

# Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht<sup>1</sup>

*Silke Ghobeyschi*

## 0. Einleitung

Situation 1: In einem DSH-Kurs an der Universität Bielefeld wird der Umgang mit *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* geübt. Die Studierenden treffen auf das Wort *Gaskammer*. Als Beispielfragment ist hier »die Gaskammern von Auschwitz« angegeben (vgl. dazu die Kritik von Neubauer 1998: 252f.). Eine Studentin kann mit dem Namen *Auschwitz* und mit etlichen Erklärungsversuchen nichts anfangen: davon hat sie tatsächlich noch nie etwas gehört.

Situation 2: Eine Bielefelder DaF-Studentin unterrichtet während ihres Praktikums in Taiwan das Thema Nationalsozialismus anhand der Lektion 10 des Lehrbuchs *Themen 1*. Während einer Diskussion über die Verbrechen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft kristallisiert sich folgendes Bild der Lernenden heraus: Adolf Hitler war nicht schlecht, denn schließlich hat er Deutschland vor dem Kommunismus bewahrt. Auf den Einwand der Praktikantin, Hitler habe aber sechs Millionen Juden ermordet, antworten die Studierenden: »Die Kommunisten haben 30 Millionen Menschen ermordet«. Die Praktikantin bricht das Thema daraufhin ab.

An dieser Stelle könnten eine Reihe ähnlicher Beispiele aufgeführt werden, und sicherlich haben viele Deutschlehrende, die die Geschichte des Nationalsozialismus und insbesondere die Thematik der Judenverfolgung im Unterricht behandelt oder gestreift haben, vergleichbare Erfahrungen gemacht.

Einen ersten Austausch über derartige Unterrichtserfahrungen und von Konzepten zur Behandlung des Themas hat es bereits gegeben: Eine vom Deutschlehrerverband Israel und der Universität Tel Aviv veranstaltete Tagung »Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht« (1991), ein gleichnamiger Sammelband mit ausgewählten Beiträgen (Warmbold/Köppel/Simon-Pelanda 1993) und eine Folgekonferenz im Anschluß an die X. IDV-Tagung 1994 in Leipzig. An der sehr dürftigen Lehrmaterialsituation zum Thema Nationalsozialismus hat sich indes wenig geändert, und halbwegs brauchbare Lehrerhandbücher für den DaF-Unterricht existieren meines Wissens auch noch nicht.

Selbstverständlich kann es kein Rezept dafür geben, wie man die NS-Thematik am besten behandelt. Die Ausgangsbedingungen wie Vorwissen der Lernenden, ihre Motivation usw. unterscheiden

1 Für wertvolle Gespräche und Anregungen danke ich dem Betreuer meines gleichnamigen Dissertationsvorhabens, Dr. Rolf Ehnert (Bielefeld), sowie Dr. Fritz Neubauer (Bielefeld), Dr. Matthias Heyl (Hamburg) und, ganz besonders, Dr. Joachim Warmbold (Tel Aviv).

sich regional und kulturell derart voneinander, daß sich pauschale Ratschläge von selbst verbieten. In jedem Fall stellt eine unterrichtliche Auseinandersetzung aber eine hohe Anforderung an den Lehrenden, und es ist daher unentbehrlich, sich zunächst selbst zu fragen, *was* man in einer Unterrichtsreihe über die NS-Zeit überhaupt vermitteln will. In Anlehnung an die Pädagogin Gillis-Carlebach (vgl. Heyl 1996: 67), die auf die Notwendigkeit einer intensiven Selbstreflexion der Lehrenden hinweist, sollen hier folgende Fragen formuliert und diskutiert werden:

1. Aus welchem Grund beschäftigen wir uns mit der NS-Zeit? (*Warum* spreche ich darüber?)
2. Welche Ziele verbinden wir mit dieser Auseinandersetzung? (*Wozu* spreche ich darüber?)
3. Was ist beim Sprechen über die Sho'ah zu berücksichtigen? (*Wie* spreche ich über dieses Verbrechen?)
4. Welches sind geeignete Unterrichtsmaterialien? (*Womit* arbeite ich?)

Der zentrale Gegenstand meiner Überlegungen ist die Sho'ah. *Sho'ah* ist das hebräische Wort für den Holocaust, für »die von den deutschen Nationalsozialisten organisierte, planmäßige Vernichtung von sechs der neun Millionen europäischen Juden« (Abram 1992: 187).

In die Ausführungen fließen Ergebnisse einer 1998 von mir durchgeführten Umfrage zur »Akzeptanz und Verbreitung des Themas NS im DaF-Unterricht«<sup>1</sup> mit ein.

### 1. Die NS-Thematik im DaF-Unterricht: Rahmenbedingungen und Widerstände

Bevor auf die oben vorgestellten pädagogischen Fragestellungen eingegangen wird, sollen in diesem Abschnitt zunächst einige der *Faktoren*, die das Thema für den

DaF-Unterricht so brisant und schwierig machen, zusammengefaßt werden.

Die Zeit des Dritten Reiches ist in der deutschen Geschichtswissenschaft der mit Abstand am besten erforschte Abschnitt und die Literatur zu diesem Thema füllt inzwischen Bibliotheken. Das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung nennt über 200 deutsche Titel zu verschiedenen Aspekten der NS-Geschichte sowie zur Geschichte des Judentums in Deutschland und Europa. Die Qualität der Lehrwerke für den Geschichts- oder Deutschunterricht an deutschen Schulen mit in der Mehrzahl deutschsprachigen Kindern bzw. Jugendlichen sind inzwischen auf einem fachlich wie pädagogisch sehr hohen Niveau und bilden eine gute Grundlage für eine der Ernsthaftigkeit des Themas angemessene Behandlung. Um so mehr überrascht die Tatsache, daß noch immer Schüler von deutschen Schulen gehen, die die NS-Zeit nie behandelt haben. Nach einer von Silbermann/Stoffers ausgewerteten Studie wissen 21,9% der deutschen Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren nicht, »wer oder was Auschwitz war oder ist« (Silbermann/Stoffers 2000: 50).

Dem DaF-Unterricht nützt dieses üppige Lehrwerkangebot allerdings nichts, denn im Fremdsprachenunterricht herrschen gänzlich andere Ausgangsbedingungen. Obwohl bereits seit der intensiven Landeskundediskussion Mitte der achtziger Jahre ganz allgemein von der Notwendigkeit ausgegangen wird, auch historische Themen im Sprachunterricht zu behandeln (vgl. dazu Koreik 1995), ist auf die praktische Umsetzung dieses Postulats bisher wenig eingegangen worden. Sicherlich bietet sich hin und wieder die

1 An der im Rahmen meiner Dissertation durchgeführten Umfrage beteiligten sich weltweit 220 DaF-Lehrende. 85% der Probanden waren Lehrende an Universitäten.

Möglichkeit, eine historische Situation oder Begebenheit anhand eines konkreten Gegenwartsbezugs zu behandeln<sup>1</sup>, und auch die Einsicht, daß für das Verständnis von literarischen Texten eine kurze Beschreibung der historischen Umstände unverzichtbar ist, hat sich weitgehend durchgesetzt.

Für eine ausführliche Behandlung von komplexeren Themen wie dem Nationalsozialismus bietet der Sprachunterricht aber nur einen sehr begrenzten Rahmen. Der Faktor, der eine angemessene Behandlung dieses Abschnitts der deutschen Geschichte am meisten erschwert, ist vor allem auch die zur Verfügung stehende *Zeit*. 51 % der von mir befragten DaF-Lehrenden gaben an, das Thema NS in 1–4 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten behandelt zu haben, weitere 30 % in 5–8.

Vor dem Hintergrund der Frage, wie eine Unterrichtsreihe über den Nationalsozialismus rein zeitlich konzipiert werden kann, wird das eigentliche Problem deutlich: Was ist eine angemessene Behandlung? Welche Aspekte des ungemein umfassenden und verzweigten Themenkreises sollten – stellvertretend – besprochen werden? Ab wann werden unvermeidbare Kürzungen zu Vereinfachungen, die Konzentrierung auf ausgewählte Themenbereiche zur Verzerrung? Und: Kann man in einem Rundumschlag in vier oder fünf Unterrichtsstunden die ganze Tragweite vermitteln – die Bedeutung, die die Zeit des Nationalsozialismus und die im Namen der Deutschen verübten Verbrechen heute noch (nicht nur in Deutschland) haben? Oder gehören solche Inhalte vielleicht gar nicht in den Landeskundeunterricht?

Angesichts der von vornherein knapp bemessenen Zeit wird verständlich, daß viele Lehrenden sich schon bei der Vorbereitung mit dem Thema überfordert fühlen. Der Griff zu Geschichtsbüchern oder -kompendien, die nicht für den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden, ist nur selten eine Lösung, denn hier stößt man direkt auf die Barriere des *Sprachstands der Deutschlernenden*. Die Zeit, die man durch die mitunter sehr kompakten Darstellungsweisen zu gewinnen glaubt, geht dann – sozusagen durch die Hintertür – für das reine Textverstehen wieder verloren. Und es ist nicht einfach, in der Unterrichtssituation mal eben zu erklären, was Wörter wie *Massenerschießungen* bedeuten.

Insbesondere bei kritischen Themen wie dem Thema Nationalsozialismus kann es nicht nur um ein Vortragen der Materie gehen, sondern es muß auch Zeit für Reflexionen, Nachfragen und Diskussionen gelassen werden. Dafür aber sind fortgeschrittene Sprachkenntnisse erforderlich. Versuche von Lehrwerkautoren, das Thema NS bereits im Anfängerunterricht einzubringen (wie z. B. im Lehrwerk *Themen 1*, Lektion 10), sind wieder aufgegeben worden (zur Kritik vgl. Fissler-Skandrani 1992 und Thimme 1996). Selbst im Fortgeschrittenenunterricht kann eine Besprechung und Reflektierung der Ereignisse im Dritten Reich jedoch an der Sprachkompetenz (und an der Motivation) der Lernendengruppe scheitern; dies richtig einzuschätzen bleibt – wiederum – jedem Lehrenden selbst überlassen.

Bei homogenen Gruppen kann zur Lösung dieses Problems auf die Erstsprache zurückgegriffen werden. So wird im an-

1 In diesen Zusammenhang fällt z. B. der Vorschlag von Weimann/Hosch (1991), mit Hilfe der auf den DM-Geldscheinen abgebildeten Personen Aspekte der deutschen Geschichte zu behandeln.

gelsächsischen Raum die deutsche Geschichte vornehmlich innerhalb der ›German Studies‹ – auf Englisch – unterrichtet.<sup>1</sup>

Eine etwas bequemere – auch praktizierte – Art der Behandlung besteht darin, den Lernenden ein ersprachliches Geschichtsbuch in die Hand zu drücken und das gelernte Wissen am Ende des Semesters zu testen. Hier bleibt die Frage, welches »Lernen« gemessen werden soll. Eine weitere Herausforderung an DaF-Lehrende stellt der Aspekt der *unterschiedlichen Wahrnehmung und Bewertung* der deutschen Geschichte dar. Im Unterricht muß

»bei der Vermittlung historischer Kenntnisse und Bezüge mit kulturspezifisch oder auch nationenspezifisch differenten Vorerfahrungen, Lerngewohnheiten und Einstellungen gerechnet werden [...]« (Koreik 1995: 162).

Neben wie auch immer »nationenspezifisch« oder individuell verschiedenen Deutungsweisen ist es das von Hörensagen, »Halbwahrheiten und abstrusen Fehlinformationen« (Thimme 1991: 40) geprägte Vorwissen, das DaF-Lehrenden die Auseinandersetzung mit dem Thema NS manchmal regelrecht vergrault. So erhält z. B. Fisseler-Skandrani (1992) im Rahmen einer von ihr durchgeführten Befragung zur »Wahrnehmung deutscher Geschichte und Gegenwart durch tunesische Studenten« unerträgliche Ergebnisse:

»Er (i.e. Adolf Hitler, S. Gh.) hatte recht, als er ankündigte: ›Deutschland über alles‹, denn was er aus Deutschland gemacht hat, ist wirklich wunderbar.« (Fisseler-Skandrani 1992: 555)

Mit dem eingangs dargestellten und u. a. von Gloyer (1989) festgestellten gänzli-

chen Unwissen ist sicherlich leichter umzugehen als mit solchen Äußerungen.

Zu den weiteren Faktoren, die einer Behandlung der NS-Thematik im Wege stehen, gehört die Angst, die intensive Besprechung der 12 dunklen Jahre könnte einen negativen Einfluß auf das *Deutschlandbild* und auf die gesamte Lernmotivation haben. Relativ gesichert ist, daß es einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Zielsprachenland und dem Lernerfolg gibt (vgl. u. a. Mahjoub 1995). Ab der Mittelstufe sollten Deutschlernende jedoch bereits ein realitätsnahes Bild vom heutigen Deutschland und vom heutigen Österreich haben – ob und inwieweit sich die ehrliche und kritische Betrachtung eines historischen Zeitabschnitts dann noch auf die Lernmotivation auswirkt, bleibt zumindest zu hinterfragen. Vielmehr dürften aktuelle Geschehnisse wie rassistisch motivierte Übergriffe oder Erfolge von Rechtsparteien dem Bild Deutschlands oder Österreichs schaden. Viel Fingerspitzengefühl (und noch mehr Zeit) wäre erforderlich, wenn man diese beiden Themenkreise in Beziehung setzen wollte.

Die letzten aufzuführenden Aspekte, die Widerstand gegen das Thema erzeugen können, sind die *Sensibilität*, mit der die NS-Verbrechen auch heute noch behandelt werden sollten, und die bei manchen Lernenden(gruppen) zu beobachtende *Redundanz*. Es gibt zweifellos Lernende, die das Thema zu sehr berührt, als daß sie darüber sprechen könnten und wollten. Auf der anderen Seite ist auch der Einwand, »es nicht mehr hören zu können«, bei (zunächst festzustellendem!) gutem Kenntnisstand ernst zu nehmen und zu respektieren.

1 Diese Angabe stützt sich auf die aus Großbritannien, Irland, Australien, den USA und Kanada zurückgesendeten Fragebögen.

Wohl überflüssig zu erwähnen ist, daß man niemanden zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zwingen kann (das gilt gemäß dem lernerzentrierten Ansatz allerdings ebenso für alle anderen Themen). Interessanterweise gibt es aber eine Reihe von Lehrenden, die von vornherein davon ausgehen, daß Deutschlernende mit derlei kritischen Themen nicht belästigt werden wollen und daß grundsätzlich kein Interesse an einer Besprechung besteht. Bei abwehrenden Äußerungen konnte von mir ein Zusammenhang zwischen Alter und Nationalität der Lehrenden festgestellt werden. Die Untersuchungen von Koreik (1995), Thimme (1996) und Illy (1997) lassen indessen auf ein im allgemeinen hohes Interesse an historischen Themen schließen. Nach (nicht repräsentativen) Befragungen, die ich in verschiedensten Deutschkursen durchgeführt habe, würden über 90% der Lernenden gerne mehr über den Nationalsozialismus erfahren. Selbst Lernende, die gute Kenntnisse über die historischen Begebenheiten haben, möchten wissen, wie in Deutschland heute über die NS-Zeit gedacht wird.

## 2. Warum sollten wir das Thema Nationalsozialismus behandeln?

Ist für den einzelnen DaF-Lehrenden die Interessenslage seiner Lernergruppe sicherlich der ausschlaggebende Grund für oder gegen eine Behandlung des Nationalsozialismus, so stellt sich die Frage nach der Relevanz dieses Themas für den DaF-Unterricht doch auch generell.

Folgt man der oben bereits erwähnten Diskussion um die Bedeutung der Bezugswissenschaft Geschichte im Fremdsprachenunterricht, so geht es, wie Koreik richtig konstatiert,

»zumeist weniger um die Vermittlung von historischen Kenntnissen an sich als vielmehr um die Erklärungsleistung, die der Geschichte beigemessen wird« (1995: 54).

Zweifellos prägen die Geschehnisse der Jahre 1933–1945 unsere Gegenwart stärker als jede andere Periode der neueren deutschen und auch der europäischen Geschichte (vgl. Heyl 1996). Wer offenen Auges durch die BRD geht, stößt täglich auf Nachrichten, Zeitungsmeldungen, Mahnmale und andere Spuren, die auf Ereignisse im Dritten Reich zurückverweisen. Gelegentlich rücken auch Diskussionen (wie etwa die »Goldhagen-Debatte«, die Auseinandersetzung um die sogenannte »Wehrmachtausstellung«, das Trauerspiel um das Holocaust-Mahnmal in Berlin oder der seinerzeitige Streit zwischen Martin Walser und Ignatz Bubis) diese Zeit wieder ins Licht der Öffentlichkeit. An aktuellen Bezügen fehlt es meistens nicht und es steht außer Frage, daß man ohne adäquates Wissen über die nationalsozialistischen Verbrechen derartige Kontroversen nicht verstehen kann.

Zugebenermaßen werden die genannten Beispiele auf einer derart intellektuellen Ebene verhandelt, daß sie für die Mehrheit der Deutschlernenden (und auch für viele Deutsche) abstrakt bleiben. Demgegenüber gibt es aber auch alltäglichere Begebenheiten, wie zum Beispiel ein noch nicht ausgestorbenes Phänomen, das man provokativ den »typisch deutschen Output« auf das Reizwort Nationalsozialismus nennen könnte. Ein finnisches Aupairmädchen, das einen Volkshochschulkurs besuchte, erzählte mir folgende Begebenheit: Sie hatte ihren Gasteltern flüchtig vom Unterrichtsthema (eben jenem Nationalsozialismus) erzählt, woraufhin diese folgendermaßen reagierten: Der Vater ließ sich in einem Wortschwall über die Unmöglichkeit einer Schuldzuweisung an die heutigen Deutschen aus und die Mutter hielt sich, nachdem sie hinzukommend den Gegenstand der Unterhaltung erfahren hatte, die Ohren zu und rief: »Nicht schon wieder!«

Vermutlich gilt, was Margarete und Alexander Mitscherlich schon 1967 formulierten: »Die Abwehr der mit der Nazivergangenheit verbundenen Schuld- und Schamgefühle ist weiterhin Trumpf« (Mitscherlich 1967: 26).

Hier stellt sich die Frage, ob der DaF-Unterricht, von dem der Anspruch formuliert wird, Orientierungshilfe für den Aufenthalt im deutschsprachigen Raum zu sein, dieses »neurotische Verhältnis« (Adorno 1963: 126) der Deutschen, der Österreicher und neuerdings, in modifizierter Form, auch der Schweizer zu ihrer Geschichte verschweigen darf. Die von Deutschland aus geplante und in die Tat umgesetzte millionenfache Ermordung von Menschen stellt für uns einen großen Schandfleck dar, unbewältigt, wohl nicht zu bewältigen. Deutschlandbesucher, die von diesem Sachverhalt nichts wissen, begeben sich auf ein sehr sensibles Terrain.

Das wenigste, was der DaF-Unterricht in Bezug auf die NS-Thematik zu leisten hat, ist die Vermittlung der *communis opinio* 50 Jahre danach (vgl. Illy 1997). Dazu gehört z. B. die Tatsache, daß man sich in weitesten Kreisen der deutschsprachigen Bevölkerung mit unreflektiertem nationalistischen oder gar hitlerfreundlichen Geschwätz mindestens unbeliebt und im Extremfall sogar strafbar macht. Zum anderen sollte Deutschlernenden gesagt werden, daß die Sho'ah ein hochsensibles Thema ist, über das zu sprechen – bei bestem Willen – nicht einfach ist.

Dem Fremdsprachenunterricht kommt aber eine noch sehr viel wichtigere Aufgabe zu. In Anbetracht diverser Untersuchungen zum Image Deutschlands im Ausland wird deutlich, daß »die Verbrechen, die während der Zeit der NS-Diktatur begangen wurden, [...] eine tiefe Prägung des Deutschlandbildes bewirkt [haben]« (Süssmuth 1997: 231).

Ob in England, den Niederlanden, in Frankreich oder Polen: das Deutschlandbild wird dominant überlagert von den beiden Weltkriegen, von Rassismus und Gewalt gegen Ausländer. In geographisch entfernteren Ländern ist aufgrund der fehlenden Berichterstattung die Ausformung eines wie auch immer gearteten Deutschlandbildes erheblich schwieriger, das Ergebnis daher oft diffuser und undifferenzierter.

An dieser Stelle soll und kann nicht darauf eingegangen werden, wie nationale Stereotypen entstehen und welche Funktion sie ausüben. Festzuhalten ist lediglich, daß in vielen Teilen der Welt der Deutschunterricht das einzige Medium ist, mit dem ein der Wirklichkeit entsprechendes Bild von den deutschsprachigen Ländern vermittelt werden kann, und daß es demzufolge auch in den Aufgabenbereich des DaF-Unterrichts fallen muß, einseitige Bilder zu korrigieren. Hierfür »ist es beispielsweise wichtig, daß der NS-Diktatur herausragende Aufmerksamkeit gewidmet und auch die demokratische Nachkriegsentwicklung in Deutschland intensiv thematisiert wird« (Süssmuth 1997: 232).

Die Frage, warum die NS-Thematik im Unterricht besprochen werden sollte, ist unvollständig beantwortet ohne den Hinweis darauf, daß das singuläre Geschehen der Sho'ah allgemeine Implikationen beinhaltet, die für die gesamte Menschheit von Bedeutung sind. Das Schlagwort derjenigen, die sich von einer Konfrontation mit der Geschichte *mehr* erhoffen, heißt »Bewußtseinsänderung«. Das erhoffte Ziel ihres Ansatzes ist es, daß die Schüler neben *Kenntnissen* über die historischen Tatbestände zu einer *Erkenntnis* über die Manipulierbarkeit des Menschen, über die Rolle des Einzelnen in der Gesellschaft (und was auch immer man unter den universellen Implikationen verstanden wissen will) gelangen. In

den USA gibt es inzwischen eine eigene Disziplin (»Holocaust Education«), in der versucht wird, die Schüler für die Lehren, die aus dieser Geschichte zu ziehen sind, zu sensibilisieren.<sup>1</sup>

An dieser Stelle drängt sich – neben einem gewissen Zweifel daran, daß der Mensch »aus der Geschichte zu lernen« bereit ist, die Frage auf, ob der Fremdsprachenunterricht überhaupt die Möglichkeit hat, derartige Lernziele umzusetzen.

### 3. Wozu sprechen wir über die Sho'ah? – Überlegungen zur Lernzielbestimmung

Von der Definition des Lernziels hängt bekanntermaßen die gesamte Konzeption des Unterrichts ab. Da es für DaF-Lehrende in den meisten Fällen (83%) keine curricularen Vorschriften gibt, wie, womit oder wie lange sie das Thema Nationalsozialismus zu behandeln haben, ist jede(r) Lehrende gezwungen, sich individuell mit dieser Frage auseinanderzusetzen. Das Nachdenken darüber, was in einer Unterrichtsreihe zum Thema Sho'ah vermittelt werden soll, ist dabei nicht zu trennen von einer Reflexion über die »friedensdienenden« Zielsetzungen des DaF-Unterrichts und über das Selbstverständnis des Lehrenden als Mittler der deutschen Sprache und Kultur.

Von verschiedenen Trägern auswärtiger Kulturpolitik wird dem Sprachunterricht stets das sehr allgemeine *Lernziel Völkerverständigung* zugeschrieben, ohne daß in irgendeiner Form auf die Operationalisierbarkeit dieser Leerformel eingegangen würde. Als zentraler Begriff der Ziel-

definitionen des DaF- bzw. Landeskundeunterrichts gilt das *Fremdverstehen*, womit im wesentlichen Empathie, Toleranz und Kulturmündigkeit (vgl. Ehnert/Wazel 1994) gemeint sind, im weiteren Sinne das Erlangen von Strategien, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für einen mehrperspektivischen und sensiblen Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen erforderlich sind.

Interessanterweise ist der Begriff des *Fremdverstehens* auch in der Geschichtsdidaktik zentral. Nach v. Borries (1995) sind das Sich-Hinein-Versetzen-Können in historische Situationen, Konflikte und Krisen sowie das Entwickeln von Empathie für historische Entscheidungsmomente *die* Grundoperationen des Geschichtsbewußtseins:

»Wer sich – gegen alle Evidenz – nicht einmal theoretisch vorstellen kann, unter gegebenen Bedingungen selbst ein Kreuzritter, Hexenrichter, Kolonialexpansionist oder Nazi-Mitläufer gewesen zu sein, der kann weder andere begreifen noch seine eigene Gefährdung durchschauen.« (v. Borries 1995: 388)

Damit ist meines Erachtens ein wesentliches Lernziel formuliert: *Seine eigene Gefährdung durchschauen*. Das heißt, die Geschichte der Sho'ah so wahrzunehmen, daß einige der Mechanismen, die – im spezifischen politischen Zusammenhang – zu diesem Verbrechen geführt haben, in der Gegenwart, im eigenen Land und vielleicht auch bei einem selber wiedererkannt werden können: Wie ist das mit meinen eigenen Stereotypen und Vorurteilen? Welche »Sündenbocktheorien« kenne ich? Bin ich schon einmal auf rassi-

1 Zu nennen ist hier das Projekt »Facing History and Ourselves – Holocaust and Human Behaviour«, das sehr gutes pädagogisches Material erarbeitet hat (<http://www.facing.org>). In Deutschland versucht die »Forschungs- und Arbeitsstelle Erziehung nach und über Auschwitz« (Wohlers Allee 38, D-22767 Hamburg; <http://members.aol.com/FASENA/>) diesen Aufgabenbereich zu koordinieren. Seit Juli 2000 wird unter dieser Internet-Adresse ein *Online-Forum zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust* im DaF-Unterricht eingerichtet.

stische oder antisemitische Äußerungen gestoßen? Wie habe ich darauf reagiert?

In der unterrichtlichen Praxis kann so ein Versuch der Sensibilisierung gänzlich fehlschlagen: Klischees werden nicht automatisch abgebaut, indem man sie sichtbar macht. Was, wenn eine Gruppe von Lernenden eine geballte Ladung an Vorurteilen gegenüber einer Minderheit nicht nur äußert, sondern auch noch hartnäckig verteidigt? Was, wenn jemand sagt, er sei Nationalist und stolz darauf? Ich erinnere mich an eine Gruppe italienischer Studentinnen, die mich über das »unmögliche« Verhalten der Roma<sup>1</sup> in Italien aufklären wollte. 15 Studentinnen gegen eine Lehrende, die wohl aufgeklärt ist über alle möglichen Rassismus-Theorien, aber keine Ahnung vom Leben der Roma in Italien hat!

»Die eigene Gefährdung« ist dann »durchschaut«, wenn die Lernenden einsehen, daß es sich bei ihren Äußerungen um *Vorurteile* und nicht nur um (inzwischen neutralisierte) Kenntnisse von Stereotypen handelt. Das Lernziel kann nicht sein, diese Vorurteile abzubauen, auch wenn das noch so wünschenswert wäre. Die Lernenden haben längst die verschiedensten Sozialisationsinstanzen durchlaufen (Vermittlung stereotyper Wahrnehmungsmuster durch gesellschaftliche Makro-Ebene und individuelle Mikro-Ebene), der Einflußbereich des Fremdsprachenunterrichts sollte daher nicht überschätzt werden.

Für eine Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte ist generell abzuwägen, welchen Stellenwert man dem Themenkreis Vorurteile zukommen läßt. Zweifellos ist die Betrachtung ihrer Auswirkungen in der Geschichte (z. B. bei der Entstehung des europäischen Rassismus,

des Kolonialismus etc.) sowie insbesondere ihre Instrumentalisierung durch die NS-Propaganda ein grundlegender Untersuchungsgegenstand. Gleichsam zweckmäßig ist zudem der Vergleich mit gegenwärtigen Erscheinungen (Stichwort ethnische Säuberungen). Andererseits ist zu vermeiden, daß die Komplexität des Geschehens durch eine Konzentrierung auf die Vorurteils-Problematik vereinfacht wird: Erstens waren (und sind) Vorurteile nie alleine verantwortlich für Verbrechen, zweitens müssen Vorurteile und auch Diskriminierungen nicht notwendigerweise zu Grausamkeiten und Verbrechen führen.

Insgesamt ist die Einbettung der Sho'ah-Thematik in einen breiteren Kontext von Vorurteilen, Menschenrechten, Rassismus usw. auch immer ein pädagogischer Drahtseilakt, denn:

»Auschwitz ist nicht das soziologische Laboratorium, an dem wir Menschlichkeit, Toleranz und den Wert der Demokratie schätzen und die Gefahren von Vorurteilen, Ignoranz und Gewalt kennenlernen« (Heyl 1997: 183).

Dazu, so Heyl weiter, »brauchte es Auschwitz nicht«. Die Sho'ah – das sollte im Auge behalten werden – ist eben kein typisches Beispiel dafür, wohin Vorurteile und Diskriminierung führen können, sie ist ein Extrem.

Der pädagogisch effizientere Weg einer Annäherung an die Thematik ist vielleicht der Aspekt des *millionenfachen Zuschauens*. Warum haben Nachbarn, Freunde, Kollegen stillschweigend zugehört, als ihre jüdischen Nachbarn, Freunde, Kollegen diskriminiert, nach und nach vollständig entrechtet, ghettoisiert und schließlich deportiert wurden? Neuere pädagogische Ansätze konzentrieren sich auf die Frage nach der Rolle

1 *Roma* ist die Eigenbezeichnung der mit dem diskriminierenden Begriff »Zigeuner« bezeichneten und verfolgten ethnischen Minderheit.



des einzelnen und nach seiner Verantwortung. Selbst wenn es hierbei – insbesondere bei den amerikanischen Konzepten – oft mehr um allgemeine soziale und pädagogische Fragen zu gehen scheint (z. B. warum sehen Menschen unbeteiligt zu oder weg, wenn jemand in der Straßenbahn beleidigt, bedroht, angegriffen wird?), als um das historische Moment, muß angerechnet werden, daß durch die Betrachtung eines einzelnen Menschen und seines Schicksals bessere Identifikationsmöglichkeiten – und damit die Chance für eine persönliche Auseinandersetzung – geschaffen werden.

Identifikationsangebote werden erfahrungsgemäß bereitwillig und schnell angenommen, wenn es sich um Opferrollen handelt. Es ist nicht schwierig, beim Lesen einer Überlebenden-Biographie für die Opfer mitleidsvolle Sympathie und gegenüber den Verfolgern Unverständnis und Abscheu zu empfinden. Proportional zum Grad der Betroffenheit über die Grausamkeiten wächst dabei die Distanz zu den Täterrollen. Die Gefahr einer Wiederholung im weitesten Sinne geht aber nicht von den Opfern aus, sondern von Tätern – und Zuschauern. Und hier sind wir wieder bei dem Punkt der eigenen Gefährdung. Durch eine Unterrichtsreihe zu Anne Frank oder zu der Widerstandsgruppe »Die weiße Rose« wird wohl die Brutalität des Systems deutlich, nicht aber die Motive der Täter: unter anderem blinder Befehlsgehorsam und zu extremen Feindbildern gewordene Vorurteile. Für ein – wie auch immer zu formulierendes – *dem Frieden dienendes* Lernziel ist es notwendig, sich auch mit den Überzeugungen und Optionen der Täter auseinanderzusetzen. Wenn mit Hilfe einer Interpretation von Motiven und Handlungsspielräumen der Täter, Mitläufer und Zuschauer *Denkanstöße* ausgelöst werden und von seiten der Lernenden eine Transferleistung erbracht wird (z. B.

ein Nachdenken über gegenwärtige Propagandamittel oder auch ein Hinterfragen verbreiteter, respektive eigener Vorurteile), dann ist das ein großer Erfolg.

#### 4. Wie spreche ich über die Sho'ah?

Wie man die Sho'ah-Thematik im Unterricht am besten behandeln kann, ist in dieser Allgemeinheit nicht zu beantworten, und es kann an dieser Stelle keine transnationalen Tips für die methodisch-didaktische Vorgehensweise geben. Mit der Überschrift »Wie spreche ich über die Sho'ah?« sind vielmehr Überlegungen zur Diktion, zu einer der Sensibilität des Themas angemessenen Sprechweise gemeint. Die Sho'ah ist ein sehr komplexes und facettenreiches Thema, und obwohl alle wesentlichen Aspekte des Geschehens benennbar sind, wird wohl niemand behaupten, das Möglichwerden der Sho'ah hinreichend erklären zu können. Auch durch die eingehendsten Analysen können die zahlreichen offenen Fragen und die bestehenden Dilemmata nicht geklärt werden:

»Es geht um die oft beschriebenen Rätsel des völligen Zusammenbruchs dessen, was Zivilisation genannt wird, in einem zivilisierten Volk; des Judenmords als Projekt, an dem nahezu die gesamte nichtjüdische Bevölkerung Deutschlands auf mittelbare oder unmittelbare Weise mitwirkte; der Anwendung von Prinzipien des Fortschritts in Wissenschaft, Technik und Verwaltung auf den planvoll durchgeführten Völkermord (und die Rückfragen, die sich damit im Hinblick auf die Überzeugung ergeben, daß Wissenschaft, Technik und Verwaltung im Projekt der Moderne dem Fortschritt der Menschheit dienen).« (Schreier 1995: 18)

Das hier angesprochene Rätsel betrifft weniger die Geschichtsschreibung als vielmehr die moralische Dimension des Geschehens. Ein Historiker drückte dies in einem Gespräch einmal so aus: Ich weiß, er hat Kinder erschossen. Ich weiß, wo er es getan hat, wann und mit wel-

chem Gewehr. Aber ich kann nicht erklären, warum er es getan hat.

Ebenso wenig kann das Widerstandsverhalten anderer beantwortet werden. Und warum haben die Helfer unter Einsatz ihres Lebens geholfen? Es gibt keine Gemeinsamkeiten der Motive und, außer dem vagen und in hohem Maße aufklärerischen Aspekt »Urteilsfähigkeit des einzelnen«, keine Erklärungen dafür.

Bei der Beantwortung der »alles an Bedeutung übertreffenden Frage« (Lozowick 1995: 116) *Wie konnte das geschehen?* stoßen wir auf Grenzen, und das hinterläßt in der Unterrichtspraxis mitunter das Gefühl der Ohnmacht, der eigenen Unzulänglichkeit und Unwissenheit. Schreier (1995) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, neben Sachinformationen auch immer die Unlösbarkeit der Dilemmata zu thematisieren, »Unwissen zu teilen« (1995: 20).

Demgegenüber gibt es einen Punkt, an dem DaF-Lehrende um so mehr gefordert sind, über möglichst viel Hintergrundwissen zu verfügen, gut vorbereitet zu sein und Stellung zu beziehen: Das Vergleichen.

Veröffentlichungen über die sowjetischen Gulags, das Erscheinen des »Schwarzbuch des Kommunismus«, Bilder von Gefangenen in serbischen Konzentrationslagern und andere Berichte über Menschenrechtsverletzungen rufen immer wieder diejenigen auf den Plan, die meinen, durch die Relativierung der NS-Verbrechen würde die Schuld weniger wiegen.

Ernsthafte und – wie im »Historikerstreit« – die Wissenschaft bemühende Relativierungsversuche kommen dabei im DaF-Unterricht wohl eher selten vor (vgl. hierzu u. a. die Berichte von Lixl-Purcell 1993: 100 und Lorenz 1993: 108). Die Tendenz, anderen Verbrechen in der Menschheitsgeschichte »einen ähnlichen Rang auf einer Skala der Unmenschlichkeit« (Heyl 1996: 99) beizumessen zu wollen, ist dennoch

– aus welchen Gründen auch immer – weit verbreitet. Oft handelt es sich dabei nur um Unwissen über Ausmaß und Einzelheiten der NS-Verbrechen. Verschärft wird die Situation dann, wenn (wie im eingangs zitierten Beispiel aus Taiwan) Vergleiche einen eindeutig ideologischen Hintergrund haben.

Der naiven wie der relativistischen Vergleichssucht kann man am besten begegnen, indem man tatsächlich vergleicht, denn

»nur durch Vergleiche finden wir schließlich etwas über Ähnlichkeiten wie Unterschiede zwischen verschiedenen Geschehnissen und den ihnen zugrundeliegenden Konstellationen heraus« (Heyl 1996: 98).

Im Rahmen einer sorgfältigen Betrachtung sind Vergleiche sogar empfehlenswert. Solange ein Vergleich der Sho'ah mit anderen Verbrechen nicht zur *Gleichsetzung* führt, wird die Singularität der Sho'ah dadurch in keiner Weise tangiert (vgl. Heyl 1992, Kraushaar 1995).

Ein auf Vergleiche eingehender Unterricht würde allerdings einen hohen Grad an Engagement der Lehrenden, Interesse der Lernenden und ausreichend Zeit voraussetzen – und spätestens hier holt die Realität uns ein. Die entscheidende Frage beim unterrichtlichen Umgang mit der Sho'ah ist jedoch nicht, was ich wie lange bespreche, sondern *wie* ich darüber spreche (und sprechen lasse). Viel mehr als die Inhalte wiegt die persönliche Einstellung und der persönliche Umgang der Lehrenden.

## 5. Womit arbeite ich?

Die Ausgangssituation für eine Behandlung der Sho'ah im DaF-Unterricht ist im Hinblick auf das Lehrmittelangebot denkbar ungünstig. Das Lehrbuch als verbreitetstes Medium ist primär auf die Progression der sprachlichen Fähigkeiten ausgerichtet, und auch wenn zeitgeschichtliche Themen mitunter eingebettet

werden, ist für »Vorgänge und Probleme, die bei der Behandlung der Nazijahre zur Sprache kommen müßten« (Weber 1993: 142), kaum Platz. Beispiele aus dem deutschen DaF-Lehrbuchangebot verdeutlichen die Schwierigkeiten und Grenzen einer Lehrbuch-gesteuerten Auseinandersetzung: Die bereits mehrfach erwähnte Lektion 10 in *Themen 1* ist aufgrund zahlreicher (von Thimme 1991 festgestellten) inhaltlicher Fehler gestrichen worden. Die 9. Lektion im Lehrbuch *Sprachkurs Deutsch 4* ist, nachdem sie aufgrund massiver Kritik überarbeitet wurde, brauchbar, nach wie vor jedoch hitlerzentristisch. Thimme stellt in seiner Analyse nur zwei Lehrwerke vor, bei denen erkennbar ist, daß von seiten der Lehrwerkautoren eine »ernsthafte Auseinandersetzung mit den inhaltlichen und didaktischen Problemen des Themas vorausgegangen ist« (1991: 114). Es sind dies die Lehrwerke *Deutsch aktiv 3* und *Deutsch konkret 2*. Bei der Konzeption der Einheiten war der Historiker Hermann Funk maßgeblich beteiligt.

Weber (1991: 142) hat bereits festgestellt, daß das Lehrbuch für das Thema Nationalsozialismus »tatsächlich kein besonders geeigneter Ort« ist. Der Unterricht über das Dritte Reich ist in hohem Maße auf Vorwissen, sprachliche Fähigkeiten, Interesse und bestehende Wahrnehmungsmuster der jeweiligen Lernenden-gruppe abzustimmen, was bei einer vor-konzipierten Unterrichtsreihe nicht gegeben ist. Ähnliches gilt für den Einsatz von Geschichtsbüchern oder -kompendien, die zusätzlich den Nachteil haben, daß sie geschichtliches Wissen rein enzyklopädisch vermitteln. Zwar kann auf eine sachliche Vermittlung von historischen Fakten nicht verzichtet werden, doch es gibt eine Vielzahl von Zusatzmaterialien wie Abbildungen von Originaldokumenten, Fotos oder auch Zeittafeln, die allemal interessanter sind als lange, trockene Sachtexte.

Eine (im Sinne der Lernzieldiskussion) tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Geschehnissen und – vor allem – mit den *Fragen*, die diese Geschichte heute an uns stellt, ist am ehesten durch persönliche Berichte zu erreichen, in denen die »schmerzhaften Konturen« (Lixl-Purcell 1993: 97) der Opfer, die individuellen Entscheidungssituationen und moralischen Dilemmata des Einzelnen in der »Gesellschaft des Holocaust« (Heyl 1997: 183f.) sichtbar und nachvollziehbar werden. Ein geeigneter Weg, Geschichte nicht abstrakt, sondern anhand konkreter Einzelfälle erfahrbar zu machen, ist der Einsatz von Literatur.

Die Literatur nicht nur *nach*, sondern auch *über* Auschwitz hat bewiesen, daß es gelingen kann, den Widerspruch zwischen dem ästhetischen Stilisierungsprinzip und dem »Zivilisationsbruch Auschwitz« aufzufangen. Zur anfänglichen Skepsis diesbezüglich äußert sich u. a. Bert Brecht:

»Die Vorgänge in Auschwitz, im Warschauer Ghetto, in Buchenwald verträgen zweifellos keine Beschreibung in literarischer Form. Die Literatur war nicht vorbereitet und hat keine Mittel entwickelt für solche Vorgänge.« (1967: 313)

Adorno hat sein vieldiskutiertes Verdikt, wonach es barbarisch sei, nach Auschwitz Gedichte zu schreiben, später selbst zurückgenommen:

»Das perennierende Leiden hat soviel Recht auf Ausdruck wie der Gemarterte zu brüllen; darum mag falsch gewesen sein, nach Auschwitz ließe kein Gedicht mehr sich schreiben.« (1975: 355)

Literarische Verarbeitungen – sei es in autobiographischer, semi-biographischer oder auch fiktiver Form – haben sich nicht nur behauptet, sondern auch einen enormen Beitrag zur gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen geleistet.

In der unterrichtlichen Praxis in Deutschland ist der Zugang zum Thema Nationalsozialismus über Literatur inzwischen weit verbreitet. Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache ist in verschiedenen Publikationen mehrfach auf die Vorteile des Einsatzes von Literatur

hingewiesen worden (vgl. u. a. Hoelzel 1978, Ackermann 1993, Chubb 1993, Lorenz 1993, Lixl-Purcell 1993), und wie die folgende Tabelle zeigt, sind auch im DaF-Unterricht literarische Texte das meistgewählte Medium zur Besprechung des Nationalsozialismus:

DaF-Lehrbücher	Geschichtsbücher u. ä.	Audio/Video	Literatur	Zeitungen u. ä.
30%	34%	46%	48%	22%

Tab. 1: Antworten auf die Frage: Anhand welcher Materialien haben Sie das Thema NS besprochen? (Mehrfachnennung möglich)

48% der Lehrenden haben hiernach auf das – längst unüberschaubare – Korpus der Literatur zur NS-Thematik zurückgegriffen. Leider ist aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung nicht ersichtlich, welche Texte bzw. Textarten herangezogen und anhand welcher Kriterien sie für Unterrichtszwecke ausgewählt wurden. Durch eine Korrelationsanalyse zwischen den eingesetzten Medien und der Anzahl der Unterrichtseinheiten (UE à 45 Minuten), die dem Thema Nationalsozialismus gewidmet wurden, konnte jedoch festgestellt werden, daß über 40% derjenigen, die – wie auch immer – auf literarische Texte zurückgriffen, lediglich 1–4 Unterrichtseinheiten mit der NS-Thematik beschäftigt waren. 24% der Lehrenden, die Literatur im Unterricht einsetzen, gehören zudem zu einer Gruppe von insgesamt 30% der Lehrenden, die die NS-Thematik im Unterricht zwar behandelt haben, zu einer Beschäftigung mit dem zentralen Gegenstand – der millionenfachen Ermordung von willkürlich als »lebensunwert« de-

klarierten Menschen – jedoch keine Veranlassung sahen.

Trotz des oft beschriebenen Potentials literarischer Texte als Mittel, durch das der affektive Bereich einbezogen und eine persönliche Auseinandersetzung erreicht werden kann, scheint Literatur im DaF-Unterricht demnach nur in Einzelfällen für eine ausführliche und kritische Behandlung der Themen Nationalsozialismus und Sho'ah herangezogen zu werden.

Da ähnliche Ergebnisse auch für das Medium Film<sup>1</sup> zu ermitteln sind, sehe ich die Vermutung bestätigt, daß viele Lehrende didaktisch-methodische Hilfestellungen vermissen – zumindest im Hinblick auf die Medienwahl.

Die eingangs gemachte Feststellung, wonach den Problemen und Fragen, die bei der Behandlung der NS- (und mehr noch der Sho'ah-)Thematik im DaF-Unterricht auftauchen, ungenügend Aufmerksamkeit geschenkt wird, kann insgesamt nur unterstrichen werden.

1 Es gibt eine Vielzahl von Filmen, deren Einsatz im Unterricht zu befürworten ist (vgl. Heyl 1996: 140f.). Für den DaF-Unterricht didaktisiert existieren meines Wissens folgende Filme: *Die Geschwister Scholl und der Film DIE WEISSE ROSE* (Gericke-Schönhausen, Detlef; Wilzén Eriksson, Susanne; Laurell, Gunilla); *Europa Europa oder Hitlerjunge Salomon* (Brenez, Michelle; Catalano, Barbara; Vavon, Francis); »*Satans kvinnfolk*« – Erläuterungen zum Film »*Das schreckliche Mädchen*« (Sandaker, Arvid).

## 6. Schluß

88% der befragten DaF-Lehrenden halten eine Behandlung des Themas Nationalsozialismus im DaF-Unterricht für *wichtig* oder *eher wichtig*, 75% gaben an, das Thema bereits unterrichtet zu haben. Die Gründe, die für eine Behandlung sprechen, sind nicht zu übersehen und seien hier noch einmal zusammengefaßt: Zum einen dient die Geschichte des Nationalsozialismus als Hintergrundwissen, damit man aktuelle Vorkommnisse in Deutschland besser begreifen und damit umzugehen lernen kann. Die Geschichte Deutschlands würde falsch unterrichtet ohne die Sho'ah. Zum anderen ist in vielen Fällen davon auszugehen, daß die Verbrechen der Nationalsozialisten das Deutschlandbild mitprägen: Deutschlernende müssen dann wissen, wie sie die »sordid story of Nazi Germany« (Hoelzel 1977: 53) einzuordnen haben.

Die Analyse der Ergebnisse, die bei der Fragebogenuntersuchung gewonnen wurden, zeigt jedoch, daß der Behandlung des Nationalsozialismus – von der Sho'ah ganz zu schweigen – in der Praxis ein zu geringes und damit unangemessenes Zeitbudget zur Verfügung steht. Da es andererseits in den allermeisten Fällen im Ermessensspielraum der Lehrenden liegt, ob und wie lange sie über die NS-Thematik unterrichten, muß es zulässig sein, über andere Gründe zu spekulieren. In Frage kommen u. a. die Sensibilität, die Brisanz der Thematik, Unsicherheit bei unpassenden Äußerungen Lernender, sprachliche Schwierigkeiten (auch und gerade im Umgang mit Literatur), eigene Wissensdefizite oder auch eigenes Abwehrverhalten – und vielleicht all dies zusammen.

Diese Themen sind unbequem, und sie werden durch weitestgehend fehlende Hilfestellungen und das sehr dürftige Lehrmittelangebot nicht bequemer. Notwendig sind daher in erster Linie gute

Lehrmaterialien, in denen die genannten Probleme thematisiert werden, die sowohl historisch fundiert, multiperspektiv und kulturkontrastiv sind als auch – z. B. mit Hilfe literarischer Texte – an der Geschichte Einzelner teilnehmen, die Empathie fördern und ihre Bedeutung für die Gegenwart aufzeigen.

## Literatur

- »ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1990), 303–308.
- Abram, Ido: »Rassenwahn und Rassenhaß – Lehren aus der Schoah«. In: Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): *Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns*. Hamburg: Krämer, 1992, 187–200.
- Abram, Ido; Heyl, Matthias: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Hamburg: rororo, 1996.
- Ackermann, Irmgard: »Versäumte Lektionen. Vorschläge zur Behandlung des Themas Nationalsozialismus anhand literarischer Texte«. In: Warmbold, Joachim; Koeppl, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993, 77–90.
- Adorno, Theodor W.: *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1963.
- Adorno, Theodor W.: *Stichworte. Kritische Modelle* 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969.
- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1975.
- Borries, Bodo von: *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim (u. a.): Juventa, 1995.
- Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke*. Bd. 20: *Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967.
- Caspi, Arie: »Jugend Israels nationalistisch und gewaltbereit?«, *Israel & Palästina. Zeitschrift für Dialog* 1 (1997), 12–18.
- Chubb, Karin: »Über die Verwendung von Jugendliteratur zum Thema Nationalsozialismus im politischen Kontext des DaF-Unterrichts in Südafrika«. In: Warm-

- bold, Joachim; Koepfel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993, 117–124.
- Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Körber Stiftung, 1997.
- Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard: »Landeskunde«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994, 273–281.
- Fisseler-Skandrani, Renate: »Wahrnehmung deutscher Geschichte und Gegenwart durch tunesische Studenten«, *Info DaF* 19, 5 (1992), 551–573.
- Gloyer, Henning: »Ein Landeskundekurs zur deutschen Kulturgeschichte bis 1945«, *Info DaF* 16, 2 (1989), 192–198.
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994.
- Heyl, Matthias: »Von der Notwendig- und Unmöglichkeit einer ›Erziehung nach Auschwitz‹«. In: Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): *Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns*. Hamburg: Krämer, 1992, 217–234.
- Heyl, Matthias: »Zur Gegenwart der Schoah – Generationen und Identitäten nach dem Mord an den europäischen Juden«. In: Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): *Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden*. Hamburg: Krämer, 1994, 51–92.
- Heyl, Matthias: »Jews are no metaphors, oder: Die Kontextualisierung des Holocaust in Deutschland«. In: Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): »*Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...*«. *Zur Erziehung nach Auschwitz*. Hamburg: Krämer, 1995, 27–64.
- Heyl, Matthias: »›Erziehung nach Auschwitz- und ›Holocaust Education‹ – Überlegungen, Konzepte und Vorschläge«. In: Abram, Ido; Heyl, Matthias: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Hamburg: rororo, 1996, 61–164.
- Heyl, Matthias: »The Society of the Holocaust: Ein E-Mail-Projekt«. In: Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Körber Stiftung, 1997, 181–193.
- Hoelzel, Alfred: »The Germanist and the Holocaust«, *Die Unterrichtspraxis* 11, 2 (1978), 52–59.
- Ily, Regine: *Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. Diplomarbeit. Universität Wien, 1997 (unveröffentlicht).
- Ily, Regine: »Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht«. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 3 (1999), 168–185.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- Kraushaar, Wolfgang: »Zivilisationsbruch Auschwitz – Singularität versus Universalität der Judenvernichtung«. In: Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): »*Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...*«. *Zur Erziehung nach Auschwitz*. Hamburg: Krämer, 1995, 121–140.
- Lixl-Purcell, Andreas: »Exil, Faschismus und Holocaust: Memoirenliteratur im DaF-Unterricht«. In: Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993, 91–101.
- Lorenz, Dagmar C. G.: »Holocaust-Literatur als Teil des Lehrplans in der deutschen Abteilung einer amerikanischen Universität«. In: Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993, 102–111.
- Lozowick, Yaacov: »Fallstricke der Erinnerung – Israelisch-deutsche Dialoge über die Schoah«. In: Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): »*Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...*«. *Zur Erziehung nach Auschwitz*. Hamburg: Krämer, 1995, 111–120.
- Mahjoub, Nadia: »Der häßliche Deutsche und die deutsche Sprache. Beeinflußt das

- Deutschlandbild die Einstellung zum Deutschen als Fremdsprache?« *Germanistische Mitteilungen* 42 (1995), 65–82.
- Mitscherlich, Alexander u. Margarete: *Die Unfähigkeit zu trauern: Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München: Piper, 1967.
- Neubauer, Fritz: »Kompetenzbeispiele in LANGENSCHIEDTS GROSSWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE«. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer, 1998, 247–255.
- Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): *Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerens*. Hamburg: Krämer, 1992.
- Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): *Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden*. Hamburg: Krämer, 1994.
- Schreier, Helmut: »Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz«. In: Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): »*Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...*«. Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg: Krämer, 1995, 17–26.
- Schreier, Helmut; Heyl, Matthias (Hrsg.): »*Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...*«. Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg: Krämer, 1995.
- Silbermann, Alphons; Stoffers, Manfred: *Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland*. Berlin: Rowohlt, 2000.
- Stern Strom, Margot; Parsons, William S.: *Facing History and Ourselves – Holocaust and Human Behaviour*. Watertown, Mass. 1982.
- Süssmuth, Hans: »Kontinuitäten im Wandel – Deutschlandbild in West- und Osteuropa«, *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* 26 (1997), 215–233.
- Thimme, Christian: *Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit. Universität Bielefeld, 1991 (unveröffentlicht).
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.
- Warmbold, Joachim; Koeppel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993.
- Weber, Hans: »Nazis zum Frühstück. Zusatzmaterial für den DaF-Unterricht aus einer Morgenzeitung«. In: Warmbold, Joachim; Koeppel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993, 142–156.
- Wehler, Hans-Ulrich: *Aus der Geschichte lernen? Essays*. München: Beck, 1988.
- Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: »Geschichte im landeskundlichen Unterricht«, *Zielsprache Deutsch* 22, 3 (1991), 134–142.
- Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer, 1998.
- Wiesel, Elie: *Jude heute. Erzählungen, Essays, Dialoge*. Wien: Hannibal, 1987.