

Joachim Warmbold / E.-Anette Koeppel /  
Hans Simon-Pelanda (Hrsg.)

Zum Thema  
Nationalsozialismus  
im DaF-Lehrwerk  
und -Unterricht

iudicium

# INHALT

JOACHIM WARMBOLD: Einleitung 7

## Lehrwerke

GERHARD F. STRASSER: Die Darstellung des Nationalsozialismus in amerikanischen Lehrwerken für Deutsch 13

JÖRG ROCHE: Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken. Widerstände und Möglichkeiten 22

AMADOU BOOKER SADJI: Nationalsozialismus als Thema französischer Deutsch-Lehrwerke in Schwarzafrika 40

DAVID SIMO: Kritische Anmerkungen zur Darstellung des Themas Nationalsozialismus in dem afrikanischen Regionalwerk ‚Yao lernt Deutsch‘ 46

ANTONIO REGALES: Die Judenthematik in Spanien und ihre Widerspiegelung in den Deutschlehrbüchern 52

MIGUEL PRESA: Vier Jahrzehnte Nationalsozialismus in spanischen Deutschlehrwerken: Retrospektive und aktuelle Lage 61

EVELYNE BRANDTS: Jugendliche entdecken die Geschichte. Der Nationalsozialismus in ‚Grenzen ... los!‘ 68

## Literatur

IRMGARD ACKERMANN: Versäumte Lektionen. Vorschläge zur Behandlung des Themas Nationalsozialismus anhand literarischer Texte 77

ANDREAS LIXL-PURCELL: Exil, Faschismus und Holocaust: Memoirenliteratur im DaF-Unterricht 91

DAGMAR C. G. LORENZ: Holocaust-Literatur als Teil des Lehrplans in der deutschen Abteilung einer amerikanischen Universität 102

UTA SADJI: „Lebte während der Nazi-Diktatur im Ausland.“ – Deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts in westafrikanischen Literaturklassen 112

KARIN CHUBB: Über die Verwendung von Jugendliteratur zum Thema Nationalsozialismus im politischen Kontext des DaF-Unterrichts in Südafrika 117

## **Filme und andere Zusatzmaterialien**

- E.-ANETTE KOEPEL: Der Film ‚Die Weiße Rose‘ als Zeitdokument des Dritten Reiches 127
- MARY-ELIZABETH O'BRIEN: Das Feindbild im nationalsozialistischen Film 135
- HANS WEBER: Nazis zum Frühstück. Zusatzmaterial für den DaF-Unterricht aus einer Morgenzeitung 142

## **Geschichte und Reaktionen**

- HANS SIMON-PELANDA: Internationale Solidarität im nationalen Befreiungskampf – ein Projekt zur deutschen Besetzung Griechenlands 1941–1944 157
- GOPALAN KRISHNAMURTHY: Hitlerbild in Indien 164
- LJUBOV MAVRODIEVA: Judenvernichtung vs. Judenrettung. Zum Schicksal der Juden in Bulgarien 1941–44: Ein Diskussions-thema für den DaF-Unterricht 174
- ASTRID STARCK: Nationalsozialismus und Deutschunterricht im besetzten Elsaß (1940–1945) 185
- HANS MARTIN WUERTH: Erinnerung an die Opfer: Reaktionen amerikanischer College-Studenten auf die nationalsozialistische Vergangenheit 198
- SUSANNE FEIGENBAUM: Die Deutschen in Bild und Text – ikonisierte Vergangenheit 205
- Anhang** 212

# Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken

## Widerstände und Möglichkeiten

Jörg Roche, Vancouver

### 1. Einleitung

Dieser Beitrag basiert auf dem Konferenzbeitrag *Die Behandlung des Themas Nationalsozialismus in nordamerikanischen Lehrwerken. Bestandsaufnahme, Widerstände, Möglichkeiten*, für den anhand von 54 nordamerikanischen Lehrwerken eine eingehende Untersuchung vorgenommen wurde.<sup>1</sup> Aus Platzgründen kann hier nur eine knappe Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Bestandsaufnahme gegeben werden. Es sei aber auf die Arbeiten von David Dollemeyer und Gerhard Strasser hingewiesen, in denen das nordamerikanische Lehrwerksangebot ebenfalls exemplarisch untersucht wird. Der vorliegende Beitrag versucht, auf dieser Bestandsaufnahme aufzubauen und sich dabei auf zwei Bereiche zu konzentrieren:

- die Skizzierung verschiedener *Widerstände*, die bei einer Behandlung des Themas ‚Nationalsozialismus‘ und anderer kritischer Themen im DaF-Unterricht eine Rolle spielen und
- die Darstellung eines *Lösungsvorschlages* für den Fortgeschrittenenunterricht.

### 2. Das Lehrwerksangebot

Wenn man nordamerikanische DaF-Lehrwerke der letzten zwei Jahrzehnte unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob sie geschichtliche Aspekte der deutschsprachigen Zielkulturen behandeln oder ob sie, wie gelegentlich festgehalten wird, ‚ahistorisch‘ verfahren, und wenn man – so man fündig geworden ist – weiterforscht, welche Abschnitte der Geschichte denn dann berücksichtigt

---

<sup>1</sup> Ich danke Rüdiger Müller für die Hilfe bei der Sichtung des nordamerikanischen Lehrmaterials.

werden, so kann man das Kontinuum mit Hilfe folgender fünf Querschnitte übersichtlich machen.<sup>2</sup> Es finden sich:

1. Lehrwerke, die überhaupt keine Thematisierung geschichtlicher Ereignisse enthalten.
2. Lehrwerke, die Geschichte ohne erkennbare Systematik und eher in Anekdoten erwähnen oder ansprechen.
3. Lehrwerke, die die Chronologie ‚historischer Fakten‘ in den Vordergrund stellen oder sich darin erschöpfen.
4. Lehrwerke, die in erster Linie an literarischen Zeitdokumenten interessiert sind.
5. Lehrwerke, die sich ansatzweise mit der Relevanz der Geschichte für das Heute auseinandersetzen.

Von den dieser Untersuchung zugrundeliegenden 54 Lehrwerken enthalten 20 keine Thematisierung der ‚Geschichte‘. Die meisten dieser Lehrwerke sind vor 1980 erschienen und/oder Lehrwerke für Anfänger. Aber auch neueste Lehrwerke und Lehrwerke für Fortgeschrittene (Intermediates) finden sich in dieser Kategorie 1. Lehrwerke der Kategorie 2 lassen sich dadurch charakterisieren, daß sie Geschichte anekdotenhaft erwähnen, wichtige Perioden stark reduzieren, überspringen oder auslassen, beziehungsweise erst mit der (Gründung der) BRD (und DDR) oder mit Kriegsende beginnen lassen. Zur Nazizeit im besonderen finden sich in der Regel lediglich ein bis zwei Sätze, der Schwerpunkt liegt – wenn schon – auf der Aufbauphase. Die begleitenden Bilder zeigen vorwiegend zerstörte deutsche Städte. Man folgt weitestgehend dem, wenn auch sehr rudimentär, was David Dollenmeyer in seinem Beitrag „das Prinzip Stunde Null“ genannt hat.

Lehrwerke der Kategorie 3 unterscheiden sich von denen der vorhergehenden Kategorie im wesentlichen in der Quantität der präsentierten Materialien. Sie folgen den gleichen historischen Prinzipien/Reduktionen. (Sehr beliebt sind ‚Kleine Chroniken Deutscher Geschichte‘ und ähnliches.) Symptomatisch für die im großen und ganzen unkritische Behandlung geschichtlicher Fragen ist der Umgang mit den Begriffen ‚3. Reich‘/‚Tausendjähriges Reich‘. Dabei entsteht der Eindruck, als seien diese Begriffe selbst überhaupt nicht umstritten und es handle sich bei beiden um weitgehend akzeptierte Bezeichnungen einer ‚legalisierten Staatsform‘ im Sinne der Chronologie ‚1. Reich, 2. Reich, 3. Reich‘. Auch der Begriff ‚Tausendjähriges Reich‘ wird weder in Hinsicht auf zwölfjährige Dauer der Periode noch in Hinsicht auf seine Rolle im Nazi-Wortschatz problematisiert.

---

<sup>2</sup> Siehe hierzu ausführlicher den von W. Jacobmeyer 1988 herausgegebenen Band und Gerhard Strassers Beitrag zu dieser Tagung. ←

Einige Lehrwerke ergänzen ihren Geschichtsabriß durch (literarische) Lesetexte oder weitere ‚Kulturinformation‘.

In der folgenden Gruppe von Lehrwerken (Kategorie 4) wird Geschichte im wesentlichen durch literarische ‚Zeitdokumente‘ repräsentiert (in der Regel mehrseitige Auszüge aus Erzählungen und einzelne Gedichte), daneben auch durch Beschreibungen und Erlebnisberichte aus Zeitschriften und ähnliches. Die Gedichte stammen vorwiegend von Biermann, Brecht, Kästner und Kunert. Bei den Erzählungen sind Heinrich Böll, Wolfgang Borchert und Bert Brecht die beliebtesten Autoren.<sup>3</sup>

Den Lehrwerken der letzten Gruppe (Kategorie 5) ist die komplexere Präsentation geschichtlicher Ereignisse, die Thematisierung kritischer Aspekte (wie der Verdrängung), die Behandlung des Themas unter dem Aspekt ‚Relevanz für das Heute‘ und damit der Unabgeschlossenheit der Geschichte gemeinsam. Das zeigt sich in der Auswahl der Texte (häufig unter anderem Interviews mit Zeugen der Zeit) und konsequenterweise auch in der Diversifizierung der Methodologie (zumindest ansatzweise, wenn auch meist nicht abgeschlossen). Die in dieser Gruppe erschienenen Lehrwerke sind durchweg neueren Datums. Sie sind für das 1. Jahr (‚Deutsch natürlich!‘, 1986; ‚Deutsch zusammen‘, 1990; ‚Treffpunkt Deutsch‘, 1991) oder das 2. Jahr (‚Deutsch im Sprachgebrauch‘, 1983; ‚Aktuelle Themen‘, 1987; ‚Interaktion‘, 1990).

Eine Reihe von Lehrwerken präsentieren zwar also das, was man häufig als ‚geschichtliche Fakten‘ ansieht, oder literarische Texte zur historischen oder geistesgeschichtlichen Bildung, doch fehlt – bis auf geringe neuere Anfänge – eine kritische Auseinandersetzung mit Texten und Ereignissen. Die Ursachen für die weitgehende Ausklammerung der Geschichte und insbesondere der neueren Geschichte sollten aber nicht nur in den Lehrwerken gesucht werden.

---

<sup>3</sup> Dominierend in der Bearbeitung sind Verständnisfragen zum Text, Fragen, die völlig dem Bezugssystem des betreffenden Textausschnittes ausgeliefert sind: ‚Wann war das Gründungsjahr? Was ist Berlin wert?‘ (‚Deutsch gestern und heute‘, 1987, S. 118) ‚Welche Aufgaben hatte ich in der Familie?‘ (‚Deutsch gestern und heute‘, 1987, S. 202). Daß es dabei gar nicht so sehr um den Text selbst und seine Möglichkeiten geht, sondern vielmehr um seine Funktion als Werkzeug zum Üben des Leseverständnisses, zeigt die häufige Kategorisierung unter der Rubrik ‚Lesestück‘ oder ähnlichem.

Ein paar Lehrwerke ergänzen die Lesetexte mit Übungen zur Grammatik. Diese Übungen beziehen sich auch auf die zuvor behandelten Texte und versuchen, authentisch zu sein. Dieser Authentizitätshang macht gelegentlich auch vor einer Reduktion des Holocaust auf eine Wortstellungsübung nicht halt (‚Deutsch gestern und heute‘, 1987, S. 70/71): ‚Sie kommen in Ihr Büro und finden auf Ihrem Schreibtisch ein Blatt mit diesen acht Sätzen. (...)

Die/vernichtet/starke/Nazis/zuerst/Opposition/ihre/politische/hatten/1933/seit  
Danach/systematischen/Juden/der/Verfolgung/begonnen/mit/wurde/aller‘.

Die Lehrwerke spiegeln vielmehr nur die allgemeine Nachfrage nach dem Thema im Unterricht wider.

### 3. Die Nachfrage: Kenntnisse, Einstellungen, Erwartungen, Widerstände der Lerner

Um sich einen Eindruck über ‚öffentliche Meinungen‘ zum Thema ‚Nationalsozialismus‘ in Nordamerika zu verschaffen – und damit auch die Ausgangsbedingungen für eine Behandlung im Unterricht zu ermitteln – kann man auf die öffentliche Textsorte ‚Leserbrief‘ zurückgreifen, in der Meinungen vergleichsweise unbefangen kundgetan werden können. Eine besonders ertragreiche Adresse ist hierfür immer der ‚Kanada-Kurier‘, die weitaus größte deutsch-kanadische Wochenzeitung. In ihm findet sich unter anderem ein ausführlicher, variantenreicher und zuweilen heftiger Leserbriefaustausch, der von dem Prozeß gegen den Neo-Nazi Ernst Zündel ausgelöst wurde und über viele Monate angehalten hat. Zündel hat lange Zeit von Toronto aus eines der größten Vertriebsnetze von neo-nazistischem Material unterhalten. Er wurde 1985 und, nachdem er Berufung eingelegt hatte, nochmals 1988 wegen der ‚Verbreitung falscher Nachrichten‘ verurteilt. Auch in Deutschland besteht gegen ihn Strafbefehl wegen Volksverhetzung. Bezeichnenderweise wird Zündel – wie er sich in Kanada nennen läßt – von der kanadischen Presse eher als deutschstämmig titulierte, während ihn die deutsche Presse – wie erst kürzlich bei seiner Verhaftung vor dem Deutschen Museum in München – gerne als kanadischen Staatsbürger führt (Süddeutsche Zeitung 30./31.3./14.1991, S. 18).<sup>4</sup> Die folgende Leserbriefsammlung enthält nur einen winzigen Ausschnitt der Debatte von Januar bis März 1985.

Text Ia:

Zu:

KZ Leonberg

(Vom 13. Dezember 1984)

Es ist äußerst bedauerlich, daß es überhaupt KZs gibt, aber wenn man darüber spricht, muß man feststellen, daß das KZ von den Engländern erfunden worden ist, die 1906 in Südafrika die Buren-Frauen und Kinder aushungerten, um die unbesiegbaren Buren zur Waffenstreckung zu zwingen. Die USA und Kanada haben ihre Bürger japanischer Abstammung in KZs gesteckt,

---

<sup>4</sup> Er ist gesetzlich gesehen Deutscher, hat aber den kanadischen ‚permanent resident status‘. Dieser ging ihm aber verloren, wenn er länger als sechs Monate außer Landes (zum Beispiel in einem deutschen Gefängnis) bleiben würde.

nicht zu reden von Rußland, das noch immer KZs (Gulag) hat. Die Tito-Partisanen waren auch keine Unschuldslämmer. Nach Kriegsende haben sie ca. 80 000 deutsche Soldaten in die Karst-Schluchten und Löcher geschmissen und verrecken lassen. Die Banater Schwaben und die deutschen Untersteierer können schreckliche Geschichten über die Tito-Lager (z. B. Sterntal bei Pettau) erzählen. Ich könnte Namen von persönlichen Bekannten nennen, die dort verhungert und umgekommen sind. Mit dem verglichen, ist Herrn Tansek kaum ein Haar gekrümmt worden.

Text Ib:

### Zündel-Prozeß

Wenn ich Grieche, Portugiese oder Norweger wäre und man würde mein Volk in den Massenmedien (Fernsehen, Film, Radio, Presse u. dgl.) jahre- und jahrzentelang [sic] als Idioten oder Massenmörder hinstellen, würde ich mich schämen, wenn ich mich dagegen nicht zur Wehr setzte. Da ich als Deutscher überzeugt bin, daß 99 Prozent meiner Landsleute weder Idioten noch Massenmörder sind, nehme ich dasselbe Recht in Anspruch, gegen diese teuflische Dauer-Verleumdung anzukämpfen. Seltsamerweise wird Herrn Zündel in Toronto, der dem Gericht kistenweise Hetzmaterial gegen Deutschland vorlegte, der Prozeß gemacht nach dem Motto ‚Nicht der Mörder, sondern der Ermordete ist an allem schuld.‘

Daß es sich bei diesem Prozeß, der die moralische und finanzielle Unterstützung aller aufrichtigen Deutschen verdient, um einen Rehabilitierungsversuch handelt, wäre es begrüßenswert, wenn sich wieder ein Berichterstatter des Kanada Kurier bei diesem Prozeß blicken lassen und seinen Lesern berichten würde, was sich dort abspielt.

Michel Karger, Montreal, Que.

Text Ic:

### Kollektive Verantwortung

Viel zu oft sehe ich auf der Seite ‚Die Meinung unserer Leser‘ die braungefärbten Kommentare und Bemerkungen gegen Juden und den Holocaust. Obwohl ich an keine Kollektivschuld der deutschen Bürger glaube, denke ich doch, daß es eine kollektive Verantwortung gibt, das Geschehene nicht wiederholen zu lassen und die Gesinnung zu zeigen, nicht mit den schrecklichen Mordtaten – denen auch fast meine ganze Familie zum Opfer fiel – einverstanden zu sein.

Als deutscher Jude – und nicht als Jude in Deutschland – geboren, wo meine Vorfahren seit mindestens dem Mittelalter lebten, fühle ich mich betroffen, immer noch als ‚Nicht-Deutscher‘ von Menschen geschnitten zu werden, die ja selbst die alte Heimat verlassen haben, um als freie Menschen in einem

menschlichen und freien Land ein Leben ohne Diskriminierung führen zu können.

Leser, Abonnenten und Inserenten der Zeitung, unter denen auch deutsche Juden sind, Menschen, die die Hand zur Versöhnung seit langem gereicht haben, Deutschen gehörende Geschäfte, Betriebe, Radioprogramme, Genossenschaftsbanken usw. unterstützen, dürfen nicht weiter provoziert werden durch diese ewig Vorgestrigen.

Diese wenige [sic!] entfremden das Image der wirklichen Deutschen, die es kopfschüttelnd nicht glauben können, das 40 Jahre nach Ende des größten Massenmordens der Geschichte die Unverbesserlichen immer noch nichts dazu gelernt haben.

Rudolf Cohn, Winnipeg, Man.

Text Id:

Schluß mit der Hetze

Mit Interesse las ich den Brief des Herrn Cohn. [...]

Das Schweizer Rote Kreuz hat eine Statistik von den Opfern des Zweiten Weltkriegs zusammengestellt, worin die Zahl der Todesfälle in den Konzentrationslagern mit 300 000 angegeben wurde. Dieses wurde aber nur einmal in der Presse veröffentlicht. Informationen dieser Art passen scheinbar nicht in den Plan der mächtigen Meinungsmacher und mußten verschwinden.

Wenn man schon von Verbrechern reden will, dann soll man auch die Gegner Deutschlands mit den gleichen Maßstäben messen. Die Planer und Befehlshaber der systematischen Bombardierung der Wohnviertel deutscher Städte, mit Dresden als schrecklichstes [sic!] Beispiel, sind genau so [sic!] Verbrecher wie die deutschen Befehlshaber. In diese Kategorie fallen auch die Massenmorde von Hiroshima und Nagasaki, sowie die Ausrottung von unschuldigen Arabern durch Menachem Begin und seiner Bande kurz nach dem Krieg.

Wenn die Juden ehrlich Versöhnung wünschen, sollten sie dafür sorgen, daß mit der ‚Holocaust‘-Geschichte endlich Schluß gemacht wird. Immer wieder wird dem Publikum über Fernsehen und Radio gezeigt, wie schlecht die Deutschen waren. Ist dieses nicht genau so vorgestrig? Es ist ja gut, daß es Leute gibt, die nicht völlig der Gehirnwäsche zum Opfer gefallen sind und selbst Wahrheitsforschung treiben. Was die Bemerkungen in Leserbriefen anbetrifft, von denen Herr Cohn schreibt, so sehe ich diese als Reaktion zu der anhaltenden Hetze gegen die Deutschen an. Als Provokation sollte man das nicht bezeichnen.

Meyer, Vancouver, B. C.

Die hier ausgedrückten Meinungen kreisen vorwiegend um ‚Holocaust-Beschönigung‘, verschiedene andere Verdrängungs- und Verharmlosungsstufen

und den Hinweis auf die Abgeschlossenheit der Geschichte. ‚Erinnern‘ heißt vor allem ‚Schuldvorwurf/Anklage‘ und ‚damit muß doch endlich Schluß sein‘ die Reaktion. Nur selten meldet sich eine Stimme zur ‚Bewußtmachung‘ oder ‚Trauerarbeit‘ zu Wort. Dies sind durchweg Stellungnahmen von Deutsch-Kanadiern. Bei Nordamerikanern, die diesen deutschen Hintergrund nicht haben oder nicht kennen, ist eine Einstellung besonders beliebt, die zwar gänzlich anders motiviert sein mag, an der Oberfläche aber zum gleichen Ergebnis führt wie die Mehrzahl der genannten Leserbriefe. Diese Einstellung wurde in einer Umfrage von Walter Kempowski folgendermaßen zusammengefaßt: „Ich habe einen Vortrag gehalten vor Amerikanern, die Deutschland kennenlernen wollten, und da bin ich auf die KZ-Lager zu sprechen gekommen, und da haben die gesagt, davon wollen wir nun nichts mehr hören.“<sup>5</sup> Dabei läßt sich beobachten, daß das Nicht-Wollen sich in Richtung jüngerer Generation verstärkt auch zu einem ‚Wir können es nicht mehr hören‘ entwickelt. Die extensive Behandlung vor allem im Geschichtsunterricht, in der Presse und (oft stereotyp) im nordamerikanischen Film führt zu einem Zustand, den Studenten – wie sie häufig angeben – leicht als ‚Übersättigung‘ empfinden.<sup>6</sup>

Hierbei scheint es aber auch nicht gerechtfertigt, die Widerstände allein in der spezifischen Problematik dieses Themas zu suchen. Viele Studenten sind bereits überrascht, und einige davon wohl auch unzufrieden, wenn man bei anderen kritischen Themen im Unterricht den gesicherten Pfad der Korrektheit (meist vor allem der grammatischen Korrektheit) verläßt und sie dann in die unvorhersehbaren Gefahren der Meinungsgegensätze und der Meinungsbildung entläßt, noch dazu im Dunkeln einer fremden Kultur, und selbst auf einem fortgeschrittenen Kursniveau. Kritiken wie die folgenden sind zwar am Ende eines Kurses eine Ausnahme. Sie zeigen aber deutlich, welche schier unüberwindbare Kraft die Widerstände haben und welche gravierenden Mißverständnisse sie trotz aller didaktischen Bemühungen nicht ausräumen können, „The material we covered did not give students a positive view of Germany, i.e. ‚Gewalt und Widerstand‘, the Nazi period etc“.

---

<sup>5</sup>(Deutsch im Sprachgebrauch, S. 289). Die Scheu davor, über das Thema zu sprechen, bedürfte einer eingehenden Untersuchung. David Dollenmeyer erklärt in seinem Beitrag ‚die Scheu vor der antisemitischen Komponente‘ aus der nordamerikanischen Scheu, Religion überhaupt zum Diskussionsgegenstand zu machen.

<sup>6</sup>Vielen unserer Studenten ist diese Stereotypisierung aber auch persönlich und meist stark verletzend in der Gleichsetzung ‚deutsch/deutschstämmig = Nazi‘ begegnet, vorwiegend in ihrer Schulzeit. Dies führt unweigerlich zu einer weiteren Tabuisierung des Themas im Deutschunterricht. Selbst der leiseste Anflug kritischer Behandlung kann daher unüberwindbare Widerstände bei den Studenten auslösen: bei den deutschstämmigen Studenten, weil sie sich in die ‚Nazi-Ecke‘ gedrängt sehen, bei den anderen Studenten, weil sie annehmen, bereits die Nennung des Themas würde genau das tun.

Diese Widerstände beginnen also nicht erst beim Thema Nationalsozialismus. Sie zeigen sich bei vielen Studenten schon dort, wo es überhaupt um kritische Themen geht. ‚Kritisch‘ wird dabei meist mit ‚negativ‘ gleichgesetzt, doch negative Kritik verbietet die Höflichkeit weitestgehend. ‚Positive views‘ sind angesagt. Immerhin beginnen nordamerikanische Pädagogen zunehmend die Problematik dieses ‚Schwarz-Weiß-Denkens‘ bei den Studenten zu erkennen und daher die Leistungen kritischen Denkens (‚Critical Thinking‘) stärker zu propagieren, wie Veröffentlichungen, neue Curriculums-Entwürfe und die Betonung des Themas in der Lehreraus- und -fortbildung zeigen.<sup>7</sup> Das heißt nun aber nicht, daß entsprechende Denk- und Arbeitsweisen massiv an den Schulen eingeführt würden. Die gleichen Widerstände, die bei den Studenten eine kritisch-produktive Auseinandersetzung mit kritischen Themen be- oder verhindern, sind in vielfältiger Form auch im System der Schulen und Universitäten (von der Architektur bis zum Curriculum) und noch bei vielen Lehrern anzutreffen. Es handelt sich hierbei also um ein recht verzweigtes Netz von Widerständen in der Auseinandersetzung mit kritischen Themen, dessen langwieriger Veränderungsprozeß erst begonnen hat.

Die wichtigsten Elemente des Widerstands gegen eine kritische Auseinandersetzung mit einem in vieler Hinsicht kritischen Thema wie Nationalsozialismus lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Gesellschaftliche Widerstände in der Auseinandersetzung mit problematischen Themen
- Lehrbuchbedingte Widerstände durch ungenügende (unausgewogene) Materialauswahl und wenig kritische Didaktisierung
- Widerstände bei Lernern aufgrund vermeintlicher persönlicher Betroffenheit, aufgrund einer gewissen ‚Übersättigung‘, aufgrund von Erwartungen an einen ‚positiven‘ Deutschunterricht und aufgrund mangelnder Ausbildung in kritischem Denken
- Widerstände bei Lehrern durch Einbindung in Lehrtraditionen und Lehrsysteme, die kritische Auseinandersetzung mit kritischen Themen nur ungenügend vorsehen.

Aus diesem Zirkel auszubrechen, ist eine didaktische Herausforderung. Ein Versuch dazu soll im folgenden beschrieben werden.

---

<sup>7</sup>Vgl. Meyers, Chet. ‚Teaching Students to Think Critically‘. San Francisco (Jossey-Bass) 1987.

#### 4. Ein alternativer Ansatz

Ein kanadisches Projekt hat mit dieser Zielsetzung Lehrmaterialien für den Fortgeschrittenenunterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF) erarbeitet.<sup>8</sup> Sie setzen sich mit folgenden Themen auseinander:

##### **Für- und Wider-Sprüche:**

Ein integriertes Text-Buch für Colleges  
und Universitäten

Kapitel 1 *Typisch Deutsch? Stereotype Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen*

Kapitel 2 *„Zwischen den Stühlen“: Identitätsfindung und Interkulturalität*

Kapitel 3 *Kontro-Verse und Wider-Sprüche: Schöpferische Sprachspiele*

Kapitel 4 *„Friede den Hütten“: Zur Problematik von Gewalt und Widerstand*

Kapitel 5 *„Eine schöne Geschichte“: Die Aktualität der Vergangenheit*

Zusätzlich wurden eine Reihe von ‚Materialkapiteln‘ erarbeitet, die sich besonders mit lernstrategischen, lexikalischen und grammatischen Problemen der Adressatengruppe befassen:

Kapitel 6 *Lernstrategien*

Kapitel 7 *Grammatik*

Kapitel 8 *Gesamtglossar*

Kapitel 9 *Bibliographie und Zusatzmaterialien*

Die entwickelten Materialien sind in mehrfacher Hinsicht ‚kritisch‘: weil die Themen ‚relevant‘ für die beteiligten Kulturen sowie ‚intra- und interkulturell sensibel und kontrovers‘ sind und weil der ganze didaktisch-methodische Ansatz dadurch ‚kritisch‘ ist, daß er das thematisch Kontroverse nicht verschweigen, stereotypisieren oder anders einebnen will. Im Gegenteil will er es gerade aktivieren und ausnutzen und so zu einer kritischen Kompetenz leiten. Die Texte und ihre Bearbeitung sind deshalb sprachlich anspruchsvoll. Im folgenden wird dargestellt, welche Texte für die Behandlung des Themas ‚Die Aktualität der Vergangenheit‘ geeignet erscheinen und wie sie am besten eingesetzt werden können.

---

<sup>8</sup> Die Entwicklung von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache in Kanada. Das Projekt wird von der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache Kanada gefördert. Zu Projekt und Methodologie siehe auch Webber, Mark: Intercultural Stereotypes and the Teaching of German. Die Unterrichtspraxis 1/1991, S. 132-141. An dieser Stelle möchte ich Mark für die fantastische Zusammenarbeit der letzten Jahre – trotz großer geographischer Entfernungen – und für seine unzähligen Arbeiten, Anregungen, Kommentare und Diskussionen bei der Entwicklung der Materialien danken. Danken möchte ich auch dem internationalen Beirat, der das Projekt kritisch und wohlwollend begleitet.

## Kapitel 5

### „Eine schöne Geschichte“ Zur Aktualität der Vergangenheit

0. Formulierung des Lernziels
  1. Zubringertext  
Eine schöne Geschichte: 75 Jahre Bärenmarke (Werbung)
  2. Haupttext 1  
Leserbriefe aus dem ‚Kanada-Kurier‘  
Brief Nr. 1 (10.01.1985): Zündel-Prozeß  
Brief Nr. 2 (10.01.1985): Gröfaz  
Brief Nr. 3 (17.01.1985): Kollektive Verantwortung  
Brief Nr. 4 (14.03.1985): Schluß mit der Hetze  
Brief Nr. 5 (21.03.1985): Zündel-Zauber  
Knigge: Britische Studie rückt Bild der Bundesrepublik zurecht  
(Zeitungsartikel)
  3. Erweiterung/Kontextualisierung: Lexikon-Arbeit  
Brecht: Aus: Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit (Kurzprosa)  
Duden: Definitionen: ‚Volk‘
  4. Haupttext 2 + 3  
Haupttext 2  
Weizsäcker: Ansprache (08.05.1985) (Text und Video)  
Presseecho (Zeitungskommentare)  
Haupttext 3  
Mitscherlich u. Mitscherlich: aus ‚Die Unfähigkeit zu trauern‘  
(wissenschaftliche Prosa)
  5. Gegenüberstellung  
Wecker: Ach, du mein schauriges Vaterland (Text und Tonband) (Lied)  
Hildebrandt: Antisemitismus (kabarettistischer Text)
- Bereits an der Gliederung des Kapitels läßt sich das methodische Vorgehen erkennen: mittels ‚Advance Organizers‘ (‚Zubringer‘/ ‚Vorentlastung‘, das sind kurze und einfache Texte, Abbildungen, Assoziogramme) wird versucht, das kulturspezifische Vorverständnis der Lerner zusammenzutragen und es dann auf die in bestimmten Haupttexten repräsentierten Themen der Ziel- (und Ausgangs-) Kultur zu projizieren. Der damit erreichte Erkenntnisstand wird dann durch gezielte lernstrategische, lexikalische und grammatische Arbeit vertieft (mittels der Materialkapitel) und in verschiedenen Phasen (weitere ‚Haupttexte‘ und die ‚Gegenüberstellung‘) erweitert, problematisiert und dann auf den Ausgang zurückprojiziert. Ein solches Vorgehen läßt sich sehr gut mit Arbeitsmethoden verbinden, die interkulturelle Reflexionsprozesse zum Ziel haben. Bei dem angesprochenen Thema ‚Aktualität und Relevanz der Geschichte‘ lie-

ße sich ein Einstieg in das Thema durch den auf den ersten Blick trivial anmutenden *Advance Organizer* der einfachen Textsorte ‚Werbeanzeige‘ sehr gut erzielen (vgl. gegenüberliegende Seite).

Den beabsichtigten Irritationseffekt ‚Was um Himmels Willen hat Kondensmilch mit der deutschen Geschichte zu tun?‘ sollten die Lehrer nicht aufzulösen versuchen. Er sollte vielmehr dazu benutzt werden, Reaktionen, Assoziationen, Vermutungen und Meinungen zu sammeln.

Nun gibt es viele Möglichkeiten weiterzumachen: man könnte auf das ‚Spektakuläre‘ des Ereignisses der ersten Herstellung der Kondensmilch oder auf die Bedeutung der Kondensmilch in Ausgangs- und Zielkulturen zu sprechen kommen (was wahrscheinlich nicht sonderlich ergiebig wäre). Man könnte auch die Veränderungen der Abbildungen in 75 Jahren oder die Beziehung von Abbildung und Text (‚eine schöne Geschichte‘) untersuchen und mit parallelen Werbungen aus Deutschland oder anderen Ländern vergleichen. Man könnte aber auch versuchen, die im Text besprochenen Ereignisse anderen Vorkommnissen der gleichen Zeit zuzuordnen (‚Anfang des 1. Weltkrieges‘, ‚Inflation‘) und die Auswahl gerade dieser beziehungsweise das Überspringen anderer Jahre (zum Beispiel ‚1936 bis 1949‘) zu ergründen (gut von den Lernern mit Hilfe von Nachschlagewerken zu machen). Das Zusammenstellen eines Fragenkataloges, der in Briefform an die Allgäuer Alpenmilch nach München geschickt werden könnte, böte ein konsequentes und daher authentisches Arbeitsziel.

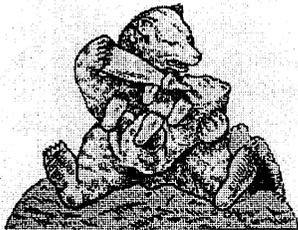
Von hier aus eröffnet sich eine eingehendere Beschäftigung mit der Nazizeit und ihrer (Nicht-)Verarbeitung beziehungsweise mit ihrer Relevanz für das Heute. Eine Fülle von Gegenüberstellungen und Rückprojektionen, repräsentiert in einer Fülle verschiedener Textsorten, bietet sich an: In einer aus Leserbriefen zusammengestellten Collage könnte man zusammentragen, welche verschiedenen Meinungen zur Behandlung dieser Zeit und dieses Themas in der Bevölkerung im Umlauf sind. Die weiter oben abgedruckten Leserbrief-Ausschnitte können dabei als Modell dienen oder übernommen werden. Die meisten Studenten werden mit ziemlicher Sicherheit in mindestens einem der Leserbriefe einen Ankerpunkt für eine Stellungnahme finden.

Die betont subjektiven, kontroversen und mit vielen Anspielungen durchsetzten Reaktionen sollten von den Studenten möglichst in Gruppen erarbeitet und dann im Plenum präsentiert werden. Die zwei Leitfragen der Bearbeitung lassen sich kurz und einfach wie folgt zusammenfassen:

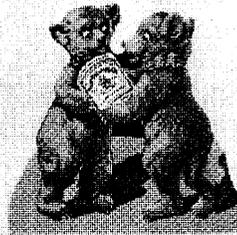
- Was ist hier los?
- Was verstehe ich/verstehen wir nicht?

Auf diese Weise wird das Hypothesen-Bilden und -Testen gefördert, das ‚natürlichem‘ Spracherwerb (eigentlich jedem Kenntnis- und Wissenserwerb) zugrundeliegt. Verständnisschwierigkeiten/Stolpersteine sollen nicht über-, sondern gerade angegangen werden. Die verschiedenen Lesarten der in den Le-

# 75 JAHRE BÄRENMARKE EINE SCHÖNE GESCHICHTE MIT 7.575 GEWINNEN



1912: Ein spektakuläres Ereignis: aus guter Alpenmilch machen wir mit viel Sorgfalt die erste ungezuckerte 10%ige Kondensmilch in Deutschland. Unsere Bärenmarke.



1914: Die Bärenmarke ist schon in aller Munde. Besonders kleine Kinder und ihre Mütter lieben sie. Denn sie ist die erste haltbare konzentrierte Alpenvollmilch.



1923: In Köln wechselt die teuerste Bärenmarke-Dose aller Zeiten für sage und schreibe 35 Billionen Reichsmark ihren Besitzer.



1936: Bei einer guten Tasse Kaffee – verfeinert mit unserer Bärenmarke – lauschen Millionen der Übertragung aus dem Berliner Olympiastadion.



1949: Es gibt fast schon wieder alles zu kaufen, was das Herz begehrt. Natürlich auch unsere gute Bärenmarke. Zum ersten Mal zu DM-Preisen.



1954: Die Bärenmarke kommt auf den Nierentisch. Besonders beliebt ist sie zu „echtem Bohnenkaffee“, den man jetzt überall wieder bekommt.



1962: Die Bärenmarke wird 50 und unser Bär rundlicher. Bei seinem ersten Auftritt im Werbefernsehen prägt er den Satz, der bis heute seine Gültigkeit hat: Nichts geht über Bärenmarke.



1974: Deutschland wird wieder Fußballweltmeister. Und wie schon 20 Jahre zuvor genießen die Freunde des runden Leders ihren Kaffee vor dem Bildschirm. Goldbraun und vollmundig im Geschmack. Dank der guten Bärenmarke.



1987: Vieles hat sich seit Beginn unserer Geschichte geändert. Die hohe Qualität der Bärenmarke ist geblieben. Seit 75 Jahren. Zum Geburtstag verlosen wir 75 Reisen. 6 Tage für 2 Personen ins Allgäu – die Heimat der Bärenmarke. Und 7.500 faszinierende Bildbände „Naturparadies Alpen“. Viel Glück! Nichts geht über Bärenmarke.

serbriefen ausgedrückten Meinungen können im Plenum diskutiert und gegebenenfalls mit weiteren/den eigenen verglichen werden. Der Lehrer/die Lehrerin fungiert in dieser Phase hauptsächlich als Moderator/Moderatorin, der/die jedoch auch Kontextinformation zur Verfügung stellt und – wo nötig – hilft, historische ‚Fakten‘ möglichst behutsam zurechtzurücken. Bei den großen Meinungsdivergenzen, die bereits in den Leserbriefen ausgedrückt werden, kann das ein recht kritisches Unterfangen sein. Allerdings sollte hier auf eine feste oder abschließende Stellungnahme verzichtet werden. Eher sollten weiterführende Fragen entwickelt werden, zum Beispiel Fragen wie ‚Wie sehen junge Deutsche die Vergangenheit ihres Landes? Wie hat sich Deutschland als Staat mit der Vergangenheit auseinandergesetzt? Sind Aussöhnungswege möglich?‘

Antworten und weiterführende Fragen lassen sich in dem dann folgenden 2. Haupttext finden und entwickeln. Gleichzeitig lernen die Studenten eine neue Textsorte kennen – und damit sowohl einen anderen Stil und ein anderes Register als auch ein mit landeskundlicher ‚Information‘ voll beladenes Ereignis. Es handelt sich um die wohl konzipierte und viel beachtete, gelegentlich als ‚Meilenstein‘ bezeichnete Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker zum 8. Mai 1945. In dieser Rede spricht er in für deutsche Politiker völlig ungewohnter Offenheit von Schuld und Verantwortung gemäß der Erkenntnis: „Das Vergessenwollen verlängert das Exil, und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung.“<sup>9</sup>

### Text III:

Bundespräsident  
Richard von Weizsäcker  
Ansprache in der Gedenkstunde  
im Plenarsaal des Deutschen Bundestages  
am 8. Mai 1985

Meine Herren Präsidenten,  
Herr Bundeskanzler, Exzellenzen,  
meine Damen und Herren, liebe Landsleute!  
Viele Völker gedenken heute des Tages, an dem der Zweite Weltkrieg in Europa zu Ende ging. Seinem Schicksal gemäß hat jedes Volk dabei seine

---

<sup>9</sup>Richard von Weizsäcker: Zum 40. Jahrestag der Beendigung des Krieges in Europa und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Ansprache am 8. Mai 1985 in der Gedenkstunde im Plenarsaal des Deutschen Bundestages. Der vollständige schriftliche Redetext ist bei der Bundeszentrale für Politische Bildung erhältlich. Zu empfehlen ist aber auch Grix, Rolf/Knöll, Wilhelm: Die Rede zum 8. Mai 1945. Oldenburg 1987 (Atelea). Hier findet man außer dem Redetext eine Fülle von Referenz- und Dokumentarmaterial.

eigenen Gefühle. Sieg oder Niederlage, Befreiung von Unrecht und Fremdherrschaft oder Übergang zu neuer Abhängigkeit, Teilung, neue Bündnisse, gewaltige Machtverschiebungen – der 8. Mai 1945 ist ein Datum von entscheidender historischer Bedeutung in Europa.

Wir Deutsche begehen den Tag unter uns, und das ist notwendig. Wir müssen die Maßstäbe allein finden. Schonung unserer Gefühle durch uns selbst oder durch andere hilft nicht weiter. Wir brauchen und wir haben die Kraft, der Wahrheit, so gut wir es können, ins Auge zu sehen, ohne Beschönigung und ohne Einseitigkeit.

Der 8. Mai ist für uns vor allem ein Tag der Erinnerung an das, was Menschen erleiden mußten. Er ist zugleich ein Tag des Nachdenkens über den Gang unserer Geschichte. Je ehrlicher wir ihn begehen, desto freier sind wir, uns seinen Folgen verantwortlich zu stellen.

Der 8. Mai ist für uns Deutsche kein Tag zum Feiern. Die Menschen, die ihn bewußt erlebt haben, denken an ganz persönliche und damit ganz unterschiedliche Erfahrungen zurück. Der eine kehrte heim, der andere wurde heimatlos. Dieser wurde befreit, für jenen begann die Gefangenschaft. Viele waren einfach nur dafür dankbar, daß Bombennächte und Angst vorüber und sie mit dem Leben davongekommen waren. Andere empfanden Schmerz über die vollständige Niederlage des eigenen Vaterlandes. Verbittert standen Deutsche vor zerrissenen Illusionen, dankbar andere Deutsche für den geschenkten neuen Anfang. (...)

In dieser Rede steckt ein ungeheueres linguistisches, gesellschaftliches und historisches Potential, das sich noch besser ausschöpfen läßt, wenn man im Unterricht das von Inter Nationes produzierte (und normalerweise über die Goethe-Institute erhältliche) Video einsetzen kann. Das Video enthält neben dem vollständigen Originalton der Rede und Bildaufnahmen aus dem Bundestag zahlreiche Dokumentareinspielungen von Machtergreifung, Menschentransporten und -vernichtung, Krieg, Widerstand und Wiederaufbau. Bei einer zeitlich scheinbar abgeschlossenen Aneinanderreihung von ‚historischen Fakten‘ will es die Rede aber nicht bewenden lassen. Sie will ausdrücklich der Tendenz entgegenwirken, Vergangenheit als abgeschlossen zu betrachten. Damit enthält sie nicht nur eine Fülle von ‚Information‘ über die Nazizeit und die Einstellungen der Deutschen dazu, sie thematisiert ausdrücklich den Prozeß der sogenannten ‚Vergangenheitsbewältigung‘ oder ‚Trauerarbeit‘. Eine vertiefende Behandlung dieses Prozesses könnte durch folgenden Textauschnitt ausgelöst, begleitet oder gefördert werden.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup>Mitscherlich, Alexander und Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. München 1967, S. 82f.

Text IV:

Trauer

Trauerarbeit kann nur geleistet werden, wenn wir wissen, wovon wir uns lösen müssen; und nur durch ein langsames Ablösen von verlorenen Objektbeziehungen – solchen zu Menschen oder zu Idealen – kann die Beziehung zur Realität wie zur Vergangenheit in einer sinnvollen Weise aufrechterhalten werden. Ohne eine schmerzliche Erinnerungsarbeit wird dies nicht gelingen können, und ohne sie wirken unbewußt die alten Ideale weiter, die im Nationalsozialismus die fatale Wende der deutschen Geschichte herbeigeführt haben. Aber fordern wir nicht Unerfüllbares?

Alexander und Margarete Mitscherlich

Hierdurch läßt sich sehr gut die Relevanz des Vergangenen für das Heute – und damit für die Studenten – erarbeiten. (Ein paar Stichwörter: ‚Verdrängungsmechanismen, Waldheim, Neo-Nazismus, Ausländerfeindlichkeit, extreme Linke/Terrorismus als Reaktion‘.) Eine interkulturelle Vorgehensweise kann auch hier, wie bei allen anderen Bearbeitungsschritten, dazu beitragen, nicht nur die Relevanz der Geschichte für die ‚so weit entfernten‘ Deutschen zu sehen und wegen dieser Distanz abzutun, sondern die Relevanz auch für ‚das eigene Ich‘ zu erkennen. Die meisten Stichwörter verweisen ja nicht nur auf Deutschland-Spezifisches, sondern sind in ähnlicher Form auch für andere (jedenfalls die nordamerikanischen) Kulturen relevant (Nordamerika-spezifische Ereignisse: Weigerung, von den Nazis verfolgte Emigranten aufzunehmen, die Aufnahme von Nazis und Nazikollaborateuren nach dem Krieg, die Behandlung asiatischer Minderheiten während des 2. Weltkrieges, Vietnam-Syndrom etc.). Unter Umständen lernen die Studenten dadurch, auch die Geschichte ihrer eigenen Kulturen besser zu verstehen. In jedem Falle sollte eine solche Auseinandersetzung auf die zu einem früheren Zeitpunkt erarbeiteten Leserbriefmeinungen zurückprojiziert werden und so ermöglichen, diese auf einer anderen Ebene zu verstehen.

Das in diesem Arbeitsschritt Erreichte sollte nun gefestigt oder weiter vertieft werden, indem die Studenten es an einem weiteren Text überprüfen, der eine ‚distanzierte Perspektive‘ zum Themenkomplex ausdrückt. Besonders geeignet hierfür sind im allgemeinen ‚distanzierte Perspektiven‘ von Gedichten, Satiren oder Texten aus der Liedermacherszene. Konstantin Weckers Lied ‚Ach du mein schauriges Vaterland‘ eignet sich hierfür sehr gut, obwohl es sich so ungeschminkt mit dem ‚Heute‘ auseinandersetzt, daß DaF-Studenten, die den kritischen Umgang mit Texten wenig gewöhnt sind, Schwierigkeiten bei einer Einordnung haben können. Daraus kann dann eine ‚Ablehnung‘ des Liedes mit der Begründung resultieren, die Positionen seien übertrieben (‚negativ‘) und nicht ‚repräsentativ‘.

Ach, du mein schauriges Vaterland  
Ach, du mein schauriges Vaterland,  
du Land der Richter und Lenker! Gestern noch hast du Europa verbrannt,  
und jetzt spielst du schon wieder den Henker.

Ach, du mein schauriges Vaterland mit deinen geschmeidigen Männern. Wir  
sind wieder mal vor uns davongerannt, aber ewig grünen die Tannen.

Über dreißig Jahre Gelegenheit, alte Wunden auszuheilen, war doch eigentlich  
genügend Zeit. Oder wollen wir uns gar nicht beeilen?

Wir suchen uns ja immer noch  
in den Gesten und Blicken der andern, und sollten doch endlich das eigene  
Ich mit all seinen Schwächen durchwandern.

Soll das auch noch die Schuld unserer Väter sein?  
Hier gehts nur noch um unser Versagen.  
Wir haben blind und ganz allein  
unsere Freiheit begraben. (...) <sup>11</sup>

Als Alternative zur Auseinandersetzung könnte hier der Text ‚Antisemitismus‘  
von Dieter Hildebrandt herangezogen werden. <sup>12</sup> Auch dieser Text verlangt  
recht gute sprachliche Kenntnisse, um eine angemessene, kritische Auseinander-  
setzung zu ermöglichen.

Text V:

Antisemitismus?

Ich bin der Meinung, daß wir dagegen sein sollten, wenn irgend jemand  
behaupten würde, es könnte bei uns Leute geben, die denken mögen, es  
sei in der Bundesrepublik noch möglich, Antisemit zu sein.  
So ungefähr artikuliert sich unsere öffentliche Meinung zu diesem  
Thema. Die Tiefe dieses Problems verschiebt sich zunehmend ins  
Konjunktive: Wäre es denn möglich, daß es denkbar sein könnte?  
Möge ich denn glauben wollen, daß die Tatsachen dafür sprächen, wenn  
ich sie zur Kenntnis nähme?  
Ich möge nicht.

---

<sup>11</sup> Auszug aus: Wecker, Konstantin: Im Namen des Wahnsinns. Hamburg 1985 (rororo 5612),  
S. 48.

<sup>12</sup> Hier nur ein Auszug. Der vollständige Text findet sich in Hildebrandt, Dieter: Was bleibt  
mir übrig? Anmerkungen zu (meinen) 30 Jahren Kabarett. München 1989 (Knaur Tb 2384),  
S. 298–300.

Wo wären wir denn?

Hätte der Bundestag in der letzten Woche nicht bis auf den letzten Platz besetzt sein müssen, wenn es die Möglichkeit geben würde, daß es so sein könnte? Er war leer wie ein Flop im Theater, als das diskutiert werden hätte können.

Hätte. Würde aber nicht. (...)

So könnte, nur in den Umrissen skizziert, ein thematischer und methodischer Leitfaden durch eine gezielte Auseinandersetzung mit der (Bewältigung der) Vergangenheit aussehen. Aber auch Themen wie ‚Stereotype‘, ‚Gewalt und Widerstand‘ und ‚Identität‘ können kaum ohne einen Bezug auf die Behandlung der Vergangenheit auskommen. In den Materialkapiteln der Sammlung, aus der auch die oben zitierten Texte entstammen, stehen zudem thematisch/funktional damit zusammenhängende Vertiefungstexte und Übungen bereit, die im Unterricht je nach Bedarf eingesetzt werden können; unter anderem eine ausgedehnte Erarbeitung eines Wortfeldes am Beispiel des Begriffes ‚Volk‘, eine völlig ungewohnte Erarbeitung des Hörverständnisses am Beispiel der Originalaufzeichnung von Goebbels‘ ‚Sportpalastrede‘ (‚Wollt Ihr den totalen Krieg?‘, 1943), eine Grammatikwiederholung im Bereich der Vergangenheits-tempora am Beispiel eines den ersten Rahmen des Kapitels (bewußt) völlig sprengenden Textes von Karl Valentin und eine interkulturelle Erarbeitung von Nationalfeiertagen.

## 5. Abschluß

Die zitierten Materialien wenden sich an kritische Lehrer und Studenten. ‚Wurst, Bier und Neuschwanstein‘ haben meist in den vorangehenden Unterrichtsjahren das Deutschlandbild bestimmt.

Dann nochmal die Vergangenheit ‚aufzuwühlen‘, irritiert manche Studenten und Lehrer. Aber es geht derart kritischen Materialien gar nicht um ein ungesteuertes ‚Aufwühlen‘. Es geht ihnen auch nicht darum, Deutschland und die Deutschen in ein schlechtes Bild zu rücken oder durch Erinnerung dort zu belassen. Vielmehr wollen sie Lernern und Lehrern die Möglichkeit geben, sich mit der Geschichte im allgemeinen und mit der Zeit des Nationalsozialismus im besonderen auseinanderzusetzen und zu erarbeiten, welche Relevanz diese für das Heute hat, in Zielkulturen und Ausgangskulturen und auch dort, wo man es nicht immer gleich erwartet. Hinter einer solchen Konzeption steht nicht zuletzt die Überzeugung, daß man Kulturen und Sprachen (die fremden und die eigenen) nur dann verstehen kann, wenn man die Geschichte kennt und weiß, wie sie sich aufs Heute auswirkt.

In dieser Ausführlichkeit läßt sich das realistischerweise nur auf einem fortgeschrittenen Sprachniveau machen. Will man aber schon früher im Fremdsprachenunterricht Kultur und Sprache des Ziellandes adäquat vermitteln, so kommt man auch dort um eine Behandlung der neueren Geschichte nicht umhin. Und wenn man es mit der ‚Erziehung zum mündigen Staatsbürger‘ oder der ‚Ausbildung in kritischem Denken‘ und ähnlichem ernst meint, dann muß man solche kritischen Themen auf allen Unterrichtsstufen behandeln. Einige neueste nordamerikanische Lehrmaterialien deuten an, daß Deutsch als Fremdsprache in Nordamerika in Zukunft stärker bereit sein wird, sich diesen Herausforderungen zu stellen.