



„Erinnern inklusiv“

Zur Verwendung einfacher Sprache
in der Vermittlung der Holocaust - Thematik

Abschlussarbeit
im
Lehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“
an der PHÖÖ / Linz

von

Mag. Elke Ravelhofer

eingereicht bei

Dr. Maria Ecker –Angerer
Mag. Irene Zauner – Leitner

Linz, im Jänner 2016

Ihr sagt:

„Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.“

Ihr habt recht.

Ihr sagt: „Denn wir müssen zu ihrer

Begriffswelt heruntersteigen.

Hinuntersteigen, herabbeugen,

beugen, kleiner machen.“

Ihr irrt Euch.

Nicht das ermüdet uns.

Sondern, dass wir zu ihren Gefühlen

emporklimmen müssen.

Emporklimmen, uns ausstrecken,

auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen.

Um nicht zu verletzen.

Janusz Korczak

„ERINNERN INKLUSIV“	4
<hr/>	
EINLEITENDES	4
GRUNDZÜGE INKLUSIVER PÄDAGOGIK	5
HETEROGENITÄT UND DIFFERENZIERUNG	7
SPEZIFISCHE DIDAKTISCHE ECKPUNKTE	9
DIDAKTISCHE ECKPUNKTE GESCHICHTE / SONDERPÄDAGOGIK	9
DIDAKTISCHE ECKPUNKTE HOLOCAUST	11
HETEROGENITÄT UND SPRACHE	13
SPRACHE IST NICHT GLEICH SPRACHE / BICS UND CALP	14
WERKZEUGE SPRACHLICHER DIFFERENZIERUNG	15
SPRACHSENSIBLER UNTERRICHT	15
Konkrete Methoden des Sprachsensiblen Unterrichts	17
LEICHTER LESEN UND LEICHTE SPRACHE	17
REALISIERUNGSMÖGLICHKEITEN	19
BESTEHENDES MATERIAL	19
Informationen über den Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim	19
Chancen- erarbeiten – Themenhefte Nationalsozialismus	20
Was war los in Hohenhorst ?	21
UMSETZUNGSBEISPIELE	22
Was heißt das? - Beispiel Paraphrasierungsblatt	22
Lange Wörter – kurz erklärt - Beispiel Fachwortzerlegung	26
Die Bildblätter „ Wer hat was gesagt?“ , „Wer hat was gedacht?“	31
„Sie haben bei Maria angeklopft....“ - zu einer Rettungsgeschichte	41
RESÜMEE	49
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	50
LITERATURVERZEICHNIS	51
<hr/>	

„Erinnern inklusiv“

Zur Verwendung einfacher Sprache in der Vermittlung der Holocaust- Thematik

Einleitendes

Der Lehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“ war für mich eine wirkliche Bereicherung aufgrund der Begegnungen mit Orten und Menschen und aufgrund der fundierten fachlichen Auseinandersetzung mit der Thematik. Dieses intensive Eintauchen in den Kontext brachte mir persönlich neue Einblicke, der Austausch mit Anderen ermöglichte Reflexion.

Als Sonderpädagogin stellte ich mir immer wieder die Frage, wie ich diese Thematik auch meinem SchülerInnenklientel, das in jeweils unterschiedlicher Weise mit Einschränkungen lebt, noch besser vermitteln kann (SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf, Lernbeeinträchtigungen und / oder Verhaltensproblemen usw...). Hinzu kam, dass ich aufgrund meiner langjährigen Schulerfahrung auch merkte, dass nicht wenige SchülerInnen, denen kein Sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert worden war, oft an inhaltlich – begriffliche oder rezeptive Grenzen stießen. Dies war einerseits durch kognitiven Einschränkungen und oder mangelnde Sprachkenntnisse begründet, sehr häufig zeigten sich hier jedoch auch Korrelationen mit Problemen der Kinder und Jugendlichen, die im sozioemotionalen oder soziokulturellen Bereich zu suchen waren. Dazu zählen Brüche in den eigenen Biographien, geringer Selbstwert, eigene Opfer-Erfahrungen (Vernachlässigung, Misshandlung, Ablehnung), starke Aggressionsanteile, geringes Empathievermögen und / oder zu wenig personale Optionen die Konfrontation mit „schweren“ Inhalten zu verarbeiten, was Reaktionen wie „victim – blaming“ oder Provokationsagieren zur Folge haben kann (vgl Priebke, 2006, S. 91ff). So fand ich zum Thema meiner Abschlussarbeit.

In der Recherchearbeit weitete sich das Inhaltsfeld immer mehr, sodass es nötig wurde, sich in der Fülle möglicher Ansatzpunkte (didaktische Schwerpunkte, besondere Vermittlungsgrundsätze, erschwerende Person – Umwelt – bedingte Faktoren, Unterrichtsgestaltung, SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf¹, Graphic Novels und die Möglichkeiten ihrer Nutzung im Schulunterricht. usw..) stark auf einen Aspekt zu konzentrieren. In meinem Fall war es der der adaptierten sprachlichen Präsentation und Vermittlung.

¹ In diesem Zusammenhang soll auf die Publikation von Oliver Mußenbach „Zur Notwendigkeit historischer Bildungsangebote und Möglichkeiten historischen Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung „ in (Barsch & Hasberg, Inklusiv - Exklusiv Historisches Lernen für alle, 2014) hingewiesen werden.

In der vorliegenden Arbeit soll nach einer Beschäftigung mit den Begriffen „Inklusive Pädagogik“ und „Heterogenität und Differenzierung“, auf die genrespezifischen Gegebenheiten der Verknüpfung von Geschichtsdidaktik / Sonderpädagogik eingegangen werden. (Der Begriff Sonderpädagogik wird von mir weiterhin verwendet, da er das spezifizierte Eingehen auf besondere Lernvoraussetzungen beinhaltet.) Auch Erkenntnisse zu den Besonderheiten in der Vermittlung der Holocaust – Thematik finden hier Platz. Danach folgt eine Beleuchtung des bearbeiteten Kernkontextes „Sprache“ im Diversitätskontext und es werden Werkzeuge vorgestellt, mit deren Hilfe gewisse Teile des SchülerInnenklientels besser erreicht werden können. Im Anschluss daran werden exemplarisch schon vorhandene Materialien präsentiert und Beispiele der Umsetzung gegeben. Da es sich um eine Arbeit mit didaktischem Schwerpunkt handelt, sind die exemplarischen Arbeits- oder Merkblätter zur Gänze in der Arbeit integriert und finden sich nicht als Anhang am Ende derselben.

Zur Kennzeichnung einer gendergerechten Sprache wird das Binnen – I verwendet. In der Beschreibung des Lernstandes entsprechen Kinder mit Lernbeeinträchtigungen SchülerInnen, die nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden. Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf entsprechen den SchülerInnen „mit geistiger Behinderung“, die früher dem „S - Klassen – Lehrplan“ zugeordnet waren, wobei hier eine große Streuung an Lernvoraussetzungen gegeben sein kann. Diese Ausdifferenzierung der Namensgebung hat ihren Ursprung in der diffizilen und sich stetig verändernden Benennungspraktik, die uns in der Pädagogik immer wieder einholt.

Grundzüge Inklusiver Pädagogik

Bis weit nach dem 2. Weltkrieg war das Wesen des Schulsystems in Österreich davon geprägt, dass es sich in ein „Regelschulwesen“ und ein „Sonderschulwesen“ unterteilte. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen waren nicht mehr exkludiert, negiert, unerwünscht oder gar bei Leib und Leben bedroht. Sie besuchten eigene getrennte, also segregierende, Schulformen. Die Freude über den erfolgreichen Einbezug aller Kinder (schlussendlich auch der SchülerInnen mit schwerer / mehrfacher Behinderung) in den Rahmen der Bildungsfähigkeit / -möglichkeit und somit ins Schulsystem hielt diesen Status Quo auch einige Zeit aufrecht. Doch dann begann sich vor allem ausgehend von Elternverbänden Widerstand zu regen. Die Absonderung ihrer Kinder erregte Unmut und erzeugte Unzufriedenheit. So entstanden in den 1980ern erste Kooperative Klassen

und schließlich auch sogenannte Integrationsklassen. Von der Grundstufe (Volksschule) wanderten die Integrationsklassen weiter in die Sekundarstufe (vgl. Feyerer 2013, Schwab, 2014).

1994 fand in Salamanca / Spanien die „World Conference of Special Needs Education“ statt und setzte den öffentlichen Startpunkt einer neuen Entwicklung (vgl. Musenberg & Riegert, 2015). Mit Oktober 2008 trat in Österreich die Konvention der Vereinten Nationen für die Rechte der Menschen mit Behinderung in Kraft. (vgl. www.sozialministerium.at). Infolgedessen kam es auch zu einer Entwicklung eines Nationalen Aktionsplans (NAP). Was in Salamanca den Anfang genommen hatte, wurde durch die Ratifizierung der UN – Konvention weitergeführt, bzw. vertieft - die Realisierung von Integration bzw. Inklusion.

Inklusion ist ein Prinzip, das sich ja nicht allein auf das Schulsystem bezieht, sondern als gesamtgesellschaftliches Entwicklungskonzept in puncto Perspektivität und Zusammenleben wirkt. Es gibt nicht die, die drinnen sind und die anderen, die (unter besonderen Voraussetzungen) hinein dürfen und integriert werden, sondern alle gehören dem Gesamtheitspool (etwa des SchülerInnenklientels) an.

Eine Abbildung soll diese vier Optionen der Gestaltung eines schulischen Systems bzw. die oben angeführten Entwicklungsmodelle vor Augen führen.

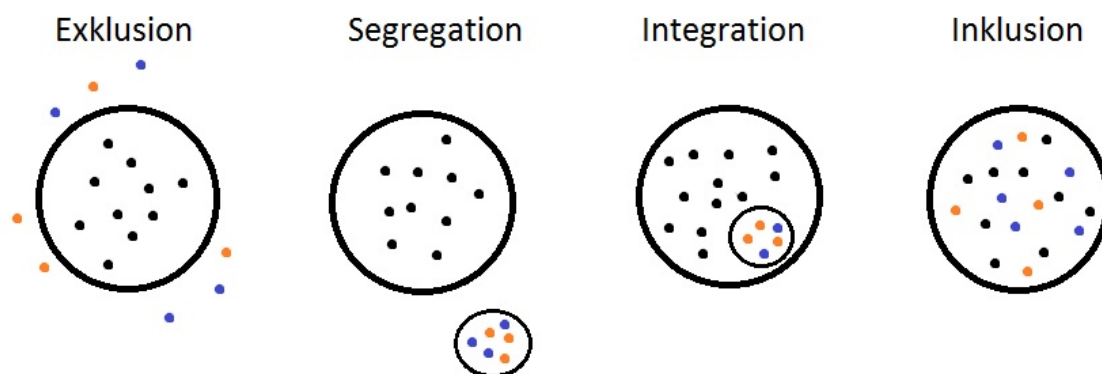


Abb 1 Begriffsdarstellung Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion

In diesem letztgenannten Aspekt, dem der Inklusion, in dem eine „kritischen Betrachtung von Dominanz und hegemonialen Strukturen“ (Barsch 2014, S. 41) zu finden ist, scheint sich eine Spiegelung, der Grundaspekte zu finden, die auch den „Linguistic Turn“ ausmachen. Dieser betraf ja ebenso die Geschichtswissenschaften und bewirkte ein Umdenken, in dem etwa Sprache nicht mehr nur als beschreibendes Medium sondern selbst als Konstruktionsträger von Wirklichkeit wahrgenommen wurde (vgl. ebd. S. 40ff.).

Die Implementierung und stringente Umsetzung eines integrativen oder gar eines inklusiven Schulsystems läuft keinesfalls friktionsfrei ab und bringt auch besondere Unabwägbarkeiten mit sich, die den Fachunterricht oft verspätet aber dann umso komplexer betreffen (vgl. Hasberg, 2014, S. 12ff.). Diese Umwälzungen hatten natürlich auch Auswirkungen auf den Ausbildungsmodus von Lehrkräften. Eine der Mitkonsequenzen des schon erwähnten Nationalen Aktionsplans ist hier auch in der PädagogInnenbildung NEU bzw. der Perspektive eines inklusiven Schulsystems zu sehen. (vgl. PHOÖ, 2015, S. 7f.) Als eine Voraussetzung für PädagogInnen wird etwa die Bereitschaft „Diversität anzuerkennen und als Ressource im Sinne einer Inklusiven Schule zu nutzen“ (PHOÖ, 2015, S. 16) genannt.

So wird auch der Fachunterricht im Gegenstand Geschichte in neue und (noch) nicht ganz geklärte Rahmen gesetzt (vgl. Barsch & Hasberg, 2014, S. 6f, Lücke, 2015, S. 197 f.)

Heterogenität und Differenzierung

Die Heterogenität von Lernausgangslagen der zu Unterrichtenden bringt vor allem die Notwendigkeit der Differenzierung mit sich. Dieses, nicht neue, Faktum zeigt sich klarer bzw. wird viel dringender wahrgenommen (vgl. Wenzel, 2012).

Eine heterogene Gruppe von LernerInnen bedarf einer differenzierten Aufbereitung des Stoffes und einer entsprechend überlegten Unterrichtsplanung.

Konzepte wie der Unterricht am „gemeinsamen Gegenstand“ der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser in Verbindung mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Wygotsky weisen hier Möglichkeiten der Strukturierung einer solchen Diversitätsberücksichtigung auf. Gemeint ist hierbei zunächst eine Feststellung des (individuell diagnostizierten) Lernstandes, der in Verbindung mit den entsprechenden Lernmöglichkeiten gesetzt wird, die der Gegenstand gibt. Miteinbezogen wird die für den oder die Lernende(n) die nächste zu erreichende Entwicklungsstufe (vgl. Barsch, 2014, S. 57.; vgl. Kullmann, Lütje - Klosse, & Textor, 2014). Alavi / Terfloth postulieren als Voraussetzung ebenso „die Elementarisierung der Bildungsinhalte (...) sowie die methodische Aufbereitung“ (Alavi & Terfloth, 2013, S. 186). Zu dem im Elementaren grundgesetzten Inhalt werden für kognitiv besser begabte Schüler additive Elemente mitaufgebaut, die dem jeweiligen Lernausgangsstand entsprechen (vgl. ebd. S. 193).

Es muss im Hinblick auf die Diversität einer Gruppe auch in Beachtung bleiben, dass es in der Palette eines differenzierten Unterrichts ganz unterschiedliche Ausformungen, bzw. Möglichkeiten

der Umsetzung zur Verfügung stehen. Wenzel zeigt dies sehr anschaulich in einer Graphik (vgl. Wenzel, 2012, S. 244).

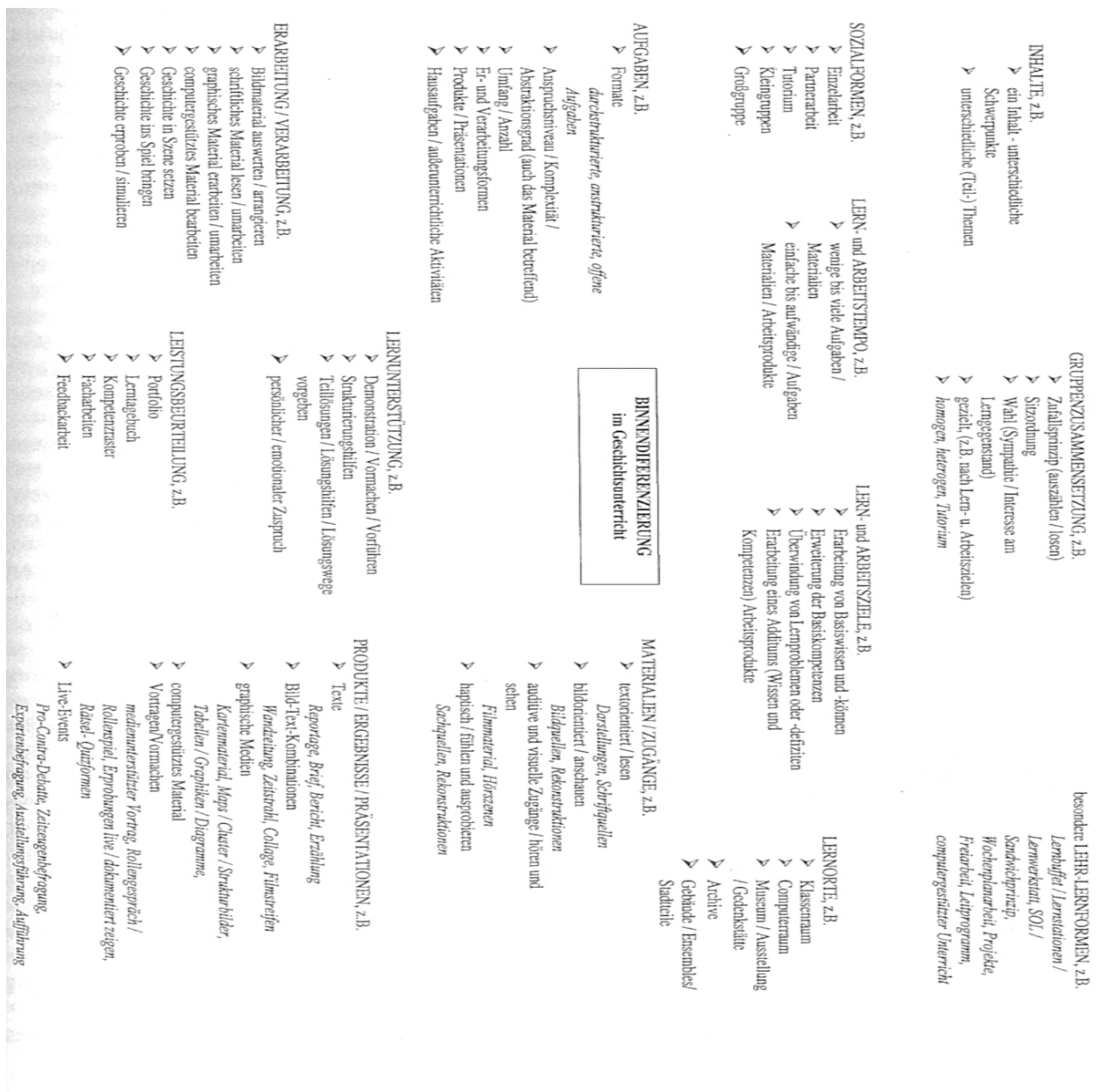


Abb 2 Binnendifferenzierung und Individualisierungsmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht im Überblick

Wenzel warnt jedoch auch vor sogenannten Differenzierungsfallen, die vorhandene Stärken / Schwächen noch mehr fokussieren und einer differenzierten Entwicklung nicht dienlich sind (immer nur gute SchülerInnen bilden eine Gruppe, SchülerInnen können Aufgabenformen gezielt aus dem Weg gehen,...) Auch eine nicht sachgemäße Materialauswahl (zu komplex oder zu kindlich...) werden hier als Stolpersteine einer förderlichen Differenzierung angeführt (vgl. Wenzel, 2012, S. 246).

Wesentlich scheint zudem, dass von unterschiedlichen TeilnehmerInnen einer heterogenen Lerngruppe behandelte Aufgaben zumindest einen Komplementärbezug haben, denn nur so kann

bei unterschiedlichen Arbeitsformen oder Inhalten „den Beteiligten die fruchtbare Ergänzung der Unterschiedlichkeit transparent werden.“ (Hasberg, 2014, S. 18).

Sicher ist, dass auch der förderdiagnostische Ansatz in Bezug auf Maßnahmen zur Hebung des Lernertrages eine starke Stütze des inklusiven (Geschichts)unterrichts bildet.

Umgesetzt auf geschichtsdidaktische Inhalte bedeutet das laut Bartsch ein genaues Eingehen auf die Fragen:

- Welche Inhalte?
- Welche Quellen und Darstellungen?
- Welche Darstellungsform der Quellen?
- Welche Unterstützung?

(vgl. Barsch, 2014, S. 56)

Spezifische Didaktische Eckpunkte

Didaktische Eckpunkte Geschichte / Sonderpädagogik

Wenn auch die Publikationsdichte von adaptiertem Geschichtsunterrichtsmaterial inzwischen relativ hoch ist - und dies gilt auch für den Bereich Holocaust und Nationalsozialismus - so muss doch ein Factum bezüglich Annäherung und Zusammenarbeit von Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik angemerkt werden: „Eine Interdisziplinäre Zusammenarbeit und ein Kompetenztransfer (...) entwickelt sich nach 2010 nur zögerlich“ (Alavi & Terfloth, 2013, S. 186). Dies hat mehrere Gründe wie Traditionen, Zugangswege oder Systematiken (vgl. ebd. S. 188).

Im Folgenden soll dennoch versucht werden eine Synopse von geschichtsdidaktischen Eckpunkten und sonderpädagogischen Ansätzen des historischen Lernens zu skizzieren um einen Bezugsrahmen herzustellen.

Pandel etwa unterteilt das Geschichtsbewusstsein in zwei Bereiche:

Dimension Geschichte

- Zeitbewusstsein (gestern – heute – morgen)
- Wirklichkeitsbewusstsein (real – fiktiv)
- Historitätsbewusstsein (statisch – veränderlich)

Dimension Gesellschaftlichkeit

- Identitätsbewusstsein (wir – ihr /sie)
- politisches Bewusstsein (oben – unten)

- ökonomisch – soziales Bewusstsein (arm – reich)
- moralisches Bewusstsein (richtig – falsch)

(Pandel 1991 zit. n. Alavi & Terfloth, 2013, S.189)

Dem Zeitbewusstsein wird hierbei jedoch besondere Relevanz eingeräumt, da es ja quasi als Leitlinie dient. Gerade dieser Bereich unterliegt starker diskursiver Bearbeitung und harret noch intensiverer Erforschung. Fest steht, dass neben der bisherigen Piagetschen Erklärung, Zeitbewusstsein entwickle sich stufenweise aufbauend, nun auch Untersuchungsergebnisse dazu vorliegen, die zeigen, dass sich die Ausbildung eines solchen Bewusstseins bereichsspezifisch vollzieht und nicht an Entwicklungsstufen gekettet ist. Dies ist speziell für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf oder auch sehr junge SchülerInnen von Bedeutung, da es eine Adaption von didaktischen Überlegungen in diesem Kontext mit sich bringen müsste (vgl. Alavi & Terfloth, 2013, S. 186ff).

Aus der Fülle geschichtsdidaktischer Relevanzen sollen hier kurz jene umrissen werden, die für Kinder und Jugendliche mit erschwerenden (Lern)Ausgangslagen von besonderer Bedeutung scheinen (vgl. Priebke, 2006; Hasberg, 2014, S. 34ff ;):

- Historische Biographiearbeit und Alltagsbezug: Identifikationsmöglichkeiten können hier gute Brücken ins Jetzt bauen und helfen aufgrund ihrer Konkretheit „dran zu bleiben“.
- Authentizität: In der Realität medialer Überwucherung müssen Unterscheidungshilfen gegeben werden und geholfen werden Trennschärfe zu entwickeln.
- Bewusstseinsentwicklung: Klarheit in der Wahrnehmung und Gestaltung von Bewusstseinsbereichen (zeitlich, moralisch, politisch, historisch...) hilft (Lebens)Kompetenzen zu entwickeln oder zumindest im Status Quo korrekte Einordnungen zu herzustellen. Auch die Fähigkeit zu Dekonstruktion / Rekonstruktion kann so grundgelegt werden.
- Multiperspektivität (etwa Opfer, Täter, Bystander...): Umfeldbedingte eingeeengte oder überfordernde Konfrontation mit dem Thema bedarf einer differenzierten Vermittlung, die aufzufächern vermag und Simplifizierungen etwas entgegen zu setzen hat.
- Beziehung: Vor allem in der Behandlung sehr sensibler Themen (Holocaust, Nationalsozialismus, Rechtsextremismus, Rassismus, Radikalisierung in der islamischen Welt..) scheint eine sichere Grundbeziehung zur Lehrperson besonderer Bedeutung zu

haben. So entsteht die Basis, auf der eine tiefer gehende Beschäftigung mit einer Materie gelingen kann.

Einige dieser Bezugspunkte finden sich auch adaptiert weiter unten bei Abram und McKayton bei den Eckdaten für eine gelingende Vermittlung im Themenkreis Holocaust wieder.

In der konkreten Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen kommt zudem noch als weiteres methodisch – didaktische Hilfe ein Grundraster der Aneignungsmodi zu tragen. Diese finden sich auch im Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (vgl. www.cisonline.at) und kommen aber ebenso den Präferenzen unterschiedlicher Lerntypologien entgegen. Die Stufen werden folgendermaßen charakterisiert:

- basal – perzeptive Stufe (Dinge und Prozesse sensorisch /körpernah erkunden, erleben....)
- konkret - gegenständliche Stufe (mit Dingen hantieren, in Prozesse eingebunden sein...)
- anschauliche Stufe (Bilder, szenisches Spiel...)
- abstrakt - begriffliche Stufe (Symbole, Zeichen, Texte., ..)

(vgl. Alavi & Terfloth, 2013, S. 195 ff)

Didaktische Eckpunkte Holocaust

Hier sollen Punkte angeführt werden, die sich als essentiell für eine gute Unterrichtsarbeit im Bereich Holocaust herauskristallisiert haben.

Abram nennt als „3 Punkte – Programm“ für eine „Erziehung nach Auschwitz“ die Aspekte

- Wärme („eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit“)
- Empathie („mit Tätern, Opfern und Zuschauern“, jeder Mensch kennt diese Rollen)
- Autonomie („Nachdenken, Selbstbestimmung, Nonkonformismus“)

und nimmt dabei auf die Altersgruppe von 3 bis 10 Jahren Bezug.

Für ältere Lernende ergänzt er die Aufzählung noch um folgende Punkte.

- Einsicht in die Tatsache, dass Auschwitz ein wiederholbares Geschehen in der Geschichte der Menschheit ist.
- Einsicht in die Mechanismen und Wirkgrundsätze von Aggression und Vernichtung

(vgl. Abram, 1998 S. 3f)

Beim Punkt Empathie dockt auch McKayton an, die nochmals ausführt, dass Empathie, nicht mit Identifikation gleichzusetzen ist.

Empathie meint hier die kognitiv – einfühlende Entsprechung den Befindlichkeiten der Protagonisten gegenüber. Diese soll aufgebaut werden und kann so einer Überwältigungspädagogik entgegenwirken.

Material, das in Passung zu diesem Ansinnen steht, zeichnet sich vor allem durch folgende Charakteristika aus:

- persönliche Vorstellung des / der ProtagonistIn
- ein „normales“ Leben vor der Zäsur durch die Geschehnisse
- eine Altersstruktur, die der eigenen nahekommt
- Menschen, die auftreten, die in ihren Wesenszügen weder Engel noch Teufel sind, aber dennoch durchaus starke Charakterausprägungen haben können
- Auftreten von Handlungsoptionen, Dilemmata, oder Wendungen
- Ein positives Umfeld, Überleben, Neubeginn

(vgl. McKayton, 2011 ,S. 3f)

Mckayton fordert zudem auch einen „immanent historischen Zugang“ (ebd. S. 5) ein, der durch nachvollziehbare Geschehnisse (Rationalisierung – wenig Essen, Ghettoisierung – nicht weg können, Hilfe erfahren) im eigenen Erfahrungszirkel verbleibt.

Wenn auch vieles nur grob umrissen zu werden vermag, so kann sich ein Ahnen, Wissen, Nachvollziehen des geschichtlichen Kontextes verankern, auf tun und komplexer werden. Diesen „Erfahrungspunkten“ muss nicht obligatorisch eine Zeiteinordnung folgen. Was die Autorin hier als didaktische Notwendigkeit für jüngere Kinder aufzeigt, kann durchaus auch für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf oder starker Lernbeeinträchtigung übernommen werden und dort als Prämissen gelten. Daraus ist zu schließen, dass Inhalte aus dem thematisierten Bereich Holocaust / Nationalsozialismus / 2. Weltkrieg auch diesem SchülerInnenklientel vermittelbar sind.

Zusammen bilden die genannten Aspekte den Boden, auf dem Grundkompetenzen wie Sach-, Orientierungs-, Methoden- oder Urteilskompetenz gedeihen können. Gerade der Sprache fällt hierbei eine zentrale Rolle zu.

Diese Aufzählungen sollen eine Art Unterfütterung der zu bearbeitenden Sachverhalte der Textbe- und Textverarbeitung darstellen und verdeutlichen die Komplexität und Ganzheitlichkeit historischen Lernens.

Heterogenität und Sprache

Eine Forderung der bereits erwähnten UN – Konvention (Art. 24 / 3) um Teilhabe zu gewährleisten, ist die Unterstützung und Hilfe in den Punkten Sprache und Kommunikation im Bereich der Bildung.

Schwierigkeiten bei der Text- und Inhaltsrezeption sind häufige Kennzeichen dieser Inhomogenität, worauf sich die Arbeit ja im Besonderen beziehen soll.

Auf die Frage, wer denn diese SchülerInnen sind, die Heterogenität in der Sprache ausmachen, sind die Antworten vielfältig:

- SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf; Sie sind oder werden durch den Wegfall / Abbau sonderpädagogischer Bildungseinrichtungen, bzw. Fortschreiten integrativer Settings, nun vermehrt Teil einer sichtbareren, heterogenen Klassenrealität.
- Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund / mit anderer Erstsprache als Deutsch sind vor allem in bestimmten Schultypen ein stark mitprägender Anteil. In ihren Lebensweltkontext spielen häufig auch die Aspekte der Submersion (Geringachtung der Erstsprache, eher niedriger Sozialstatus, niedriges Prestige des eigenen Hintergrundes....) (vgl. Leisen, 2010, S.61) mithinein. Hier können teilweise immense sprachliche Barrieren vorhanden sein, die das Verstehen und die Bearbeitung von Fachtexten erschweren. Bei SchülerInnen im „außerordentlichen Status“ ist das ebenso häufig der Fall.
- Einen weiteren Anteil stellen SchülerInnen mit wenig ausgeprägter „Family Literacy“, dies „bezeichnet das sprachlich-literarische Milieu in einer Familie“ (BMBF, 2015, S. 18), dar. Die Vermittlung von Inhalten sollte hier auch durchgehend als Aufgabe eines Unterrichts gesehen werden, der mit Sprache sensibel umgeht. Die Kinder und Jugendlichen aus derart geprägten familiären Kontexten verfügen häufig über einen wenig elaborierten Sprachschatz, was die Rezeption von Texten keinesfalls erleichtert, und teilweise auch mit einer problematischen Wahrnehmung und Deutung von soziopolitischen Inhalten einhergehen kann.

In der aktuellen Weltlage gehören zur zweiten Gruppe auch immer wieder bei uns ankommende Kinder und Jugendliche, die selbst Kriegs- und / oder Fluchterfahrung haben. Auf deren besondere sozioemotionale Ausgangslage muss gerade in Bezug auf Vermittlung der Inhalte der Pädagogik an Gedächtnisorten Bedacht genommen werden (Gibt es Traumatisierungen im Hinblick auf Flucht,

Vertreibung, Krieg, Folter, die ganz nah am Leben des Kindes oder Jugendlichen liegen oder auch sie / ihn selbst betreffen?).

Sprache selbst ist stark an die Möglichkeiten des Individuums gebunden, wobei der aktive Gebrauch und der kognitive Status der Rezeption und Verarbeitung in beide Richtungen stark von einander abweichen können. Als Beispiel kann hier ein Schüler mit erhöhtem Förderbedarf dienen, der geschickt und sprachlich gut begabt in seiner Umwelt lebt und pragmatisch agiert und dem so viel zugetraut wird, oder auch ein Mädchen im Asylwerberstatus, das in seinem Heimatland eine höhere Schule besucht hat, aber jetzt bedingt durch geringe Deutschkenntnisse und eine schüchternen Grundprägung der Persönlichkeit nur teilnahmslos im Unterricht sitzt. Beide brauchen Unterstützung um ihren Möglichkeiten gemäß Bildung und Unterricht zu erfahren. Dazu Bedarf es eine Auseinandersetzung mit Sprache im Vermittlungskontext.

Sprache ist nicht gleich Sprache / BICS und CALP

Eine große Hürde zeigt sich für SchülerInnen vor allem in der teilweise komplexen sprachlichen / schriftlichen Darbietung der Inhalte im (Fach)unterricht. Auch dazugehörige Bilder oder Graphiken bedürfen einer Erklärung um falschen Auslegungen entgegenzuwirken. Die Ursache der Schwierigkeiten liegt in der Tatsache begründet, dass SchülerInnen sich in zwei sprachlichen Welten aufhalten: der Alltagssprache und der Bildungs- oder Schulsprache.

Der Unterschied zwischen beiden soll hier anhand einer Tabelle veranschaulicht werden, die sich stark an die Darstellung von Weis anlehnt (vgl. Weis, 2013, S. 15)

BICS Basic Interpersonal Communication Skills	CALP Cognitive Academic Language Proficiency
Alltagssprache	Fach – oder Bildungssprache
in Interaktion gemeinsame konkrete Situation ist vorhanden	als Bericht / Vortrag keine gemeinsame / konkrete Situation
einfacher Wortschatz	komplexer Wortschatz
einfache Sprachaufbau, Satzbau	komplizierter Aufbau von Sprache
Mimik , Gestik unterstützen	nur Sprache als Mittel möglich
geringe Informationsdichte / Komplexität	hohe Informationsdichte / Komplexität

Für Kinder und Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch tut sich hierbei oft eine dritte Welt auf, da neben der Muttersprache und dem Alltagssprachbad in der Unterrichtssprache auch

die Fachsprache tritt, die ganz eigene Charakteristika aufweist, von denen nur einige als Beispiele genannt werden:

Komposita, Nominalisierungen, Fachwörter, Interferenzen („der Körper“ in Physik, Biologie, Mathematik, Werken ...), Pronominalwendungen, Partizipiengebrauch, komplexe Gliedsatzbildungen, unpersönliche Ausdrucksweise (es kam dazu,...), Passivkonstruktionen (vgl. Weis, 2013, S. 40f).

Werkzeuge sprachlicher Differenzierung

Im Folgenden sollen zwei verschiedene Optionen besprochen werden, die dazu dienen können komplexe Texte aufzubrechen um sie an gewisse Zielgruppen heranzubringen, die durch die herkömmlichen Vermittlungstexte überfordert wären. Hierbei handelt es sich um Werkzeuge, die es ermöglichen sollen an bestehende Texte anzudocken und sie auch in den Kontext dieser (Geschichtebuch, Unterlagen zu Gedenkstätten, Informationsfolder, Arbeitsblätter zu Biographieeinstiegen,...) zu stellen. Es handelt sich hierbei um die Konzepte „Sprachsensiblen Unterricht“ nach Leisen und „Leichter Lesen“ / „Leichte Sprache“.

Sprachsensibler Unterricht versteht sich eher im Sinne eines Scaffoldings, eines Gerüstebaus, der hilft zu Verständnis zu gelangen und mit steigender Sprachkompetenz adaptiert werden kann und schließlich im Idealfall wegfällt (vgl. Leisen, 2010; Weis, 2013).

Leichter Lesen (LL) / Leichte Sprache definiert sich selbst als Konstante der besseren Verständlichkeit, die im Tandem mit den Publikationen in Schwieriger Sprache – ein Fachterminus in LL – Texten – als Permanentum in der Vermittlung bestehen bleibt. Beide Werkzeuge können auch noch Erweiterungen der Nutzungsmöglichkeiten durch Verknüpfungen mit Gebärdensprachvideos, Brailleunterlagen oder Symbolsystemen der Unterstützten Kommunikation erfahren.

Sprachsensibler Unterricht

Sprachsensibler Unterricht versucht nun dieses oben genannte Faktum im Unterricht zu berücksichtigen ist also „der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen, 2010, S. 3). Das Basiswerk zur Systematik des Sprachsensiblen Unterrichts bei Leisen umfasst über 500 Seiten (Fachbuch und Praxismappe). Dass im Rahmen dieser Arbeit nur

auszugsweise auf Wesentliches aus diesem methodisch – didaktischen Zugang eingegangen werden kann, ist selbstredend (vgl. Wenzel, 2012).

Als Grundthesen formuliert Leisen

- fachlich authentische, aber sprachlich bewältigbare Situationen
- schaffbare Sprachanforderungen
- und Hilfen, die dem Prinzip „so wenig wie möglich – so viel wie nötig“ folgen .

(vgl. Leisen, 2010, S. 6)

Sprachsensibler Fachunterricht „betreibt sachbezogenes Sprachenlernen“ und „versteht sich als ausdrückliche Maßnahmen zur Kompetenzförderung“ (Leisen, 2010, S. 6).

Konkrete Umsetzungshilfen können etwa unterschiedliche Darstellungsformen sein, die in ihrer Anschaulichkeit den Weg vom Konkreten zum Abstrakten absolvieren. In Anlehnung an Leisen können sie wie folgt eingeteilt werden. Der Vollständigkeit halber wird auch die für den Geschichtsunterricht nicht relevante Ebene der mathematischen Sprache miteinbezogen (vgl. Leisen, 2010, S. 36):

Abstraktionsgrad	Beispiele	Sprachform
gegenständliche Darstellung	Objekt, Experiment, Handlung	nonverbale Sprache
bildliche Darstellung	Bild, Film, Zeichnung, Piktogramm	Bildsprache
sprachliche Darstellung	Sprache, Text, Mind-Map, Gliederung	Verbalsprache (BICS, CALP)
symbolische Darstellung	Struktur-Flussdiagramme, Tabellen oder Graphe,	Symbolsprache
mathematische Darstellung	Gesetz, Formel	mathematische Sprache

Leitlinien für sprachsensiblen Unterricht können wie folgt beschrieben werden und können in Adaptionen auf sämtliche Schriftsprachgebrauchskompetenzen (Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören) angewandt werden (vgl. Leisen, 2010, S. 44ff):

- Methodenvielfalt beachten
- erfolgreiche Bearbeitung ermöglichen
- gestufte Hilfen anbieten, die nach und nach rudimentarisiert werden können.
- DAZ – Vermittlungsgerechtigkeit beachten (z. Bsp. Wörter als Hilfe, in Glossaren mit Artikel und Mehrzahlform angeben, Infinitiv angeben...)

- Operatoren klären (Lies, Unterstreiche, Fasse zusammen....)
- Eindeutig formulieren. Einfacher Satzbau.
- Texte entsprechend formatieren (Absätze, Überschriften, Erklärungen, Wörter wiederholen, Bezugswörter (Bsp.: Dieser (= der Kriegsbeginn)...))
- Diagramme, Karten, Beispiele... verwenden
- Abkürzungen erklären
- Mit Versatzstücken arbeiten (Satzteile zusammenfinden, Satzanfänge vorgeben, Mustertexte geben)
- Zeit geben um den SchülerInnen eigenständige Ergänzung, Vervollständigung oder Korrektur zur ermöglichen.
- Bei Formulierungsfehlern den Inhalt richtig aber nicht zu kompliziert wiedergeben
(S: „Linz wurde bei Krieg bebombt“. L: „Das stimmt, Linz wurde im Krieg bombardiert“)

In diesem Zusammenhang sei auch auf die Webseite zum „Sprachsensiblen Unterricht“ Österreich hingewiesen (www.oesz.at).

Konkrete Methoden des Sprachsensiblen Unterrichts

Leisen führt in seinem Compendium zum Sprachsensiblen Unterricht 40 Methodenwerkzeuge an, darunter:

- Wortliste, Wortgeländer, Lückentext, Bildsequenz, Filmleiste, Satzbaukasten, Flussdiagramm, Memory, Domino ,....

Diese ergänzt er noch um Sprachübungen, Schreib- und Lesestrategien, die teilweise mit den Methodenwerkzeugen korrelieren. Diese sind etwa:

- ad Sprachübungen: Zerlegen von Fachnomina, Paraphrasierung, Passivstrukturen üben
- ad Lesestrategien: Fünf- Phasen – Schema zur Texterfassung, Satzhälften zusammenfügen
- ad Schreibstrategien: Satzbaukasten, Darstellungsform vertexten, Sprechblasen

Alle werden anhand eines konkreten Beispiels vorgestellt und in Handhabung und didaktischem Gebrauch erklärt.

Leichter Lesen und Leichte Sprache

Eine noch weitergehende Form der Textvereinfachung stellt das Instrument des „ Leichter Lesen“ – Textes dar. Unter Leichter Lesen, ein geschützter Begriff, versteht man die Vereinfachung von

Verschriftlichungen, sodass sie auch Menschen gelesen werden können, denen aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist, herkömmlichen Texten zu folgen. Dazu können gehören

- Menschen mit einer Lernbeeinträchtigung (geistiger Beeinträchtigung)
 - Menschen mit anderer Erstsprache als Deutsch, die Deutsch nur auf einem (sehr) niedrigen Niveau beherrschen
 - Menschen, die zu den Betroffenen von funktionalem Analphabetismus gehören
 - Menschen mit niedrigem Bildungsniveau
 - gehörlose Menschen
 - demente Menschen
- (vgl. Peböck, 2015)

Die Kennzeichnung ist Ergebnis einer Zertifizierung und erfolgt durch ein derartiges Zeichen



Abb 3 LL - Logo

Die Kombination aus Buchstabe und Ziffern (B1 leicht verständlich, A2 leichter verständlich, A1 am leichtesten verständlich) bezieht sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen (www.europaeischer-referenzrahmen.de). Der Text muss gewissen Kriterien gerecht werden und wird durch eine Kommission von Assistenz – und Prüfpersonen, letztere sind selbst aktive Nutzer und Nutzerinnen des LL – Prinzips, auf ihre Verständlichkeit hin überprüft.

Die wichtigsten Kriterien betreffend LL – Texte sind folgende:

- Es werden leicht verständliche Wörter verwendet.
- Können lange, komplizierte Wörter nicht vermieden werden, sollen sie erklärt werden und /oder mit Bindestrich geschrieben werden (National – Sozialisten, Gedenk- Ort)
- Für eine Sache soll im Text ein Begriff durchgehend verwendet werden. Die dadurch entstehende Textholprigkeit ist sekundär.
- Zahlen sollen nur als Ziffern geschrieben werden oder durch „sehr viel“ oder „das ist schon lange her“ oder Verbildlichungen ersetzt werden.
- Fremdwörter, Abkürzungen sollen im Text nicht vorkommen. Wenn dies doch der Fall ist, wird zum Beispiel die Aussprache phonetisch entsprechend dargestellt, Bsp.: Hygiene (man spricht : Hügi -ene), oder die Abkürzung erklärt.
- Ironische Untertöne oder Sprachspiele sollen vermieden werden.

- Ein Satz bildet eine Informationseinheit und auch der Zeilenumbruch findet in Sinneinheiten statt.
- Als Zeitformen werden vor allem Präsens und Perfekt verwendet.
- Direkte Sprache und Direkte Anrede sollen verwendet werden (vgl. Peböck, 2015)

Es findet sich, spezifisch im Deutschen, auch noch die Variante „Leichte Sprache“ (www.leichtesprache.org). Die Regeln sind ähnlich denen des Leichter Lesens.

Das Zeichen für ein Dokument, das den Leichte Sprache – Kriterien entspricht, ist folgendermaßen gekennzeichnet:



Abb 4 Leichte Sprache Logo

Realisierungsmöglichkeiten

Im Praxisteil möchte ich nun Beispiele der Realisierung beider Konzepte präsentieren.

Einerseits handelt es sich um fertige Materialien, die als Vermittlungswerkzeuge oder Literatur zur Verfügung stehen. Diese möchte ich vorstellen. Auf der anderen Seite werden in Beispielen Methodenwerkzeuge / Fördermaterialien nach Leisen oder die Formung der Leichter Lesen-Inhalte auf den Themenbereich Holocaust / Nationalsozialismus hin angewendet und so Materialien selbst erstellt.

Bestehendes Material

Informationen über den Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim
(www.schloss-hartheim.at, 2014)

Der Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim stellt sich hier vor.

Nach der Abklärung der LL – Qualifizierung und dem Vorstellen der Infrastrukturgegebenheiten (Öffnungszeiten, Kontakt, Bereiche, Preise) folgen die Kapitel

- Die Geschichte vom Schloss Hartheim (bis zum Jahr 2003)
- Täter und Täterinnen in Tötungs- Anstalt Hartheim
- Das Sonder – Standesamt
- Es hat Widerstand gegeben. Manche Menschen haben sich gewehrt.
- Die Gedenkstätte
- Die Ausstellung „Wert des Lebens“

Daran schließen Kapitel über das Dokumentationsarchiv des Landes Oberösterreich, über Hausordnung des Lern- und Gedenkorts und über Einrichtungen in unmittelbarer Nähe (Cafe Lebenswert, Institut Hartheim, Kulturformen Hartheim).

Vor dem abschließenden Bildnachweis findet sich ein Wörterbuch, das elementare Themanbegriffe in LL übersetzt, wie Abgabe - Anstalten, Bund, Dameron Report, ForscherIn, Gebärdensprache Gedenkstätte, Konzentrationslager, Nationalsozialismus, Nazi, Sonder – Standesamt, Tötungsanstalt, Zwischen - Anstalt.

Die einzelnen Kapitel sind farblich gekennzeichnet.

Chancen- erarbeiten – Themenhefte Nationalsozialismus

(www.chancen-erarbeiten.de)

Die Themenhefte Nationalsozialismus der Arbeitsgemeinschaft „Chancen erarbeiten“ weisen als Klientel „junge Erwachsene im Übergang Schule – Ausbildung und Schule – Beruf, denen Lesen Schreiben und Rechnen Schwierigkeiten machen“ (vgl. www.chancen-erarbeiten.de) aus. Hier sollen Themen so aufgearbeitet erscheinen, dass sie hohe Verständlichkeit besitzen. Eine LL – Zertifizierung oder ein Leichte – Sprache – Logo ist nicht gegeben. Die Texte innerhalb der Themenhefte sind nicht in einer stringenten Sprachform gehalten. Einfache Sätze, die LL – Anmutung haben, sind ebenso vorhanden, wie Sätze mit Präsenspartizipien und Plusquamperfekt. Aus diesem Grund sind diese Themenhefte auch eher für den Bereich „Sprachsensiblen Unterricht“ verwendbar, wenn er elementare Stufen verlassen hat. Anregungen für Vereinfachungen können jedoch gut entnommen werden. Es gibt drei Themenhefte – eines für „Lehrer und Kursleiter“ (beschäftigt sich mit dem Aufbau der Schülerhefte, Projektideen und Links) und zwei für „Schüler und Teilnehmer“. Letztere haben verschiedene Schwerpunkte:

- Errichtung und Festigung der Diktatur: Wie konnte Hitler die Deutschen für sich gewinnen, Hitler an der Macht, Alltag / Kultur / Sport, Widerstand & Verweigerung, Ausgrenzung, Lager und Massenmord.
- Krieg und Verbrechen : 2. Weltkrieg, Kriegsende und Neubeginn

Die sehr umfangreichen Hefte (Themenhefte für Schüler: 158 bzw. 85 Seiten) sind nur als Download verfügbar. Zu jedem Kapitel gibt es viele Fotos, verlinkte Begriffe (Videos, andere Webseiten, Dokumente) oder Dokumentationsmaterial (Zeitzeugenberichte, Dokumente). Aufgaben zu jedem Kapitel sind in 3 Schwierigkeitsstufen gegliedert.

Quiz, Glossar, Platz für eigene Fragen gibt es in jedem, eine Zeitachse im zweiten Schüler – Themenheft. Zu bedenken ist, dass die Sichtweise und Kontextfokussierung auf deutsches Klientel ausgerichtet ist und hier für die Verwendung in Österreich Adaptierungen notwendig sind.

Was war los in Hohenhorst ?

(Felguth, A. , Mabuse, 2015)

Ein Buch in leichter Sprache, das die Geschichte von Anni, einer jungen ledigen Mutter, und Wilma, ihrem Baby mit Down – Syndrom erzählt. Die überraschend schwanger gewordene Anni bewirbt sich um einen Platz in einem Heim für Schwangere und Mütter. Es ist ein Lebensbornheim. Das Aufnahmeverfahren (Ariernachweis) wird geschildert und die Zeit im Heim (Tagesablauf, Namensgebungsfeier durch die SS). Es stellt sich heraus, dass Wilma anders ist, eine Behinderung hat. Daraufhin wird Anni von anderen überzeugt, ihr Kind in eine Kinderfachabteilung überstellen zu lassen. Bald erhält sie die Nachricht vom Tod ihres Kindes.

Diese Geschichte ist in eine Rahmenhandlung eingebettet: 1977 findet ein Teenagermädchen ein Kästchen, in dem ein Heft liegt, auf dem Gelände von Hohenhorst (dem ehemaligen Heim Friesland). Es wird aber bald vergessen. Als Frau im reifen Alter fällt ihr das Heft wieder in die Hände. Sie liest es, erfährt so die Geschichte von Anni und Wilma und befragt dann auch ihre Eltern dazu.

Die Geschichte der Personen ist fiktiv. Die örtlichen Gegebenheiten sind real. Am Anfang der Lektüre werden der Inhalt und mögliches Vorgehen für Lesegruppen geklärt (= Gruppen, die gemeinsam Texte in Leichter – Lesen – Fassung oder Leichter Sprache lesen um sich gegenseitig zu unterstützen und auszutauschen). Schwierige Wörter sind blau gekennzeichnet. Wörter, die eine „schlimme Bedeutung“ (ebd.S. 10) haben wie „arisch“, „Mongolismus“, „SS- Pate“, „gute / schlechte Rasse.“ sind rot hervorgehoben. Nach dem erzählenden Teil gibt es noch Seiten mit Fachinformationen zu den Themen: „Nazi – Zeit“, „Lebensborn – Heime“ und „Kinder – Fach-Abteilungen“. Auch der Dokumentation der Überprüfung des Textes durch Historikerinnen und Leichte – Sprache – Fachleute wird Raum gegeben. Abschließend findet sich ein Quellennachweis in schwieriger Sprache und Informationen zu den jeweiligen Buchseiten in Leichter Sprache.

Auch wenn sie also den Richtlinien der Authentizität nicht genügen kann, sehe ich es als gute mögliche Aufarbeitung eines schwierigen Themas, das so manche Leserinnen und Leser von Leichter- Sprache -Texten, tief in Innersten betrifft, da sie quasi Wilma hätten sein können. Ein

sehr komplexer und schwieriger Inhalt wird greifbar und bleibt doch in einer professionellen Distanz und fachlichen Klarheit.²

Umsetzungsbeispiele

Was heißt das? - Beispiel Paraphrasierungsblatt

Zu den Methoden - Werkzeugen im Sprachsensiblen Unterricht zählt auch das Paraphrasieren (vgl. Leisen, 2010, S 302f)

Im Folgenden findet ein Paraphrasierungsblatt mit vielen Ausdrücken aus dem Themenbereich Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg. Eigene Formulierungen und Anleihen aus den angeführten Quellen wurden in der Tabelle verarbeitet. (Gluck Wood, 2008; Themenhefte Nationalsozialismus; Verein Schloss Hartheim, 2014). Es wurde versucht Formulierungen kurz und einfach zu halten, sodass sie auf den Karten Platz finden können. Das Wesentliche eines Begriffs soll fassbar werden. Die Anführung des Artikels und die Kenntlichmachung von Pluralformen helfen Menschen mit eher geringem Niveau der Schriftsprachaneignung relevante Elemente der Sprachcharakteristik zu erkennen, bzw. in der Lexikalik und Semantik zielgerechter zu agieren.

Als primäre Zielgruppen werden angenommen:

- SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch, die noch über einen sehr geringen Wortschatz verfügen.
- SchülerInnen mit starken Lernbeeinträchtigungen / erhöhtem Förderbedarf

Anwendungsmöglichkeiten des Materials:

- Einführung von Fachbegriffen
 - Erläuterung von Fachbegriffen
 - Erstellen eines Kurzglossars im Fachbereich
 - Übungsform (Legespiel, Merkblatt, Vorlage für Domino, Partnerabfrage)
- Überprüfung von Erlerntem (Zuordnungsübung)

² Am Abgabetag der Arbeit flatterte noch ein Buch in meinen Postkasten: „Anne Frank – Ihr Leben“. Ein Buch in einfacher Sprache über Annes Kindheit in Deutschland, die Flucht, das Untertauchen, das Tagebuch, die Deportation und das Ende. Auch das Schicksal der Mitbewohner im Hinterhaus wird nachgezeichnet. Die Öffentlichmachung des Tagebuchs beschließt das Buch von gut 100 Seiten. Da keine eingehende Bearbeitung in der Abschlussarbeit mehr erfolgen konnte, soll sie diese Publikation nun hier Erwähnung finden. (Hoefnagel, Marian.: Anne Frank – ihr Leben, Spass am Lesen Verlag, Münster, 2010)

Was heißt das?

Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg

≈ das heißt: ungefähr, Mz das heißt: Mehrzahl

die Alliierten	Länder, die sich zusammentun Im 2. Weltkrieg waren das besonders: USA, Frankreich Großbritannien (≈ England) Sowjetunion (≈ dort, wo heute Russland ist)
die Annexion	Ein Teil von einem Land wird von fremden Soldaten besetzt. Es gehört jetzt dem fremden Land.
die Arier (Mz)	Die Nazis glaubten, dass es eine gute Rasse gibt. Die nannten sie _____ (Was sie glaubten, war falsch.)
die Demokratie	Das heißt: das Volk bestimmt Hier kann jeder Mensch frei wählen
die Diktatur	Hier bestimmt nur eine Person oder eine Gruppe. Es gibt keine Rechte, so wie in einer Demokratie
die Euthanasie	Das heißt eigentlich „schöner Tod“. Die Nazis sagten: „Behinderte Menschen kosten nur Geld. Die haben kein Recht zu leben.“ So haben sie viele solche Menschen ermordet. Das nannten sie _____
die Faschisten (Mz)	≈ Nationalsozialisten In Italien gab es die ersten _____ Der Anführer war Benito Mussolini.

die Front	<p>Die gibt es im Krieg. Dort stehen sich 2 Gruppen gegenüber. Sie bekämpfen sich (schießen aufeinander). Dort ist es besonders gefährlich.</p>
der Führer	<p>Ein _____ bestimmt alles für die anderen. Die Nazis sagten zu Adolf Hitler so.</p>
das Ghetto	<p>Das ist ein kleiner, abgetrennter Teil einer Stadt. Die Nazis sperrten viele Juden in Ghettos. Das Leben dort war sehr schlimm.</p>
der Holocaust	<p>Die Nazis haben sehr sehr viele Juden getötet. (Sie wollten alle töten) Das nennt man _____</p>
der Kapo	<p>Ein besonderer Gefangener. Er bestimmt über die anderen Gefangenen. Er ist oft gemein und böse zu den anderen.</p>
die Kommunisten (Mz) die Sozialdemokraten (Mz)	<p>Früher hatten reiche Menschen mehr Rechte. Die _____ und die _____ wollten, dass alle Menschen gleich sind. Die Nazis waren gegen die _____ und die _____</p>
die Nürnberger Gesetze	<p>Die Nazis machten besondere Gesetze. Diese Gesetze sagten zum Beispiel: Juden dürfen mit den anderen nichts mehr zu tun haben. Die Juden durften zum Beispiel nicht mehr arbeiten oder nicht mehr schwimmen gehen</p>
die Nürnberger Prozesse	<p>Das waren Verhandlungen vor Gericht. Da war der 2. Weltkrieg schon vorbei. Dabei kamen ein paar wichtige Nazis vor Gericht. Sie kamen lange ins Gefängnis oder bekamen die Todes- Strafe.</p>

die Propaganda	<p>Leute finden nur ihre eigenen Ideen sind richtig Dann darf man nur diese hören (Radio, Musik, Videos) sehen und lesen (Bücher, Fernsehen, Zeitung, Filme, Postings, Webseiten) Andere Ideen sind oft verboten.</p>
der Putsch	<p>Eine Gruppe von Menschen will bestimmen. Sie wird aber nicht zum Bestimmer gewählt. Sie will mit Gewalt und bösen Tricks an die Macht kommen (= Bestimmer werden). Was sie macht nennt man _____</p>
die Roma und Sinti (Mz)	<p>Früher sagte man dazu „Zigeuner“ Das soll man nicht mehr sagen. Das sind Menschen, die ein Minderheit sind. (=Sie sind nicht viele). Die Nazis haben viele von ihnen umgebracht</p>
die Sowjetunion	<p>Es war dort, wo heute Russland ist Es war aber größer. Auf dem Atlas kannst du das sehen. Seine Grenzen hörten zum Beispiel bei diesen Ländern auf: Polen, Rumänien, Afghanistan, Iran und China</p>
die Synagoge	<p>Das ist das Gotteshaus (≈ Kirche) für die Juden. Dort treffen sie sich, Dort beten sie und lesen aus ihrem heiligen Buch. Das nennt man die Thora.</p>
die Zeugen Jehovas (Mz)	<p>Diese Menschen haben eine besondere Religion. Sie wollen keinen Krieg. Die Nazis waren gegen sie.</p>
der Zivilist	<p>Das Wort verwendet man oft im Krieg. Das ist jemand, der nicht Soldat ist und nicht kämpft.</p>

Lange Wörter – kurz erklärt - Beispiel Fachwortzerlegung

Zerlegen von Fachwörtern (Nomen, Verben, Adjektiven) ist eine weitere Sprachübung des Leisenschen Werkzeugkoffers des Sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Leisen, 2010, S. 289ff).

Zusammengesetzte Hauptwörter sind für Lernende häufig mit Stolpersteincharakter versehen. „Welchen Artikel wird verwendet?“ „Welche Pluralbildung ist korrekt?“ „Haben die Bausteine des Wortes die Bedeutung, die ich damit verbinde?“ In diese Richtung weisen viele Fragen der betreffenden SchülerInnen. Oft kann eine Zerlegung hier grammatikalisch Klarheit finden (z. Bsp. der Artikel und die Mehrzahlbildung richten sich immer nach dem zweiten Teil des Wortes), aber auch Inhaltsfragen können durch ein Aufdröseln von „Wortschlangen“, und so stellen sie sich für ungeübte Leser ja dar, leichter von der Lernendenseite her gelöst oder angedacht werden.

Beispiel:

- Kristallnacht → Nacht der Scherben → Was ging kaputt? Warum? Wer hat zerstört? usw..

Aber auch für kompetente VerwenderInnen der Schriftsprache kann hier Sprachforschung einsetzen.

Beispiele:

- Kinderfachabteilung → Was stellt man sich darunter vor? Was geschah dort wirklich? Was war der Sinn dieser Wortschöpfung?
- Schutzstaffel → Wen hat sie geschützt? → Die Taten waren das Gegenteil von Schutz...

Auch hier mischen sich wieder eigene Formulierungen mit Anleihen aus den angeführten Quellen (Gluck Wood, 2008; Themenhefte Nationalsozialismus; Verein Schloss Hartheim, 2014).

Es gilt wieder: Die Anführung des Artikels und die Kenntlichmachung von Pluralformen hilft Menschen mit eher geringem Niveau der Schriftsprachaneignung relevante Elemente der Sprachcharakteristik zu erkennen, bzw. in der Lexik und Semantik zielgerechter zu agieren.

Eine Erklärung kann als ergänzendes Material dazu entwickelt werden, bzw. ist in einer zielführenden methodisch – didaktischen Vorgangsweise unerlässlich. Davon wurde in diesem Fall Abstand genommen, um das Modell „Fachwortzerlegung“ in Reinkultur zu zeigen und keine Verwechslungen mit der Methode der Paraphrasierung aufkommen zu lassen.

Als primäre Zielgruppen werden angenommen:

- SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch, die noch über sehr wenig Wortschatz verfügen
- SchülerInnen mit starken Lernbeeinträchtigungen

Anwendungsbeispiele des Materials:

- Erläuterung von Fachbegriffen (Bestandteile)
- Hilfe bei Erklärungen zu den Begriffen (Gerüst des Verstehens)
- Erinnerungshilfe bei Unklarheiten (Gerüst des Verstehens)
- Überprüfung von Erlerntem (Zuordnungsübung)
- Hilfe beim Erforschen euphemistischen Sprachgebrauchs / Sprachverschleierung

Lange Wörter - kurz erklärt Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg

≈ das heißt: ungefähr, Mz das heißt: Mehrzahl

die Antisemiten (Mz)	anti = Gegen	die Semiten = jüdische Menschen
das Arbeitslager	die Arbeit = hier: schwere Arbeit	das Lager = hier ein Gefängnis im Freien mit vielen Baracken (=schlecht gebauten Häusern)
der Blitzkrieg	der Blitz = hier: etwas geht ganz schnell / blitzschnell	der Krieg = es kämpfen Armeen / Soldaten gegeneinander
der Gauleiter	der Gau = Teil von einem Land (≈ Bundesland)	der Leiter = der Oberste
die GESTAPO / die Geheime Staatspolizei	geheim = man darf nicht darüber reden	die Staatspolizei = Der Chef der Polizei ist auch ein Wichtiger im Land
der Ghettoaufstand	das Ghetto = ein Gebiet, in dem mussten Juden in einer Stadt leben	der Aufstand = die Leute wehren sich gegen die Oberen, wie eine Revolution
die Gleichschaltung	gleich = ohne Unterschiede	die Schaltung = hier: nur dasselbe Programm für alle

die Hitlerjugend/ die HJ	Hitler = hier ist er das Vorbild	die Jugend = hier: die deutschen Buben ab 10 Jahren
homosexuell	homo = hier gleich	sexuell = hat mit dem Geschlecht zu tun
die Kinderfachabteilung	die Kinder	die Fachabteilung = hier: eine besondere Abteilung im Krankenhaus
der Kindertransport	die Kinder	der Transport = hier: wird jemand weggebracht
das Konzentrationslager	die Konzentration = hier : Menschen müssen an einem Ort zusammenbleiben	das Lager = hier: ein Gefängnis im Freien mit vielen Baracken (schlecht gebauten Häusern)
die Kristallnacht	das Kristall = hier: Glas, Scheiben, Spiegel, Scherben davon	die Nacht = Gegenteil von Tag
die Nationalsozialisten	national = nur das eigene Land ist wichtig	sozial = sich um anderen kümmern
die NSDAP	NS = National – Sozialistische	DAP = Deutsche – Arbeiter – Partei

der Rüstungsbetrieb	die Rüstung = alles, was man für Krieg braucht: Patronen, Minen, Bomben, Gewehre, Panzer, Pistolen,...	der Betrieb = eine Fabrik
die SA / die Sturmabteilung	der Sturm = hier: auf jemand mit Gewalt hingehen, jemanden attackieren	die Abteilung = eine Gruppe
das Sonderkommando	(be)sonder(s) = speziell	das Kommando = hier eine Gruppe von Soldaten
die SS / die Schutzstaffel	der Schutz = kommt von beschützen	die Staffel = hier eine Gruppe
der Todesmarsch	der Tod = hier: viele Menschen starben dabei	der Marsch = ein sehr langer Weg zu Fuß
das Vernichtungslager	die Vernichtung= die Tötung, Menschen werden getötet	das Lager = hier ein Gefängnis im Freien mit vielen Baracken (=schlecht gebauten Häuser)
die Wehrmacht	(ab)wehr(en) = verteidigen	die Macht = die Gewalt, hier: die deutschen Soldaten in der Nazi- Zeit
die Zwangsarbeit	der Zwang = man tut etwas nicht freiwillig, man muss es tun	die Arbeit = hier: schwere Arbeit

Die Bildblätter „ Wer hat was gesagt?“ , „Wer hat was gedacht?“

Didaktische Überlegungen

Zielgruppe :

Diese deckt sich mit der Zielgruppe von LL, sie kann aber auch alle SchülerInnen eines integrativen Settings (Integrationsklassen) darstellen. Die Ausgangsbasis ist bewusst sehr elementar angesetzt, da eine weiter elaborierte Präsentation auch mit Materialien zum herkömmlichen Geschichtsunterricht hier Andockungsmöglichkeiten findet.

Zielpunkte:

- Die Konfrontation mit Umkehrungen von Machtverhältnissen

Rückschlüsse ziehen im Bereich moralische Verantwortung

(in LL: Wenn ich bestimme. Wie bin ich dann zu anderen?

Wie sind Leute? Und wenn sie bestimmen dürfen?)

- Wahrnehmen von Manipulation in der Politik.

Konfrontation mit dem Scheitern von (Unrechts)systemen

(in LL: Leute machen manchmal ganz große Versprechen.

Aber sie wollen nur bestimmen.

Wie es denn anderen geht? Das interessiert sie nicht wirklich.

Am Ende ist es den Bestimmern egal.)

- Bystander, Mittäter, Helfer – was ist mit ihnen?

Bewusstmachen der eigenen Verantwortung.

(in LL: Manchen Menschen geht es schlecht.

Weil die Bestimmer gemein zu Ihnen sind.

Ich merke das. Aber ich tue nichts dagegen.

Warum das so ist:

Ich mache mit dem Bestimmer auch ein bisschen mit.

Oder ich finde es gut. Es geschieht den Anderen recht.

Oder ich traue mich nicht.

Oder es ist mir egal.)

Zu den Bildern:

Die Bilder auf den Blättern sind nur mit „Abb“ und Nummer versehen um eine freieren methodisch – didaktischen Zugang zu ermöglichen.

Abb. 5 und Abb. 9 zeigt einen Wehrmachtsangehörigen, der einen jüdischen Zwangsarbeiter, der Grabungsarbeiten durchführt, schikaniert (Polen 1939).

„Ein Ausschnitt des Fotos wurde 1939 im 'Stürmer' veröffentlicht, darauf fehlen die Kinder, die am Rand stehen und zuschauen“ (vgl. Stadtarchiv Nürnberg). Diese sind dann auf Abb. 9 zu sehen zusammen mit einem weiteren Uniformierten und einem arbeitenden Menschen.

Abb. 6 und Abb. 10 zeigt einen ehemaligen KZ – Häftling des KZ Buchenwald, der einen SS – Wachmann als ehemaligen Peiniger identifiziert. Beide tragen noch Häftlingskleidung, bzw. Uniform (Buchenwald 1945). Es handelt sich hier um einen sowjetischen Kriegsgefangenen. Zwischen den beiden stehen zwei Männer. Einer ist gänzlich abgewendet. Man sieht nur den Rücken. Der andere, ebenfalls in deutscher Uniform, dreht sich zu den beiden Hauptakteuren mit Blick auf den Beschuldigten.

Abb. 7 zeigt eine mit Hakenkreuzfahnen geschmückte Straße. Es sind Feierlichkeiten zum Anschluss der Sudetendeutschen Gebiete 1938. Auf der Straße gehen in einer Reihe Hand in Hand: 4 deutsche Soldaten, 1 Frau, 2 Mädchen, 1 Junge und ein kleines Kind.

2 Soldaten tragen je ein Kleinkind. Einige der Gruppe tragen Blumensträuße. (Sudetenland 1938). Es wurde bewusst keine Darstellung mit Hitlergrüßen gewählt, da bei der Erarbeitung von sprachlichen Äußerungen dieser sonst eine unreflektierte Fokussierung erhalten könnte.

Abb. 8 zeigt den von Bombentreffen zerstörten Tummelplatz in Graz 1944. Menschen laufen über den mit Schutt bedeckten Platz. Eine Frau mit einigen Dingen unter dem Arm dreht sich zum Fotografen, sieht den Betrachter also direkt an.

Das Vorfeld:

SchülerInnen sollen schon Abläufe, Gegebenheiten, Eckpunkte des Themenkreises Holocaust /Zweiter Weltkrieg/Nationalsozialismus bearbeitet haben.

Voraussetzung für Blatt 1 ist etwa die Beschäftigung mit dem Thema „jüdisches Leben vor, während (und nach) dem 2. Weltkrieg (Erschwernis, Ausgrenzung, Unterdrückung, Ghettos,

Konzentrationslager) oder „Wer lebt bei den Nazis gefährlich?“ (jüdische Menschen, Linke, Menschen mit starker religiöser Überzeugung, Andersdenkende, Zwangsarbeiter,..).

Voraussetzung für Blatt 2 ist die Beschäftigung mit dem Thema „Alltag in Deutschland vor und während des 2. Weltkriegs (Jubel, große Versprechungen, Paraden, Bauten, Soldaten an der Front, Bombenkrieg in den Städten, Hunger, Angst, Zerstörung).

Voraussetzung für Blatt 3 ist eine Beschäftigung mit dem Thema „Wer lebt bei den Nazis gefährlich?“ und Alltagsaspekten (Überwachung, Gleichschaltung, Optionen für Widerstand).

Die Bildblätter und die Einstiegstexte:

Die Blätter sollen die Situationen am Anfang / während des Krieges und am Ende des Krieges / nach Kriegsende gegenüberstellen.

Es zeigt möglichst gut erkennbar einzelne Menschen in einem Kontext, den man leicht deuten kann. Es geht um Situationen, die Anknüpfungspunkte aus dem eigenen Lebensvollzug haben können. Hierzu sei auf die Einstiegstexte verwiesen. Diese können Anker zu Beginn setzen.

Es können hier eigene Erfahrungen eingebaut oder Rollenspiele entwickelt werden. Der eigene Erfahrungsrahmen dient dann als Bezugsrahmen für die Beschäftigung mit den historischen Kontexten.

Die Bildblätter sind als Impulsgeber für Gruppen gedacht, als Präsentationsblatt und evtl. ohne Sprechblasen als Grundlage für ein einfaches Merkblatt. Ob Jahreszahlen dazu erklärt / präsentiert werden oder nur auf eine Vorher – Nachher – Konstellation Bezug genommen wird, ist situationsspezifisch zu entscheiden.

Welche Blätter zum Einsatz kommen, kann ebenso variiert werden. Auch ob dieser in der Kontextaufarbeitung (vorher – nachher) zerschnitten werden, hängt von der didaktischen Verwendung ab.

Die Sprech- und Gedankenblasen :

Es soll nichts gleich direkt in die Sprech- und Denkblasen geschrieben werden, aus diesem Grund sind sie auch klein gehalten. Da es sich nicht um erfundene Figuren, etwa einer Graphic Novel handelt, stehen reale Schicksale hinter den Menschen. Das Bedürfnis hier Achtsamkeit an den Tag zu legen ist für mich schon gegeben. Ich sehe die Denk - und Sprechblasen als Impulse Äußerungen zu überlegen. Es ist der optische Reiz zur Aufforderung: „Was könnten die Menschen sagen / denken?“. Auch das vorschnelle Beschmieren soll hier ein wenig hintangehalten werden. Man

kann eigene größere Sprechblasen herstellen und daraufkleben. Nimmt man zur Erarbeitung keine einzelne Papierkopie sondern eine großes laminierte Exemplar, kann man hier die Texte mit Tixo oder mit Post – its flexibel befestigen.

Zeitrahmen und Verlaufsmodule

Dieser ist hier nicht fix angegeben, da er stark von Gruppe zu Gruppe variieren kann.

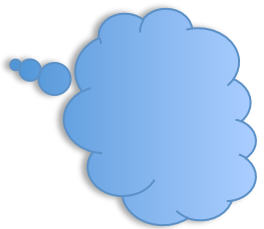
Die Module, die grau unterlegt sind, dienen der Erweiterung und Vertiefung, sind für den stringenten Verlauf nicht unbedingt nötig. Sie können evtl. auch als Erweiterungen in integrativen Settings gesehen werden. Der Frage „Was hätte ich getan?“ ist im Kontext der Bystander – Helfer –Thematik hier jedoch ein eher nicht optionaler sondern obligatorischer Modus zuzuordnen.

Optionen für Unterrichtsverläufe

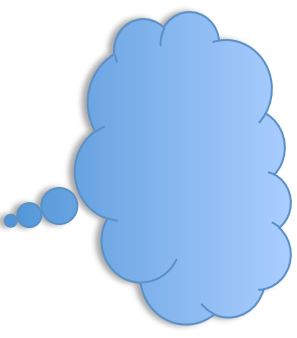
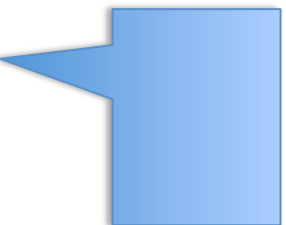
SuS: steht für Schülerinnen und Schüler

Vorgehen	Material / Arbeitsform	Anmerkung
<p>Einstiegs geschichten zur persönlichen Identifikation</p> <p>Austausch über Erfahrungen / Worte finden für Gefühle evtl. Entwicklung eigener Rollenspiele</p>	<p>Kopie der Einstiegstexte</p> <p>Blatt oder Tafel zum Sammeln von Stichworten oder Piktogrammen (Gefühle)</p>	<p>Einstieg und Sicherung von Grundkonzepten (Vorgang, Gefühl)</p> <p>Hier ist nur der persönliche Alltagsbezug von Bedeutung.</p>
<p>Was siehst du? Was wird von SuS wahrgenommen.</p>	<p>Bildblatt vergrößert (an der Tafel)</p>	<p>Abklärung der Inhalte um Fehlinterpretationen vorzubeugen.</p>
<p>Was wird dargestellt? Die Bilder in einem groben historischen Situationskontext präsentieren „Die Nazis haben Menschen schlecht behandelt. Sie haben Menschen gezwungen ganz hart zu arbeiten“</p> <p>evtl. kann hier schon Vermutungen über: Was geschah (unmittelbar) vorher, was (unmittelbar) nachher? angestellt werden</p>	<p>evtl. Notizen an der Seitentafel machen, um eine Sammlung zu haben</p>	<p>von den Teilen des Wahrgenommenen soll auf die Gesamtheit des Zusammenhangs verwiesen werden.</p> <p>Die Vorher- Nachher – Abklärung ist hier eher ein Herantasten an die Situation. Die momentane Situation des Bildes ist Brücke vom persönlichen Einstiegstext zum großen historischen Verlaufskontext.</p>
<p>Erste Überlegungen zu sprachlichen Äußerungen , Gedanken sammeln / überlegen auf Satzstreifen schreiben oder schreiben lassen.</p>	<p>in Gruppenarbeit oder gemeinsam</p> <p>Satzstreifen zu den Bildern über den Bildern an der Tafel sammeln.</p>	<p>Hier ist der Ausgangspunkt der momentane situative Zusammenhang (historisch gerahmt)</p>
<p>Präsentation der verschiedenen Äußerungen . Es werden Personen für jedes Bild gesucht, die sozusagen Sprachrohre sind.</p> <p>SuS stellen sich zum Blatt und sprechen ihre Aussagen. ODER Die SprecherInnen nehmen das Plakat, stellen sich gegenüber, halten es vor ihre Köpfe und sprechen die Sätze.</p>	<p>Zerschnittene und vergrößerte Bildhälften</p> <p>Satzstreifen</p>	<p>Das Verbergen hinter einem Blatt hilft Distanz zu halten und verdeutlicht die Sprachrohrfähigkeit.</p>

<p>evtl. Was geschah vorher, Was geschah nachher?</p> <p>die schon früher bearbeiteten Inhalte werden kurz wiederholt - siehe Vorfeld</p>	<p>zur Unterstützung Bildmaterial aus den betreffenden Einheiten und evtl. Stichworte dazu</p>	<p>ein Bogen historischer Verläufe soll anschaulich gemacht werden Es wird eine Brücke zum großen historischen Verlaufskontext geschlagen das Kontextwissen ist geschärft</p>
<p>Jetzt wird der Vorgang der Textsuche wiederholt, bzw. schon bestehende Texte verändert oder belassen.</p>	<p>Kopien der Bildblätter Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Klassenarbeit</p>	<p>Wenn Aussagen gleich bleiben, ist das kein Problem. Es können sich aber auch andere Texte ergeben haben</p>
<p>Präsentation der verschiedenen Äußerungen . Es werden Personen für jedes Bild gesucht, die sozusagen Sprachrohre sind. SuS stellen sich zum Blatt und sprechen ihre Aussagen. oder Die SprecherInnen nehmen das Plakat, stellen sich gegenüber, halten es vor ihre Köpfe und sprechen die Sätze</p>	<p>Zerschnittene und vergrößerte Bildhälften Satzstreifen</p>	<p>Das Verbergen hinter einem Blatt hilft Distanz zu halten und verdeutlicht die Sprachrohrfähigkeit</p>
<p>Ausfüllen der Leerstellen Gemeinsam (S und L) wird geklärt , was schreibe ich hinein</p>	<p>eigenes Blatt</p>	<p>Variante : Die Klasse sucht Beispielsätze aus und schreibt dies in die Sprechblasen</p>
<p>Präsentation der Ergebnisse</p>	<p>Vorstellung der Blätter</p>	
<p>Mögliche Additiva Wie könnte es weitergehen? evtl. Überlegungen, wie ist es nach dem zweiten Bild weitergegangen... oder Was heißt das für mich? Kann ich so etwas erleben, auch wenn jetzt eine andere Zeit ist?</p>	<p>Gespräch in der Klasse</p>	<p>nur gedankliche Auseinandersetzung</p>



Wer sagt was?

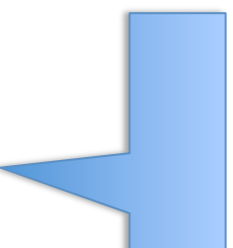
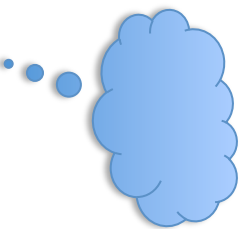


Wer denkt was?



Wer sagt was?

Wer denkt was?



Archivbild, 1941, 10/11
Foto: a. Bg. / J. G. / G. / G. / G.
Abb 7

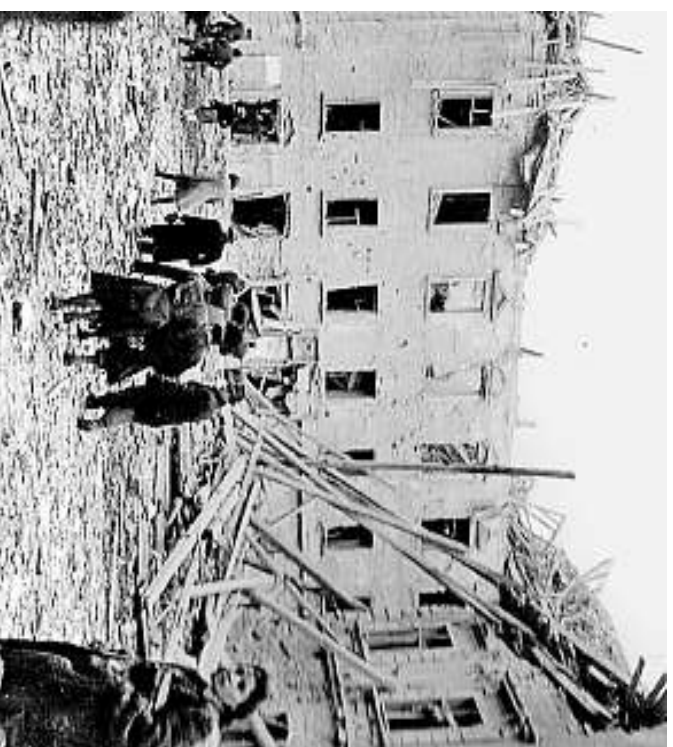


Abb 8

Wer sagt was?



Abb 9

Wer denkt was?



Abb 10

Einstiegstexte zur persönlichen Identifikation in leichter Sprache

Ein Starker ist gemein zu mir und bestimmt alles.

Mir geht es gar nicht gut.

Ganz viel kann ich nicht mehr machen.

Ich muss auch Dinge für ihn machen.

Dann kommt man drauf:

Der war gemein und böse.

Der darf nicht mehr bestimmen.

Jetzt darf ich wieder frei reden und Dinge tun.

Mir geht es wieder gut.

Alle freuen sich sehr!

Einer hat ein großes Versprechen gemacht.

Er sagt: „Von mir bekommt ihr viele gute Dinge!“

Alle jubeln (= freuen sich laut) und sagen:

“Du bist der Beste! Du kannst über uns bestimmen“

Dann merken sie:

Das ist alles gar nicht wahr. Das war eine Lüge.

Der hat gar nichts geschenkt. Der hat viel weggenommen. Wie ein Dieb.

Ganz viel ist auch kaputt gegangen.

Manche Menschen sind stark und bestimmen. Das sind die Bestimmer.

die Bestimmer bestimmen über Andere. Sie haben Macht.

Manchmal sind die Bestimmer ganz gemein.

Sie schreien die Anderen an.

Sie machen den Anderen Angst.

Sie schlagen die Anderen.

Die Bestimmer sagen etwas. Die Anderen müssen es tun.

Ich stehe nahe dabei und sehe das.

Aber ich sage nichts. Ich helfe dem Anderen auch nicht.

Da kommt einer und fragt: „Warum tust DU nichts dagegen?“

„Sie haben bei Maria angeklopft...“ - zu einer Rettungsgeschichte

„Sie haben bei Maria geklopft“ ist der Versuch die Geschichte rund um die Bäuerin Maria Langthaler und ihre Familie in einfacher Sprache niederzuschreiben. Diese hat nach dem Ausbruch von sowjetischen Offizieren aus dem KZ Mauthausen im Februar 1945 („Mühlviertler Hasenjagd“) zwei Flüchtigen Unterschlupf und Sicherheit gewährt. Dabei brachte sie sich und ihre Familie in Gefahr (Angerer & Ecker, 2014, S. 252ff).

Eine Anmerkung soll hier noch Platz finden. Durch bestimmte Texteeigenheiten (Einfache Sätze, Inhaltliche Wiederholungen) kann die Geschichte für die Ohren eines kompetenten Lesers möglicherweise übertrieben oder pathetisch klingen. Die ist keineswegs die Absicht dahinter. Diese Merkmale sollen einzig der Verdeutlichung des Sachverhaltes dienen und nicht einer Betroffenheitspädagogik das Wort reden.

Sätze wie „Sie haben jetzt 9 Kinder.“ oder „Die anderen Kinder wohnen woanders.“ sind aus der Praxiserfahrung mit hineingenommen worden, wonach gerade solche Fragen oft den Duktus einer Geschichte stark ins Stocken bringen können. Sie sollen Klarheit schaffen und helfen den Fokus in der Kerngeschichte zu halten.

Kursiv gesetzte Texte sind optionale Texte, die verwendet werden können um ein besseres Verständnis zu generieren, einen breiteren Rahmen auszustecken.

„Sie haben bei Maria angeklopft...“

Maria hat 8 Geschwister.
Sie lebt auf einem Bauernhof.
Sie ist fleißig und arbeitet viel.
Maria hilft gerne anderen.
Sie redet mit allen gern.
Maria glaubt auch fest an Gott.

Maria lernt einen Mann kennen.
Er heißt Johann.
Seine Frau ist gestorben.
Er ist alleine und hat 4 Kinder
Johann und Maria heiraten.
Sie bekommen auch noch einmal 5 Kinder.
Zusammen haben sie jetzt 9 Kinder.

Sie wohnen in einem Ort.
Der Ort heißt Winden.
Johann und Maria wohnen in einem
Bauernhof.
Maria arbeitet auf dem Bauernhof.
Johann arbeitet in Mauthausen.

Es ist Krieg.
Johann sieht auf dem Bahnhof
in Mauthausen schlimme Dinge.
Johann sieht sehr arme Menschen.
Viele sind ganz schwach und krank.
Aber die Menschen müssen auf den Hügel
gehen.

Dort ist ein KZ.
KZ steht für Konzentrations – Lager.
Im Konzentrations- Lager sind Menschen
eingesperrt.
Aber sie haben nichts Böses getan.
Die Menschen müssen schwer arbeiten.
Sie bekommen ganz wenig zu essen.
Viele Menschen sterben dort.
Soldaten bewachen das KZ.
Das heißt: sie stehen rund um das KZ.
Und sie passen mit Gewehren auf.
Sie passen deswegen auf:
Niemand darf aus dem KZ weglaufen.
Sonst wird er bestraft oder getötet

Aber einmal passiert etwas:
Viele Männer laufen aus dem KZ weg.
2 von diesen Männern heißen
Michail und Nikolaj
(das spricht man: Niko – lei)
Michail und Nikolaj sind Russen.
Es ist Februar und es ist sehr kalt.
Sie haben keine warme Kleidung.
Sie müssen sich verstecken.
Sonst werden sie getötet.
Es ist sehr gefährlich für sie.
Sie haben große Angst.

Sie kommen zu einem Bauernhof
Dort wohnen Johann und Maria und
ihre Kinder: Anna, Maria, Josef und Alfred.

Maria, Josef und Alfred
sind schon erwachsen.
Anna ist 14 Jahre alt.
Die anderen Kinder wohnen anderswo.

Nikolaj und Michail haben Hunger.
Nikolaj versteckt sich.
Michail klopft bei Maria und Johann an.
Maria weiß gleich:
Das sind Männer aus dem KZ.
Maria weiß auch:
Da braucht jemand Hilfe.
Sie holt Michail ins Haus.
Auch Nikolaj kommt
aus dem Versteck ins Haus.
Maria, Johann und die Kinder passen auf
Michail und Nikolaj auf.

Für Maria, Johann und
die ganze Familie ist das gefährlich.
Sie verstecken Menschen aus dem KZ.
Im Krieg gibt es (damals)
besondere Gesetze.
Die Gesetze sagen:
Niemand darf Menschen
aus dem KZ verstecken.

Sie können dafür ins Gefängnis kommen.
Oder sie können dafür die Todes – Strafe
bekommen.

Das heißt: sie werden getötet.

Die Soldaten suchen Michail und Nikolaj.
Sie suchen auch mit Hunden.
Aber Michail und Nikolaj
verstecken sich gut.
Sie verstecken sich auf dem Heuboden.
Ein Heuboden ist
ein Dachboden für ganz viel Heu.
Das Heu braucht man
für die Tiere auf dem Bauernhof.

Michail und Nikolaj verstecken sich
unter ganz viel Heu.
Dann können die Hunde
sie nicht riechen und nicht finden.
Michail und Nikolaj bekommen
später auch ein anderes Versteck.

Alles geht gut.
Michail und Nikolaj
können auf dem Bauernhof bleiben.
Sie bleiben dort viele Wochen.
Dann ist der Krieg aus.
Michail und Nikolaj sind jetzt
in Sicherheit und frei.

**Viele andere Männer
sind auch aus dem KZ weggelaufen.
Aber sie haben sich nicht verstecken können
Oder die Leute haben verraten,
wo sie waren.**

**Diese Männer sind fast alle getötet worden.
Nur ganz ganz wenige Männer sind gerettet
und beschützt worden.**

**Nur ganz ganz wenige Männer haben Glück
gehabt.**

**Glück haben Nikolai und Michail gehabt.
Sie haben bei Maria angeklopft.....**

Zusatztext / Epilog

Diese Geschichte ist wahr.

Sie ist wirklich passiert.

Aber das ist schon lange her.

**Hier ist ein Bild von der Familie mit Nikolaj
und Michail.**

*(Foto von 1945,
Mitglieder benennen und zeigen)*

**Nach vielen Jahren
haben sie sich wieder getroffen.**

Dazu gibt es ein Bild ---

(Bild von 1964 zeigen)

**Und hier sieht man
Maria, die Mutter,
und Johann, den Vater,
mit Michail und Nikolaj
Da waren sie alle schon älter.**

Jetzt sind sie schon alle gestorben.

Die große Tochter heißt auch Maria.

Hier ist sie auf dem alten Foto. *(Foto)*

Und so hat sie viel später ausgesehen.

(Foto)

Sie ist schon gestorben.

**Sie war Nonne. Sie hat ganz für Gott gelebt
und nicht geheiratet.**

Die kleine Tochter heißt Anna.

Hier ist sie auf dem alten Foto. *(Foto)*

So sieht Anna heute aus. *(Foto)*

Sie hat 5 Kinder und ist auch selbst Oma.

**Sie hat die Geschichte
von Michail und Nikolaj
schon vielen Kindern
und jungen Menschen erzählt.**

Didaktische Überlegungen

Zielgruppe und Gebrauchskontext

Die angedachte Zielgruppe ist eine Klasse für Kinder / Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf.

Es kann aber auch jede andere Gruppe sein, die LL – Zielgruppe ist.

Auch eine Eignung für jüngere Kinder kann als gegeben angenommen werden.

Als Variante des historischen Kontextes („Mühlviertler Hasenjagd“) für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in einem integrativen Setting (Integrationsklasse) ist der Text ebenso einsetzbar.

Mögliche Zielpunkte:

- Gutsein und helfen verlangt Mut
- Jeder kann helfen.
- Alle Menschen haben ein Recht auf Hilfe in Not

Das Vorfeld:

SchülerInnen sollen, wenn möglich mit einem groben Umriss der damaligen Geschehnisse konfrontiert worden sein. Je elementarer jedoch der Lernstand der Kinder / Jugendlichen ist, desto schwerer wiegt die Bedeutung des eigenen Handelns in schwierigen Situationen. Hier bekommt das individuell Bedeutsame Relevanz.

Die Bilder

Die Bilder zeigen

- Abb. 11 Sohn Alfred, Nikolaj Cemkalo , Tochter Anna, Sohn Josef und Michail Rybčinskij sowie die Eltern Maria und Johann Langthaler mit Tochter Maria 1945
- Abb 12 Johann und Maria Langthaler mit Michail Rybčinskij und Nikolaj Cemkalo 1964
- Abb. 13 Maria Langthaler ca. 2011
- Abb. 14 Anna Hackl (geb. Langthaler) ca. 2011

Die Bilder helfen den Kindern und Jugendlichen das Vergehen der Zeit klarer zu sehen und hier Zeitbewusstsein zu entwickeln. Auch eine Zeitvermittlung (früher – heute) wird dadurch unterstützt.

Sie können helfen die ProtagonistInnen besser zu unterscheiden.

Sie können als Unterstützung auch nur im Epilog herangezogen werden.

Ergänzend kann man auf einer (vereinfachten Karte) zeigen, wo die Orte des Geschehens liegen. Ein Relationalieren der Entfernungen durch selbst erfahrene Entfernungen zum Erfassen der Dimensionen ist unerlässlich. („Das ist so weit, wie von der Schule zum Billa“)

Der Text

Der Text kann durch eine Einstiegsfrage: „Was machst du, wenn es draußen klopft?“, beginnen

- Was würdest du jemanden geben, für jemanden tun, der draußen steht?

Für den Text kann aber auch der direkte Einstieg gewählt werden:

vorlesen – immer wieder stoppen – nachfragen lassen, Gedanken dazu sammeln lassen.

Begriffe, die vorher geklärt werden müssen, sind etwa:

KZ, Gefangener, Russen, Suchhunde, Heuboden, Dachboden

Hilfreiche Fragen zur Umsetzung :

- Kann man Symbole oder Gebärden / Gesten zu Situationen finden?
- Können die Bilder unterstützen?
- Können Schattenspielsequenzen oder Sequenzen mit einfachen Masken (nur weiß) – dazu gespielt werden?

Masken oder Schattenspiel geben eine Distanz vor, die hilft auch heikle Szenen (Menschen quälen sich auf den Berg, Sie bekommen ganz wenig zu essen und sterben fast) anzudeuten.

- Kann man Situationen, die lebensweltlich relevanter / als konkret bekannt sind einbauen (Den beiden Männern, etwas zu essen und trinken anbieten)?

Abschluss kann ein gemeinsames Aufführen des Erarbeiteten, z. Bsp. im Rahmen einer Projektarbeit stehen.

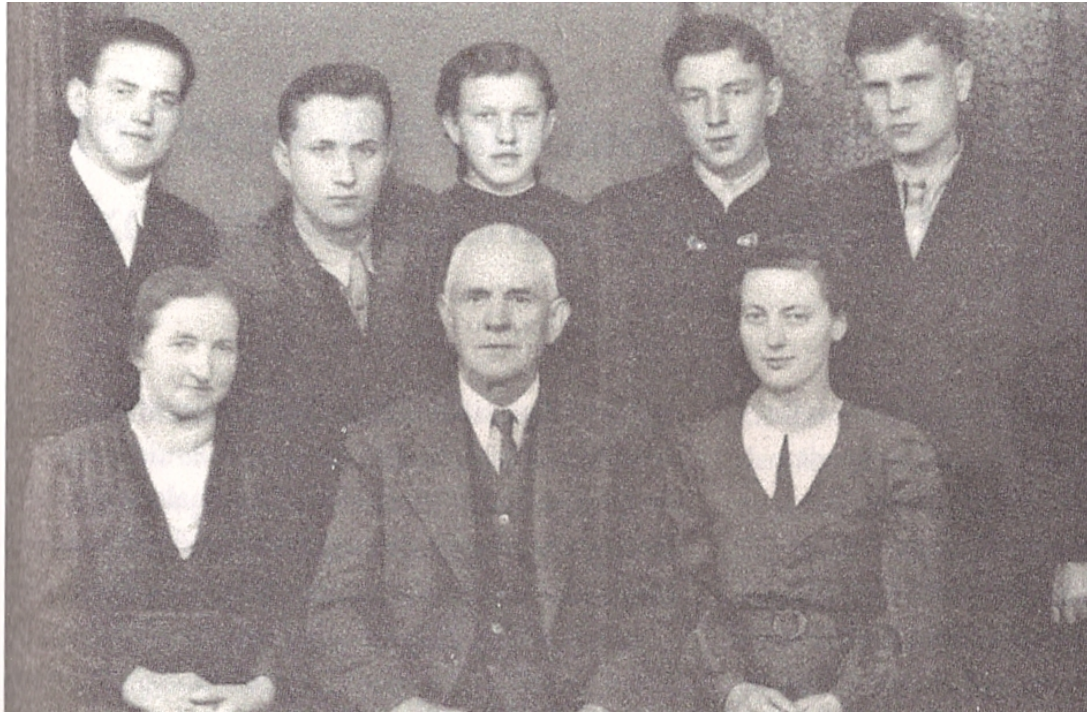


Abb 11 vordere Reihe: Maria und Johann Langthaler , Tochter Maria
hintere Reihe: Sohn Alfred, Nikolaj, Tochter Anna, Sohn Josef und Michail 1945



Abb 12 Johann Langthaler, Nikolaj Cemkalo ,Maria Langthaler, Michail Rybčinskij 1964



Abb 13 Maria Langthaler (Tochter) ca. 2011



Abb 14 Anna Hackl (geb. Langthaler) ca. 2011

Resümee

Die Beschäftigung mit einem schwierigen Thema in (er)leicht(end)er Sprache ist mit einem besonderen Balanceakt verbunden. Man oszilliert zwischen der Leichtigkeit, die ein simpler Satz, in den Text gesetzt, hat und der Schwere komplexe, menschenverachtende Inhalte in einfachen Ausdrucksformen zu reproduzieren. Überlegungen wie: „Kann ich das so einfach sagen?“, „Bleibe ich da bei der historischen Wahrheit?“ gehen sehr häufig durch den Sinn und sind in der konkreten Umsetzungsarbeit permanente Begleiter. Ein Umspielen mit ausgefeilten sprachlichen Mitteln des Ausdrucks ist nicht möglich. Man spricht Klartext.

Was die Bearbeitung mit Hilfe von Methoden der Sprachsensiblen Unterrichts, die Gestaltung von Arbeits- oder Merkblättern angeht, sind die Subsumierung und die Bildauswahl die Komponenten, die vor die schwierigsten Entscheidungen stellen. „Kann ich den KZ – Alltag in eine Bilderleiste quetschen?“ „Wie weit darf Simplifizierung gehen, wann ist sie schnöder Plakativismus?“

Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit (erhöhtem) Förderbedarf gibt es in der Beschäftigung mit den Texten eine Konfrontation mit historischen Realitäten, die für ebendieses Schülerklientel sehr wahrscheinlich lebensbedrohlich gewesen wären. Dieses unmittelbare Betroffensein in der eigenen Lebensberechtigung verlangt eine gute begleitende pädagogische Rahmensetzung.

Es ist in besonderer Art anstrengend, nicht weil viel detaillierte Information über einen hereinbricht, sondern, weil das Gesagte, Niedergeschriebene so konzentriert ist. Es ist aber auch bereichernd, weil man damit Werkzeuge zu schaffen versucht, mit denen SchülerInnen, die von mancher gemeinsamen Beschäftigung am Thema vielleicht ausgeschlossen wären, nun die Möglichkeit der Partizipation haben und ihr Weltwissen erweitern können.

Abbildungsverzeichnis

ABB 1 BEGRIFFSDARSTELLUNG EXKLUSION, SEGREGATION, INTEGRATION, INKLUSION HTTP://VONEXKLUSIONZUINKLUSION.BLOGSPOT.CO.AT/	6
ABB 2 BINNENDIFFERENZIERUNG UND INDIVIDUALISIERUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT IM ÜBERBLICK, WENZEL 2012, S. 244	8
ABB 3 LL - LOGO HTTPS://WWW.CAPITO.EU/DE/ANGEBOTE/BARRIEREFREIE_INFORMATION/CAPITO_QUALITAETS- STANDARD/GUETESIEGEL_FUER_LEICHT_LESEN/	18
ABB 4 LEICHTE SPRACHE LOGO HTTP://WWW.LEICHTESPRACHE.ORG/INDEX.PHP/STARTSEITE/LEICHTE-SPRACHE/DAS-IST-LEICHTE- SPRACHE?SHOWALL=&START=2	19
ABB 5 STADTARCHIV NÜRNBERG HTTP://WWW.MUSEUM-DER-ARBEIT.DE/DE/SONDERAUSSTELLUNGEN/ZWANGSARBEIT.HTM#.VQTCBLPHCUU	
ABB 6 HTTP://WWW.THEATLANTIC.COM/PHOTO/2011/10/WORLD-WAR-II-THE-HOLOCAUST/100170/#IMG36	37
ABB 7 HTTP://WWW.WW2INCOLOR.COM/HOMEFRONT/780PX-BUNDESARCHIV_BILD_183- H13158_ANSCHLUSS_SUDETENDEUTSCHER_GEBIETE.HTML	
ABB 8 JOANNEUM .. HTTP://AUSTRIA-FORUM.ORG/AF/WISSENSSAMMLUNGEN/DAMALS_IN_DER_STEIERMARK/LUFTKRIEGSTOTE	38
ABB 9 SIEHE ABB 5	
ABB 10 SIEHE ABB 10	39
ABB 11 VORDERE REIHE: MARIA UND JOHANN LANGTHALER , TOCHTER MARIA HINTERE REIHE: SOHN ALFRED, NIKOLAJ, TOCHTER ANNA, SOHN JOSEF UND MICHAEL 1945 AUS ANGERER C., ECKER M. 2014 - PRIVAT : ANNA HACKL	. 47
ABB 12 JOHANN LANGTHALER, NIKOLAJ CEMKALO ,MARIA LANGTHALER, MICHAEL RYBČINSKIJ 1964 HTTP://DMKO.DE/WP-CONTENT/UPLOADS/2012/11/4.9-ANNA-HACKL.PDF	47
ABB 13 MARIA LANGTHALER (TOCHTER) CA. 2011 HTTP://WWW.NACHRICHTEN.AT/OBEROESTERREICH/NACHRUF/SCHWESTER-ARCHANGELA-VERSTECKTE-SOWJETS-WAEHREND-DER- HASENJAGD;ART86198,599251	48
ABB 14 ANNA HACKL (GEB. LANGTHALER) CA. 2011 WWW.NACHRICHTEN.AT/OBEROESTERREICH/MUEHLVIERTEL/TICKER-MUEHLVIERTEL/MAUTHAUSEN-GOLDENES- EHRENZEICHEN-FUER-ANNA-HACKL	48

Literaturverzeichnis

Abram, I. (1998). Holocaust, Erziehung und Unterricht . *Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz«*, (S. 1-4). Hamburg .

Alavi, B., & Terfloth, K. (2013). Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In T. Klausß, & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (S. 185 - 207). Heidelberg: Edition"s".

Angerer, C., & Ecker, M. (2014). *Nationalsozialismus in Oberösterreich Opfer - Täter - Gegner*. Innsbruck: Studienverlag.

Barsch, S. (2014). Narrative Vielfalt - Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In S. Barsch, & W. Hasberg (Hrsg.). Schwalbach: Wochenschau.

Barsch, S., & Hasberg, W. (2014). In S. Barsch, & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv - Exklusiv Historisches Lernen für alle* (S. 5-9). Schwalbach: Wochenschau.

BMBF. (12 2015). Österreichischer Rahmenleseplan Fassung für das Soundingboard (2015). Wien.

Cisonline.at. (kein Datum). *Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf*. Abgerufen am 01 2016 von <http://www.cisonline.at/sonderschullehrplaene/>

Europäischer Referenzrahmen für Sprachen / Sprachniveaus. (kein Datum). Von <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> abgerufen

Felguth, A. (2015). *Was war los in Hohenhorst? Ein Buch über die Nazi- Zeit in leichter Sprache*. Frankfurt / Main: Mabuse.

Feyrer, E. (2013). *Inklusive Regionen in Österreich - Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN - Konvention*. Abgerufen am 01 2016 von <http://bidok.uibk.ac.at>: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-regionen.html#idm5798688>

Gluck Wood, A. (2008). *Holocaust was damals geschah*. (K. Fellner, Übers.) London: Dorling Kindersley.

Hasberg, W. Historisches Lernen für alle. In S. Barsch, & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv Exklusiv Historisches Lernen für alle* (S. 11-39). Schwalbach, 2014: Wochenschau.

Kompetenznetzwerk Informationstechnologie zur Förderung der Integration von Menschen mit Behinderung. (kein Datum). Abgerufen am 1 2015 von KI-I: <http://www.ki-i.at/index.php?id=46>
Konvention, S. U. (kein Datum). *UN - Konvention zur Rechte der Menschen mit Behinderung*. Abgerufen am 01 2016 von http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/un-konvention_inkl._fakultativprotokoll_de.pdf

Kullmann, H., Lütje - Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen - Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik.

In B. Amrhein, & M. Dziak - Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik Inklusiv! Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89- 107). Münster: Waxmann.
Lücke, M. (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In O. Musenberg, & J. Riegert (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer .

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.

Mkayton, N. (2011). Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht. *Medaon - Magazin für jüdisches Leben in Bildung und Forschung* (9 Nr5), S. 1-9.

Musenber, O., & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In O. Musenberg, & J. Riegert (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Sekundarstufe* (S. 13 - 28). Stuttgart: Kohlhammer.

Netzwerk Leichte Sprache. (kein Datum). Abgerufen am 01 2016 von www.leichtesprache.org
OESZ. (kein Datum). *Sprachsensibler Unterricht*. Von http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php abgerufen

Peböck, B. (2015). *Durch einfach Sprache zu besserem Verstehen*. Linz.
PHÖÖ. (2015). *Curriculum Bachelor - Masterstudium Primarstufe* . Abgerufen am 3. 01 2016 von http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Unterlagen_ab_Juli15/CurriculumPrimarstufe_PHOE_08.07.2015.pdf

Priebke, W. (2006). *Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule - Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen* . Bad Heilbrunn: Klinkhardt .

Ratifizierung, S. (kein Datum). *Ratifizierung der UN - Menschenrechtskonvention*. (Sozialministerium, Herausgeber) Abgerufen am 01 2016 von http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen/

Schwab, S. (2014). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht . In S. Trumpp, S. Seifried, & E. . Franz (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 79 -90). Weinheim: Klett.

Stadtarchiv, N. (kein Datum). Stadtarchiv Nürnberg/Signatur E 39 Nr. 1703/21.

Themenhefte Nationalsozialismus, a. A. (kein Datum). *Themenhefte Nationalsozialismus*. Abgerufen am 01 2016 von <http://www.chancen-erarbeiten.de/download/themenhefte/nationalsozialismus.html>

Verein Schloss Hartheim. (2014). *Informationen über den Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim*. Abgerufen am 01 1016 von http://www.schloss-hartheim.at/images/Downloads/Schloss%20Hartheim_LL_final_bf.pdf

Weis, I. (2013). *DAZ im Fachunterricht*. Mülheim / Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Wenzel, B. (2012). Heterogenität und Inklusion - Binnendifferenzierung und Individualisierung. In Barricelli M, & L. M., *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 2, S. 238 - 254). Schwalbach: Wochenschau.

www.chancen-erarbeiten.de. (kein Datum). Abgerufen am 01 2016 von <http://www.chancen-erarbeiten.de/download/themenhefte.html>