

Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus

Minna Maijala

1. Einleitung

Fremdsprachliche Lehrwerke spielen bei der Entstehung eines typisierten Bildes von einem anderen Land eine sehr wichtige Rolle. Historische Themen sind heutzutage neben anderen landeskundlichen Themen wesentliche Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die dicht visualisierten modernen fremdsprachlichen Lehrwerke vermitteln geschichtliche Inhalte durch Collagen, Statistiken, bunte Bilder und ein modernes Layout. In den meisten Fremdsprachenlehrwerken wird den geschichtlichen Themen eine Einheit oder zumindest ein Teilkapitel gewidmet.

Mit der Beschreibung und Erklärung historischer Ereignisse bietet sich im Fremdsprachenunterricht eine Gelegenheit, den Lernenden Zusammenhänge zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu zeigen. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Darstellung von Geschichte bei der Vermittlung der landeskundlichen Informationen in einigen europäischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Dabei treten auch spezifische Probleme bei der Darstellung der deutschen Geschichte hervor, wie sie sich am Beispiel des Nationalsozialismus veranschaulichen lassen.

2. Darstellungsweisen von Geschichte im Fremdsprachenunterricht

Geschichte in fremdsprachlichen Deutschlehrwerken ist ein Teilaspekt neben anderen landeskundlichen Themen. Sie kommt einerseits implizit in Texten und Illustrationen vor, welche die Gegenwart präsentieren, und andererseits explizit in den Einheiten, Kapiteln und Lektionen, die geschichtlichen Themen gewidmet sind.

Über die Sprache werden die landeskundlichen Inhalte Gegenstand des Unterrichts. Getragen werden sie zumeist durch Medien. Eine Vermittlung von »Wissen um des Wissens willen« ist dabei als sekundär anzusehen, insoweit ist Erdmenger (1996: 81) zuzustimmen, der in diesem Zusammenhang als für den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht bedeutende Unterrichtsmittel folgende aufführt:

1. Texte (Lehrbuchtexte und authentische Texte)
2. Muster (originale Gegenstände wie Briefmarken, Münzen, Kataloge, Postkarten, Kalender etc.)
3. abbildende Medien wie Photos, Dias, Plakate, Film, Fernsehen, Wandbilder etc.
4. akustische Medien (Tonkassetten, Schallplatten, Rundfunk etc.)
5. symbolische Medien (Karten, Modelle, Diagramme, Pläne, Programme etc.)

Dazu kommen Mischformen dieser Kategorien wie Prospekte, Videos, Ton-Bild-Schauen.

Der Umfang von Landeskunde im Unterricht hängt immer auch vom Sprachstand der Lernenden ab. Landeskundliche Inhalte können als Gesprächsthema die Fähigkeit verbessern, die Fremdsprache anzuwenden und in ihr zu kommunizieren. Im Fremdsprachenunterricht werden oft landeskundliche Kenntnisse bewußt vermittelt, damit die Lernenden die Thematik bzw. die Situationen einordnen können, wie dies Erdmenger (1996: 82) anhand des Themas »Weihnachten im Englischunterricht« für Anfänger veranschaulicht. Im Anfängerunterricht können landeskundliche Informationen durchaus auch in der Muttersprache vermittelt werden.

Erweiterte und vertiefte Inhalte und Aussagen der Landeskunde sind denkbarer Unterrichtsgegenstand, sobald ein höherer Grad an Sprachbeherrschung erreicht ist. Beispielsweise versteht Erdmenger (1996) unter Erweiterung »das Hinzufügen neuer Inhalte auf einer sprachlich einfachen Stufe«, unter Vertiefung »Eindringen in ein Thema, bei dem mit zunehmend eingehender Beschäftigung das landeskundlich Typische, die Differenziertheit deutlicher wird«. Idealerweise sind die sprachlichen und landeskundlichen Fertigkeiten und Kenntnisse dem Alter der Lernenden und ihrer Fähigkeit und ihrem Bedürfnis nach Kommunikation angemessen. Bei komplexen Themen wie dem Nationalsozialismus kann bei homogenen Gruppen auch im Unterricht für Fortgeschrittene die Muttersprache der Lernenden benutzt werden, wenn die Ereignisse im Dritten Reich diskutiert und reflektiert werden (vgl. Ghobeyshi 2000: 632). Bei diesem Thema handelt es sich vor allem um inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht; die sprachdidaktischen Ziele sollten bei der Behand-

lung dieses Themas nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen.

Zielsetzung der Lehrenden sollte die in Inhalt und Didaktik angemessene Behandlung von historischen Themen sein. Statistiken und Diagramme können im Fortgeschrittenenunterricht neben die genannten Medien treten, wenn komplexe Sachverhalte nachvollziehbar erläutert werden sollen und dazu einzelne Daten und Fakten nicht genügen. Die Geschichte des Heimatlandes kann Anknüpfungspunkt für die Vermittlung historischer Themen sein. Sehr viel hängt dabei von den Voraussetzungen auf der Seite der Rezipienten ab, insbesondere von dem kulturellen Hintergrund und der schulischen Vorbildung. So können aus dem Geschichtsunterricht des Heimatlandes nur bruchstückhafte, vorurteilsbeladene, oder aber auch umfassende Vorkenntnisse gegeben sein. Dazu kommen noch verschiedene Ziele der Lehrpläne (vgl. Koreik 2001: 1276 f.).

Zeitliche Grenzen und die Vorgaben des jeweiligen Lehrplanes wie auch die Komplexität und der Umfang der Materie lassen keine eingehende Behandlung aller in Frage kommenden historischen Themen zu. Im Bereich der Landeskunde können historische Themen aber vom Zusammenhang her mit anderen, nicht historischen Themen sinnvoll verknüpft werden. Penning (1995: 630) spricht hier von einem »assoziativen Geflecht« bzw. von einem »Netzwerk«, »in dem alles mit allem zusammenhängt und letztlich die Lernerinteressen die Auswahl und die Fragehorizonte bestimmen«. Im Fortgeschrittenenunterricht steht oft eine aktuelle Frage im Mittelpunkt, von der aus sich dann andere, beispielsweise historische Themenfelder im Zusammenhang erschließen lassen.

Die Behandlung und Bearbeitung landeskundlicher Themen erfordert die Verfügbarkeit geeigneter Materialien, wobei

eine große Bandbreite sowohl bei Themen als auch bei Materialien besteht (vgl. Penning 1995: 632 f.).

Die Behandlung historischer Themen verlangt eine Didaktisierung, die auf die konkreten Umstände des Unterrichtes bezogen ist. Koreik (2001: 1276) nennt in diesem Zusammenhang den Einsatz von Bild- und Tonmaterial, Erdmenger (1996: 82) sieht als »methodischen Weg« folgenden:

1. Darstellen der eigenen realen Situation in narrativer oder dialogischer Form (geringe landeskundliche Relevanz);
2. Einsatz von Medien zur Erarbeitung einfacher, landeskundlich relevanter Inhalte (eine Schule, eine Familie, ein Fest, eine Alltagssituation des Ziellandes) und der dazugehörigen sprachlichen Verhaltensformen unter dem Kommunikationsaspekt;
3. Anwendung des Gelernten in Spielszenen und fiktiven Situationen mit dem Ziel, daß der Schüler sich in die fremde Situation und die Rolle, die er darin spielt, hineinversetzt;
4. Gegenüberstellung der fremden und der eigenen Umwelt, Feststellung von Gleichheit und Verschiedenheit bei anderen Menschen, ihrem Land und seinen Einrichtungen.

Zielsetzungen und Auswahl der Inhalte sind für Ehnert und Wazel (Ehnert/Wazel 1996) notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht. Sie betonen die Bedeutung von Wortschatzarbeit, Lektüre, Hören und Sprechen (Ehnert/Wazel 1996: 277 ff.). Im Rahmen der Wortschatzarbeit sollte das Augenmerk auf der Erklärung schwer rezipierbarer Lexik liegen, als Vorentlastung vor der Behandlung des Textes und während der Textarbeit. Historische Begriffe können bereits hier aufbereitet werden. Lektüre ermöglicht auch das selbständige Lernen und die selbständige

Aneignung landeskundlicher Kenntnisse. Hier ist allerdings die Verfügbarkeit von Lektüretexten Grundvoraussetzung; nicht alle Lehrwerke bieten geeignetes Material an. In Kombination von Hausarbeit und Unterricht sowie mit einer guten Vorbereitung durch die Lehrenden können die Lernenden sich auch aus »fremden« Texten Inhalte erschließen, nach anderen Quellen suchen und das Gelesene oder Gehörte in der fremden Sprache in Vortrag und Gespräch wiedergeben.

Landeskunde bedeutet immer auch »Leutekunde« (Krumm 1992: 16; Pauldrach 1992: 5). Die erste Lehrbuchfigur »mit Vergangenheit« weist Ammer (1988: 148 f.) in dem DaF-Lehrwerk *Deutsch x 3* aus dem Jahr 1974 nach. Ausgehend davon, daß auch Spiele und Spielmethoden landeskundliche Inhalte vermitteln können, hat Koreik (1993) mit Teilnehmenden an einem Internationalen Sommerkurs anhand von mehreren Modellen »Biographiesimulationen« durchgeführt. Aufgabe war das Erfinden fiktiver Personen aus Deutschland. Für die Gestaltung der Charaktere und Biographien waren Kenntnisse aus Kultur, Gesellschaft und Geschichte erforderlich, die auch in Bibliotheken recherchiert werden konnten. Die fiktiven Personen miteinander in Verbindung zu bringen, bedeutet gleichzeitig, ihren kulturellen Hintergrund zu veranschaulichen, ihre Erlebnisse aus historischen Ereignissen zu verarbeiten. Durch die Reflexion kultureller Interferenzen verlieren ethnozentrische Sichtweisen an Gewicht (vgl. Koreik 1993: 220).

Weimann/Hosch (1991) zeigen am Medium Geld anhand der Gestaltung der letzten Banknotenserie der Deutschen Bundesbank, »daß Geschichte im Sprachunterricht auch oft dort anwesend ist, wo wir es zunächst meist nicht vermuten« und »daß sich Geschichte in verschiede-

nen Medien materialisiert und im Alltag gegenwärtig ist« (135 f.). Nach der Einführung der gemeinsamen europäischen Währung können Münzen oder auch Postwertzeichen der verschiedenen Länder Anlaß zum Vergleich bieten.

Studienreisen in die Zielsprachenländer ermöglichen es, auf den dortigen Spuren der Geschichte zu wandeln. Ausflüge zu historisch bedeutsamen Orten und die Besichtigung von Museen werden intensiver erlebt mit eingehender Vor- und Nachbereitung. Dann kann man (so der Titel des Beitrages von Koreik/Köster 1997) festhalten: »Das Museum ist besser als ein Buch«. Ob mit einer solchen Betrachtungsweise nicht die Bedeutung und Wirkung von Museen auf die Zielgruppe der Lernenden ein wenig zu sehr idealisiert wird, ist eine andere Frage. Grenzen liegen hier unter anderem bei Lerngruppen, die sich aus Teilnehmenden verschiedener Länder oder Kulturkreise zusammensetzen. Dies kann aber durch ein vergleichsweise hohes Sprachniveau in vielen Fällen nahezu ausgeglichen werden. Daneben sind aber auch grundlegende Kenntnisse in Kultur und Geschichte des Heimatlandes für einen Vergleich der kulturellen Hintergründe unerlässlich. Dann ist ein kulturkontrastiver oder interkultureller Ansatz im Unterricht möglich (vgl. Koreik 2001: 1277). Gleichwohl wird die Studienreise ihren Ausnahmecharakter behalten, nicht zuletzt wegen der Frage der Häufigkeit und der praktischen Durchführbarkeit.

Bei der Einbeziehung historischer Themen in den Deutschunterricht spielen Unterrichtsmittel neben anderen Faktoren wie Lernort, Vorbildung und Sprachniveau der Lerngruppe, nationale Hetero- oder Homogenität in der Lerngruppe, Motivation für den Spracherwerb und Qualifikation der Lehrenden eine wichtige Rolle (Koreik 2001: 1273). Die Rolle der Geschichte für das Ver-

ständnis der Gegenwart möchte ich hier nochmals unterstreichen. Der Alltag einer fremdsprachlichen Kultur ist ohne Geschichte nicht zu verstehen. Nur Geschichte kann im Unterricht auf die Fragen »Warum?« und »Wie ist es zur heutigen Situation gekommen?« antworten. Die geschichtlichen Informationen können aber auch je nach ihrer Auswahl und Verwendung eine Beeinflussung der Rezipienten durch ideologische Interessen befördern.

Im Fremdsprachenunterricht wirft die Darstellung komplexer Vorgänge große didaktische Probleme auf. Sprachlehrerinnen und -lehrer sind zumeist für die Behandlung landeskundlicher Inhalte nicht ausgebildet worden. Es ist aber wichtig, daß ein Lehrbuch zumindest danach beurteilt werden kann, ob seine Informationen korrekt, falsch, evtl. geschönt sind oder Vorurteile enthalten bzw. das kulturelle Verständnis fördern oder hindern. Resultat der Unsicherheit sollte nicht die Nicht-Behandlung bestimmter Themen, wie etwa des Nationalsozialismus sein.

3. Deutsche Geschichte – ein Fall für sich

In das Kapitel über die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts führt ein britisches Deutschlehrwerk aus dem Jahre 1994 so ein:

»Geschichte kann man nicht betrachten wie in einem Glaskasten. Sie lebt mit uns. Wir müssen mir ihr leben. Gerade in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts gibt es schreckliche Kapitel. Viele sagen, das ist lange her. Andere wollen es auch heute noch nicht vergessen. Wie fühlt man sich als Deutscher?« (Brennpunkt 1994: 134)

Es weist auf die dunklen Seiten der deutschen Geschichte hin, die das Deutschlandbild sowohl im Ausland als auch in Deutschland geprägt haben. Mag das Deutschlandbild auch in ständiger Ver-

änderung begriffen sein, so schwebt doch nach wie vor die Zeit des Dritten Reiches über seiner Entstehung. Man blickt auf die deutsche Geschichte anders als beispielsweise auf die französische Geschichte.

Wie Deutsche zu Deutschland und ihrer Geschichte stehen, ist ein wichtiger Aspekt im Deutschunterricht. Dieses komplexe Verhältnis spiegelt sich in der deutschen Gesellschaft in vielen Punkten wider und sollte deswegen auch in die Deutschlehrwerke im Ausland Eingang finden, die diese Problematik bislang nur sehr vereinzelt aufgreifen, was auch daran liegen kann, daß hier von einem anderen Kulturwissen ausgegangen wird (vgl. Wierlacher 2003b: 15 ff.). Insbesondere in Zeiten des Umbruchs und der Veränderungen sollte auch vor diesem Hintergrund die Vermittlung von Informationen über die Zielsprachenkultur von allen am Lernprozeß Beteiligten als ein Ziel erkannt werden. Dies ermöglicht immer auch eine Reflexion des eigenen Standortes. Gerade seit dem Ende des Kalten Krieges kann derzeit im Zeitalter der Globalisierung die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz in selten konzentrierter Dosierung erfahren und gelehrt werden (so etwa Wierlacher 2003a: 257; Wierlacher 2003c: 511).

Die Verfasserinnen und Verfasser von Deutschlehrwerken wollen das Interesse an der Zielsprache und deren Kultur in den Lernenden wecken. In der Regel bemühen sich die Autorinnen und Autoren um einen freundlichen Blick in die deutsche Geschichte, trotz ihrer dunklen Seiten. Bei der Behandlung dieser dunklen Seiten gehen die Lehrwerke meist behutsam vor, wobei in Lehrwerken für den Anfängerunterricht die Zeit des Nationalunterrichts meist noch nicht dargestellt wird (vgl. Ghobeyshi 2000: 632). Als Faktoren, die eine Aufnahme in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache erschwe-

ren, sind neben dem zur Verfügung stehenden oft knappen Zeitrahmen und der Barriere des Sprachstandes der Lernenden oft die Angst vor einem negativen Einfluß auf das Deutschlandbild und die Motivation der Lernenden zu nennen (vgl. Ghobeyshi 2000: 631 f.). Eigene Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zeigen, daß die Lernenden diese Thematik behandelt wissen wollen. Historische Themen werden überhaupt im Fremdsprachenunterricht als sehr wichtig empfunden (vgl. Koreik 1995; Thimme 1996).

Zur Behandlung der schwierigen und problematischen Themen der deutschen Geschichte eignen sich insbesondere literarische Texte. Die Authentizität literarischer Texte gibt den Lernenden die Chance, sich selbst eine Meinung über die geschichtlichen Ereignisse zu bilden. So wird im universitären Unterricht Deutsch als Fremdsprache in das Thema meist mit literarischen Texten eingeführt (vgl. Ghobeyshi 2000: 641; siehe im einzelnen Warmbold/Köppel/Simon-Pelanda 1993).

In den europäischen Deutschlehrwerken – hauptsächlich in den französischen und norwegischen – findet sich eine Vielfalt von literarischen Perspektiven zu der Thematik »Zweiter Weltkrieg/Nationalsozialismus«. Es gibt Auszüge aus:

- »Die Welt von gestern« von Stefan Zweig (*Grenzenlos*. Terminales Allemand: 24)
- »Heute Nacht ist viel passiert« von Margaret Klare (*Chancen*. Allemand 2de: 86 ff.)
- »Ein Bündel weißer Narzissen« von Luise Rinser (*Chancen*. Allemand 1^{ere}: 79 ff.)
- »Nicht nur zur Weihnachtszeit« von Heinrich Böll (*Chancen*. Allemand 1^{ere}: 116 ff.)
- »Bei der Verbrennung meiner Bücher« von Erich Kästner (*Chancen*. Terminales Allemand 58)

- »Der Vulkan« von Klaus Mann (*Chancen*. Terminales Allemand: 95 ff.)
- »Warum warst du in der Hitlerjugend«? von Horst Burger. (*Bahn frei! Classe de Première*: 101 f.)
- »Der Schlund« von Gudrun Pausewang (*Bahn frei! Classe de Première*: 122 f.)
- »Mein Onkel Fred« von Heinrich Böll (*Bahn frei! Classe de Première*: 20 f.; *Ja, aber ganz neu ... Allemand Premières*: 22 f.)
- »Jonathan hat das Flugzeug verpaßt« von Margret Steenfath (*Perspektive 3*: 120 f.)
- »Die toten Engel« von Winfried Bruckner (*Perspektive 3*: 122 ff.)
- »Dem Frieden entgegen« von Hildgard und Siegfried Schumacher (*Mosaik 4*: 120 f.)
- »Reisen – Ächtung – Befreiung« von Emil Nolde (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 22 f.)
- »Das Leben meiner Mutter« von Oskar Maria Graf (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 137 f.)
- »Deutschstunde« von Siegfried Lenz (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 20 f.; *Bahn frei! Classe de Première*: 83 f.)

Die Auszüge tragen auch dazu bei, daß sich Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit bei den Lernenden entwickeln, was im Umgang mit fremden Kulturen von großer Bedeutung ist. Die norwegischen Deutschlehrwerke nehmen durch die Textauswahl Stellung gegen Krieg als Mittel der Auseinandersetzung. Es werden Gedichte aus den »Lesebuchgeschichten« von Wolfgang Borchert abgedruckt, ebenso »Dann gibt es nur eins« von Wolfgang Borchert und »Und was bekam des Soldaten Weib« von Bertolt Brecht (siehe im einzelnen Majjala 2004a: 312 f.; Majjala 2004b: 141 ff.).

4. Die Darstellung des Nationalsozialismus – Beispiele aus europäischen Lehrwerken

Ziel der Auswahl der vier europäischen Länder war, Lehrwerke für das Fach Deutsch aus verschiedenen Ländern zu untersuchen, die gerade nicht von vorneherein als vergleichbar erscheinen. Vor allem soll die Auswahl verschiedene Perspektiven zum Thema eröffnen. Nur eines dieser Länder hat mit Deutschland eine gemeinsame Grenze, aber alle haben mit ihm eine gemeinsame Vergangenheit. Die Analyse der Lehrwerke erfolgt nach der alphabetischen Reihenfolge der Länder.

4.1 Finnland

In den meisten finnischen Deutschlehrwerken dominiert der kommunikative Ansatz von Landeskunde, die Inhalte sind aus dem Alltag gewählt, es gibt viele Dialoge. Die Behandlung der Wendepunkte der deutschen Geschichte in den finnischen Deutschlehrwerken ist im allgemeinen nicht sehr verbreitet, weder in einer Kurzbeschreibung noch in ausführlicher Darstellung. Die Beschäftigung mit der geschichtlichen Perspektive erfolgt oft bei der Darstellung von Städten und Sehenswürdigkeiten.

In *Mosaik 4* bringt das Geschichtskapitel »Geschichtsmosaik« eine umfassende Chronik des 20. Jahrhunderts. Eine Zeittafel von der Reichsgründung 1871 bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges leitet das »Geschichtsmosaik« ein. Die Darstellung der Wendepunkte der deutschen Geschichte vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Wiedervereinigung erfolgt chronologisch in »Kästchen« zum jeweiligen geschichtlichen Ereignis. Zwischen einigen »Kästchen« finden sich Texte und Bilder, wie »Die Weiße Rose«. Dieser Textabschnitt ist an »Die weiße Rose« von Inge Scholl angelehnt. Nach diesem Text folgt ein »Kästchen« mit dem Text »1944:

Erfolgsloses Attentat auf Hitler« sowie das Lied »Sag' mir, wo die Blumen sind ...«. Über die bedingungslose Kapitulation der Wehrmacht am 8. Mai 1945 sowie über die Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen informiert das nächste »Kästchen«. Auf den folgenden Seiten werden die schweren Nachkriegsjahre geschildert. Ein Foto von Menschen mitten in Trümmern zeigt das Elend nach dem Krieg. In Wort und Bild wird über den Mangel nach dem Krieg und über den Schwarzmarkt erzählt. Daran anschließend wird ein Auszug aus der Rede von Bundespräsident Richard von Weizsäcker vor dem Bundestag zum 8. Mai 1985 abgedruckt, darunter das Gedicht »Bitten der Kinder« von Bertolt Brecht. Es wird auch auf die Nachkriegszeit und die Wiedervereinigung eingegangen. Das »Geschichtsmosaik« endet mit einem Artikel über den Film »Schindlers Liste«. Das Bild der deutschen Geschichte ist in *Mosaik*, wie der Name des Lehrwerks andeutet, mosaikartig. Die häppchenweise angebotenen geschichtlichen Informationen überlassen es den Lernenden, einen Gesamtzusammenhang herzustellen.

Die Problemorientiertheit in den finnischen Büchern ist insgesamt nicht sehr ausgeprägt, auch nicht in der Darstellung des Alltags im Nationalsozialismus. In einem finnischen Lehrwerk bringt die Lektion »Ohne Sorge« die Leser »mit den Megameistern durch Berlin«:

Die Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche

Vor der Turmruine der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche wird Flo plötzlich ganz still. Die Ruine und ein moderner Turm aus blauem Glas stehen da als Mahnmal des Zweiten Weltkrieges. »Wenn ich hier bin, habe ich immer das Gefühl, die Zeit steht still. Man spürt wirklich die Geschichte«, beschreibt Flo. »Der Platz vor der Kirche ist aber auch ein populärer Treffpunkt für junge Leute in Berlin«, sagt Kai. »Hier sieht man z. B. auch Jongleure und Pantomimen

und um die Ecke ist das Europa Center, wo man die coolsten Klamotten kaufen kann.« (*Neue Adresse* 4–6: 17)

Mit ähnlichen Aussagen erklären die jungen »Megameister« deutsche Geschichte. Diese Informationen sind zwar den Schülern angemessen und altersgerecht, richten das Augenmerk aber oftmals nicht auf das Wesentliche. So erscheint die Darstellung der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche wie auch der Berliner Mauer vor dem historischen Hintergrund und der Opfer, mit denen sie in Verbindung stehen, in diesem Zusammenhang nicht ganz »ohne Sorge«.

Im gleichen Lehrwerk erfolgt eine Schilderung der Erlebnisse einer finnischen Austauschschülerin in Berlin 1934. In ihrem Tagebuch erzählt die Zeitzeugin von ihren schönen Erinnerungen in Berlin: »Gleich am Bahnhof haben wir etwas Schönes erlebt: Ein Dudelsackorchester, die Hitlerjugend und die Presse haben uns sehr herzlich begrüßt« und: »Und auch noch etwas: Ich darf dem Reichskanzler Hitler einen Blumenstrauß überreichen, wenn er bald nach Berlin kommt ...«. Das Lehrwerk läßt hier die Lernenden mit diesen Aussagen allein und ordnet die Erlebnisse nicht in den historischen Zusammenhang ein. Die Reduzierung des Themas Nationalsozialismus auf diese Erlebnisse stellt keinen problemorientierten Zugang zu dieser Zeit dar. Die Lehrerhandreichung wiederholt lediglich die gleiche Erzählung nochmals in Form eines Interviews.

Eine problembewußte und kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und mit der Gegenwart spielt in den meisten finnischen Deutschlehrwerken eine untergeordnete Rolle, wie auch ein problematisierender Zugang und eine Auseinandersetzung mit anderen historischen Themen (siehe im einzelnen Majala 2004a: 131 ff.).

4.2 Frankreich

Die französischen Deutschlehrwerke vermitteln Geschichte meistens durch literarische Texte. Vor allem die dunklen Seiten der deutschen Geschichte werden durch narrative Texte behandelt. Im Zusammenhang mit dem Thema »Kunst im Nationalsozialismus« stehen oft Auszüge aus »Die Deutschstunde« von Siegfried Lenz. Mit der Kurzgeschichte »Mein Onkel Fred« von Heinrich Böll wird häufig die »Stunde Null« und der wirtschaftliche Aufschwung behandelt. Neben Belletristik prägen Kunst und Kultur französische Deutschlehrwerke. Geschichtliche Themen sind oft in das Thema »Kunst« integriert. Es finden sich zahlreiche Kunstwerke von historischen Ereignissen und von historischen Personen. Am meisten Platz wird dem Expressionismus eingeräumt. Verfolgte Künstler und ihre Kunstwerke werden präsentiert (»Entartete Kunst«). Themen wie Beeinflussung, Zusammenwachsen, Solidarität, Erziehung, der Einzelne und die Staatsgewalt, Staat und Mensch und Zivilcourage werden in französischen Deutschlehrwerken aus einer geschichtlichen Perspektive behandelt.

In dem französischen Lehrwerk *Bahn frei! Classe de Terminale* findet sich ein Auszug aus einem *Stern*-Interview mit Alt-Bundespräsident Roman Herzog, daran anschließend folgt ein kurzer »À propos«-Informationstext über den Film »Schindlers Liste«, der Artikel »Besuch im Kino Ettersberg« aus *Spiegel spezial*, der die Reaktionen der Jugendlichen nach dem Film »O Buchenwald« beschreibt. In einem Auszug aus »Schuldig geboren. Kinder aus Nazifamilien« von Peter Sichrovsky erzählt Stefanie, 19 Jahre, deren Großvater als deutscher Kriegsverbrecher nach dem Zweiten Weltkrieg verurteilt wurde, von ihrer Reaktion nach einem Streit mit dem Lehrer. Es werden auch Ergebnisse aus einer Umfrage aus *Spiegel*

special, in der Jugendliche nach der Aufklärung über Adolf Hitler in der Schule und nach den Diskussionen über das Dritte Reich befragt wurden, abgedruckt. Auf diesen Seiten befinden sich ein Plakat des Films »Schindlers Liste«, ein Foto des Konzentrationslagers Buchenwald und ein Foto von den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen.

Das französische Deutschlehrwerk *Ja, aber ganz neu... Allemand Terminales* bringt authentische Auszüge aus Hitlers Reden zum Thema Kunst und Diktatur:

»Bis zum Machtantritt des Nationalsozialismus hat es in Deutschland eine sogenannte »moderne Kunst« gegeben, d.h. also [...] fast jedes Jahr eine andere. Das nationalsozialistische Deutschland aber will eine »deutsche Kunst«; und diese soll und wird wie alle schöpferischen Werte eines Volkes eine ewige sein.« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 17)

Nach dem Zitat werden zwei Fragen gestellt:

»1. Die Aufgabe der Kunst nach Hitler: Zitieren Sie vier Schlüsselwörter und versuchen Sie die Funktion der Kunst im Dritten Reich zu definieren.

2. Betrachten Sie das Bild. Welche Worte fallen Ihnen ein, um Ihre Eindrücke zu beschreiben. Inwiefern entspricht Brekers *Bereitschaft* Hitlers Kunstauffassung?« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 17)

Das Kunstwerk »Bereitschaft« wird visuell dargestellt, zu sehen ist eine Katalogseite zur Ausstellung »Entartete Kunst«. Im Mittelpunkt der Darstellung der Jahre 1918–1934 steht, wie die Zeitgenossen die Machtergreifung Hitlers erlebten:

»Stéphane Roussel, correspondant en Allemagne au journal »Le Matin«, apprend la nomination de Hitler au poste de Chancelier. Elle rend compte de l'atmosphère tendue dans la capitale, dont témoigne également l'écrivain O. M. Graf dans le texte ci-contre. La lecture préalable de l'article de la journaliste française facilitera la compréhension du texte allemand.« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 136)

Es folgt ein Text, in dem der bayerische Volksschriftsteller Oskar Maria Graf erzählt, wie er die Machtergreifung in München erlebte.

Aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges werden Fotos von Trümmern (Dresden im Mai 1945), von Flüchtlingen («Millionen Menschen auf den Straßen») und von Soldaten nach dem Krieg gezeigt. Im Text »Der Krieg ist aus« erinnert sich der ehemalige Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher an die letzten Tage des Zweiten Weltkrieges. Danach wird die Frage gestellt, ob der 8. Mai 1945 Niederlage oder Befreiung war. Es werden Kommentare von Zeitgenossen abgedruckt. So erzählt Kurt S., 27, ein geflüchteter deutscher Soldat in Rumänien in einem Versteck:

»Der Krieg ist heute aus. Der Friede wäre da, aber was für einer? Ich wage nicht, in die Zukunft zu sehen. Ob ich jemals noch mein Kassengeschäft ausüben darf? Das hat mich am meisten in der Zeit, die hinter mir liegt, hochgehalten. Meine schöne Wohnung. Alles hin. Wer weiß, ob ich jemals meine Lieben wiedersehe. Wenn sie tot sein sollten, dann lohnt es sich auch nicht, daß ich noch weiterlebe.« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 144)

Durch Karikaturen lassen sich auch schmerzhaft Themen behandeln. Ein französisches Lehrwerk schildert »Propaganda und Manipulation« anhand der Karikatur »Nur die allerdümmsten Kälber wählen ihren Metzger selber«!, die Adolf Hitler zeigt. Unter der Karikatur wird gefragt: »Was war die Absicht des Zeichners? Wie ist ein solches Verhalten der Massen überhaupt möglich?« Es folgt der Text »Wie war es damals in der Hitlerjugend?« (*Bahn frei! Classe de Première*: 101 f.).

Die Deutschlehrwerke präsentieren oft junge Leute, die Zivilcourage zeigen und gegen den Nationalsozialismus kämpfen. Zu der mit dem Zitat »Ich bin ein Mensch, und das heißt ein Kämpfer sein«

von Goethe überschriebenen Einheit führt der Text »Die Abiturrede«, der die Zeit im Nationalsozialismus schildert:

»Als Gesa an das Rednerpult trat, zitterte das Blatt mit dem Text in ihren Händen. Sie warf einen Blick in den Saal. Das Publikum saß dicht an dicht. In der vordersten Reihe der Direktor mit den Ehrengästen. Er erwartete jetzt die Rede, deren Entwurf er gelesen und genehmigt hatte. Er hatte sich sehr zufrieden über den Inhalt geäußert.« (*Bahn frei! Classe de Première*: 122)

Gesa hält eine ganz andere Abiturrede, die gegen die Nazidiktatur gerichtet ist. In diesem Zusammenhang präsentiert die »Infostelle« *À propos* »Jugendliche im Widerstand«. Die Geschwister Scholl werden kurz in Wort und Bild präsentiert. Das französische Deutschlehrwerk *Grenzenlos. Premières* bietet einen Hörtext über »Die weiße Rose« und ein Interview mit Inge Aicher-Scholl. Daran anschließend erzählt der Text »Der Widerstandskämpfer« über Willi Graf.

Das Lehrwerk *Grenzenlos. Premières* präsentiert unter der Überschrift »Heldenhaft?« vier Personen, den Industriellen Berthold Beitz, den Admiral Wilhelm Canaris, den Schiffahrtsattaché Georg Ferdinand Duckwitz und den schwedischen Diplomaten Raoul Wallenberg, die während der Zeit des Nationalsozialismus Juden das Leben gerettet hatten. Es wird die Titelseite »Entartete Musik« der Broschüre zur Ausstellung im Rahmen der ersten Reichsmusiktage in Düsseldorf vom 24. Mai 1938 abgedruckt. Auf dieser Doppelseite ist auch ein Artikel aus der *Süddeutschen Zeitung* vom 6.8.1994 über die Bücherverbrennungen mit einem Foto von brennenden Büchern zu finden. Außerdem zu sehen ist ein Auszug aus dem Programm der NSDAP und ein Zitat und ein Foto von Karl Stojka, der als Zigeuner in ein Konzentrationslager verschleppt wurde. Nach diesen Informationen werden die Lernenden gefragt:

»Aufgabe

1. Was sagen diese Abbildungen aus?
2. Gleichschaltung. Was war das? Wozu hat das geführt?« (*Grenzenlos*. Terminales Al-lemant: 47)

Diesen Passagen folgt ein mit den Worten »Die Sternstunde meines Lebens« überschriebener Auszug aus »Wie war das eigentlich«? von Max von der Grün. Der junge Erzähler bekommt ein verbotenes Buch von seinem Lehrer.

Charakteristisch für die französischen Deutschlehrwerke ist, daß sie Geschichte oft durch authentische fiktionale Texte vermitteln. Dies ist vor allem bei der Behandlung der schwierigen historischen Themen wie Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus festzustellen. Die französische Lehrwerkverfasserin Evelyn Brandts betont neben dem Sprachstand die Wichtigkeit einer geistigen Reife, wenn es um die Behandlung des Themas Nationalsozialismus im Deutschunterricht geht. Ihrer Meinung nach sollte »eine innere Betroffenheit oder zumindest ein persönlicher Bezug« bei den Schülern vorhanden sein, so dass Identifikationsmöglichkeiten durch die Behandlung von Texten entstehen können, in denen etwa gleichaltrige zeitgenössische Protagonisten vorkommen (vgl. Brandts 1993: 70 ff.).

Die fiktionalen Texte haben gegenüber den nicht fiktionalen Texten die Eigenschaft, daß sie landeskundliche Informationen auf indirekte Weise vermitteln. Sie fördern die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, bauen Vorurteile ab und geben Anlaß zu Meinungsäußerung und Diskussion in der Unterrichtspraxis. Die Lernenden können sich vielfach mit den Protagonisten identifizieren. Literarische Texte enthalten Sprachformen, z. B. Konnotationen, Metaphern, die in anderen Textsorten nicht so oft vorkommen (Riemer 1996: 282 ff.).

4.3 Großbritannien

In den Geschichtseinheiten der britischen Deutschlehrwerke wird dem Zweiten Weltkrieg der Vorrang gegeben. Dabei steht die Zeit des Nationalsozialismus mit Fotos von Konzentrationslagern, Berichten aus den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen, Schilderungen der Schuldgefühle der Deutschen im Zentrum der Darstellungen.

Die der Geschichte gewidmete Einheit in *Brennpunkt* (1994) behandelt Aspekte der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert. Drei jungen Deutschen werden Fragen über die »schrecklichen Kapitel« der deutschen Geschichte gestellt. Unter der Überschrift »Wer stoppt Hitler«? stellt Frank in einem Hörtext seinem Großvater Fragen: »Wie konnte Hitler an die Macht kommen? Wie konnte der Krieg ausbrechen? Konnte man nichts dagegen tun? Wie war das Leben damals«? (*Brennpunkt* 1994: 135). Das Thema »Krieg« wird durch authentische Dokumente behandelt. Es werden Gedichte aus den »Lesebuchgeschichten« von Wolfgang Borchert, ein Brief eines deutschen Soldaten aus Stalingrad und ein Auszug aus Axel Rodenbergs »Der Tod von Dresden« abgedruckt. Zeitungsausschnitte, Berichte von Zeitzeugen und empathieerzeugende Bilder aus den Trümmern erzählen über die »Stunde Null«.

In der neuen Ausgabe von *Brennpunkt* (2000) wird die Geschichtseinheit mit den Worten »Geschichte lebt!« überschrieben. Wie in der alten Ausgabe führt auch die neue Ausgabe in die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts mit einer Bildcollage ein. Ein Bild aus einem Konzentrationslager, ein Foto von Hitler, ein Foto eines verhafteten Juden und ein Foto von deutschen Soldaten an der Front schildern die Zeit des Nationalsozialismus. Der Text »Die Nazizeit« berichtet von der »Macht-ergreifung« bis zum Selbstmord Hitlers:

»[...] 1938 fühlte sich Hitler stark genug, seinen Traum von einem großdeutschen Reich in die Tat umzusetzen. Seine ersten Opfer waren Österreich und die Tschechoslowakei. Am 1. September fielen die deutschen Armeen in Polen ein – der Zweite Weltkrieg hatte begonnen. [...]« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 130)

Hier entsteht der Eindruck, der Zweite Weltkrieg habe 1938 begonnen. Die anderen territorialen Veränderungen sind nur aus der Landkarte ersichtlich. Durch die verschiedenen Farben auf der Karte werden aber die Besonderheiten der einzelnen Ereignisse dennoch nicht deutlich, das Wort »besetzt« für fast alle Gebiete verwischt die Unterschiede wieder:

»Das deutsche Reich [sic!] kurz vor Anfang des Zweiten Weltkrieges;
Memelgebiet: 1939 besetzt;
Deutsches Territorium nach dem Friedensvertrag von Versailles 1919;
Entmilitarisierte Rheinlandzone: besetzt 1936;
Saargebiet: 1935 besetzt;
Sudetenland: 1938 annektiert;
Tschechien: 1939 besetzt;
Österreich: 1938 besetzt.«
(*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 130)

»Hätte man nicht mehr gegen die Judenverfolgung machen können«? fragt eine Überschrift, darunter erzählt Heinz K. folgendes:

»[...] Aber das mit den Vernichtungslagern, das hat keiner glauben wollen. Mir hat selbst einmal einer erzählt: die Juden werden umgebracht. Das habe ich einfach nicht glauben können. In der Wochenschau sah man, wie die Juden ins Ausland emigrierten. Aber von den Vernichtungslagern hat keiner was gewußt.« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 131)

Empathieerzeugend ist auch die Beschreibung der Soldaten, die in die Heimat zurückgekehrt waren:

»Müde und matt, mit leerem Blick, kahl geschorenen Köpfen, eingehüllt in Fetzen ehemaliger Uniformen. Viele gingen an Krücken, stützten einander, trugen Kame-raden. Die britischen Soldaten sahen fas-

sungslos auf uns. Ergreifende Szenen des Wiedersehens spielten sich ab. Problematisch und in einigen Fällen tragisch war das Wiedersehen mit der Ehefrau. Ein blühender junger Mann war ausgezogen und so in Erinnerung geblieben, ein verbrauchter, müder, vorzeitig gealterter Skeptiker kehrte zurück.« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 133)

Die Grausamkeit des Krieges wird sowohl von der Seite der Opfer des Nationalsozialismus als auch von der Seite der deutschen Bevölkerung geschildert. In den Hörtexten sprechen Frank und Kirsten mit ihren Großeltern. Kirsten und ihre Großmutter sprechen in *Brennpunkt* über die Nazizeit:

»Kirsten: Hatte man denn keine Angst vor dem Krieg?

Großmutter: Am Anfang eigentlich nicht. Als Hitler 1935 das Saargebiet besetzte, waren wir alle begeistert. Wir dachten, wir hätten ein Recht darauf, weil wir das durch den Ersten Weltkrieg verloren hatten. Als Hitler im folgenden Jahr das Rheinland besetzte, war das auch gut so, und es herrschte wieder großer Jubel. Selbst den Anschluß Österreichs '38 fand man gut, weil die Österreicher »heim ins Reich« wollten, und man sah in der Wochenschau, wie dankbar sie alle waren. Ja, »heim ins Reich«. So hieß das damals.

Kirsten: Und dann wollte Hitler auch das Sudetenland haben.

Großmutter: Er wollte immer mehr. Das Sudetenland hat er eigentlich mit Zustimmung Großbritanniens und Frankreichs besetzt.

Kirsten: Echt?

Großmutter: Ja. Weil sie hofften, dadurch den Krieg zu vermeiden. Hitler war aber jetzt nicht mehr zu stoppen. Er besetzte im Frühling '39 die ganze Tschechoslowakei, und sein Nichtangriffspakt mit der Sowjetunion im August '39 ermöglichte dann den Einmarsch in Polen im September desselben Jahres. Dann war Krieg. Sechs Jahre hat er gedauert. Sechs Jahre.« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 76)

Der Krieg und die Nazizeit werden in *Brennpunkt* (2000) ausführlich behandelt. Wie in der älteren Ausgabe erfahren wir

auch in *Brennpunkt* (2000) über die »Stunde Null« mittels Textausschnitten und Illustrationen (Fotografien und eine Landkarte). Die authentischen Dokumente zum Thema Krieg befinden sich in der neuen Ausgabe im Teil »Zum Lesen«. In *Überblick* (2001) folgen nach der Behandlung der Weimarer Republik direkt die Nürnberger Prozesse. Ein Foto von den Nürnberger Prozessen wird mit den Worten »Wir glaubten, nach diesem Prozeß könne es nie wieder Völkermord geben« abgedruckt. Der schwierige Wortschatz wird in *Überblick* (2001: 92) mit einer Aufgabe erschlossen, in der die Lernenden die folgenden Ausdrücke den Kategorien »Prozeß« und »Naziverbrechen« zuordnen sollen:

»Eröffnung – Freiheitsstrafen – Freisprüche – Geistesranke ermorden – Gerichtssaal – im Zeugenstand stehen – Juden liquidieren – Justizgebäude – Konzentrationslager – Kreuzverhör – Massenerschießungen – medizinische Experimente – Misshandlungen – Mord und Grausamkeit – Rassengesetze – Richter – Todesurteil – Urteil – Urteilsverkündung – Verhungern – Verurteilte – vor Gericht bringen – Zeugen – Zwangsarbeit« (*Überblick* 2001: 92)

Nähere Erklärungen dieser Begriffe werden als Hilfestellung nicht gegeben.

In *Zeitgeist 2* ist eines der Unterthemen in der Einheit »Rassismus« die Geschichte der Juden in Deutschland. In das Thema wird mit einer Bildcollage eingeführt. Die Lernenden werden gefragt, welcher Satz zu welchem Bild paßt:

- a. Deutschland begrüßt den millionsten Gastarbeiter.
- b. Das Grundgesetz wird in Deutschland eingeführt.
- c. In Berlin gehen Millionen auf die Straße, um gegen Ausländerfeindlichkeit zu demonstrieren.
- d. Mitglieder der NS-Partei greifen die Geschäfte und Häuser von Juden an.
- e. Rechtsradikale brennen Asylantenheime nieder.« (*Zeitgeist 2*: 57)

Die Behandlung der »Geschichte von Rassismus in Deutschland« beginnt mit einem Hörtext über Hitler und über die »systematische Verfolgung des europäischen Judentums«. Den grausamen Hörbericht ergänzen ein Foto von KZ-Häftlingen und zwei Texte, die über das Leben der Juden während des Krieges erzählen. Alexander Kimel, ein Überlebender des Holocausts, schildert seine Begegnung mit dem Todesengel:

»[...] Ich war auf der Nachtwache, als ich eine verdächtige Bewegung am Rande des Ghettos bemerkte. Ich ging hin, um das zu untersuchen, und fand mich wieder in die Augen des Todesengels starrend. Ich war im Netz gefangen. Um zu versuchen, mich zu befreien, begann ich ein Gespräch mit dem SS-Mann über deutsche Flugzeuge. Er mochte das Thema, und kurz darauf waren wir dabei, über die beiden besten deutschen Kampfflugzeuge, die Messerschmidt und die Stuka, zu diskutieren.

Nach einigen Minuten sagte ich dem SS-Mann, daß ich gehen müßte. Ohne auf seine Erlaubnis zu warten, drehte ich mich um und ging weg. Ich ging einfach weg. Ich ging langsam zur nächsten Straßenecke, darauf wartend, den Schuß zu hören, darauf wartend den Stich zu spüren. Er kam nie. Als ich die Ecke erreichte, rannte ich so schnell ich konnte. Ich wollte meine Familie warnen, meine Nachbarn warnen. Minuten später wurden die ersten Schüsse abgefeuert und das Töten begann.« (*Zeitgeist 2*: 58)

Wir können auch noch über das Schicksal von Heinz Wollman lesen, der 1938 als 18-jähriger während des Novemberprogroms verhaftet und ins Konzentrationslager Sachsenhausen deportiert wurde:

»[...] Die Arbeitsbedingungen konnten einen Häftling binnen kürzester Zeit zu Tode erschöpfen, aber auch ermöglichen, daß ein Häftling mehrere Jahre im Lager überleben konnte. Die Tätigkeiten reichten von Erd- und Mauerarbeiten über handwerkliche Arbeiten bis zum Dienst in der Küche des Lagers oder in der SS-Küche. Die Häftlinge wurden gehetzt, mißhandelt, ausgebeutet und oft auch getötet. Ich habe im KZ Gewehrkolben in die Presse gekriegt. Ich habe

seit dem 18. Lebensjahr keine Zähne, ich trage Platten oben und unten. Durch eine Vereiterung, die man nicht behandeln konnte, ist der Sehnerv auf der rechten Seite bis zu 90 % tot. Einmal bekam ich die Strafe »Schneeliegen«. Ich mußte viereinhalb Stunden nackt im Schnee liegen. Ich habe eine innerliche Stärke aufgebaut, um nicht zu erfrieren wie viele andere, die nicht mehr aufstehen konnten. Ich weiß nicht, ob es viereinhalb Stunden waren, mehr oder weniger. Ich habe keine Ahnung mehr. Aber ich habe es überstanden.« (*Zeitgeist 2*: 59)

Solche Berichte aus Konzentrationslagern sind die Ausnahme in europäischen Deutschlehrwerken. Die Einheit »Rassismus« in dem gleichen Buch behandelt in der Lektion »Geil auf Gewalt« die Fragen »Wie gewalttätig sind die Rechtsextremisten in Deutschland? Was kann man dagegen unternehmen?« *Zeitgeist 2* aktiviert in der Einheit »Rassismus« in der Lektion »Ein altes Problem«? das Vorwissen der Lernenden so:

»Was wissen Sie über Antisemitismus in Deutschland während des Zweiten Weltkriegs? Machen Sie ein Brainstorming in Ihrer Klasse und stellen Sie ein Wortfeld dazu zusammen.« (*Zeitgeist 2*: 58)

Sehr selten in den europäischen Deutschlehrwerken sind die zahlreichen Interviews so gehalten wie in den britischen Deutschlehrwerken. Diese Interviews bringen Informationen über die Zeit des Nationalsozialismus aus einer zeitgenössischen Perspektive. Eine Ausnahme bildet auch die Behandlung der Identitätsfrage der Deutschen. In *Überblick* (2001) stellen sich junge Deutsche die Frage nach der nationalen Identität, die »für Deutsche oft nicht einfach zu beantworten« ist. In *Brennpunkt* (2000) wird das Thema in einem Hörtext erläutert.

Insgesamt gesehen prägen der Zweite Weltkrieg und die Zeit des Nationalsozialismus die Auswahl der geschichtlichen Themen in den britischen Deutschlehr-

werken. Bilder aus den Konzentrationslagern und Berichte von Zeitzeugen tragen mit zum entstehenden Deutschlandbild bei. Deutschland zeichnet sich als ein Land mit vielen Problemen ab. Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und Vorurteile in Deutschland nehmen viel Platz ein. Die schwierigen Zeiten im Nationalsozialismus und die Zeit nach der Wiedervereinigung sind immer wiederkehrende Themen. Deutschland als eine Nation der Kunst und Kultur wird nicht betont. Dies zeigt sich auch schon darin, daß die britischen Deutschlehrwerke sehr wenig literarische Texte für die Vermittlung geschichtlicher Informationen benutzen.

4.4 Norwegen

In den Geschichtskapiteln der norwegischen Deutschlehrwerke werden überwiegend Themen aus dem 20. Jahrhundert behandelt. In dem norwegischen Lehrwerk *Mitten in Europa 3* werden 60 Jahre deutsche Geschichte durch das Leben der Lehrbuchfigur »Franz« im Text »Die Mauer im Kopf« dargestellt. Die Leser können diese Jahre aus einer zeitgenössischen Perspektive betrachten. Der Text greift sehr direkt auf die Probleme in der deutschen Geschichte zurück und stellt die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts aus ostdeutscher Perspektive dar. In den Deutschlehrwerken des gesamten Corpus ist eine direkte Kritik dieser Art sehr selten. Die Darstellung beginnt im Jahre 1930:

»Als Franz 1930 geboren wurde – er war das dritte von vier Kindern – war sein Vater arbeitslos. Franz' erste Lebensjahre bestanden aus Armut und immer wieder Krach und Streit in der Familie. Der Vater hatte angefangen zu trinken.

1936 kam Franz in die Schule. Zu Hause ging es jetzt besser. Der Vater war nicht mehr arbeitslos. Er arbeitete in der Kriegsindustrie. Franz lernte viel in der Schule, nicht nur rechnen, schreiben und lesen. Er

lernte auch, wie man anständig grüßt: Heil Hitler. Nur selbständig denken lernte er nicht. [...]« (*Mitten in Europa* 3: 108)

Später wurde Franz Mitglied in der Hitlerjugend: »Franz lernte klare Normen: Das ist richtig, das ist falsch.« Ab 1940 war Franz' Vater im Krieg und die Mutter arbeitete in der Kriegsindustrie. Es folgen das Kriegsende, die Teilung und die jüngste Geschichte Deutschlands. Neben der Schilderung der Figur Franz in drei verschiedenen deutschen Staaten bringt das Buch unter »Generationskonflikte« den längeren Text »Westdeutschland nach 1945«. Dieser beginnt mit »Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg« und endet mit »Heute«. Dazwischen stehen »Jugend in den ›goldenen‹ 50er Jahren« und »Die heißen 60er und 70er Jahre«. Die Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg wird düster geschildert: Trümmer, Flüchtlingsströme, zerstörte Städte, Wohnungsnot, Kälte, Hunger, Krankheiten, Einsamkeit der Kinder, das Vaterproblem und der Mangel an Lehrkräften. Die Last der Vergangenheit ist Teil des vermittelten Deutschlandbildes in diesem Lehrwerk. »Kritisch denkende Kinder« haben dies von ihren Müttern und Vätern gelernt, die ihrerseits als »kritisch denkende junge Menschen« ihre Eltern mit deren Rolle im Nationalsozialismus konfrontierten.

Anders als *Mitten in Europa* behandelt das andere untersuchte Lehrwerk *Perspektive* in den Geschichtskapiteln »Das unruhige Reich« und »Dunkle Vergangenheit« die historischen Themen faktenorientiert und erzählt detailliert auf eine für ein Sprachlehrwerk nicht typische Weise über die Ereignisse in Deutschland. Im Kapitel »Das unruhige Reich« findet sich eine faktenorientierte chronologische Darstellung von den Gründerjahren über die Industrialisierung und wissenschaftliche Blüte, den Ersten Welt-

krieg bis hin zum Versailler Vertrag. In diesem Zusammenhang wird auch chronologisch die Geschichte Berlins von Mitte des 17. Jahrhunderts bis zur Wiedervereinigung dargestellt. Das Geschichtskapitel »Dunkle Vergangenheit« behandelt chronologisch die Ereignisse vom Versailler Vertrag bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Im ganzen Corpus selten sind Erwähnungen der »Rassentheorie« der Nationalsozialisten, wie im Text »Weimarer Republik und Drittes Reich« in *Perspektive* 3:

»Die zugespitzte politische Situation und die wirtschaftliche und soziale Not als Folge der Inflation schufen einen idealen Nährboden für extremistische Gruppen. Die innenpolitische Situation war äußerst angespannt und von Unruhen geprägt. Mitten im Chaos versuchte Hitler an die Macht zu kommen. Doch der Putsch mißlang, und Hitler wurde 9 Monate eingesperrt. Im Gefängnis schrieb er ›Mein Kampf‹. In diesem Buch entwickelte er sein maßloses politisches Programm und seine menschenverachtende Rassentheorie. Hauptpunkte seines politischen Programms waren territoriale Eroberungen (Schaffung von ›Lebensraum‹), Versklavung ganzer Völker (er unterschied zwischen ›Herrenvolk‹ und ›minderwertigen Rassen‹) und schließlich die Vernichtung der Juden.« (*Perspektive* 3: 117)

Nach den faktenorientierten Texten folgen in den Geschichtskapiteln von *Perspektive* literarische Texte, die Einzelschicksale in dieser Zeit behandeln. Ergreifend ist die Geschichte von Margret Steenfath, die von einem 8-jährigen Jungen erzählt, der mit Jonathan befreundet ist. Jonathan ist Jude und hat ein Album voll von ausländischen Postkarten, er erzählt seinem Freund begeistert von den auf den Postkarten abgebildeten Landschaften. Jonathan vertraut seinem Freund sein Geheimnis an, daß er und seine Familie am Wochenende nach Amerika fliegen. Die Geschichte hat am nächsten Tag ein trauriges Ende:

»Ein Junge hielt Jonathans Postkartenalbum in der Hand. Er blätterte es achtlos durch und warf es auf den Fußboden. Ich verstand das alles nicht. Jonathan wollte doch erst zum Wochenende abreisen. Ich wagte nicht zu fragen, weil er es mir verboten hatte. Aber wenn er abgereist wäre, hätte er doch sein Album mitgenommen! Ich hob es auf, um es für ihn aufzubewahren. Vielleicht konnte ich es ihm nach Amerika schicken.

Nachmittags hockte ich auf der Treppe zum Boden ganz oben im Haus. Es regnete wieder. Da kamen zwei Frauen die Treppe herauf. Sie blieben im dritten Stock stehen. Ich hörte sie leise miteinander sprechen. Sie redeten über Bernstein, und wenn ich auch nicht alles verstand, so erfuhr ich doch, daß Jonathan und seine Eltern »abgeholt« worden waren, von der »Gestapo«.

Sie haben mir damals keine Antwort gegeben, als ich nach der Gestapo fragte, und Jonathan hat sich bis heute nicht aus Amerika gemeldet. Er hat das Flugzeug verpaßt, im Jahre 1943, als ich acht war.« (*Perspektive* 3: 120 f.)

Die Schicksale jüdischer Kinder sind auch in den danach folgenden literarischen Texten aus »Die toten Engel« von Winfried Bruckner dokumentiert. Das Geschichtskapitel beenden Antikriegstexte: »Sag Nein! Dann gibt es nur eins« von Wolfgang Borchert und »Und was bekam des Soldaten Weib« von Bertolt Brecht, der auch in *Mitten in Europa* 3 (118) abgedruckt ist. In *Mitten in Europa* 2 (88 f.) steht ein Gedicht aus den »Lesebuchgeschichten« von Wolfgang Borchert neben einem Plakat mit dem Text »Nie wieder Krieg« von Käthe Kollwitz.

Der kognitive Ansatz von Landeskunde dominiert in beiden untersuchten norwegischen Deutschlehrwerkreihen. Beide folgen in dieser Hinsicht dem norwegischen Lehrplan, in dem die Arbeit mit Literatur und Kultur hervorgehoben wird. Dies zeigt sich auch deutlich bei der Behandlung des Themas Nationalsozialismus.

5. Fazit

Bilder von Demonstrationen und Plakaten zeigen damalige politische Auseinandersetzungen. Die Zeit von 1933 bis 1945 wird oft visuell dargestellt mit Gefangenen, Schaufenstern mit dem Text »Deutsche!!! Kauft nicht beim Juden!«, auf Essen wartenden Kindern, Trümmern, sehr oft Dresden nach den Bombenangriffen vom Februar 1945, Soldaten und Flüchtlingstrecks. Das Schicksal der Vertriebenen wird in manchen Büchern auch mit literarischen Texten geschildert. Wenn auch in Lehrwerken häufig die Zeit des Nationalsozialismus behandelt wird, so ist doch festzustellen, daß Hitler als Person zurückhaltend bis gar nicht thematisiert wird. Die Deutschlehrwerke gehen sehr vorsichtig mit der Person Hitlers um. Die visuelle Darstellung seiner Person erfolgt in den Deutschlehrwerken meist nur durch Karikaturen und einige Titelblätter aus der damaligen und heutigen Zeit. Die Plakate »Ganz Deutschland hört den Führer mit dem Volksempfänger« und »Unsere letzte Hoffnung: Hitler« stellen Bezug zu Hitler her, aber nicht visuell. Fotografien gibt es nur vereinzelt. Die Behandlung Hitlers in Texten geschieht vor allem mittels Lehrwerktexten, Chroniken, Literatur und Aussagen von Zeitungen. Nur im Zusammenhang mit dem Thema »Entartete Kunst« werden Reden von Hitler abgedruckt, um das Verhältnis von Nationalsozialismus und Kunst zu verdeutlichen. Hier wird oft eine Brücke zum Expressionismus geschlagen, der im Corpus die am meisten erwähnte Kunstrichtung ist. Einige Bücher gehen noch auf die Bücherverbrennungen ein.

In den britischen und norwegischen Lehrwerken spiegelt sich das Erbe des Zweiten Weltkrieges am deutlichsten wider. Die britischen Deutschlehrwerke betonen auf den Seiten der Geschichtskapitel die »dunklen Seiten«, einige erläutern

vor diesem Hintergrund die Identitätsprobleme des heutigen Deutschlands. Die 68er-Bewegung kommt mit ihren Idealen in einem der norwegischen Deutschlehrwerke vor, ohne auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Identitätsprobleme im heutigen Deutschland einzugehen, welche über die Warnung vor Rechtsradikalismus hinausgehen.

Lehrwerke können bisweilen auch die Tendenz haben, die Darstellung des fremden (und des eigenen) Landes positiv zu gestalten. Wir finden neben den dunklen Seiten auch das »romantische« und »kulturelle« Deutschland – als zwei Seiten einer Medaille. In den französischen Deutschlehrwerken spielt dieses romantische, kulturelle, literarische Deutschland eine besonders wichtige Rolle. Daß in Frankreich die deutsche Sprache ein hohes Prestige genießt, zeigt sich auch in den zahlreichen literarischen Texten und Kunstdarstellungen. Eine Dominanz der literarischen Texte bei der Behandlung der Thematik Drittes Reich und Zweiter Weltkrieg ist in vielen Lehrwerken festzustellen. Literarische Texte können faktenbezogene Darstellungen der Geschichte ergänzen, denkbare Ausgangspunkte des Erzählens bilden die Erlebnisse der Protagonisten. Durch biographische Texte, wie etwa über Widerstand im Dritten Reich, können Identifikationsmöglichkeiten geschaffen werden, die Erfahrungen der jungen Protagonisten können das Interesse bei den Lernenden wecken und Anlaß zur Kommunikation und zu weiterer kreativer Arbeit geben. Bei der Vermittlung können authentische Bilder und Texte sich ergänzen.

Geschichte ist Bezugswissenschaft der Landeskunde. Dabei ist die Integration der Geschichte in den Bereich der Landeskunde ebenso Gegenstand der Diskussion in Forschung und Lehre wie der Bereich der Landeskunde selbst. Der

Blick in die Geschichte erfolgt umfassend und intensiv bei der Eröffnung verschiedener Perspektiven, wobei zumeist durch den Geschichtsunterricht in der Muttersprache sich durchaus bereits ein Geschichtsbewußtsein entwickelt haben kann, auf dem sich aufbauen läßt. Die landeskundliche Darstellung von historischen Inhalten in Sprachlehrwerken sollte unter Berücksichtigung des Diskussionsstandes in der Geschichtswissenschaft und in der Geschichtsdidaktik erfolgen und sich dieses Bezuges bewusst sein. Dies gilt insbesondere auch für die Wahrnehmung der eigenen Geschichte in den Zielsprachenländern. Gerade in Deutschland ist der Nationalsozialismus nach wie vor allgegenwärtig und beeinflusst das öffentliche wie private Leben. Dieses problematische Verhältnis zur eigenen Nation sollte ab der Stufe für Fortgeschrittene Teil der Landeskunde sein bzw. werden. Damit leisten die Lehrwerke einen unverzichtbaren Beitrag für das Fremdverstehen und für die interkulturelle Kompetenz im Umgang mit Repräsentanten der Zielsprachenkultur.

Literatur

Zitierte Lehrwerke

Bahn frei! Classe de Première. Hrsg. von Zehnacker, Jean; Biscons, Norbert; Goullier, Francis; Köberich, Joachim. Paris: Didier, 1995.

Bahn frei! Classe de Terminale. Hrsg. von Zehnacker, Jean; Biscons, Norbert; Goullier, Francis; Haggenmüller, Frauke; Köberich, Joachim. Paris: Didier, 1996.

Brennpunkt. Hrsg. von Sandry, Claire; Somerville, Judy. Cheltenham: Nelson Thornes, 1994.

Brennpunkt. Neue Ausgabe. Hrsg. von Sandry, Claire; Somerville, Judy; Morris, Peter; Aberdeen, Helen. Cheltenham: Nelson Thornes, 2000.

Chancen. Allemand Tle. Hrsg. von Bertolus, Martine; François, Claudine; Pennetier,

- Michel; Steinbach, Erika; Wolff, Théophile. Paris: Hatier, 1996.
- Chancen. Allemand 1^{ère}*. Hrsg. von Bertolus, Martine; François, Claudine; Vignaud-Jacobi, Irene; Wolff, Théophile. Paris: Hatier, 1998.
- Chancen. Allemand 2^{de}*. Hrsg. von Bertolus, Martine; Brandi, Marie-Luise; François, Claudine; Paulin, Fabienne; Pannetier, Michel; Wolff, Théophile. Paris: Hatier, 1999.
- Deutsch x 3. Moderner Sprachkurs für Ausländer*. Hrsg. von Griesbach, Heinz. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1974.
- Grenzenlos. Allemand 1^{ère}*. Hrsg. von Brandts, Évelyne; Grumbach, Eric; Kusbach, Catherine; Rothmund, Jane. Paris: Nathan, 1994.
- Grenzenlos. Terminales Allemand*. Hrsg. von Benhamou, Brigitte; Brandts, Évelyne; Grumbach, Eric; Marhuenda, Marie. Paris: Nathan, 1995.
- Ja, aber ganz neu... Allemand Première*. Hrsg. von Alinhac, Monika; Canal, Danielle; Duport, Jean-Claude; Gaussent, Suzanne; Reynis, Ursula. Paris: Nathan, 1999.
- Ja, aber ganz neu... Allemand Terminales*. Hrsg. von Alinhac, Monika; Canal, Danielle; Duport, Jean-Claude; Gaussent, Suzanne; Reynis, Ursula. Paris: Nathan, 1999.
- Mitten in Europa 2. Textbuch*. Hrsg. von Glad, Alf B.; Jakobsen, Ursula; Keller, Siri Lundin. Oslo: Gyldendal, 1997.
- Mitten in Europa 3. Textbuch*. Hrsg. von Glad, Alf B.; Jakobsen, Ursula; Keller, Siri Lundin. Oslo: Gyldendal, 1997.
- Mosaik 4*. Hrsg. von Huju, Leena; Kellas, Leena; Kuikka, Tarja; Domisch, Rainer. Jyväskylä: Kirjayhtymä, 1998.
- Neue Adresse 4–6*. Hrsg. von Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut; Vilenius-Virtanen, Pirkko. Keuruu: Otava, 1999.
- Perspektive 3. Textbuch*. Hrsg. von Anker, Ellen; Wagner Agdestein, Magdalena; Nyström, Ralf; Gustafsson, Monica; Dornbusch, Peter; Göbel, Urs; Frost, Ulrich. [Oslo]: Aschehoug, 1998.
- Überblick. Deutsch für die Oberstufe 2. Zweite Ausgabe*. Hrsg. von Hares, Rod; Timm, Alexandra; Hood, David. 2. Ausgabe. London: John Murray, 2001.
- Zeitgeist 2*. Hrsg. von Hermann, Christiane; McCrorie, Morag; Sauer, Dagmar. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Sekundärliteratur

- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: iudicium, 1988.
- Brandts, Evelyne: »Jugendliche entdecken die Geschichte. Der Nationalsozialismus in ›Grenzen ... los!‹« In: Warmbold, Joachim; Köppel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993, 68–74.
- Bergmann, Klaus: »Landeskundliches Lernen und historisches Lernen: Bemerkungen eines Geschichtsdidaktikers«. In: Doyé, Peter; Heuermann, Hartmut; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress*. Tübingen: Narr, 1988, 332–337.
- Doyé, Peter; Heuermann, Hartmut; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress*. Tübingen: Narr, 1988, 332–337.
- Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard: »Landeskunde«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996, 273–281.
- Erdmenger, Manfred: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 1996.
- Ghobeyshi, Silke: »Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 27, 6 (2000), 630–644.
- Koreik, Uwe: »Geschichte und Landeskunde«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1273–1278.
- Koreik, Uwe; Köster, Lutz: »Das Museum ist besser als ein Buch. Das ›Haus der

- Geschichte« im Landeskundeunterricht», *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 349–365.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- Koreik, Uwe: »Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 30 (1993), 219–226.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Bilder im Kopf: Interkulturelles Lernen und Landeskunde«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 16–19.
- Maijala, Minna: *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Bern u. a.: Lang, 2004a.
- Maijala, Minna: »Mit anderen Augen. Darstellung der Geschichte in europäischen Schulbüchern für das Fach Deutsch«, *Internationale Schulbuchforschung* 2 (2004b), 141–163.
- Pauldrach, Andreas: »Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 4–15.
- Penning, Dieter: »Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch?«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 626–640.
- Riemer, Claudia: »Literarische Texte«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994, 282–299.
- Sandry, Claire; Somerville, Judy; Morris, Peter; Aberdeen, Helen: *Brennpunkt. Neue Ausgabe. Teacher's Resource Book*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2000.
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.
- Trappe, Petra: »ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 27, 2 (1990), 306–308.
- Warmbold, Joachim; Köppel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993.
- Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: »Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht«, *Zielsprache Deutsch* 22, 3 (1991), 134–142.
- Wierlacher, Alois: »Interkulturalität«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003a, 257–264.
- Wierlacher, Alois: »Interkulturelle Germanistik – zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003b, 15–45.
- Wierlacher, Alois: »Landeskunde als Landesstudien«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003c, 504–513.