kaiser und Seitz zufolge dadurch aus, dass „tendenziell Lerninhalte des Sachunterrichts unter Rekurs auf die Vorstellung von ‚behinderter‘ als ‚verlangsamter‘ Entwicklung im Vergleich zur Grundschule zeitlich gestreckt und inhaltlich reduziert werden“ (Kaiser/Seitz 2007, 696). Für die konkrete Unterrichtssituation im Sachunterricht bedeutet dies, dass „einzelne Themenbereiche [...] 1-2 Jahre später angesiedelt, andere in den Sekundarbereich verschoben [werden]. Dadurch ergibt sich insgesamt eine Reduzierung, Zerstückelung und zeitliche Streckung sachunterrichtlicher Themenfelder. Aufgrund der Vorannahme begrenzter Lernfähigkeiten und verlangsamter Entwicklung der Adressatinnen und Adressaten gehen somit thematische Kontexte und Zusammenhänge des Themenkanons verloren“ (vgl. ebd., 696f., vgl. auch Schurad 2006, 10). Dies unterstreichen Musenberg und Pech mit Blick auf das historische Lernen speziell im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nachdrücklich, das sie als „fachdidaktische Leerstelle“ (Musenbergs/Pech 2011, 230) bezeichnen. So werden Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung „selten als Adressaten historischer Bildungsangebote und Akteure historischen Lernens anerkannt; dieses gilt trotz weniger Ausnahmen (z. B. Biographiearbeit, vgl. Lindmeier 2004) gleichermaßen für schulisches Lernen wie für die Erwachsenenbildung (vgl. George 2009, 38)“ (ebd.). In ähnlicher Weise konstatieren sie diesen Befund generell für Menschen bzw. Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, wenngleich hier dem historischen Lernen an sich ein anderer Stellenwert zugesprochen werde. Dennoch trifft auch hier der Befund von ‚zeitlicher Streckung‘ und ‚inhaltlicher Reduzierung‘ zu, den Kaiser und Seitz als Kennzeichen des Sachunterrichts im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausmachen. So steht im Fokus historischen Lernens in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung die Förderung des Zeitbewusstseins. Hier folgen Lehrpläne und Unterrichtspraxis der Annahme, dass eine Auseinandersetzung mit Geschichte erst dann erfolgen könne, wenn die Begrifflichkeiten im Umgang mit Zeit ausgebildet seien (vgl. Musenberg/Pech 2011, 231f.). Durch die ‚zeitliche Streckung‘ der Unterrichtsangebote insbesondere im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bleiben Themen historischen Lernens auf der Strecke und eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit lediglich auf der Ebene der eigenen Biographie (vgl. ebd., 230). Mit Verweis auf Straub unterstreichen sie, dass hier nicht von historischem Lernen gesprochen werden könne, denn „Geschichte [ist] dennoch mehr als Lebensgeschichte: ‚Was das biographische Denken auf der Ebene der individuellen Lebensgeschichte vollbringt, versucht das historische im Hinblick auf kollektive Erfahrungen und Erwartungen, Veränderungen und Entwicklungen‘ (Straub 1998, 165-167)“ (ebd.).

Im Diskurs um inklusiven Unterricht bzw. Sachunterricht werden gegenwärtig verstärkt diese Kritikpunkte am Fachunterricht im sonderpädagogischen Kontext bzw. im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgegriffen. Ausgehend von der Prämisse Ratz‘, dass sich ein inklusiver Fachunterricht sowohl im Ausgangspunkt seiner Planung mit den individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen müsse als auch die ‚Logik des je eigenen Faches‘ zu berücksichtigen habe (vgl. Ratz 2011, 28f.), um „das, was die Schülerinnen und Schüler schon wissen und können, in einem systematischen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden explizit zu machen und auf produktive Weise mit dem Fachwissen in Verbindung zu bringen“ (Ruf/Winter 2012, S. 3). Für die Didaktik des Sachunterrichts liegen hier erste Überlegungen zu einem veränder-

ten Fachverständnis unter dem Anspruch der Inklusion vor (Pech/Schomaker 2013, Schomaker/Pech 2014). Neben Überlegungen zu domänenübergreifenden Einsichten und Fähigkeiten, die anzubahnen sind, rücken dabei mit Blick auf spezifisch historische Lernprozesse im Sachunterricht auch domänenbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse in den Fokus (vgl. Schomaker 2014, 53f.). Im Zentrum stehen hier u.a. die jeweiligen fachbezogenen Konzepte einer Perspektive. In Bezug auf die historische Perspektive werden dazu im Perspektivrahmen Sachunterricht die Anbahnung von „Orientierung in der historischen Zeit“, „Alterität und Identität“, „Dauer und Wandel“ sowie „Fakten und Fiktion“ genannt (GDSU 2013, 57). Um die Lernfortschritte eines Kindes, seinen je individuellen Lernprozess fassen zu können, kann bei der Gestaltung einer förderlichen Lernsituation die Orientierung an „einer Abfolge von Konzepten [...], mit denen der Lernzuwachs einzelner Kinder erfasst und dargestellt werden kann“ (Wodzinski 2006, 18), handlungsleitend sein. Eine derartige „Abfolge von Konzepten“ (ebd.) ergibt sich jedoch nicht allein aus der ‚entwicklungslogischen‘, theoretischen Bestimmung eines Sachverhalts, sondern ist eng an die kindliche Lernentwicklung in einer Domäne angelehnt. Im Sinne eines zieldifferenten Lernens ist die Anbahnung eines derartigen fachlichen Konzepts wie z. B. die Unterscheidung zwischen ‚realer Vergangenheit und rekonstruierter Geschichte“ (GDSU 2013, 57, Hervorhebungen im Original) ein individueller Lernprozess: „Und dieser Schritt kann für jedes Kind anderswo enden“ (Wodzinski 2006, 18). Insbesondere für historische Lernprozesse sieht Meyer-Hamme in der Bezugnahme auf ‚historische Identitäten‘ einerseits und ‚Kompetenzen historischen Denkens‘ andererseits mögliche Differenzierungsmöglichkeiten im inklusiven Geschichtsunterricht (vgl. Meyer-Hamme 2013, 30-33). Die Forderung nach einem angemessenen Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Fach Geschichte könne nur darin münden, dass „das Verhältnis zwischen radikaler Individualisierung und einer radikalen Homogenisierung [ausgelotet werde], denn durch das Erzählen von Geschichten über eine bedeutsam empfundene Vergangenheit werden auch Gemeinschaften hergestellt“ (ebd., 30). So unterscheidet er Differenzierungsmöglichkeiten in historischen Lernprozessen in zweifacher Hinsicht: „Erstens werden ganz unterschiedlichen Themen, Fragestellungen und Deutungen von den Lernenden eine Bedeutung zugeschrieben – und diese Bedeutung ist in hohem Maße abhängig von der Identitätskonstruktion“ (ebd.). Es erfolgt damit eine Differenzierung auf der Ebene des Themas, denn die Schülerinnen und Schüler lernen vor dem Hintergrund ihres je eigenen Zugangs zu einer Thematik unterschiedliche Perspektiven auf diese kennen, deren jeweilige Bedeutung nicht von außen festgelegt, sondern in einem Kommunikationsprozess der Lernenden untereinander ausgehandelt werden. „Zweitens ist der Umgang mit Erzählungen über die Vergangenheit in unterschiedlichem Maße reflexiv. Ein solches historisches Denken kann als Kompetenz formuliert werden, also als Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, selbstständig Erzählungen über Vergangenheit zu re-konstruieren und fertige Erzählungen anderer zu de-konstruieren“ (ebd.). Damit knüpft Meyer-Hamme an das Verständnis eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nach Rüsen an (Rüsen 1996), demzufolge „jede historische Narration Ausdruck einer historischen Fragestellung [ist] und [...] eine Sinnbildung für die Gegenwart und die Zukunft“ (Meyer-Hamme 2013, 32) bildet. Ziel eines derartigen Geschichtsbewusstseins ist damit u.a. auch kulturelle Teilhabe (vgl. Barsch 2014) wie sie George für die Gruppe beeinträchtigter Menschen in Bezug auf das kulturelle Gedächtnis zur NS-Zeit formuliert (vgl. George 2008). So folgt sie der Annahme, dass beeinträchtigte Menschen heute eine andere Perspektive auf den Umgang mit behinderten Menschen in der NS-Zeit einnehmen als andere gesellschaftliche Gruppen (vgl. George 2008, 150) und darüber hinaus die Opfergruppe behinderter Menschen deutlich weniger im kulturellen Gedächtnis zur NS-Zeit repräsentiert ist als beispielsweise die Gruppe jüdischer Verfolgter (vgl. Aly 2013, Lindmeier/Schomaker 2014). Barsch und Dziak-Mahler überführen diese Ansprüche an historisches Lernen in inklusiven Lerngruppen in ein ‚Modell inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts‘, in dem die Fragen der Schülerinnen und Schüler an ein historisches Phänomen den Ausgangspunkt bilden und über die historische Analyse von Materialien in Antworten münden, die sowohl einer intersubjektiven Überprüfung durch Mitschülerinnen und –schüler standhalten als auch der Beantwortung gegenwartsbezogener Fragen dienen (vgl. Barsch/Dziak-Mahler 2014, 130).

Ein derartiges Verständnis historischen Lernens in inklusiven Lerngruppen schließt damit ausdrücklich Thematiken wie den Umgang mit behinderten Menschen in der NS-Zeit ein, damit es allen Lernenden ermöglicht wird, eine begründete Position zu entwickeln, die es ihnen wiederum ermöglicht, an gesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben. Insbesondere für den Themenbereich ‚Holocaust‘ ist dieser Umstand in der Didaktik des Sachunterrichts lange Zeit kontrovers diskutiert worden. Es wurde u.a. vor Verfrühung und Überforderung gewarnt (vgl. u.a. Deckert-Peaceman 2006, Heyl 1998). Studien zu den individuellen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu dieser Thematik zeigten jedoch, dass diese bereits im Grundschulalter über Vorstellungen zum Nationalsozialismus allgemein, zur Person Hitler und der Verfolgung von Menschen wie z. B. Juden verfügen (vgl. Becher 2009, Flügel 2009, Priebe 2006). Gegenwärtig besteht Konsens, dass diesem Themenkomplex unter Berücksichtigung der je spezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auch in der Grundschule Rechnung getragen werden sollte, „eine Behandlung dieser Epoche der deutschen Geschichte sinnvoll und verantwortbar“ ist (von Reeken 2007, 208). Mit Bezug auf die Studie von Uta George zum kollektiven Gedächtnis von Menschen mit Beeinträchtigungen als u.a. Adressaten einer Gedenkstätte, die wie in Hadamar die Thematik ‚Euthanasie‘ fokussiert, macht sie deutlich, dass dieser Themenbereich auch in Bezug auf diese Gruppe

zum Gegenstand historischer Lernprozesse werden kann und sollte. Sie hebt hervor, dass „Menschen mit Lernschwierigkeiten [...] einen eigenen Zugang zur Annäherung an das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen [haben]. Dieser basiert ganz eindeutig auf ihrem Selbstverständnis als Menschen mit einer geistigen Behinderung. Relevant ist dieser Zugang bei folgenden Fragestellungen: Empathie für bzw. Identifikation mit den Opfern, Gefühle der Trauer, Einschätzungen der sogenannten Lebensrecht-Debatte, ethisch-moralische Einschätzungen der Geschehnisse in Hadamar, gezogene Schlüsse aus der Geschichte, Übertragungen auf die aktuelle Situation, Ideologie/Propaganda“ (George 2008, 190).

Dennoch sind die Themenbereiche Eugenik und ‚Euthanasie‘ im Kontext der NS-Ideologie erst zögerlich in den Blick genommen worden. Anfang der 1980er Jahre erscheinen drei Bücher von Ernst Klee zu diesem Thema, die sich fast ausschließlich auf staatsanwaltliche Ermittlungsakten stützen (vgl. Rotzoll 2010, 15). Es folgen eine Reihe regionalgeschichtlicher Studien, u.a. Monographien zu den Tötungsanstalten. Eine Gesamtdarstellung, die die vielen einzelnen Ergebnisse der Regionalstudien und den öffentlichen Diskurs zusammenführen würden, fehle jedoch bis heute (vgl. ebd., 16). So stellt Götz Aly in seiner aktuellen Veröffentlichung (2013) fest, dass erst allmählich jetzt nach 70 Jahren Angehörige der damals Ermordeten beginnen, nach diesen Angehörigen zu fragen, deren Spuren nachzuzeichnen. Diese Angehörigen eint das Anliegen, diese Opfer angemessen würdigen zu wollen, ihre Namen zu nennen (vgl. Aly 2013, 9f.). In Anlehnung an das Zitat des Sozialpsychologen Harald Welzers ‚Das Vergessen der Vernichtung ist Teil der Vernichtung selbst‘ (Welzer 1997, zitiert nach Fuchs et al. 2007, 15) dokumentieren sie ihre Spurensuche, indem sie die Lebensgeschichten ihrer Angehörigen aufschreiben und öffentlich zugänglich machen, wie z. B. Sigrid Falkenstein. Sie beschrieb das Leben ihrer Tante Anna Lehnkering im Buch ‚Annas Spuren‘ (Falkenstein 2012) und setzte sich nachhaltig dafür ein, dass in der Tiergartenstraße 4 in Berlin, dem Ort, an dem die damaligen Machthaber über das Leben von Menschen wie Anna Lehnkering entschieden, ein sichtbares Denkmal entstehen konnte. Bislang ist an dem Ort lediglich eine im Boden eingelassene Gedenktafel mit einem Text von Götz Aly und Klaus Hartung zu sehen (vgl. Aly 2013, 20). Temporär waren dort auch schon einmal Kunstinstallationen zu sehen, die z. B. an die ‚Grauen Busse‘ erinnerten, mit denen behinderte Menschen in der NS-Zeit in die Vernichtungsanstalten wie Hadamar oder Grafeneck gebracht wurden. Im November 2011 gab es schließlich einen Bundestagsbeschluss zur Errichtung eines Denkmals an diesem Ort, dem ein Architektenwettbewerb im Jahr 2012 folgte. Am 8. Juli 2013 erfolgte schließlich der Baustart zu diesem Projekt, die Eröffnung ist für den Herbst 2014 geplant. Aber auch an anderen Orten, u.a. an den ehemaligen Anstaltsorten, in denen die Mordaktionen durchgeführt wurden, wie u.a. Hadamar, Pirna, Bernburg, entstehen Ausstellungen und Gedenkstätten bzw. werden erneuert, überarbeitet und erweitert.

Lernen in und an Biographien – ein Zugang zum historischen Lernen in inklusiven Lerngruppen

Gedenkstätten wie Hadamar oder Bernburg haben sich in den vergangenen Jahren durch verschiedene Bildungsangebote wie u.a. der Publikation von Ausstellungskatalogen und der Erstellung von Ausstellungstexten in leichter Sprache darum bemüht, Menschen mit Beeinträchtigungen als Adressaten ihrer Arbeit in den Blick zu nehmen und mit ihnen auch gemeinsam diese Angebote zu entwerfen (vgl. George/Göthling 2008, George et al. 2012). Sie folgen dabei dem Ansatz, „historisch-politische Bildungsprozesse mit grundlegenden anthropologischen Fragen nach Moral und Werten zu verbinden“ (Lutz 2013, 374). Ein besonderer Fokus der Gedenkstättenarbeit liegt darauf, eine „Parteilichkeit mit den Opfern“ (ebd.) herzustellen, eine „Auseinandersetzung mit den Tätern“ (ebd., 375) anzuregen und Informationen über den historischen Ort zu vermitteln. Diese Anliegen münden in das Ziel, Bezüge zur Gegenwart aufzuzeigen. Denn eine Wissensvermittlung allein führe nicht zu einer kritisch-distanzierenden Reflexion (vgl. Ritscher 2013, 243), die auch einen „Transfer in andere Lebensbereiche [ermögliche, um daraus] Wertvorstellungen entwickeln [zu] können“ (Lutz 2013, 380) wie „z. B. die universelle Gültigkeit der Menschenrechte und ihre Realisierung in unserer und anderen Gesellschaften bzw. Ländern“ (Ritscher 2013, 244).

In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von Andrea Becher (2009) zum Lernen an Fremdbiographien im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts zum Themenbereich ‚Holocaust/Holocaust Education‘ sowie der Argumentation von Oliver Musenberg und Detlef Pech in Bezug auf historisches Lernen in der Pädagogik bei geistig Behinderten (Musenberg/Pech 2011) folgend, fokussieren wir in der Seminararbeit die Auseinandersetzung mit der Thematik Eugenik/‚Euthanasie‘ zur Zeit des Nationalsozialismus über die Erarbeitung der dokumentierten Lebensgeschichten von beeinträchtigten Menschen, die in dieser Zeit zu Opfern wurden. Auf diese Weise werden zwei bislang getrennt geführte Diskurse aufeinander bezogen, denn biographisches Lernen als Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie ist als Zugang in der Pädagogik bei geistigen Behinderungen etabliert (vgl. Lindmeier 2004/2013) und gilt auch als lohnender Ansatz, um einen Zugang zu historischen Sachverhalten zu ermöglichen. Denn indem sich Lernende über die Geschichte eines einzelnen Menschen und dessen Schicksal mit den Verhältnissen jener Zeit auseinandersetzen, wird folgender Anspruch eingelöst: „Die Komplexität ist enthalten in dieser einen Geschichte und doch bleibt es ein Ausschnitt, eine Reduktion, die aber den Menschen als Menschen sieht und dadurch weder verharmlost noch geschichtliche Zusammenhänge negiert“ (Musen-

berg/Pech 2011, 234). Musenberg und Pech sehen in diesem Zugang auch die Möglichkeit, ein Geschichtsbewusstsein in einem umfassenden Sinne anzubahnen. Denn der Zugang über eine Biographie beinhalte den Anspruch, sowohl der Narrativität historischer Prozesse (vgl. Rösen 1996) als auch den Dimensionen einer reflektierten Auseinandersetzung (vgl. Pandel 1987) mit Geschichte gerecht zu werden (vgl. Musenberg/Pech 2011, 234).

Dabei stellt es sich gegenwärtig als sehr schwierig heraus, die Biographien hinter der Zahl von 200.000 (1939-1945) bzw. 70.000 (Januar 1940-August 1941, ‚Aktion T4‘) Opfern der NS-‚Euthanasie‘ zu erschließen (vgl. Aly 2013), da hier kaum Quellenmaterial existiert.¹ Viele Unterlagen sind vermutlich bei Kriegsende 1945 vernichtet worden. Anfang der 1990er Jahre änderte sich diese Lage jedoch, als Krankenakten der ‚Aktion T4‘ wieder auftauchten. Ein großer Teil der Krankenakten wurde im Herbst 1944 vernichtet, vermutlich um Spuren zu verwischen (vgl. Rotzoll et al. 2010, 16). Der noch übrig gebliebene Teil, man vermutet heute, weil hier vielleicht noch Abrechnungsfragen offen blieben, ging zunächst nach Bad Schönfließ in der Neumark und schließlich nach Thüringen (vgl. ebd.). Bis Kriegsende blieben sie in der Anstalt Pfaffenrode, in der sie 1960 von der DDR-Staatssicherheit aufgefunden wurden (vgl. ebd.). Da diese ein eigenes Interesse an den Akten hatten („Man wollte die Kontrolle über in der DDR untergetauchte mögliche ‚Euthanasie‘-Täter behalten und gleichzeitig Belastungsmaterial gegen westdeutsche Ärzte sammeln“, ebd., 16f.), lagerten die Akten in einem Sonderarchiv der Staatssicherheit in Berlin-Hohenschönhausen. Dort wurde eine Kartei über die Täter angelegt, die Lebensdaten und das Schicksal der Opfer wurden nicht dokumentiert (vgl. ebd., 17). „Nach der ‚Wende‘ [1989/1990] wurde der Aktenbestand identifiziert: knapp die Hälfte der verschollen geglaubten Krankengeschichten der Opfer des Krankenmordes waren wieder zugänglich“ (ebd.). Das Bundesarchiv übernahm den Aktenbestand, archivierte ihn und führte eine Bestandsaufnahme durch. In einem von 1999-2006 durchgeführten Forschungsprojekt der DFG (Rotzoll u.a. 2010, Fuchs u.a. 2007) zur Erforschung der Akten wurden ca. 3.000 der insgesamt 30.000 (von ursprünglich 70.000) Akten analysiert. Dennoch bleibt die Datenlage weiterhin schwierig. So konnten in der heutigen Bildungs- und Gedenkstätte ‚Opfer der NS-Psychiatrie‘ in Lüneburg, die als psychiatrische Anstalt zur NS-Zeit eine sogenannte ‚Kinderfachabteilung‘ (1941-1945) führte, erst drei Biographien der vermutlich 300-350 ermordeten Kinder rekonstruiert werden (vgl. <http://www.pk.lueneburg.de/gedenkstaette-biografien-patienten/>). Ein erster Zugang zu Biographien von Opfern aus dieser Zeit stellen daher einzelne Projekte von Angehörigen dar, die die Lebensgeschichten ihrer Verwandten rekonstruiert und in Erzählungen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht haben (u.a. Dapp 1990, Falkenstein 2012, Nauhaus 2008/2009, Zöller 2006). Wenngleich sich beispielsweise die biographische Erzählung von Elisabeth Zöller über ihren Onkel Anton (Zöller 2006) in erster Linie an Kinder und Jugendliche richtet und hier demzufolge historische Zusammenhänge bereits reduziert dargestellt werden, sind für die Auseinandersetzung mit diesen Lebensgeschichten in einer inklusiven Lerngruppe diese Erzählungen auf ihre Verständlichkeit zu prüfen und weitere „Elementarisierungsschritte“ (Musenberg/Pech 2011, 236) oftmals nötig: „Hier gilt es, die eingangs erwähnte Vielfalt von Erzählwegen zu nutzen und stets zu reflektieren, inwieweit das ‚Elementare‘ noch den ursprünglichen Inhalt in sich trägt oder ob bereits die Gefahr besteht, dass Geschichte ‚gesnoezelt‘ wird“ (ebd.). An der Baustelle zur Errichtung des Denkmals am ehemaligen Standort der Machtzentrale der ‚Aktion T4‘ in der Tiergartenstraße 4 in Berlin ist mit der öffentlichen Dokumentation der Geschichte von Anna Lehnkering (vgl. Falkenstein 2012) erstmals ein Schritt in diese Richtung erfolgt. So wurden alle Ausstellungstexte auch in leichte Sprache übersetzt und grafisch so aufbereitet, dass sie sich gut von anderen Darstellungsformen wie vertiefenden Texten, dem Abdruck von Quellen und Fotos absetzten (vgl. Endlich/Falkenstein/Lieser/Sroka 2014).

Fazit und Ausblick

Ein inklusives Lernangebot muss darauf abzielen, dass sich Studierende und Menschen mit Beeinträchtigungen durch die Auseinandersetzung über ein Thema auf Augenhöhe begegnen können, indem die unterschiedlichen Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung sowie Lebenserfahrungen zum Ausgangspunkt der Planung zur Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex ‚Euthanasie‘ im NS-Staat werden (vgl. Lindmeier/Schomaker 2014). Dass dies grundsätzlich gelingt, zeigt das große Interesse bei Studierenden und die positive Bewertung durch alle SeminarteilnehmerInnen, die im Rahmen dieses Beitrags leider nicht detailliert dargestellt werden konnten. Auch im dritten Durchgang schließen sich dem Seminar selbstständig initiierte weiterführende Projekte

¹ Als ‚T4-Aktion‘ wird die relativ kurze Periode der gezielten Tötung behinderter und psychisch kranker Menschen durch Gas in den darauf spezialisierten Vernichtungsanstalten wie Hadamar bezeichnet. ‚T4‘ ist die Abkürzung von ‚Tiergartenstraße 4‘, wo die aus verschiedenen Untereinheiten (die für die Erfassung und Auswahl der Opfer zuständige Reichsarbeitsgemeinschaft Heil- und Pflegeanstalten, die Gemeinnützige Krankentransportgesellschaft, die Personalabteilung und die Abrechnungsstelle) bestehende Zentraldienststelle ‚T4‘ ihren Sitz hatte. Nach dem Abbruch der ‚T4-Aktion‘ auf Grund von Protesten aus der Bevölkerung setzte die sog. 2. Phase der ‚Euthanasie‘ oder die Phase der ‚wilden Euthanasie‘ ein, in der das Personal der meisten Heil- und Pflegeeinrichtungen Patienten durch Verhungernlassen oder Medikamente tötete. Zudem wurden behinderte Kinder in den sog. ‚Kinderfachabteilungen‘ von psychiatrischen Einrichtungen in der gesamten Zeit zwischen 1939 und 1945 getötet, zum Teil wurden zuvor medizinische Versuche mit ihnen durchgeführt.

an, so dass Studierende einzelne Fragestellungen im Rahmen ihrer Abschlussarbeit des Bachelor-Studiums vertiefen oder die Seminarergebnisse gemeinsam mit beeinträchtigten TeilnehmerInnen in Wohngruppen u. ä. vorstellen. Nichtsdestotrotz treten auch Erfahrungen von Fremdheit und Muster erlernter Rollen zutage, so dass Studierende beispielsweise immer wieder in die Assistenzrolle in Gruppenarbeitsphasen geraten (vgl. auch Meyer 2013, Koenig/Buchner 2009). Eine Evaluation dieses Bildungsangebotes in Bezug u.a. auf die intendierte kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zu basalen pädagogisch-ethischen Fragestellungen sowie zum Anspruch der Inklusion und den Wissenszuwachs zu diesem Themenkomplex ist derzeit noch nicht abgeschlossen.

Zukünftig werden im Fokus des Studienprojekts darüber hinaus die didaktische Aufbereitung von Ausstellungsinhalten und Hintergrundinformationen wie u.a. Quellen in ‚Leichter Sprache‘ sein sowie die Aufarbeitung von Opferbiographien von Menschen aus Einrichtungen der Region Hannover. Im Sinne eines „inklusive problemorientierten Geschichtsunterrichts“ (Barsch/Dziak-Mahler 2014) soll es so allen Lernenden ermöglicht werden, einen eigenen Zugang zu diesem Themenkomplex zu finden und ausgehend von den erarbeiteten Kenntnissen auch auf gegenwartsbezogene Problemstellungen Antworten zu finden. Ritscher schlägt in diesem Zusammenhang für die zukünftige Arbeit in Gedenkstätten vor, auch mit den Erzählungen von Freunden und der Familie von Überlebenden zu arbeiten (in Anlehnung an die Dokumentation von Katharina Bader ‚Jureks Erben‘, 2010), um „in unterschiedlichsten Varianten neue Erzählungen auf der Folie der alten entstehen [zu lassen], ohne diese zu entwerten oder zu ignorieren. [...] Im pädagogischen Kontext befassen wir uns mit den Fragen der heutigen Generation an das, was uns von früher überliefert ist“ (Ritscher 2013, 266).

Festzuhalten bleibt, dass derartige Seminarkonzepte ein *erster* Schritt sind, um dem Anspruch einer inklusiven Gesellschaft, in der Bildungsangebote für alle zu ermöglichen sind, gerecht zu werden. In Anlehnung an die Studien von u.a. Cloerkes (2007) können Lernerfahrungen in derartigen Settings dazu beitragen, einen Austausch zwischen Menschen mit so unterschiedlichen Erfahrungen auf Augenhöhe zu ermöglichen und menschlicher Vielfalt wertschätzend zu begegnen. Darüber hinaus werden hier wichtige Impulse für inklusive Fachdidaktik gesetzt, die Anhaltspunkte für die empirische Umsetzung inklusiven Unterrichts vor dem Hintergrund fachdidaktischer Anforderungen geben.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: ders. (Hrsg.) (1991): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp, 88-104.
- Aly, Götz (2013): Die Belasteten. ‚Euthanasie‘ 1939-1945 Eine Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bader, Katharina (2010): Jureks Erben. Vom Weiterleben nach dem Überleben. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Barsch, Sebastian (2014): Auf der Suche nach der barrierefreien historischen Quelle. Überlegungen zur Inklusion aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Vortrag auf dem DGE-Kongress Berlin 2014.
- Barsch, Sebastian/Dziak-Mahler, Myrte: Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In: Arnheim, Bettina/Dziak-Mahler, Myrte (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, 119-132.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Dapp, Hans-Ulrich (1990). Emma Z. Ein Opfer der ‚Euthanasie‘. Stuttgart: Quell.
- Deckert-Peaceman, Heike (2006): Holocaust – ein Sachunterrichtsthema? In: Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus/Stocklas, Katharina (Hrsg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, beiheft 3, Frankfurt/M., 35-50.
- Dederich, Markus (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Endlich, Stefanie/Falkenstein, Sigrid/Lieser, Helga/Sroka, Ralf (2014): Tiergartenstraße 4. Geschichte eines schwierigen Ortes. Berlin: Metropol.
- Falkenstein, Sigrid (2012): Annas Spuren. Ein Opfer der NS-‚Euthanasie‘. München: Herbig.
- Flügel, Alexandra (2009): ‚Kinder können das auch schon mal wissen‘. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen: Budrich.
- Fuchs, Petra/Rotzoll, Maike/Müller, Ulrich/Richter, Paul/Hohendorf, Gerrit (Hrsg.) (2010): ‚Das Vergessen der Vernichtung ist Teil der Vernichtung selbst‘. Lebensgeschichten von Opfern der nationalsozialistischen ‚Euthanasie‘. Göttingen: Wallstein.
- George, Uta (2008): Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- George, Uta/Göthling, Stefan (Hrsg.) (2008): "Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?" Ein Katalog in leichter Sprache (= Schriftenreihe "Geschichte verstehen" des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und des Netzwerkes People First Deutschland e.V., H. 1), 2., überarbeitete Aufl., Kassel.
- George, Uta/Göbel, Susanne/Göthling, Stefan/Ley, Astrid (Hrsg.) (2012): Die Tötungs-Anstalt Brandenburg 1940: Behinderte Menschen wurden ermordet: Texte in Leichter Sprache. Metropol.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hessel, Stéphane (2011): Empört euch. Berlin: Ullstein.
- Heyl, Matthias (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Kongress. Internationale Tagung ‚Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?‘ (Hamburg 1997). Krämer: Hamburg, 120-141.
- Kaiser, Astrid/Seitz, Simone (2007): Sachunterricht. In: Walter, Jürgen u.a. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik. Bd. 2: Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen u.a.: Hogrefe, 689-701.

- Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (2013): Zeitgeschichte und Menschenrechte. In: Furrer, Markus/Messmer, Kurt (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 74-88.
- Koenig, Oliver/Buchner, Tobias (2009): Inklusion in Forschung und Lehre am Beispiel des Seminars ‚Partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ an der Universität Wien. In: Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin/Thümmel, Ramona/Tiemann, Heike (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177-186.
- Lindmeier, Bettina (2013): Professionelles Handeln im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusiven. Oberhausen: Athena, 291-313.
- Lindmeier, Christian (2004/2013): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Weinheim/Basel: Juventa.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, Bettina/Schomaker, Claudia (2014): ‚Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!‘ Inklusive historische Bildung zum Thema der NS-‚Euthanasie‘-Verbrechen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (im Druck).
- Lutz, Thomas (2013): Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum. In: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 367-382.
- Meyer, Dorothee (2013): Gemeinsam Lernen – Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58 (2013), H. 2, 187-202.
- Meyer-Hamme, Johannes (2013): Differenzierung beim historischen Lernen? In: Pädagogik, H. 2, 30-33.
- Musenberg, Oliver/Pech, Detlef (2011): Geschichte thematisieren – historisch lernen. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 217-240.
- Nauhaus, Gerd (2008/2009): Unsere Schwester Luise. Ein vergessenes Leben. Zwickau.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik, Jg. 11, H. 2, 130-142.
- Pech, Detlef/Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusiven. Oberhausen: Athena, 341-359.
- Priebe, Wiebke (2006): Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule? Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ratz, Christoph (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: ders. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 9-38.
- Reeken, Dietmar von (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Schriftenreihe. Bd. 570, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, 199-214.
- Ritscher, Wolf (2013): Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. ‚Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus‘. Weinheim/Basel: Juventa.
- Rotzoll, Maïke/Hohendorf, Gerrit/Fuchs, Petra/Richter, Paul/Mundt, Christoph/Eckart, Wolfgang U. (Hrsg.) (2007): Die nationalsozialistische ‚Euthanasie‘-Aktion ‚T4‘ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Ruf, Urs./Winter, Felix (2012): Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. In: Zeitschrift für Inklusion, 1-2/2012, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/146/138>, [letzter Zugriff: 01.01.2014].
- Rüsen, Jörn (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. In: Internationale Schulbuchforschung 18, 501-543.
- Schomaker, Claudia/Pech, Detlef (2014): Die Bedeutung kindlicher Zugänge und Sichtweisen für den Unterricht. In: Grundschule Sachunterricht, H. 62 (im Druck).
- Schomaker, Claudia (2014): Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion. In: Gläser, Eva/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt/M.: Grundschulverband, 48-57.
- Schurad, Heinz u.a. (2006): Curriculum Sachunterricht für die Schule für Geistigbehinderte. Oberhausen: Athena.
- Seitz, Simone/Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1-2, online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140>, [letzter Zugriff: 01.01.2014].
- Wodzinski, Rita (2006): Sinus-Transfer Grundschule. Naturwissenschaften. Modul G4: Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern. Kiel. In: http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/Materialien/IPN/G4_ueberarb_Internet.pdf [letzter Zugriff: 16.03.2014].
- Zöller, Elisabeth (2006): Anton oder Die Zeit unwerten Lebens. Frankfurt/M.: Fischer.