

Silke Ghobeysi

**Wider die Tabuisierung:
Zur Integration der Schoah-Thematik in den
Landeskundeunterricht DaF**

1997



FAS 2000

Wichtiger Hinweis:

Diese Arbeit wurde der Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz« von der Autorin zur Veröffentlichung im Internet zur Verfügung gestellt.

Die Rechte an dem Text liegen, soweit nicht anders vermerkt, bei der Autorin, Silke Ghobeyshi.

Sie erreichen die Autorin per eMail unter SilkeGhobeyshi@fasena.de.

Die uns zur Verfügung gestellte Datei weicht von der Ursprungsfassung in Umfang und Aufbau ab.



Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS)

»Erziehung nach/über Auschwitz«

Postfach 52 20 08, 22598 Hamburg

Tel.: (040) 43 25 12 80, Fax: (040) 43 25 12 82

eMail: info@fasena.de

www.fasena.de / www.erziehung-nach-auschwitz.de / www.center-for-holocaust-education.de

Inhalt

1. Überlegungen zum Umgang mit der Schoah nach 1945.....	3
2. Die Behandlung der Schoah im Unterricht	10
2.1. Einleitung	10
2.2. Inhalte	10
2.3. Lernziele und didaktisch-methodisches Vorgehen	12
2.4. Materialien.....	16
2.4.1. Der Einsatz von Literatur	17
2.4.1.1. Einwände gegen die "Holocaust-Literatur"	17
2.4.1.2. Anmerkungen zur Literaturrezeption.....	19
2.4.1.3. Zusatzmaterialien	20
2.4.1.4. Multiperspektive Betrachtung	20
2.5. Zusammenfassung.....	21
3. Das Thema Schoah im Fremdsprachenunterricht (FSU) Deutsch.....	23
3.1. Einleitung: Landeskunde und Geschichte	23
3.2. Zu den besonderen Ausgangsbedingungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch.....	24
3.2.1. Die Bedeutung fremdkultureller Wahrnehmung	24
3.2.2. Das Deutschlandbild: Neuschwanstein <i>und</i> Buchenwald	26
3.2.3. Die Spracharbeit	27
3.3. Beispiele aus der Lehrbuchanalyse	28
4. Bibliografie	35

1. Überlegungen zum Umgang mit der Schoah nach 1945

Im Deutschen gibt es, will man nicht auf den Nazijargon zurückgreifen, kein Wort für die im Namen des deutschen Volkes systematisch geplante und vollzogene Ermordung von sechs Millionen jüdischen Männern, Frauen und Kindern. Daher benutze ich im Folgenden das hebräische Wort Schoah. Schoah hieß ursprünglich "Katastrophe", wurde aber dann zur Bezeichnung der schlimmsten Verfolgung in der jüdischen Geschichte und meint heute nicht mehr irgendeine Katastrophe, sondern ganz konkret die Vernichtung des europäischen Judentums durch die Nationalsozialisten.

Gegenüber dem griechischen Wort Holocaust (= ganz verbrannt, Ganz- oder Brandopfer) ist der Begriff Schoah relativ unbekannt, was bei näherer Betrachtung jedoch positiv zu bewerten ist: Redeweisen wie "atomarer Holocaust", "Holocaust der Tiere", "ökologischer Holocaust" und nicht zuletzt "Holocaust der Seelen" (den 17 Millionen Deutsche vier Jahrzehnte lang in der DDR durchgemacht haben) verdeutlichen den inflationären Gebrauch des Begriffs, der heute nur noch etwas "irgendwie Negatives" (Heyl 1992:229) umschreiben zu scheint.

Beide Begriffe sind im Deutschen Fremdwörter, uns so

"wird der eigentliche Inhalt verdeckt: die millionenfache Judenvernichtung durch Deutsche, im deutschen Namen - und das ohne einen Begriff der deutschen Sprache. Wie ein sanftes Polster schiebt sich der Begriff `Shoah´ oder `Holocaust´ zwischen die Wirklichkeit und die Erinnerung. (...) Wenn Deutsche von `Shoah´ statt von `Holocaust´ sprechen, tauschen sie lediglich ein Fremdwort gegen ein anderes aus, ohne die Verfremdung aufzuheben." (Wolfsohn 1989:33)

Diese sicherlich berechtigte Kritik Wolfsohns ist auch auf das Wort Auschwitz übertragbar, den deutschen Namen für die polnische Stadt Oswiecim. Das Wort allein "trifft einen bloßliegenden Nerv" (Scharf 1995:10), ist aber aufgrund seines Symbolcharakters im Grunde genommen ein Behelfswort geblieben, dessen man sich bedient, wenn man das, was in den drei Lagern Auschwitz I, Auschwitz-Birkenau und Auschwitz- Monowitz sowie in all den anderen Vernichtungs- und Konzentrationslagern geschehen ist, nicht weiter thematisieren möchte:

"Der Begriff "Auschwitz" (...) an die richtige Stelle gesetzt, verbietet selber oft die Nachfrage: Was meinst Du genau damit: mit Auschwitz? Darin liegt der Tabu-Charakter des Wortes. Da der Gedanke an Auschwitz so unerträglich ist, können wir nur froh sein, daß es ein Wort dafür gibt, das zugleich den Schrecken beinhaltet, und ihn doch vor uns verbirgt. (...) Die Nennung dieses Ortes signalisiert die Warnung: Hier ist der Diskurs von vornherein abgeschlossen." (Heyl 1992:227 f)

Obwohl bis hierher eigentlich nur über eine angemessene Bezeichnung für den Holocaust, die Schoah, die "Endlösung der Judenfrage" reflektiert wurde, ist wohl schon deutlich geworden, wie schwierig und unbequem ein "rationaler" Diskurs über diesen Teil der deutschen Geschichte ist. Zumindest in Deutschland scheint nichts schwieriger zu sein.

Im Folgenden sollen mehrere Aspekte des Umgangs mit der Schoah eingehender analysiert werden. Es geht dabei auch um grundsätzliche Gedanken: Warum wir unsere Umgangsform mit der Geschichte sensibilisieren müssen, warum wir uns erinnern sollten und welche Bedeutung die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft für uns heute hat.

Als Einstieg zu meinen Überlegungen zum Umgang der Deutschen mit der Schoah möchte ich folgendes Ereignis als Beispiel anführen: Mit ausdrücklichem Einverständnis der Lernenden habe ich in einem Mittelstufenkurs das Thema Nationalsozialismus besprochen. Während einer

Unterrichtsstunde erzählte eine der Lernenden, ein finnisches Aupairmädchen, sie habe ihren Gasteltern flüchtig von dem Unterrichtsthema erzählt, woraufhin diese folgendermaßen reagierte: Der Vater habe ganz spontan begonnen, von der Unmöglichkeit einer Schuldzuweisung an die "heutigen Deutschen" zu sprechen und die Mutter habe sich, nachdem sie den Gegenstand der Unterhaltung erfahren hatte, die Ohren zugehalten und gerufen: "Nicht schon wieder!"

Diese Reaktion war für die junge finnische Frau, die dem Thema sehr interessiert und offen gegenüberstand, außerordentlich befremdend. Und ich konnte ihr in unserem Gespräch leider nur bestätigen, dass sie Zeugin einer weitverbreiteten und für Deutsche typischen Verhaltensweise geworden war: Der Katalog an Maßnahmen, die wir ergreifen, um dem Thema Schoah aus dem Weg zu gehen oder ihm wenigstens die Sprengkraft zu nehmen, ist quasi unerschöpflich - obzwar in letzten Jahren, seit etwa Mitte der 80er Jahre, eine Veränderung im Umgang mit der Schoah zu verzeichnen ist.

Die Formen der Auseinandersetzung mit der Nazivergangenheit sind in jeder Generation verschieden gewesen, und man könnte die unterschiedlichen Reaktionsweisen sehr grob in drei Phasen einteilen: Zunächst Abkehr- bzw. Abwehrhaltung in den ersten Nachkriegsjahren, die geprägt waren von der Beseitigung der Kriegsschäden, von Wiederaufbau und dem sogenannten "Wirtschaftswunder".

Diese "Wohlstandsfassade" wurde zuerst und am deutlichsten von der Protestgeneration der 60er und 70er Jahre durchbrochen, womit die zweite Phase begann. Im Rahmen des propagierten Wertewandels kam es erstmals in einem weit ausgedehnten politischen Umwelt zu Konfrontationen mit der Vergangenheit:

"Die jüngste deutsche Geschichte mit ihren im deutschen Namen begangenen Verbrechen hörte auf, bloß Gegenstand emotionsfreier Recherchen zu sein und wurde zum Adressaten leidenschaftlicher Klagen und Anklagen: Was habt ihr damals getan? Wo war euer Widerstand? Warum sind so viele ehemalige Nazis noch in leitenden Stellungen? Warum verschweigt ihr die Kontinuität der herrschenden und besitzenden Schichten von damals und heute?" (Fetscher 1979:116)

Unter anderem in der "neu entstandenen Literatur der >Nazikinder<" (Heyl 1992:225) kann man heute nachlesen, welchen Einfluss die Erschütterung über die Verbrechen der Nationalsozialisten auf die Herausbildung der Identität und auf die politische Sozialisation dieser ersten Nachkriegsgeneration hatte.

In der dritten Phase ist der Umgang mit der Schoah vor allem durch biographischen und generationsbedingten Abstand (Spies 1986) geprägt, und zumindest die heranwachsende Generation macht von diesem Argument regen Gebrauch: Einer Umfrage von Barbara Spies zufolge waren im Mai 1985 folgende Themen für Jugendliche relevant: Tierversuche, Mißbrauch von Tieren und Tierquälerei, Hunger in Afrika, Waldsterben und Umweltzerstörung (Vgl. Spies 1986:256). Auf die Schoah angesprochen, war der Tenor der Antworten:

""Das damals" war " natürlich schlimm", ist aber nicht für mich schlimm." (Spies 1986:253)

Diese Haltung ist auf den ersten Blick nachvollziehbar, denn verantwortlich dafür ist allem voran ein Selektionsvorgang, der "gegenwärtige Tatbestände" (Spies 1986) naturgemäß als dringlicher einstuft als "historische". Trotz dieses Eingeständnisses ist der Zeitabstand als alleiniges Argument weder für die fehlende Betroffenheit noch für die fehlende Positionsbeziehung hinreichend erklärend. Hinweise für andere mögliche Ursachen finden wir in der Art und Weise der gegenwärtigen Auseinandersetzung.

In den letzten Jahren ist vergleichsweise viel von der Schoah und ihren Opfern gesprochen worden, und sowohl Intensität als auch Qualität unterscheiden sich derart, dass vielleicht von einer weiteren, einer vierten Phase gesprochen werden kann. Ausgelöst wurde diese Veränderung u.a. durch folgende Ereignisse:

- Zunächst wurde im Jahre 1994 der Kinofilm "Schindlers Liste" in Deutschland zum Publikumserfolg, und ein großer Teil der Deutschen konnte wenigstens zum Hinsehen bewegt werden. Obwohl Spielbergs Film buchstäblich "in aller Munde" war, ist allerdings zu hinterfragen, ob durch ihn in irgendeiner Form Bewusstseins- oder Einstellungsänderungen ausgelöst werden konnten.

- Im Jahre 1995 wurde in ganz Europa an das Ende des Zweiten Weltkrieges erinnert, und die jeweiligen Länder gedachten der für sie relevanten Ereignisse. In Deutschland erwachte eine eher peinliche Diskussion darüber, ob die bedingungslose Kapitulation vom 8.5.1945 Niederlage oder Befreiung war, auf der anderen Seiten fanden allen Ortes Gedenkstunden an die Opfer der Schoah statt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Deutschen im Rahmen dieser fünfzigsten Jahrestage - wie auch immer - mit der Vergangenheit konfrontiert wurden.

- Im Jahre 1996 war der Anlass der Auseinandersetzung etwas unbequemer: Die "Schuldfrage" war wieder aufgetaucht. Der ganze Diskurs um Schuld und Mitwissen der deutschen Bevölkerung an den Verbrechen der Nationalsozialisten erlebte durch die "Goldhagen-Debatte" eine ungeahnte Renaissance. Noch bevor das Buch "Hitler's Willing Executioners" in der deutschsprachigen Übersetzung vorlag, ging eine Welle der Empörung durch die Medienlandschaft, denn der Autor Daniel J. Goldhagen vertritt in seiner Studie Thesen, die die Bereitschaft der Deutschen zur Mithilfe am Völkermord an den Juden neu betrachten.

Es scheint, damit hat er den Nerv getroffen. Mit einer lange nicht mehr dagewesenen Heftigkeit wurde erst die These, dann die "Wissenschaftlichkeit" des Werks diskutiert. Berechtigte wie unberechtigte Kritik bezüglich des Inhalts und der Empirie des Buches gipfelte in dem Vorwurf, er inszeniere einen "zweiten Nürnberger Prozess", der sich diesmal "gegen ein ganzes Volk" richte (Vgl.: DER SPIEGEL 21/1996:48ff).

Die einzelnen Aspekte der Schuldfrage sind natürlich viel zu komplex und vielschichtig, um an dieser Stelle diskutiert zu werden. Angesichts der immer wieder zu beobachtenden heftigen Reaktionen auf derartige Debatten (Vgl. auch die Diskussionen um die sogenannte "Wehrmachtsausstellung", das Gezerre um das Holocaust-Mahnmal in Berlin oder die "Walser-Bubis-Debatte" 1999) scheint es jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass das, was bei Kontroversen zum Thema Schoah die Gemüter erregt, oft weniger die Verbrechen der Nationalsozialisten sind, als viel mehr die Schuldkomplexe der Deutschen. Das zeigt nicht nur das obige Beispiel aus der Aupairfamilie, Theodor Adorno hat dieses Phänomen bereits 1959 beobachtet:

"Unbestreitbar gibt es im Verhältnis zur Vergangenheit viel Neurotisches: Gesten der Verteidigung dort, wo man nicht angegriffen ist; heftige Affekte, an Stellen, die sie real kaum rechtfertigen; Mangel an Affekt gegenüber dem Ernsteren; nicht selten auch eine Verdrängung des Gewußten oder halb Gewußten." (Adorno 1963:126)

Wenn es zu bestimmten Anlässen (z.B. an Jahrestagen) letztlich doch darum geht zu erinnern, werden allzu oft Rituale eingesetzt, sozusagen als Ersatz für echte Auseinandersetzungen und Reflexionen. Jede(r) hat wohl schon erlebt, wie beim "Davon-Sprechen" eine Art Sakralsprache benutzt wird, die auf eine gewisse Weise entschuldigbar ist, uns aber andererseits weiter von dem Geschehen entfremdet: Wenn nicht zuallererst der Begriff >Schoah< ausgefüllt wird, wenn nicht gesagt wird, was Auschwitz war, wer die Opfer waren, wie der Völkermord funktionierte und dass

"es" möglich war, verkommt jede Auseinandersetzung mitsamt der Forderung >Nie mehr Auschwitz< zur "moralischen Platitüde" (Heyl 1992:227).

Die Entfremdung von unseren geschichtlichen Bezügen (die am besten durch die Schlagworte "Stunde Null" und auch "Gnade der späten Geburt" charakterisiert wird) äußert sich eben nicht nur dort, wo die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft konsequent totgeschwiegen wird, sondern auch da, wo darüber gesprochen wird, ohne darüber zu denken. Weil wir meinen, kein passendes Wort für >das Unsagbare< finden zu können, benutzen wir eine Vielzahl von Symbolen und Metaphern, und so gibt es fast schon einen eigenen "Erinnerungsjargon", ein festes Repertoire stereotyper und bequemer Aussagen. Dann wird

"Das Sprechen (...) zur Ersatzhandlung in eigenen, ritualisierten und allseits bekannten Formen. Es ersetzt mit zwanghafter Vehemenz und unheimlicher Eloquenz die Bemühung, das Geschehen zu durchdringen, sich die Opfer zu vergegenwärtigen und die Täter zu benennen." (Heyl 1992:228)

Diese Beobachtung erinnert an den "Betroffenheitskult", einer typischen Form der Ritualisierung. So wichtig das Empfinden von emotionaler Betroffenheit für den individuellen Erkenntnisprozess und für das "Sehenlernen" sein kann, so verlogen kann die Äußerung von Betroffenheit sein. Sybil Gräfin Schönfeldt hat dieses Phänomen sehr treffend beschrieben:

" Mir scheint "betroffen" ist das Wort des Jahrzehnts. Alle Welt ist betroffen, vor allem Politiker (...). Denn Politiker lieben Redensarten, hinter denen sie sozusagen erst einmal Luft schnappen können, ohne dass der Gesprächspartner sich muckst oder gar blitzschnell wieder zuschlägt. Sagt aber einer: "Ich bin betroffen!" so ist der andere auch betroffen und ganz ehrfürchtig. Denn, nicht wahr, wer hätte soviel Gefühl von jenem erwartet? Und schon liegen sich die beiden in den Armen, einer tröstet den anderen, und alles ist gut." (Schönfeldt 1987:80)

Das Bedenkliche an Betroffenheitsbekundungen ist aber nicht die (längst durchschaubare) Heuchelei, sondern wiederum der Perspektivenwechsel: Die Äußerung von Betroffenheit ist selbstgefällig: sie lässt uns von uns reden und nicht von den Opfern. Und wieder stehen wir im Mittelpunkt, unser Mitleid, das uns so schwer drückt. Der Blick auf die Opfer kann dadurch u.U. erspart werden - und das nimmt ihnen ihre Historizität (Vgl. Heyl 1992).

Es ist überaus schwierig, im Umgang mit der Schoah den "richtigen Ton" zu treffen. Damit wir uns kritisch mit den Empfindlichkeiten auseinandersetzen können, müssen diese als das dargestellt werden, was sie sind:

"Zeichen eines psychisch Nichtbewältigten, einer Wunde, obwohl der Gedanke an Wunden eher den Opfern gelten sollte." (Adorno 1963:127)

Als >Zeichen des Nichtbewältigten< lassen sich fast alle der "typisch deutschen" Reaktionen charakterisieren: Die einfachste, sicherlich am häufigsten zu vernehmende Floskel "Ich kann es nicht mehr hören!" ist ein überaus typischer, psychisch erklärbarer Abwehrmechanismus. Insbesondere bei Jugendlichen ist diese Äußerung weniger die Reaktion auf eine "Überfütterung" mit dem Thema Judenverfolgung oder der Reflex auf eine zu intensive Konfrontation durch übereifrige Pädagogen, sondern viel eher der Versuch, einer Auseinandersetzung grundsätzlich zu entgehen. "Ich kann es nicht mehr hören!" heißt eigentlich "Ich kann es nicht hören!", "Nicht schon wieder!" heißt in Wirklichkeit "Nicht!" (Vgl. Heyl 1992 sowie Juelich 1992, 1995).

Auch die Reaktion der (allermeisten) deutschen Zeitzeugen ist ein Abwehrmechanismus, der seit 55 Jahren munter besteht. Er äußert sich in dem vielzitierten Satz "Wir haben es nicht gewusst." Da wir

Nachgeborenen uns nicht anmaßen können, über diese "Zeitzeugnis-Verweigerung" zu urteilen, lasse ich an dieser Stelle Ralph Giordano sprechen. In einer Rundfunkübertragung fasste er seinen Standpunkt über Mitwissen und Mitläufertum folgendermaßen zusammen:

"Die Leute sagen, das ist eine Lebenserfahrung seit 1945, >wir haben von nichts gewusst< und sie meinen damit den Völkermord an den Juden im deutschbesetzten Europa während des zweiten Weltkrieges, den Holocaust, Auschwitz und alles, was dieser Name symbolisiert und materialisiert, und was das anbetrifft, haben sie gar nicht so Unrecht. Denn was die Einzelheiten und das Ausmaß dieses unglaublichen Völkermordes anbetrifft, kann man sagen, dass die Masse der Bevölkerung davon tatsächlich nichts wusste, sondern natürlich nur die, die die Fäden in der Hand hielten.

Nur: Auschwitz begann "zu arbeiten" 1942. Was war denn mit den Jahren von 1933 bis 1942? Konnte die Kriminalität des Nationalsozialismus denn erst bei seinem Vernichtungsapparat erkannt werden ? (...)

Jedermann wusste von der Entrechtung der Juden, jedermann wusste, dass die Nürnberger Rassengesetze herausgekommen waren, jedermann ist Zeuge geworden, was am 9. November 1938 passierte und - die Deportation der Juden geschah am helllichten Tag unter offenem Himmel. All das haben die Leute gewusst (...)." (Ralph Giordano am 08.01.1996 im "MonTalk", WDR 2)

Hier wird einer der Gründe für die Schwierigkeiten, die wir im Umgang mit der Schoah haben, wieder sichtbar: es ist fast unmöglich, bei der Behandlung des Themas >Schoah< von der "Schuldfrage" zu abstrahieren. Die Deutschen haben in ihrer Gesamtheit gewusst, dass "etwas Bedrohliches im Gange war" (Giordano, ebd.) und sie hätten bis zu einem gewissen Zeitpunkt eingreifen können - so wie z.B. aufgrund von Protesten der Bevölkerung und der Kirchen die "Euthanasie gegen Geisteskranke" im Herbst 1941 gestoppt wurde.

Die Frage nach Schuld und Verantwortung des Einzelnen holt uns eben immer wieder ein.

Die weitverbreitete Verleugnung der eigenen Geschichte, die allgemeine Weigerung, Verantwortung zu übernehmen, die gescheiterte (in so kurzer Zeit ohnehin unmögliche) "Entnazifizierung" - all das ist die "zweite Schuld" (Giordano) der Deutschen und einer der Gründe, warum die Schoah zu den gesellschaftlichen Tabu-Themen gehört.

Ein anderer wichtiger Grund für das Schweigen aber ist, dass das Vorstellungs- und Konkretationsvermögen angesichts der Brutalität der Verbrechen versagt. Beschreibungen über Einzelheiten der Vernichtungsmaschinerie verdeutlichen dies. Berichte über Auschwitz erscheinen uns grausam und unangemessen makaber. Das sind sie auch - aber Auschwitz war grausamer:

"Der Holocaust ist kein Rückfall in mittelalterliche Folter und archaische Barbarei gewesen, sondern der durch und durch moderne Ausdruck bürokratischer Organisation, industriellen Managements, wissenschaftlicher Erkenntnis und technologischer Perfektion. Der gesamte Apparat der deutschen Bürokratie war in den Dienst des Vernichtungs-Prozesses eingespannt. Kirchen und Gesundheitsämter stellten Geburtsurkunden zur Verfügung, um Juden ausfindig zu machen; die Postämter stellten die Dokumente zu, mit denen Enteignung, Aberkennung der Staatsbürgerschaft und Deportation verkündet wurden; die Wirtschaftsbehörden konfiszierten jüdischen Finanz- und Grundbesitz; die Universitäten verweigerten jüdischen Studierenden die Zulassung zum Studium und die Abschlüsse, gleichzeitig entließen sie die jüdische Dozentschaft; die deutsche Industrie entließ jüdische Arbeiter und Manager und enteignete jüdische Anteilseigner; staatliche Reiseunternehmen organisierten die Fahrpläne für die Reichsbahn, deren Züge die Opfer in den Tod transportierten...

Lage und Operationsmodus der Lager basierte aus Berechnungen von Zugänglichkeit und Kosten-Effektivität, den Kennzeichen moderner Geschäftspraxis. Die deutsche Wirtschaft hat in der Tat von der Industrie des Todes profitiert. Pharmazeutische Unternehmen testeten Medikamente ohne Rücksicht auf Nebenwirkungen an den Lagerinsassen, und andere Firmen unterbreiteten Angebote

für Verträge zum Bau von Öfen oder zur Lieferung von Giftgas. Deutsche Ingenieure der Firma Topf und Söhne rüsteten ein Lager mit 46 Öfen aus, deren Verbrennungskapazität bei 500 Leichen pro Tag lag.

Angegliedert an das Vernichtungslager Auschwitz war ein privat betriebenes, von einer Firma gesponsertes Konzentrationslager namens I.G. Auschwitz, eine Abteilung von I.G. Farben. Dieser vieldimensionale petrochemische Komplex brachte die Sklavenhaltung von Menschen zur endgültigen Perfektion, indem er Menschen auf verbrauchbare Rohstoffe reduzierte, aus denen alles mineralische Leben systematisch abgezogen war, bevor die Körper der Nazi-Kriegswirtschaft durch Recycling-Verfahren zugeführt wurden: Goldzähne für die Finanzen, Haar für Matratzen, Asche als Düngemittel. Bei ihrer unablässigen Suche nach dem billigsten und wirksamsten Tötungsmittel experimentierten deutsche Wissenschaftler mit einer Reihe verschiedener Gase, bevor sie auf das Insektizid Zyklon B stießen, das 2000 Personen in weniger als 30 Minuten bei einem Kostenfaktor von etwa zwei Pfennig pro Leiche töten konnte..." (The president's commission on the Holocaust: Report to the President 1979. Zitiert in: Schreier 1992:202)

Das ist nur ein Ausschnitt von der Wirklichkeit, die Auschwitz war. Auschwitz war grausamer.

Wir sehen hier, wie schwierig es ist, wirklich von der Schoah zu sprechen, und von daher sind die dargestellten Abwehrmechanismen bis zu einem gewissen Grade entschuldbar. Die Gefühle (auch die abwehrenden), die anlässlich solcher Konfrontationen mit den Verbrechen in uns aufkommen, verweisen auf einen Ansatz Sartres, der besagte, dass die Funktion von Emotionen darin besteht, das "innere Gleichgewicht" zu halten, wenn wir etwas kognitiv nicht erfassen können. Das ist hier wohl der Fall.

Demzufolge muss auch die Forderung nach der ausstehenden "Geschichtsbewältigung" generell überdacht werden. Mit diesem Schlagwort war ohnehin nie eine bewusstseinsmäßige Aufarbeitung gemeint, sondern viel eher der Versuch, die Erinnerung wegzuwischen, einen "Schlussstrich" zu ziehen. (vgl. Adorno 1963:125). Auschwitz lässt sich nicht bewältigen. Wir werden mit Auschwitz nicht fertig (vgl. Heyl 1992:232):

"Die Türen zu den Gaskammern markieren die Grenzen des Vorstellbaren (...). Und es ist ebenso nachvollziehbar, daß der Blick sich eher abwendet, als daß er nach weiterer Konkretion verlangte und suchte. Auschwitz mobilisiert fast zwangsläufig den Wunsch, zu verdrängen und zu leugnen, abzuspalten." (Heyl 1992:220)

Die Konsequenz aus diesen Beobachtungen darf indes nicht Schweigen und eben nicht die mancherorts geforderte "Schlussstrichziehung" sein, sondern sorgfältige Erwägungen, warum und wie wir - als Pädagogen - dennoch über die Schoah sprechen sollten.

Der erste und wichtigste Grund darüber zu sprechen, ist die historische Tatsache an sich. Der Nationalsozialismus, seine Auswirkungen auf die europäischen Länder und ihre Bewohner, die Schoah und der Zweite Weltkrieg haben in der ganzen Welt Spuren hinterlassen und wirken sich auch noch auf die Gegenwart aus. In der Tagespresse gibt es fast täglich Meldungen, die einen Bezug zum "Dritten Reich" aufweisen (Vgl. Weber 1993). Empirische Erhebungen zeigen, dass Adolf Hitler der mit Abstand bekannteste Deutsche ist (Vgl. u.a. Koreik 1993, Fisseler-Skandrani 1992). Und bei dem, was mit dem Namen Adolf Hitler verbunden wird, gibt es keinen sehr großen Spielraum.

Zudem drängt sich die Frage auf, ob die Schoah für unser Denken und Handeln heute Konsequenzen haben kann. Die Frage, *ob* und *welche* "Lehren aus der Schoah" (Abram 1992:187) zu ziehen sind, betrifft nicht mehr nur uns Deutsche, sondern die gesamte Menschheit. Die Frage aber, *wie* diese

Lehren zu vermitteln sind, betrifft insbesondere diejenigen, die sich im Unterricht mit dem Thema Schoah auseinandersetzen.

2. Die Behandlung der Schoah im Unterricht

2.1. Einleitung

"Es gibt kein so dringliches Thema wie das des Konzentrationslagerproblems. Die Menschheit muss davon erfahren."

Dieses Diktum des Auschwitz-Überlebenden und Friedensnobelpreisträgers Elie Wiesels verweist in unmissverständlicher Deutlichkeit auf die Hoffnung, dass durch das Weitertragen der historischen Informationen und die 'Aufklärung' der Menschen ähnliche Verbrechen in Zukunft verhindert werden könnten.

Der Ort, an der eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus und Schoah am ehesten gewährleistet sein sollte, ist zweifellos die Schule. Nicht nur in Deutschland steht das Thema Nationalsozialismus verbindlich auf dem Lehrplan, viele andere Länder haben die Schoah-Thematik als (mutmaßlich) "lehrreiche Lektion" für die moralische und antirassistische Unterweisung ihrer Schüler entdeckt. Dieser Umstand ist zunächst positiv zu bewerten, denn das Möglichwerden der Schoah zeugt ganz allgemein von der Manipulierbarkeit der Menschen und betrifft letztendlich jeden (Vgl. Scharf 1995). In Anbetracht der vielen Menschheitskatastrophen, die seit der Befreiung der Konzentrationslager 1945 weltweit stattgefunden haben, erscheint diese Hoffnung jedoch fraglich, und man ist geneigt, der Einschätzung Adornos

"daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht." (Adorno 1969:85)

beizupflichten. Nimmt man diese Umstände wahr, stellt sich erst recht die Frage, ob denn durch eine Unterrichtung über das Thema Schoah allgemein eine Bewußtseins- und Verhaltensänderung des Einzelnen erwartet werden kann. Um die Antwort gleich vorweg zu nehmen: natürlich nicht. Die Lehren, die aus der Schoah zu ziehen sind, sind sehr wenige. Die Schoah lässt zu viele Fragen offen, als dass man durch sie etwas erklären könnte.

Dennoch muss es Wege geben, das Thema Schoah im Unterricht angemessen zu behandeln. Die Formulierung "angemessen" meint in diesem Zusammenhang immer die einfühlsame Berücksichtigung der Leiden und der zugefügten Wunden und damit einen Aspekt, der sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden erst einmal nachvollzogen werden muss.

Einige der grundlegendsten Bedingungen und Kriterien, die für einen sensiblen Umgang mit der Schoah zu erfüllen sind, werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

2.2 Inhalte

Bei der Schoah handelt es sich um eine historische Tatsache, und sie ist als solche mit allen damit verknüpften Fragestellungen (Ursachen, Motive, Mechanismen, direkte und indirekte Folgen, Auswirkungen auf die Gegenwart etc.) darzustellen. Das ist sehr viel Unterrichtsstoff, aber derlei Kenntnisse sind nicht nur für eine Analyse der Geschehnisse, sondern auch für alle weiteren Reflexionen erforderlich:

"Mit ungenauen Kenntnissen und "Betroffenheitsbekundungen" ist wenig gewonnen."(Schacht 1994:249)

Es ist durchaus unbequem, konkret über Ursachen und Mechanismen, die die Schoah möglich machten, zu sprechen. Aber wenn die Lernenden die Schoah [als die möglich gewordene systematische Ermordung von Menschen

"ungeachtet ihrer religiösen oder politischen Orientierung, ihres Geschlechts, Alters oder Nationalität, allein der willkürlichen Definition rassistischer Gesetze folgend" (Bialystok 1995:274)]

mit dem ganzen Ausmaß an menschlichem Leid *begreifen* sollen, muss der Geschichtskontext möglichst umfassend behandelt werden. Dafür ist einerseits sehr viel Zeit, andererseits ein enormes Hintergrundwissen erforderlich. Wie komplex und umfangreich der gesamte Themenkreis ist (oder sein müsste), zeigt das folgende Schaubild:

Abb. 1: Komplexität des Themas Schoah

Rahmen I : Deutschland	Fokus: Holocaust	Rahmen II: Europa/Welt
Abschnitt I / Vorgeschichte: Deutsche Geschichte; Deutscher Nationalismus, völkische Bewegung, Vorläufer des National-sozialismus.	Abschnitt I / Vorgeschichte: Juden in Deutschland und Europa zur Jahrhundertwende bis zum Beginn des Nationalsozialismus.	Abschnitt I / Vorgeschichte: jüdische Kultur und Geschichte; Längststudien zur Ge-schichte des Antijudaismus und Anti-semitismus; Europa zur Jahrhundert-wende bis zum Beginn des National-sozialismus.
Abschnitt II / Vor der Vernichtung: NS-Terrorssystem, SS-Staat, politische Verfolgung, Propaganda.	Abschnitt II / Vor der Vernichtung: <i>Definition, Entrechtung, Enteignung und Aus-grenzung der Juden; Re-aktionen: Widerstand, Auswanderung, kulturelle Selbstbehauptung, Selbst-mord.</i>	Abschnitt II / Vor der Vernichtung: faschistische Bewegungen in Europa und Reaktionsformen in anderen Ländern.
Abschnitt II b / Euthanasie[T4-Aktion als Erprobung der Massenvernichtung]; andere verfolgte Gruppen, z.B.: Roma und Sinti, politische Gegner der Nazis, Zeugen Jehovas, Völker im besetzten «Osten», Homosexuelle; Reaktionen der nicht-jüdischen Bevölkerung; Zuschauer, Mitläufer, Nazis, Helfer der Nazis, Profiteure, Täter, Helfer der Verfolgten, Widerstand.	Abschnitt II b / <i>Der Holocaust: Konzentration, Gettoisierung, Depor-tation, Vernichtung; Reaktionen: kulturelle Selbstbehauptung, Wider-stand, Rettungsversuche, Beispiele für Solidarisierungen.</i>	Abschnitt II b / <i>Der Holocaust: Länderstudien: Studien zu einzelnen besetzten Ländern, z.B. Niederlande (Westeuropa), Polen (Osteuropa); die «freie Welt»; z.B.: USA. Reaktionen auf das Geschehen.</i>
Abschnitt III a / 1945: Befreiung / Zusammenbruch in Deutschland.	Abschnitt III a / <i>1945: Befreiung</i>	Abschnitt III a / 1945: Befreiung: Länderstudien
Abschnitt III b / Umgang mit der Ge-schichte: alliierte Prozesse; Entnazi-fizierung; Reeducation; Abdrängung.	Abschnitt III b / Überleben nach dem Überleben; DPs; Israel / andere Zu-fluchtsorte.	Abschnitt III b / Umgang mit der Geschichte: Länderstudien
Abschnitt IV a / Aktuelle Erschei-nungen und Diskussionen	Abschnitt IV a / Aktuelle Erschei-nungen und Diskussionen	Abschnitt IV a / Aktuelle Erschei-nungen und Diskussionen
Abschnitt IV b / Diskussion um Schuld, Scham, Verantwortung. Rele-vanzdiskussion: Was bedeutet der Ho-locaust für Deutschland und die Deutschen, für «uns»?	Abschnitt IV b / Diskussion um jü-dische Existenz nach 1945 - Gespräch mit jüdischen Überlebenden, Vertre-tern der örtlichen jüdischen Gemein-de. Relevanzdiskus-sion: Was be-deutet der Holocaust für die Juden?	Abschnitt IV b / Schüler ausländi-scher, jedoch europäischer Herkunft können die Situation der Juden im Zweiten Weltkrieg in ihrem Land erarbeiten und darstellen. Gemeinsa-me Relevanzdiskussion: Was bedeutet der Holocaust für die Welt?

Aus: Abram/Heyl (1996:116/117)

Die hier schematisierten Themenkomplexe bedürften an dieser Stelle eigentlich einer eingehenderen Kommentierung. Eine solche würde aber von einer vielleicht dringenderen Problematik ablenken: Wir dürfen gar nicht so tun, als könnten wir die Shoah hinreichend erklären -

Auch die detailliertesten Studien der Holocaust-Forschung, können die letztendlich immer noch bestehenden Dilemmata nicht verschweigen:

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

Für den Unterricht kann es angesichts der offenen Frage "wie das passieren konnte" keine allgemein gültige "curriculare Choreographie", kein universal einsetzbares Lehrmaterial und vor allem keine allwissenden Lehrer geben. Schreier (1995) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, neben der Vermittlung von Information und den herkömmlichen Erklärungsmustern auch immer die Unlösbarkeit der Dilemmata zu thematisieren.

"Statt Gewißheiten oder vermeintliche Gewißheiten weiterzugeben, liefere dies darauf hinaus, Unwissen zu teilen. Als ob der Erzieher zum Zögling sagte: "Diese Sache lastet auf mir. Ich habe mich daran abgearbeitet, aber keine Lösung gefunden. Jetzt gebe ich diese Last an dich weiter. Vielleicht wirst du eine Lösung finden.""(Schreier 1995:20)

So unbrauchbar die Forderung "Unwissen zu teilen" im lernerfolgentorientierten Unterricht auch sein mag, angesichts des (jenseits der Datenabfragung) nicht messbaren Lernerfolges müssen wir uns bewusst machen, dass die einzige Lehre, die sich aus der Shoah ziehen lässt, das Möglichwerden eines solchen Verbrechens ist. So wie Primo Levi in seinem letzten Buch formulierte:

"Es ist geschehen und folglich kann es wieder geschehen: darin liegt der Kern dessen, was wir zu sagen haben."(Levi 1990:10)

Das ist eine sehr vage Botschaft, aber viel mehr haben wir nicht.

2.3. Lernziele und didaktisch-methodisches Vorgehen

Die Lernziele, die bei der Behandlung des Themas Shoah im Auge zu behalten sind, lassen sich in Folge der dargestellten Problematik nur mit einigen einschränkenden Erläuterungen formulieren. Vor allem muss bei den folgenden Ausführungen immer berücksichtigt werden, dass sämtliche Faktoren, die das Erreichen eines möglichen Lernziels berühren (wie lange worüber mit welchem Schwerpunkt und anhand welchen Materials gesprochen wird), in jedem Fall dem Vorwissen und den Interessen der Lernenden anzupassen sind, und dass dies nur von den Lehrenden individuell entschieden werden kann. Das Thema Shoah stellt zuallererst enorme Anforderungen an die Lehrenden. Für eine angemessene thematische Vermittlung und das Gelingen der Unterrichtsreihe kommt es in hohem Maße auf *ihre* Bereitschaft und *ihr* persönliches Engagement an. Bedingungen wie diese sind aber nicht einzufordern (schon gar nicht im Rahmen der LehrerInnenausbildung), sondern müssen das

Ergebnis eines persönlichen Entscheidungsprozesses sein und auf wirklichem Interesse beruhen. In diesem Sinne ist das erste Lernziel von den Lehrenden selbst zu erreichen.

Eine (Selbst-) "Erziehung der Erzieher" (Adorno 1963:125) ist vor allem im Hinblick auf die Überwindung der eigenen Abwehrhaltungen unbequem. Es ist, wie weiter oben dargestellt wurde, nicht einfach, "dem Entsetzten standzuhalten" (ebd.), genau dies ist aber dringend erforderlich. Denn vor allem steht der schon mehrfach implizierte Leitsatz:

"Aus der Geschichte lernen zu wollen, heißt, die Geschichte kennenlernen zu müssen."(Heyl 1992:232, Hervorhebung im Original)

Die Schoah als historischen Tatbestand zu vermitteln, muss nicht bedeuten, die Lernenden mit einer Fülle an Sachinformationen zu langweilen: Das Handeln bzw. Nichthandeln der Menschen jener Zeit, in ganz konkreten Entscheidungsmomenten, bietet quasi unerschöpflichen Stoff für Interpretationen und ausführliche Reflexionen, die (neben Erläuterungen zum historischen Kontext) ihren festen Platz in der Unterrichtsreihe haben sollten - insbesondere weil sie auf die allgemeine, ethisch-moralische Dimension des Ganzen verweisen.

In genau diesem Bereich ist das potenzielle Lernziel anzusiedeln. Nachdem die Lernenden Kenntnisse über das historische Geschehen erlangt haben, sollten sie zu eigenen Erkenntnissen gelangen. Denn während Kenntnissvermittlung auf das bloße Wiedererkennen erlernter Strukturen abzielt, sind individuell gewonnene Erkenntnisse ein wichtiger Schritt um "Sehen zu lernen". (Schreier 1995:20). Welche möglichen Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit der Schoah gewonnen werden können, ist in den von Ido Abram aufgestellten "Zielvorstellungen" formuliert:

"1. Der Lernende erkennt, daß unter besonderen Umständen Vorurteile und Diskriminierung zur Massenvernichtung führen können (nicht: automatisch führen müssen)."(Abram 1992:196)

Hierbei ist jedoch auf die Gefahr der Pauschalisierung und Vereinfachung hinzuweisen: in gewisser Weise ist diese Formulierung vereinfachend, weil neben vielen anderen Faktoren die sehr wichtige Rolle der Propaganda und die Totalität des NS-Regimes ignoriert werden. Für die Schoah waren eben nicht nur antisemitische Vorurteile und traditionelle Diskriminierung von Juden verantwortlich. Die Gefahr der Pauschalisierung ist gegeben, weil die Betrachtung von "besonderen Umständen" zu Vergleichen zwingt, und an diesem Punkt muss die schwierige Frage, inwieweit über die Singularität der Schoah überhaupt diskutiert werden darf, miteinbezogen werden.

Heyl (1992) stellt hierzu fest, dass Vergleiche legitim sind, solange sie nicht zu Gleichsetzungen führen, und im Rahmen einer sorgfältigen Betrachtung hält er Vergleiche sogar für unentbehrlich. Der oftgenannte, rein numerische Vergleich zum sowjetischen Archipel Gulag (in dem in den Jahren 1935-1940 bis zu 19 Millionen Menschen ermordet wurden) ist demnach durchaus zu thematisieren, denn nur im Vergleich werden die Ähnlichkeiten und die Unterschiede beider Systeme sichtbar (ebd.).

Die Singularität der Schoah wird durch Vergleiche in keiner Weise tangiert. (Vgl. Kraushaar 1995)

Abram selbst schränkt die Brauchbarkeit seiner ersten "Zielvorstellung" in der Hinsicht ein, dass sie nicht alleine stehen bleiben darf. Sonst bestünde seiner Ansicht nach die Gefahr, das Geschehen als hoffnungs- und perspektivlose "Sackgasse" (ebd.) darzustellen. Seine zweite Zielvorgabe enthält daher die Erwähnung des Gegenteils:

"2. Der Lernende wird davon überzeugt, daß auch in extremsten Situationen, unter bestimmten Gegebenheiten und selbst in sehr seltenen Fällen, die letzten Spuren der Menschlichkeit nicht zu tilgen sind ("sehr selten " bedeutete hier, daß es auch vorher eine Ausnahme, eher eine große Ausnahme, denn die Regel war)."(Abram 1992:196)

Die hier genannten "Spuren der Menschlichkeit" sind Einzelfälle gewesen, in denen sich Menschen gegen das geltende juristische Recht entschieden haben, nach moralischen Maßstäben aber recht handelten. Innerhalb einer Unterrichtsreihe zum Thema Schoah sollten solche individuellen Entscheidungsprozesse zwischen Recht und Unrecht nachgezeichnet werden. Auf diesem Weg können die Lernenden vielleicht zu der Erkenntnis gelangen, dass jede(r) Einzelne irgendwann vor die Wahl gestellt werden kann, das "Beste" oder das "Schlimmste" zu tun (Vgl. Scharf 1995).

Dies klingt sehr banal, doch zeigen die Studien Hannah Arendts (1964), dass die menschenverachtenden Pläne Adolf Hitlers u.a. deshalb verwirklicht werden konnten, weil die "Ausführenden" nicht über ihr Tun nachgedacht haben. Sie waren von der jahrelangen NS-Propaganda in einem solchen Maße beeinflusst worden, dass die "Brücke zwischen Denken und Handeln", Beurteilungen des eigenen Verhaltens, nicht vorgenommen wurden. Johnson (1995) fasst die Ergebnisse der Untersuchungen Arendts folgendermaßen zusammen::

"Beurteilungen vorzunehmen ist kein mechanischer Prozess der Anwendung von Regeln oder Gesetzen; es ist eine Kunst und muß im Reich der Entscheidungen ausgeübt werden. Aus persönlicher Erfahrung wußte Arendt, daß die wenigen, die fähig waren, Recht von Unrecht zu unterscheiden, aus ihren eigenen Beurteilungen heraus lebten und, und sie taten es aus freien Stücken; (...) Sie mußten sich jedes Mal neu entscheiden, da es keine klar konturierten Regeln für die Bewältigung dieser beispiellosen Situationen gab." (Johnson 1995:252) .

Dieser ethische Themenkomplex sollte im Rahmen einer Reflexion über das Geschehen der Schoah integriert werden, ohne den Geschichtsunterricht in eine "moralische Lektion" umzuwandeln: Alle moralischen, religiösen, philosophischen oder psychologischen Aspekte sind nur vor dem historischen Hintergrund, im konkreten Kontext, relevant im Sinne einer Erkenntnistheorie.

Als anzustrebendes Lernziele des Unterrichts lassen sich danach **Kenntnis** über die historischen Tatsachen und **Erkenntnis** über die >Verantwortung des Einzelnen< formulieren. Indem sich der Unterricht an dieser Thematik orientiert, schafft er eine Brücke zwischen der "weit zurückliegende Historie" und der zeitlos aktuellen Frage nach der Rolle des Individuums in der Gesellschaft. Im weiteren Sinne wäre das Lernziel dann erreicht, wenn die Lernenden von der Macht des Einzelnen, etwas Positives zu erreichen und dadurch etwas zu verändern, überzeugt sind.

Die Frage nach der konkreten didaktisch-methodischen Vorgehensweise hängt eng mit dieser Vorgabe zusammen. Wie wir gesehen haben, ist die Problematik der Schoah sehr komplex, und daher muss vermieden werden, einzelne Aspekte zu simplifizieren. Das gilt insbesondere bei der Thematisierung der moralischen Dimension: Die Schoah ist eben kein typisches Beispiel dafür ist, wohin menschliche Abgründe führen können, sie ist ein Extrem (vgl: Johnson 1995:357).

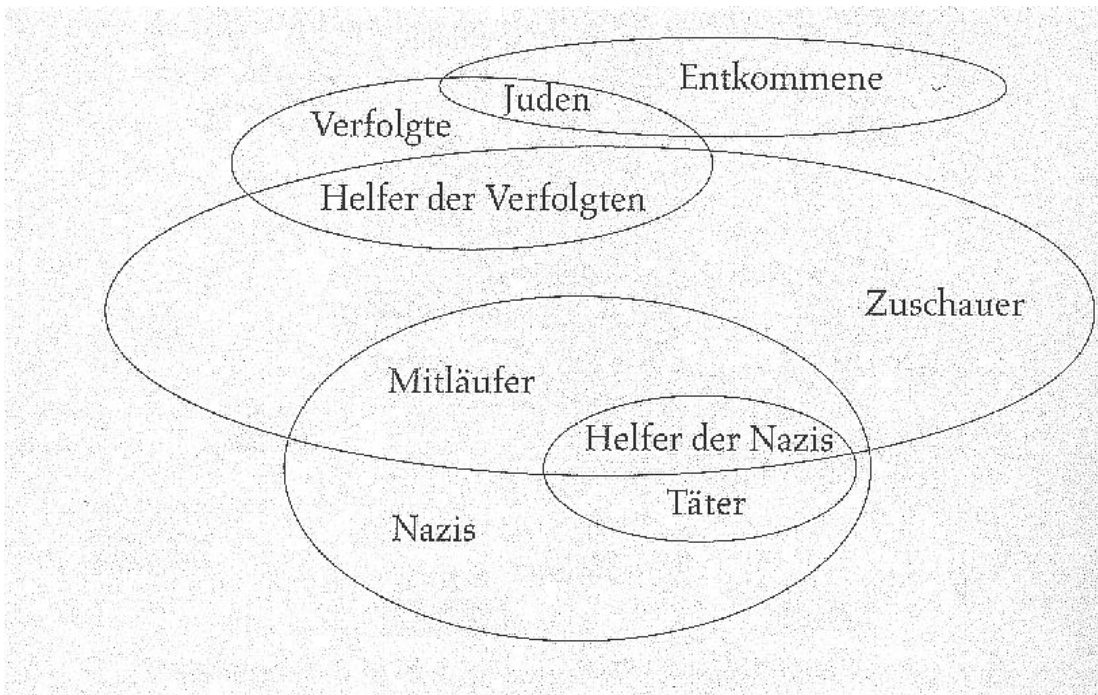
Der praktikabelste Weg, die Komplexität dieser "extremsten Geschichte" (Johnson, s.o.) zu veranschaulichen, ist, wie weiter oben bereits angedeutet, die Darstellung konkreter Einzelbeispiele. Mit biografischen Studien (Dokumenten, Photos, Briefen, Texten etc.) kann die geschichtliche Situation Einzelner - mit ihren Handlungsoptionen - authentisch vermittelt und ein Sich-Hinein-Versetzen am ehesten gewährleistet werden; durch die Konzentrierung auf Charakteren und Handlungsweisen einzelner Individuen können wir erreichen, was historischen, politische etc. Analysen nicht gelingen kann: Geschichtliche Ereignisse für uns nachvollziehbar zu machen. Ackermann (1993) fordert in diesem Sinne:

"Geschichte sollte nicht von oben dargestellt werden, sondern von unten, aus der Sicht der Betroffenen, Beteiligten, Erleidenden. Eine solche Sicht sollte helfen, Situationen zu verstehen, Konflikte nachvollziehbar zu machen. (...) Der Nationalsozialismus soll als alltägliche Realität sichtbar werden, mit seinen Auswirkungen für den einzelnen, die Familie, die Gesellschaft." (Ackermann 1993:78).

Da an dieser Stelle auf die in der Geschichtswissenschaft kontrovers geführte Diskussion um "Alltagsgeschichte" und "Geschichte von unten" nicht weiter eingegangen werden kann, bleibt diesbezüglich nur zu bemerken, dass historische Alltagssituationen nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern immer auf der Basis spezifischer Hintergrundinformationen - wie sich auch persönliche Erfahrungsberichte sich nur in Verbindung mit historischem Kontextwissen erschließen lassen.

Der letzte zu diskutierende Aspekt betrifft die Perspektive auf das Geschehen. Zweifellos wird eine - wie auch immer zu bewertende - "Betroffenheit" der Lernenden am ehesten durch das Nachzeichnen von Opferbiografien erreicht. Die Gefahr einer Wiederholung des Geschehens (im weitesten Sinne) geht jedoch alleine von der "anderen Seite" aus. Die "andere Seite" bestand nicht nur aus Tätern. Wie interpretationsbedürftig auch die "Gesellschaft des Holocaust" (Heyl 1995) ist, zeigt folgende Skizze:

Abb. 2: Gesellschaft des Holocaust



aus: Heyl (1995:53)

Eine Gegenüberstellung von Opfern auf der einen und Tätern auf der anderen Seite ist zu vereinfachend. Die Verantwortung der Zuschauer und Mitläufer sowie die persönlichen Entscheidungsmotive der Retter und z.B. der Widerstandskämpfer sind in jedem Fall auch zu thematisieren, wobei ebenso gut auf autobiografisches Material zurückgegriffen werden kann.

Bevor aber im Folgenden weitere Überlegungen zur Auswahl des Unterrichtsmaterials angestellt werden, sind noch einige kurze Anmerkungen zur Diktion der Auseinandersetzung zu machen.

Abram (1992:190) fordert von Pädagogen, weniger auf die Effizienz des Unterrichts zu achten, als vielmehr Platz zu lassen für

"Bescheidenheit und intellektuelle Demut".

Eine empfindsame und umsichtige Umgangsform ist jedoch nicht einforderbar, sondern kann sich nur aus einer Einsicht über die universelle Bedeutung der Schoah selbst entwickeln. Erst dann lässt sich auch die Forderung Elie Wiesels (1978:156) umsetzen, der (eingedenk der Feststellung, dass wir das Geschehen

"nie ganz, nicht wirklich, nicht bis zum äußersten"

erfassen können) dafür plädiert, weiter und unermüdlich nach Erklärungen zu suchen, sich der Thematik jedoch

"vorsichtig und ehrfürchtig, mehr noch, in Demut"(ebd.)

anzunähern. Gemeint ist hier nicht, dass der Unterricht nur noch in sakralisierender oder quasi religiöser Form abgehalten werden sollte. Aufgrund der bereits dargestellten Abwehrmechanismen und des weitgehend fehlenden gesellschaftlichen Diskurses sind viele Pädagogen (als Teil der Gesellschaft) unsicher, wie sie "darüber" sprechen und die Thematik vermitteln sollen. Dass diese Unsicherheit nicht immer zu einer adäquaten Annäherung führt, macht das Beispiel eines Lehrers deutlich, der nach der Besichtigung der Gedenkstätte Bergen-Belsen äußerte, der Besuch habe die Schüler seines Oberstufenkurses

"(...) ziemlich gleichgültig gelassen, weil es da doch nichts zu sehen gäbe, nicht einmal eine Vivisektion." (Geisel 1984:9)

Inwieweit dieser Lehrer Opfer seiner Sensationslust war oder ob er - naiverweise - davon ausging, eine nachgeahmte Darstellung der Grausamkeiten hätte seine Schüler abgeschreckt und in aller Zukunft gegen rechtsextreme Einflüsse immunisiert, sei dahingestellt. Diesbezüglich sei nur kurz darauf hingewiesen, dass eine breite Mehrheit (und auch die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen) heute an Bilder von Krieg, Terror und Gewalt gewöhnt sind, und man fast schon davon ausgehen kann, dass sie den dokumentarischen Darstellungen und Bildern der Schoah eher abgestumpft gegenüberstehen:

"Es würde in die Irre führen, wollte man unterstellen, daß der ausführliche und detaillierte Bericht, in dem wir zu erkennen geben, wie grausam das Geschehen war, eine Garantie böte, daß es sich nicht wiederhole. Grausamkeiten wirken nicht zwangsläufig abschreckend." (Abram 1992:195)

Im Gegenteil ist beobachtet worden, dass die Darstellung menschlicher Grausamkeiten nicht selten menschliche Grausamkeit aktiviert (ebd.).

2.4. Materialien

Es gibt inzwischen unübersichtlich viel Material für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Schoah. Das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung nennt über 200 Titel zur Geschichte des Holocaust sowie zur Geschichte der Juden in Deutschland und in Europa. Da selbst eine exemplarische analytische Untersuchung hier nicht geleistet werden

kann, sollen die Vor- und Nachteile von Geschichtsbüchern und anderen Sachtexten ganz allgemein genannt werden:

Für eine erste Zurkenntnisnahme der Schoah als singuläres historisches Geschehen ist die sachliche Vermittlung durch Zahlen und Fakten am effektivsten und empfehlenswertesten. Zum Beispiel ließen sich die (nach Arendt 1967) drei Phasen der Judenvernichtung (Vertreibung, Konzentration, "Endlösung") sehr anschaulich anhand detaillierter Zeittafeln der >Gesetzlichen Anordnungen gegen jüdische Bürger< vermitteln, wobei jedoch zusätzliche Kommentierungen und Erläuterungen unerlässlich sind.

Für eine eingehendere Auseinandersetzung und für kritische Reflexionen sind hingegen Materialien zu empfehlen, die die im historischen Abstand begründete persönliche und emotionale Distanz zum Geschehen brechen können. Sachtexten, Zeittafeln, Originaldokumenten und anderen Materialien, die die "jüdischen Verluste" sachkundig behandeln, wird es kaum gelingen, das dahinterstehende menschliche Leid sichtbar machen. Einen idealen - eben auch affektiven - Zugang zur Geschichte bietet zweifellos die Literatur.

2.4.1. Der Einsatz von Literatur

Das Korpus an Texten, die zur "Holocaust-Literatur" zu rechnen sind, ist unüberschaubar, und eine Zusammenstellung ist schon deshalb unmöglich, weil die Zahl der Werke, die sich in irgendeiner Weise mit der Schoah-Thematik beschäftigen, täglich zunimmt: Viele Autoren sind erst durch den zeitlichen Abstand in der Lage, über das Erlebte zu schreiben, oder sie fühlen sich erst im Alter verpflichtet, ihre Geschichte an die Nachgeborenen weiterzugeben. (Vgl. Lixl-Purcell 1993).

Im Hinblick auf die Textauswahl für den Unterricht stellte Hoelzel bereits 1978 (:55) fest:

"In view of the considerable corpus of Holocaust literature, it makes little sense to prescribe a specific syllabus. Each instructor should tailor the syllabus to conform with his particular emphases and pedagogic goals."

Es kann daher an dieser Stelle keine Vorschläge für "besonders unterrichtsgerechte Texte" geben, viel wichtiger erscheint es auch hier, auf die nötige Sensibilisierung im Umgang mit dem Holocaust hinzuweisen. Die "empfindlichen Stellen" können am deutlichsten anhand der lange geführten Debatte, ob es Literatur über den Holocaust überhaupt geben kann, dargestellt werden.

2.4.1.1. Einwände gegen die "Holocaust-Literatur"

Von dem Kulturkritiker und Philosophen Theodor Adorno stammt das vieldiskutierte Verdikt, dass es unmöglich, ja "barbarisch" sei, nach Auschwitz Gedichte zu schreiben. Gemeint war damit der Widerspruch zwischen dem "ästhetischen Stilisationsprinzip" (Adorno 1981:423) der >schönen Literatur< und dem Möglichwerden der Schoah, dem "Zivilisationsbruch" Auschwitz.

Auch Brecht, der die Thematik der Judenverfolgung in Gedichten und Stücken mehrfach aufgenommen hat, äußerte sich angesichts des Ausmaßes der Schoah schließlich zweifelnd über die Möglichkeit einer literarischen Darstellung:

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

Trotz dieser Einwände wählten viele Überlebende der Schoah gerade die stilisierenden Möglichkeiten der Literatur, um nicht nur nach, sondern auch über Auschwitz Gedichte zu schreiben. Die These des

"Scheiternmüssens" der "Literatur vom Gelben Stern" ist damit aber noch nicht aus dem Weg geräumt. Obwohl es zweifellos anerkannte Werke gibt und die Literatur nicht zuletzt

"einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet hat, daß die Auseinandersetzung mit diesem Thema mit Verspätung und nach mancherlei Verdrängungsprozessen und Tabuisierungen auch in der Öffentlichkeit aufgenommen wurde"(Ackermann 1993:77),

bleibt die literarische Verarbeitung des Verbrechens bei Kritikern suspekt. Gleich, ob es sich um fiktive oder um Memoirenliteratur handelt, um Poesie oder um Lyrik, ob Mittel der Verfremdung eingesetzt werden oder nicht -

"Keine Gruppe literarischer Werke stößt auf so grundsätzliche Vorbehalte wie die Dichtung über den Holocaust. Ob die poetischen Darstellungen des Völkermords an den europäischen Juden künstlerisch gelingen oder mißlingen - den Kritikern sind sie gleichermaßen verdächtig. Gelingen sie, dann müssen sie mit dem Vorwurf rechnen, aus dem Schrecklichen ästhetisch Kapital geschlagen, wenn nicht gar das Grauen beschönigt zu haben. Mißlingen sie jedoch, ziehen sie den Vorwurf auf sich, zwar gut gemeint, ansonsten aber ihrem Gegenstand nicht gewachsen gewesen zu sein. Der eine Verdacht ist so ruinös wie der andere." (Lampig 1992:271)

So berechtigt die Bedenken, poetische und ästhetisierende Dichtungen könnten die Grausamkeit der Schoah "verklären" (Adorno 1981:423), in Einzelfällen auch sein mögen - am Recht der *Überlebenden*, ihre Erlebnisse literarisch zu verarbeiten, ist nicht zu zweifeln.

Dieser Punkt führt wiederum zu einer Differenzierung zwischen "moralischen" und kunsttheoretischen Einwänden, und so wird auch die prinzipiell unterschiedliche Beurteilung fiktiver und autobiografischer Darstellungen begründet. Im Hinblick auf die *Überlebenden* widerrief selbst Adorno sein eingangs erwähntes Wort, als er in der >Negativen Dialektik< feststellte:

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

Während demnach autobiografischen Arbeiten die Intention angerechnet wird "geschichtliche Erfahrung auf den Begriff zu bringen, und die Lehren ihres Lebens weiterzugeben" (Lixl-Purcell 1993:96), werden fiktionale Texte von der Literaturkritik vornehmlich ästhetisch bewertet (vgl. Accardi 1987). Da es aber wohl jedem in diese Richtung engagierten Schriftsteller in erster Linie darum geht, "den Opfern eine Stimme zu geben und ihre Leiden zur Sprache zu bringen" (Lampig 1992:283), ist eine unterschiedliche Bewertung der gesamten Gattung genau betrachtet nicht zu rechtfertigen. Erstens sollte es selbstverständlich sein, jedes Werk einzeln zu bewerten, und zwar nach objektiven Qualitätskriterien, zweitens ist es grundsätzlich bedenklich, wenn nur Überlebenden das Recht zugestanden wird, an die Schoah zu erinnern.

Letzterer Aspekt verweist auf eine Feststellung Heyls (1995:40), der zufolge nur die überlebenden Juden der Schoah "auf ihre Wunden zeigen durften, als Bedenkenträger das Bedenkliche benennen durften". Bestimmte Haltungen sind, so Heyl weiter, nur Juden erlaubt, weil man ihnen eine gewisse Hypersensibilität zubilligt, eine >Holocaustfixierung<: "als sei (...) die einzige Aufgabe der noch lebenden Juden und einzig ihre" uns an unsere Geschichte zu erinnern und zu mahnen (ebd.). Die Auseinandersetzung mit der Schoah und ihren Folgen ist im Gegenteil vor allem Aufgabe der Deutschen. Wenn daher nicht-jüdische, vielleicht "nachgeborene" Deutsche im Einzelfall den Weg der literarischen "Verarbeitung" wählen, ist das prinzipiell positiv zu bewerten.

2.4.1.2. Anmerkungen zur Literaturrezeption

Harding hat bereit 1975 darauf hingewiesen, dass das Bewusstsein über die Fiktionalität eines Textes keinen oder nur geringen Einfluss auf die psychologischen Vorgänge während des Leseprozesses ausübt. Das ist ein weiterer Grund dafür, eventuellen Vor- und Nachteilen der jeweiligen Literaturgattung weniger Aufmerksamkeit zu schenken und zunächst die psycho-logischen Vorgänge selbst näher zu betrachten.

Gemeinhin wird für das emotionale Empfinden, das beim Lesen von literarischen Texten und auch beim Betrachten von Filmen ausgelöst wird, das Identifikationsangebot an den Leser bzw. Zuschauer verantwortlich gemacht. Harding hält die Begriffe "Identifikation" und "Ersatzerfahrung" jedoch für "pseudo-psychologische", "schimärische Fachausdrücke" (1975:80) und weist auf ihre "Verschwommenheit" und "Undifferenziertheit" hin. Seiner Meinung nach muss jeweils genau unterschieden werden, ob der/die Leser(in) Einfühlung in das Geschehen, bzw. Empathie mit den handelnden Personen empfindet, Bewunderung für diese entwickelt und daraus u.U. Nachahmungswillen entsteht, oder ob er/sie einfach nur Gemeinsamkeiten zu sich selbst und seinen/ihren Erfahrungen feststellt:

"Eine adäquate Darstellung der Einstellung des Lesers (...) muß all diese Prozesse ebenso wie die subtileren Nuancen und Vielschichtigkeiten dieser allgemeinen Reaktionstypen mitberücksichtigen. Wir erreichen nichts, wenn wir sie alle mit einem Begriff wie Identifikation verdecken."(Harding 1975:82)

Das, was den Leser oder die Leserin mit dem beschriebenen Geschehen verbindet, ist Harding zufolge allein das menschliche Vorstellungsvermögen, durch das wir uns in die spezifische Situation hineinversetzen können:

"wir können Vorstellungsbilder der Empfindungen hervorbringen, die wir dann haben würden, und wir können zum Teil der darin liegenden Bedeutung gewahr werden und erkennen, welches unsere Intentionen, Einstellungen und Emotionen sein und welche Befriedigung oder Frustration wir erfahren würden." (Harding 1975:82)

Zusätzlich zu dieser "imaginativen Teilhabe" findet seitens des Lesers eine Bewertung des dargestellten Tuns oder Erleidens statt, die das jeweilige Geschehen "in Beziehung zu seiner Gefühls- und Interessensstruktur" (ebd.) setzt. Zudem kann durch die Einbettung des Handlungsrahmens in spezifische situative Kontexte auch Interesse an Themen und Phänomenen erweckt werden, die nicht im persönlichen Erfahrungsbereich liegen. Der alltägliche Lesevorgang ist ein hochkomplexer psychologischer Vorgang, der im Übrigen erneut auf den Zusammenhang von individueller Werthinterfragung und dem Entstehen von Emotionen hinweist.

Im Hinblick auf die Behandlung von literarischen Texten im Unterricht ist die folgende Feststellung Hardings von Bedeutung, nach der der Leseprozess eine "soziale Kommunikation besonderer Art" zwischen dem Autor und dem Leser darstellt. Der direkte Kommunikationsakt zwischen Autor und Leser, der auf beiden Seiten "souveräne Subjekte impliziert" (Bornebusch 1987:356), wird in der Unterrichtssituation durch die Person des Lehrers gestört, der als "Hindernis" (ebd.) zwischen der Literatur und ihrem Leser steht. Der Lehrer

"tritt in der Unterrichtssituation, kommunikationstheoretisch gesehen, als Sender und Empfänger auf, als Leser bzw. als Empfänger der literarischen Nachricht und als Sender, als eine Art Ko-Autor, der den Text paraphrasiert, zu ihm Fragen formuliert, ihn (durch eben diese Fragen) strukturiert und eine Deutung nahelegt, die häufig genug an die Stelle des Textes tritt." (Bornebusch 1987:356)

Diese zwiespältige Rolle des Lehrenden ist im Zusammenhang der Schoah-Thematik hervorzuheben. Die Lernenden benötigen zum Verständnis eines Textes verschiedene Hintergrundinformationen zur Herstellung eines Kontexts. Was sie nicht brauchen, ist dieser weit verbreitete, ständig moralisierende, Betroffenheitdarstellende wie -erhaschende Unterton, der Pädagogen bei ihren Ausführungen zur Schoah so oft zu eigen ist. Der Lernprozess wird auf diese Weise nicht offen genug gehalten, und eine persönliche Auseinandersetzung der Schüler letztlich verhindert.

Da in der Literaturwissenschaft ohnehin die Möglichkeit eingeräumt wird, dass es prinzipiell so viele Lesarten wie potenzielle Rezipienten gibt (Accardi 1097), sollten sich Lehrende daher auf die Vermittlung der nötigen Hintergrundinformationen konzentrieren und bei der Textdeutung eher zurückhaltend sein - zumal ein wirkliches „Verständnis“ ohnehin nicht möglich ist:

"Der Überlebende drückt sich in einer fremden Sprache aus. Sie werden den Code, den er verwendet, nie entschlüsseln. Seine Werke werden Ihnen dabei nur beschränkt nützlich sein: armselige, gestotterte, unvollendete, unzusammenhängende Kommentare, die nur einen Augenblick des Seins und der Qual festhalten, das Herannahen der Dämmerung für einen einzigen nicht mehr und vielleicht viel weniger. Der Abgrund zwischen der Erinnerung des Überlebenden und ihrem Abbild in Worten, einschließlich der seinen, ist unüberbrückbar."(Wiesel 1987:202).

2.4.1.3. Zusatzmaterialien

Eine gute Möglichkeit, die <Bezugsfelder> aufzubauen und das für das Verständnis der Texte unentbehrliche Hintergrundwissen zu vermitteln, ist der Einsatz nicht-literarischer Zusatzmaterialien, wie z.B. Zeitungsartikeln, Tonbandaufnahmen, Originaldokumenten etc. Einzelne Aspekte können so gezielt vertieft und ihre Historizität nochmalig verdeutlicht werden.

Zum Beispiel könnten die bereits erwähnten >Gesetzlichen Anordnungen gegen jüdische Bürger< mit autobiografischen Texten verbunden werden. Besonders geeignet sind hier ausgewählte Textpassagen aus den Tagebüchern Viktor Klemperes (1995), in denen die Folgen der diskriminierenden, schikanierenden und mörderischen "Anordnungen" für die Betroffenen detailliert beschrieben werden und der schleichende Prozess der vollständigen Entrechtung festgehalten ist..

Das Studium der Anordnungen allein verdeutlicht bereits die Verschlechterung der (Über-) Lebensbedingungen, nachvollziehbar wird das Ausmaß und die Brutalität der Unterdrückungs-, Entrechtungs- und (letztlich) Vernichtungsmaschinerie jedoch erst durch den persönlichen Erfahrungsbericht.

2.4.1.4. Multiperspektive Betrachtung

Wie bereits ausgeführt wurde, ist auch ein Perspektivenwechsel von großer Bedeutung für die Aufhebung der vorherrschenden Derealisierung. Die Schoah war keine "Tat ohne Täter", und eine Betrachtung der Motive für die Taten ist - auch für einen Vergleich mit anderen Menschheitsverbrechen und/oder die Herausstellung eventueller Gegenwartsbezüge - von großer Bedeutung für die Ausbildung einer Bewertung des Geschehens.

Berichte von Wehrmachtssoldaten oder Angehörigen der SS verdeutlichen die Macht der NS-Indoktrinierung und veranschaulichen so in ganz besonderer Weise die Bedeutung kritischen Denkens. Ein Beispiel:

"Sehen Sie nicht, daß wir SS-Männer nicht über diese Dinge nachdenken sollten - wir kamen nicht einmal darauf. Und außerdem war es eine Selbstverständlichkeit, daß die Juden an allem Schuld sein sollten.... Wir hörten nie etwas anderes. Es waren nicht nur Zeitungen wie ‚Der Stürmer‘, wir hörten es überall. Sogar unsere militärische und ideologische Ausbildung ging davon aus, daß wir Deutschland von den Juden befreien müßten." (Aus dem Englischen übersetzt aus: Stern Strom/Parsons 1994: 433).

Dies gestand Rudolf Höß, der ehemalige Kommandant von Auschwitz, im Nürnberger Prozess 1946. Äußerungen wie diese sind zuhauf in den Protokollen der Nürnberger Prozesse zu finden und erfahrungsgemäß eignen sie sich sehr gut, um die erschreckende Gedankenlosigkeit der Täter herauszuarbeiten und die Folgen unkritischen Befehlsgehorsams zu verdeutlichen.

Innerhalb dieser Diskussion kann - leider - eine Vielzahl an Gegenwartsbezügen festgestellt werden. Ohne die weiter oben formulierte Warnung vor Pauschalisierungen und das Gebot, nicht gleichzusetzen, zu missachten, kann angesichts der weltweit stattfindenden Kriege und Völkermorde vorsichtig auf Parallelen hingewiesen werden. Zum Beispiel wurden in einer amerikanischen Untersuchung zu der Frage, wie Vietnam-Veteranen sich beim Töten von Gegnern gefühlt haben, folgende Aussagen festgehalten:

"Das ist `ne unpersönliche Sache.... Man hat keine Gefühle für diese Leute. Ich hab kein Gefühl für sie oder irgendwas. Äh- man muss keinen Haß für den Mann empfinden oder irgendso was. Und man tut nur einfach das, wofür man trainiert wurde."

"So ist das nun mal bei dem Spiel. Ich meine das ist es, was ich fühle, du hast einen Job zu erledigen und du gehst raus und erledigst den Job (Frauen und Kinder zu töten)." (Mantell 1978:228)

Ferner wird neuerdings verstärkt darauf hingewiesen, dass sowohl in der Forschung als auch in der Erziehung die Perspektive der Zuschauer immer vernachlässigt worden ist. Es ist diesbezüglich in nächster Zeit mit einem Paradigmawechsel zu rechnen. Da es aber bisher kaum Materialien für und Erfahrungsberichte über eine Auseinandersetzung mit der Zuschauerrolle gibt, kann an dieser Stelle nicht weiter darauf hingewiesen werden.

2.5. Zusammenfassung

Es wurde dargestellt, dass die Schoah sich von allen anderen historischen Geschehen unterscheidet. Die Intention war es, zu zeigen, wie schwierig es für Deutsche ist, über die Schoah zu sprechen, und gleichzeitig sollten Erklärungsansätze für die verschiedenen Abwehrformen formuliert werden. Dies darf in keiner Weise missverstanden werden als ein Versuch, das allgemeine "Totschweigen" der nationalsozialistischen Geschichte zu rechtfertigen - im Gegenteil. Über die Schoah muss gesprochen werden, immer wieder und in jeder Generation neu. Besonders ist dabei zu berücksichtigen, dass der systematisch geplante Mord an den europäischen Juden kein längst vergessenes historisches Ereignis ist. Paradoxerweise liefern die Verleugner, Abwiegler und Schlussstrichforderer selbst den besten Beweis für die "Gegenwart der Schoah" (Schreier/Heyl 1994:Titel), denn die bei Debatten zur Thematik zu beobachtenden Abwehr- und Verdrängungsmechanismen weisen auf einen noch sehr aktuellen Konflikt hin.

Die Schwierigkeiten der Deutschen, sich mit der Geschichte der Schoah und auch mit der Schuldfrage auseinander zu setzen, äußern sich jedoch nicht nur in weitverbreiteten Reaktionen wie Leugnen, Verharmlosen und das Verweisen auf andere Verbrechen: Auch da, wo grundsätzlich Interesse und Bereitschaft zu einer eingehenden, würdigen Betrachtung besteht, kann es aufgrund "zu großer" emotionaler Beteiligung zu Verdrängungsmechanismen kommen.

Letzterer Aspekt ist für die Behandlung des Themas Schoah im Unterricht zu beachten. Wenn die Lernenden eine Lehre aus dem Geschehen ziehen sollen und wenn die ganze Problematik sie in irgendeiner Form erreichen soll, muss die Konfrontation der Schüler mit den Verbrechen der Nationalsozialisten sorgfältig vorbereitet und sehr behutsam durchgeführt werden.

Welche Aspekte für eine angemessene Behandlung des Themas zu berücksichtigen sind, ist in Ansätzen aufgezeigt worden. Es wurde gefordert, das Geschehen so umfassend wie möglich zu analysieren, damit die Ursachen der Schoah nicht simplifiziert werden und richtige Rückschlüsse auf die Bedeutung dieses Verbrechens für uns heute gezogen werden können.

Im Hinblick auf Qualität und Tiefe der Auseinandersetzung ist der letztlich entscheidende Faktor immer der/die Lehrende, und dies ist hoffentlich deutlich geworden. Engagierten Lehrenden wird es auch in wenigen Unterrichtsstunden gelingen, die Geschichte der Schoah so darzustellen, dass die Lernenden sich der Thematik vorsichtig öffnen - und vielleicht auch bereit sind, über die universelle Bedeutung dieses Verbrechens nachzudenken.

Zunächst sind daher die Lehrenden gefordert, ihren Bezug zur Schoah zu überdenken. Erst danach kann als wünschenswerte, aber nicht einzufordernde Konsequenz für den Unterricht auf einen behutsamen, der Brisanz, Emotionalität und Empfindlichkeit des Themas entsprechenden Umgang mit der Schoah gehofft werden.

3. Das Thema Schoah im Fremdsprachenunterricht (FSU) Deutsch

3.1. Einleitung: Landeskunde und Geschichte

Die Schoah ist ein Teil der deutschen Geschichte und als solches Teil der Lehrpläne des Geschichts- bzw. Deutschunterrichts an deutschen Schulen. Für Deutsche ist es wichtig, ihre Geschichte zu kennen und zu lernen, damit umzugehen (vgl. Heyl 1996:182). Warum aber Lernende der deutschen Sprache sich mit einem derart unbequemen Thema auseinandersetzen sollten, ist nicht ohne Weiteres einzusehen und so stellt sich die Frage nach der Relevanz der Schoah-Thematik für den Fremdsprachenunterricht erst einmal generell.

Geschichtliche Inhalte werden im Fremdsprachenunterricht innerhalb der „Landeskunde“ vermittelt. Wer die „Landeskundediskussion“ Mitte der 80er Jahre verfolgt hat, weiß, dass es unmöglich ist, im begrenzten Rahmen dieser Arbeit zu erklären, *was* Landeskunde denn eigentlich ist; darum geht aber auch nicht. Festzuhalten ist lediglich, dass innerhalb der Debatte um Aufgaben und Ziele der „Landeskunde“ der Geschichte des Zielsprachenlandes ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Darauf wird u.a. in den ABCD-Thesen (1990:307) hinweisen:

"Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die geschichtliche Bewertung selbst."

Wie Koreik (1995) richtig konstatiert, geht es bei der Vermittlung zeitgeschichtlicher Inhalte im Landeskundeunterricht weit weniger um das historische Geschehen als vielmehr um die „Erklärungsleistung“, die der Geschichte für die Gegenwart zugesprochen wird. Ein ähnliches Argument findet sich auch bei Roche (1993:38). Er plädiert dafür, den Deutschlernenden die Möglichkeit zu geben,

"sich mit der Geschichte 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 wie die eigenen) nur dann verstehen kann, wenn man die Geschichte kennt und weiß, wie sie sich aufs Heute auswirkt."

Leider sind (auch mehr als ein Jahrzehnt nach der „Landeskundediskussion“) konkrete Didaktisierungsvorschläge zur Vermittlung von Geschichte im FSU derart rar, dass der von Geschichtsdidaktikern gegen Deutschlehrende erhobener Vorwurf des Dilletantismus nicht ganz aus der Welt zu schaffen ist. „Die Landeskunde“ stellt z.B. Bergmann (1988:333) fest, „bedient sich der Geschichte, wo historisches Wissen als abrufbare Dienstleistung der Historie in der Form des Erklärungswissen für das sonst unverständlich Andere benötigt wird.“ Diese Kontroverse sowie weitere Diskussionen um die Bedeutung der Geschichte im Landeskundeunterricht werden in den Arbeiten Koreiks (1995) und Thimmes (1996) ausführlich behandelt und sollen an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

Weit wichtiger erscheint es, den Probleme, die bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Themen NS und Schoah auftreten, auf den Grund zu gehen und nach Ursachen wie Lösungen zu suchen. Dazu müssen die erschwerenden Faktoren erst einmal benannt werden:

3.2. Zu den besonderen Ausgangsbedingungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch

3.2.1. Die Bedeutung fremdkultureller Wahrnehmung

Es kann weitestgehend davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Deutschlernenden bereits während ihrer muttersprachlichen Ausbildung grobe Kenntnisse über den >Zweiten Weltkrieg< erlangt hat. So schildert es auch Fisseler-Skandrani (1992) am Beispiel Tunesiens. Ihrer Einschätzung nach waren durch die allgemeine Schulbildung Grundkenntnisse über die Rolle der Deutschen im Zweiten Weltkrieg vermittelt worden, und auch die Tatsache der millionenfachen Judenvernichtung war bekannt. Die Ergebnisse einer von ihr durchgeführten Befragung zur Wahrnehmung eben dieser Geschichte sind jedoch erschreckend. Ein großer Teil der Antworten geht eindeutig in die Richtung, die "starke Rolle" Deutschlands unkritisch hervorzuheben. Diese Art der Betrachtung macht auch vor der Person Adolf Hitlers nicht Halt, dessen "Liebe zur deutschen/arischen Rasse" eher positiv angerechnet, denn kritisiert wird. Äußerungen wie

"Deutschland war ziemlich stark und hat mit Hitler und seine Freunden (...) beachtliche Siege errungen."

"Er (Hitler, S.Gh.) hatte recht als er ankündigte: >Deutschland über alles<, denn was er aus Deutschland gemacht hat, ist wirklich wunderbar." (Fisseler-Skandrani 1992:555)

machen die Gefahr der vollständigen Verklärung und Verharmlosung der Verbrechen des NS-Regimes deutlich. Das viel zitierte Argument, in arabischen Ländern sei die Behandlung des Themas Schoah aufgrund der Feindschaft zu Israel besonders schwierig, wird durch das zweite Beispiel etwas relativiert. Eine Bielefelder DaF-Studentin, die ein einjähriges Praktikum in Taiwan absolviert hatte, berichtete mir in einem persönlichen Gespräch von ihren Problemen bei der Thematisierung der Schoah im DaF-Unterricht. Ihrer Einschätzung nach war eine Auseinandersetzung mit der Thematik nicht möglich, weil auf Seiten der Studierenden eine starke Polarisierungstendenz bestand, deren Ursache in dem politischen Streit zwischen Taiwan und der Volksrepublik China zu suchen ist. Grundsätzlich ist demnach alles gut, was "gegen den Kommunismus" ist. Nach dem Informationsstand und der Interpretation der Lernenden hat "Hitler den Kommunismus von Deutschland abgewendet" und ist daher nicht zu verurteilen. Auf den Hinweis der Praktikantin, es seien "aber" sechs Millionen Juden ermordet worden, erwiderten die taiwanesischen Lernenden: "Die Kommunisten haben 30 Millionen Menschen ermordet." Die DaF- Studentin hat die Thematik abgebrochen, weil sie mit dieser Form der Vereinfachung und der „Aufrechnung“ der Opfer nicht umgehen konnte.

Beide Beispiele zeigen, dass es aufgrund alternierender kultureller, bzw. „ethnozentrischer“ Wahrnehmungsschemata (Fisseler-Skandrani) und durch sie entstehende Filter zu unterschiedlichen Bewertungen geschichtlicher Ereignisse kommen kann. Daraus ergeben sich für die interkulturelle Situation des FSU zwangsläufig Unterschiede und Besonderheiten im Hinblick auf Herangehensweise, Durchführung und Lernziel des Unterrichts über die Schoah.

Die Interpretation der „Fremdwahrnehmung“ ist ein Teilbereich der Stereotypenforschung und somit ein hochkomplexer Gegenstand. Obwohl die folgenden Darstellungen stark vereinfacht sind und der Komplexität des Gegenstandes in keiner Weise gerecht werden, wird die Bedeutung der Thematik für den FSU vielleicht deutlich.

Jede Form der Wahrnehmung erfolgt - zunächst - aus der Perspektive der primären sozialen Bezugsgruppe, und die Perspektive der eigenen kulturellen oder nationalen Bezugsgruppe ist - zunächst - maßgebend. Glücklicherweise sind die Menschen aber lernfähig (und kulturenfähig) und so ist es möglich (und erstrebenswert), im interkulturellen Austausch, beim Vergleichen und In-Beziehung-Setzen von eigener und fremder Kultur über die eigene Sichtweise zu reflektieren und fremdkulturelle Wahrnehmungsmuster zwar nicht zu übernehmen, aber doch in die eigene Erfahrungswelt mit einzubeziehen. Bei der Ausbildung von Wahrnehmungsmustern handelt es sich um einen vieldimensionalen Prozess, der keineswegs geradlinig und widerspruchsfrei (vgl. Fisseler-Skandrani 1992:565) abläuft, sondern bei dem sowohl individuell ausgebildete als auch tradierte Muster ständig untersucht und modifiziert werden. Als Pole der Fremdwahrnehmung gelten jeweils >Gleichheit< bzw. >Ähnlichkeit< und >Kontrast<.

Als Bezugspunkte für Ausbildung, Tradierung und Modifizierung ethno-zentrischer Wahrnehmungsschemata benennt Fisseler-Skandrani folgende eigen- wie interkulturelle Aspekte:

1) "Kulturspezifische Werte und Normen, sozialpolitische Vorstellungen und innen- und außenpolitische Zielsetzungen und Interessen."(Fisseler-Skandrani 1992:565)

2) "Die historischen und gegenwärtigen kulturpolitischen und ökonomischen Beziehungen zwischen Ausgangs- und Zielkultur im Kontext von internationalen Beziehungen und Verflechtungen." (Fisseler-Skandrani 1992:566)

Die dargestellte Wahrnehmung von Deutschland als „starke und immer wieder erstarkende Macht“ durch tunesische Studenten ist von Fisseler-Skandrani mit Hilfe dieser Bezugspunkte sehr plausibel erklärt worden. Demnach spielt das Desiderat nach wirtschaftlichem Erfolg einerseits und nach Unabhängigkeit/Autonomie andererseits eine entscheidende Rolle bei Wahrnehmung deutscher Geschichte: Beide Aspekte werden bzw. wurden von Deutschland erfüllt, mehr noch: Deutschlands Nachkriegsgeschichte gilt als nachahmenswertes Beispiel für wirtschaftlichen Aufschwung.

Ein weiterer Grund für die positive Wahrnehmung Deutschlands ist seine über lange Zeit bestehende Feindschaft mit Frankreich, das wiederum Kolonialmacht in Tunesien war. Dieses Geflecht von Ressentiments gegen die alten "Peiniger" und der "Schadenfreude" darüber, dass Frankreich während des Zweiten Weltkrieg von Deutschland besetzt worden war, ist bei der Herausbildung und Tradierung der Wahrnehmung ein nicht zu unterschätzender Faktor.

Mog und Picht weisen in ihrem "Tübinger Projekt für eine integrative Deutschlandkunde" allerdings darauf hin, dass die Kenntnis und Äußerung von tradierten und stereotypen Wahrnehmungsmustern noch keine Aussagen über

"Gewicht und Funktion derartiger Vorstellungen im Zusammenhang der Welt- und Selbsterfahrung des Befragten" (Mog 1988:358)

zulassen. Hinsichtlich der Wahrnehmung der deutschen Geschichte durch fremdkulturelle Lernende und der Beurteilung der Shoah als Verbrechen kann dies bedeuten, dass dort, wo in irgendeiner Form positiv über die Macht Deutschlands im Zweiten Weltkrieg oder über die Person Adolf Hitlers gesprochen wird, nicht in jedem Fall eine persönliche Meinung oder das Ergebnis einer intensiven individuellen Auseinandersetzung kundgetan wird, sondern wahrscheinlich nur eine Beiläufigkeit aus

dem Bereich des „Alltagwissens“ geäußert wurde - Indiz dafür, dass der/die Betreffende sich kaum jemals intensiver mit der Thematik auseinandergesetzt hat und dass Einzelheiten und Ausmaß des Verbrechens eben nicht bekannt sind.

Im FSU Deutsch sollte es daher vornehmlich darum gehen, derartige Mischungen aus Halbwissen, "Hörensagen" und tradierten Wahrnehmungsmustern durch sachliche - nicht moralisierende - Informations- und Aufklärungsarbeit zu korrigieren oder besser: durch kritisches Hinterfragen zu Modifizierungen der Wahrnehmungsmuster anzuregen.

3.2.2. Das Deutschlandbild: Neuschwanstein *und* Buchenwald

Neben vielen anderen Argumenten gegen eine Behandlung der Schoah-Thematik im DaF-Unterricht hält sich am hartnäckigsten jenes, Deutschland und die Deutschen könnten "in ein schlechtes Bild gerückt werden" (Roche 1993). Das "Aufwühlen" von schwierigen, konfliktreichen und brisanten Themen des Zielsprachenlandes könne zudem die gesamte "Lernmotivation" nehmen.

Es kann als weitgehend gesichert angesehen werden, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Einstellung zum Zielsprachenland und der Bereitschaft, seine Sprache zu lernen. Dies hat nicht nur Joachim Warmbold auf der IX. IDV-Tagung in Wien am Beispiel des Deutschunterrichts in Israel aufgezeigt, auch die Tatsache, dass der Deutschunterricht in den USA von 1914 bis 1919 zum Erliegen gekommen war (Vgl. Lorenz 1993), spricht dafür. Ebenso weist Mahjoub (1995) einen Zusammenhang für Flandern nach, wobei hier zu bemerken ist, dass das Bild vom „hässlichen Deutschen“ viel älter ist, als allgemein angenommen und sich nicht direkt auf die beiden von Deutschland ausgehenden Weltkriege und die damit verbundenen Verbrechen bezieht.

Das Argument, die Beschäftigung mit dem Deutschland-kritischen Thema Schoah wirke sich auf den Lernerfolg negativ aus, ist hingegen nicht belegt. Aus didaktischen Gründen (genannt wurde die Notwendigkeit des Reflektierens und Diskutierens) sollten brisante Themen wie die Schoah erst behandelt werden, wenn die Lernenden über ausreichend fremdsprachliche Kompetenz verfügen - frühestens ab der Mittelstufe. Versuche von Lehrwerksautoren, die NS-Thematik bereits in der Grundstufe einzuführen, sind aus verschiedenen Gründen wieder aufgegeben worden - ein Grund war sicherlich die Einsicht, dass es bei der Auseinandersetzung mit dem NS um mehr als Datenvermittlung gehen sollte.

In der Mittelstufe sollten Deutschlernende ein realistisches Bild vom heutigen Deutschland vermittelt bekommen haben, ob und inwieweit sich die Betrachtung eines historischen Zeitabschnitts dann noch auf die Einstellung zum Zielsprachenland auswirkt, bleibt zu hinterfragen. Das Deutschland von heute ist trotz aller Schreckensmeldungen von Ausländerfeindlichkeit, rassistisch motivierten Übergriffen, antisemitischen Einstellungen usw. eben nicht mit dem Deutschland der Jahre 1933-1945 gleichzusetzen.

In seinem bereits mehrfach erwähnten Aufsatz schrieb Alfred Hoelzel (1978:53):

"We Germanists have a special expertise - and, therefore, a special responsibility - for teaching the holocaust. We rightfully take pride in communicating the language of Lessing, Goethe, and Thomas Mann and presenting a culture that can boast of the Zauberflöte, the humanitarianism of Käthe Kollwitz, and the Kölner Dom. Yet we must face the harsh truth that we are also teaching the language of Hitler, Goebbels, and Eichmann and that the culture we present possesses an ugly side which has produced the "Horst Wessel Lied", the vile racism of Julius Streicher, and Dachau and Buchenwald."

Hoelzels Plädoyer für eine ausgeglichene Beschäftigung mit den **beiden** Seiten Deutschlands - ihm zufolge sollen die positiven Kulturbeiträge Deutschlands im Unterricht "gefeiert" werden, Aufrichtigkeit aber erfordere von den Lehrenden, auch der "schmutzigen Geschichte Nazi-Deutschlands" ehrlich gegenüberzutreten - ist in jeder Hinsicht zu unterstreichen. Die Geschichte Deutschlands ist falsch unterrichtet ohne die Schoah, und es kann nicht angehen, eine Geschichte, die in der Gegenwart derartig viele Spuren hinterlassen hat, zu verschweigen. Mit einem Deutschlandbild, das von "Wurst, Bier und Neuschwanstein" (Roche 1993:38) geprägt ist, ist niemanden geholfen.

Erfahrungsberichte aus deutschen Abteilungen US-amerikanischer Universitäten benennen und verdeutlichen verschiedenen Motive für die Vernachlässigung der Schoah-Thematik zugunsten der deutschen 'Gemütlichkeit':

"Um anderen Sprachabteilungen gegenüber konkurrenzfähig zu bleiben, werden Oktoberfeste, bierselige German Clubs und Stammtische sowie German Days veranstaltet. (...) Das bayrisch gefärbte ländliche Deutschland- und Österreichbild, dem oft die Eindrücke entsprechen, die man aus den Lehrbüchern für den Sprachunterricht gewinnen kann, läßt keine kulturkritische Perspektive zu."(Lorenz 1993:107)

Ferner wirkt es sich im Unterricht erschwerend aus, wenn die Lernende es nicht gewohnt sind, "den gesicherten Pfad" der (grammatischen) Korrektheit (Roche 1993:28) zu verlassen, um sich auf die "unvorhersehbaren Gefahren der Meinungsgegensätze" (ebd.) einzulassen. Wie Roche weiter schildert, ist die Bereitschaft, sich mit kritischen Themen auseinanderzusetzen, in US-amerikanischen Universitäten relativ gering:

"'Kritisch' wird dabei meist mit 'negativ' gleichgesetzt, doch negative Kritik verbietet die Höflichkeit weitestgehend. 'Positive views' sind angesagt." (Roche 1993:29)

Von Regeln der Höflichkeit und auch vom Unverständnis seitens der Lernenden, wie man sich über sein 'Vaterland' überhaupt "negativ" äußern kann, wird auch aus anderen Ländern berichtet, etwa aus dem ostasiatischem Raum. Auch hier gilt der Grundsatz, dass über die richtige Form des Umgangs mit kritischen Inhalten und deren Vermittlungsstrategien nur der Lehrende individuell und im jeweiligen Einzelfall entscheiden kann.

3.2.3. Die Spracharbeit

Der Landeskundeunterricht soll aus einer Kombination von Sprachvermittlung und landeskundlichen Informationen bestehen. Unter dem Punkt 6 der ABCD-Thesen (1990:307) heißt es hierzu:

"Landeskunde steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Rücksichtnahme auf die eingeschränkte Sprachfähigkeit der Lernenden und die sprachliche Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen aber nicht zu Simplifizierung, Verniedlichung, Vergrößerung oder Verzerrung führen."

Der Fremdsprachenlehrenden steht vor einer sehr schwierigen Aufgabe: Das Thema Schoah ist, allein in Bezug auf die Datenvermittlung inhaltlich so komplex, dass eine ausführliche Behandlung quantitativ kaum zu leisten ist. Will man zudem Platz lassen für Diskussionen und Reflexionen, über das historische Geschehen und über seine Bedeutung für das heutige Deutschland, erfährt der Unterricht eine zeitliche Ausdehnung, die *aus sprachdidaktischer Perspektive* gar nicht mehr zu rechtfertigen ist.

Dies ist sicherlich ein Grund dafür, das so mancher Lehrende sich mit der Schoah-Thematik überfordert fühlt - zumal es keinerlei Hilfestellungen zum didaktisch-methodischen Vorgehen und vor allem keine Lehrbücher, die der Thematik gerecht werden, gibt. Der Lehrende ist ausgerechnet bei dem - potenziell sehr "emotionsgeladen" - Thema Schoah weitgehend auf sich allein gestellt.

Es muss daher die Erwägung erlaubt sein, ob nicht zugunsten einer verstärkt inhaltlichen Auseinandersetzung auf die übliche progressive Spracharbeit verzichtet werden kann. Neben der Tatsache, dass die Arbeit der DaF - Lehrenden durch den Wegfall dieser „Doppelbelastung“ etwas vereinfacht würde, muss der wichtige Einwand bedacht werden, dass grammatische Übungen und Vokabelarbeit "unangemessen vor dem berichteten Geschehen" (Ackermann 1993:80) sind.

Ackermann verdeutlicht ihre Forderung, angesichts der Brisanz der Thematik auf sprachliche Didaktisierung zu verzichten, u.a. mit Hilfe der "Grammatikgedichte" Rudolf Otto Wiemers (wie: `umstandsbestimmung des ortes`, `untergeordnete bindwörter`, `unbestimmte zahlwörter`, `empfindungswörter`):

"Inhaltliche Diskussionen und auch Materialien zur Ergänzung können sich anschließen. Kreativitätsübungen dagegen, etwa in Form von Ergänzungs- oder Umformungsaufgaben, wie sie sich oft bei literarischen Texten durchaus anbieten, scheinen mir bei den vorgelegten Texten nicht sinnvoll. Außer den notwendigen Fakten- und Worterklärungen, sollte darum die inhaltliche Auseinandersetzung, die Frage nach Ursachen und Konsequenzen der dargestellten Realitäten und der Auswirkungen auf die Gegenwart im Mittelpunkt des Sprachunterrichts stehen, der damit in erster Linie kommunikationsorientiert, in zweiter Linie landeskundlich mit diesen Texten arbeiten sollte." (Ackermann 1993:81)

Wie unangebracht, unpassend und teilweise makaber Grammatikübungen im Rahmen der Schoah-Thematik sein können, wird im folgenden Kapitel deutlich.

3.3. Beispiele aus der Lehrbuchanalyse

Die folgende exemplarische Lehrmaterialanalyse beschränkt sich nicht nur auf den Themenbereich der Schoah, sondern auf die Darstellung des gesamten Themas `Nationalsozialismus`. Der Grund für diese Ausweitung ist sehr einfach: die Schoah wird in Lehrwerken und anderen Zusatzmaterialien so gut wie gar nicht angesprochen.

Zahlreiche mögliche Gründe für diese Ignorierung sind schon erläutert worden, neben genannten sprachpolitischen bis (sozial-)psychologischen Ursachen ist ein ganz entscheidender weiterer Aspekt die generell sehr spärliche Aufnahme geschichtlichen Themen in DaF-Lehrwerke.

Christian Thimme (1991) hat in seiner Magisterarbeit 17 Lehrwerke auf das Vorhandensein historischer Themen hin untersucht und festgestellt, dass nur neun der durchgesehenen Lehrwerke geschichtliche Themen überhaupt in irgendeiner Form aufgenommen haben (wie z.B. die technische Entwicklung Deutschlands, die in Deutsch 2000 anhand eines Besuchs im Deutschen Museum München angesprochen wird). Von diesen neun behandeln wiederum nur fünf die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands und auch hier muss polemisch hinzugefügt werden: in irgendeiner Form.

Die Auseinandersetzung mit diesem für die deutsche Identität so wichtigen Thema nimmt in den Lehrbüchern zwischen 1500 und 2300 Wörter in Anspruch (vgl. Thimme 1991:63). Diese Zahlen sagen an sich noch nichts über die Qualität der Lehrbuchtexte aus, leider treten in einigen Lehrwerken aber eine Reihe sachlicher Fehler, unsensibler Formulierungen und unglaubliche Verzögerungen bei der Aktualisierung geschichtlicher Daten auf. In dem (hoffentlich inzwischen

überarbeiteten) spanischen DaF-Lehrwerk 'Alemán elemental' ist in der Auflage von 1968 unter einem Text mit dem Titel "Die Geographiestunde" eine Landkarte Deutschlands in den Grenzen von 1937 abgedruckt (vgl. Presa 1993). Eine solche Missachtung der Tatsachen kann selbst mit der Zensur in Franco-Spanien nicht entschuldigt werden.

Im selben Maße unverständlich ist auch die beiläufige Erwähnung des "Dritten Reichs" durch einen einzigen Satz. Nochmal ein Beispiel aus Spaniens: In dem als fortschrittlich geltende Lehrwerk 'Maite lernt Deutsch' (1982) steht im 16. Kapitel folgender kurzer Text:

"Das ist Onkel Jan
Ein Freund von Opa
Er war in der Nazi- Zeit
In einem KZ interniert." (Presa 1993:65)

Warum und mit welcher Absicht hier für eine Personenvorstellung - ohne jeden weiteren Zusammenhang - die "Nazi-Zeit" und ein "KZ" aufgegriffen werden, bleibt völlig unklar, dieser Text muss aber bei mangelnder Erläuterung durch den Lehrenden fast zwangsläufig zur Ausbildung vereinfachter und verzerrter Wahrnehmungsmustern führen: Onkel Jan ist aus Gründen, über die spekuliert werden darf, in ein "KZ" gekommen (was immer das in dieser pauschalierten Form auch sei...), hat es aber überlebt - kann also nicht so schlimm gewesen sein. Angesichts der tiefen körperlichen wie psychischen Verwundung der KZ-Überlebenden ist diese Art der Präsentation mehr als unpassend.

Ein anderes Beispiel ist dem US-amerikanischen Lehrwerk 'Deutsch für alle' (1987) entnommen. In einem sechsseitigen Überblick über die deutsche Geschichte (von 1871-1985) ist der Zeit des Nationalsozialismus lediglich ein einziger Satz gewidmet:

"Mit Adolf Hitler fand das sogenannte 'Dritte Reich' am 8. Mai 1945 ein schreckliches Ende" (Strasser 1993:17)

Dieser Satz ist nicht nur grammatisch verwirrend und sachlich falsch (Adolf Hitler war am 8. Mai 1945 bereits tot, **mit** ihm fand gar nichts mehr statt) es ist auch nicht zu verstehen, warum die Autoren das Ende des "Dritten Reiches" als schrecklich bezeichnen. Strasser (ebd.) fügt dieser Kritik hinzu:

"Fast scheint es - und dies klingt makaber -, als ob der Satz nur wegen des "schrecklichen Endes" stünde, denn in der Randbemerkung für den Lehrer heißt es dazu: "You might tell about the saying at the time: 'Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende'." So darf man die Greuel dieser Zeit nicht banalisieren." (ebd.)

Damit weist er auf eine Unart hin, die als sehr wesentlicher Punkt der Lehrmittelkritik verstanden sein will. Es sollte sich eigentlich von selbst verstehen, dass das Sterben von Menschen nicht in Grammatikübungen u.ä. banalisiert werden darf. Es geht bei der Schoah-Thematik um unermessliches menschliches Leid, daran Grammatik oder Konversation zu üben ist nichts anderes als makaber - aber auch dies kommt leider vor. So wird in dem der deutschen Geschichte ansonsten gut gerecht werdenden US-amerikanischen Lehrwerk 'Deutsch gestern und heute' (1987) innerhalb einer Wortstellungsübung die Aufgabe gestellt, folgende Satzglieder in die richtige Reihenfolge zu bringen:

"5. Die/ vernichtet/ starke/ Nazis/ zuerst/ Opposition/ ihre/ politische/ hatten/1933/ seit
6. Danach/ systematischen/ Juden/ der/ Verfolgung/ begonnen/ mit/ wurde/ aller" (Roche 1993:24)

Thimme (1991:108) kritisiert ein ähnliches Beispiel aus dem Lehrbuch 'Sprachbrücke'. Die neunte Lektion des zweiten Bandes behandelt die deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert, im Grammatikteil wird der Konjunktiv II wiederholt. Ein Text mit der Überschrift 'Auf der Suche nach Nahrungsmitteln' beschreibt die Härte des Winters 1946/1947, danach soll in Partnerarbeit der Konjunktiv II geübt werden, was sich dann wie folgt anhört:

"Könnten Sie mir für die Silberdose Kartoffeln geben? Nein. Und wie wäre es mit der Silberdose und diesem Ring?"

Dass in dem sogenannten „Hungerwinter“ tatsächlich Tausende von Menschen in Deutschland verhungert sind, wird an keiner Stelle erwähnt. Ein wenig mehr Einfühlungsvermögen (oder historische Kenntnis?) müsste man von Lehrbuchverfassern verlangen dürfen.

Insgesamt werden vielen der von Thimme untersuchten Lehrwerken mangelhafte historische Kenntnis zum Verhängnis, die sich in sachlichen Fehlern äußern. In 'Sprachkurs Deutsch 4' und vor allem in 'Themen 1' kommen eine Reihe falscher Daten vor, die zwar als "Kleinigkeiten" abgetan werden können, auf der anderen Seite aber ärgerlich - weil unnötig - sind.

In 'Sprachkurs Deutsch', wo den Lernenden eine vierseitige Biographie Adolf Hitlers präsentiert wird, kommen neben zu vermeidenden falschen Daten (Hitler zog 1913 nach München, nicht 1910; die DAP, die 1923 ihren ersten bedeutenden Auftritt gehabt haben soll, hieß bereits seit 1920 NSDAP; Hitler saß nicht 18 Monate im Gefängnis, sondern 13, usw...) auch verwirrende Begriffe vor. So heißt es, Hitler habe Aufnahme in einer Runde von Biertischpolitikern gefunden, die einen "undifferenzierten Vulgärmarxismus" vertraten. Diese Aussage ist nicht nur falsch (vgl. Thimme 1991:69), es nimmt bei der Textbesprechung auch unverhältnismäßig viel Zeit in Anspruch, aufmerksamen Lernenden den Unterschied zum "eigentlichen Marxismus" zu verdeutlichen.

In 'Themen 1' werden falsche Angaben über den tariflichen Wochenlohn und über die Arbeitslosenzahlen gemacht. Dies ist bedauerlich, denn die Wirtschaftsverhältnisse als eine der möglichen Ursachen für Hitlers Wahlerfolge heranzuziehen, ist vom Ansatz her richtig. Die fehlerhaften Arbeitslosenzahlen und die (einem Druckfehler zuzuschreibende?) merkwürdige Missachtung der Lohnangleichung von Arbeitern und Angestellten in der Weimarer Republik (die gerade den Mittelstand besonders empfänglich für die Parolen Hitlers machte) wirken sich jedoch kontraproduktiv aus, weil sie zu falschen Interpretationen führen müssen (vgl. Thimme 1991:78). Zudem wird behauptet, die SPD sei die einzige Partei gewesen, die bis zum Schluss Widerstand gegen Hitler geleistet hätte, womit man z.B. der durch Verbot und Verfolgung sicherlich angeschlagenen, aber dennoch agierenden KPD Unrecht tut.

Insgesamt sind diese sachlichen Fehler in ihrer Auswirkung jedoch nicht so gravierend wie die leider sehr allgemein zu beobachtenden Simplifizierungen bei gleichzeitiger Konzentrierung auf die Person Hitlers, wie in folgenden Sätzen:

"Dann war plötzlich Hitler an der Regierung."

"In Polen verfolgte Hitler besonders die polnische Intelligenz."

"Hitler beginnt den 2. Weltkrieg."

"Bis 1945 ermordeten Hitler und seine Helfer ungefähr 6 Millionen Juden aber auch mehrere Hunderttausend Zigeuner." ('Themen 1': 121-123)

Von den unzulässigen Vereinfachungen einmal abgesehen, macht sich hier der fehlende Bezug zur Referenzwissenschaft Geschichte in bedenkenswerter Weise bemerkbar: ein solcher Zugang zum Thema Nationalsozialismus ist personalistisch, bzw. hitlerzentristisch und in den Geschichtswissenschaften sehr umstritten. Zwar gibt es Historiker, für die "Hitler das Zentrum der NS-Geschichte" ist

und die darauf verweisen, dass Hitler seine Rassen-, Kriegs-, und Außenpolitik selbst konzipiert und durchgesetzt hat (vgl. Thimme 1991:40), dieser Position ist aber vielfach widersprochen worden. Von anderen Historikern werden die politischen, ökonomischen, sozialen und mentalitätsgeschichtlichen Umstände der Zeit hervorgehoben - die lange Tradition des Antisemitismus nicht zu vergessen.

Es ist sicherlich richtig dass es das "Dritte Reich" ohne Hitler so nicht gegeben hätte, die hitleristische Perspektive, die in `Themen´ und noch deutlicher in `Sprachkurs Deutsch´ unkritisch übernommen wurde, betont aber vor allem den idiosynkratischen Charakter Hitlers und suggeriert so, dass die Deutschen einem "machtbesessenen Verrückten" zum Opfer gefallen sind. Durch eine solche Sicht wird der Nationalsozialismus zum vielzitierten "Betriebsunfall" und die viel dringendere Frage, wie ein Mann, der sich von Anfang an und auch öffentlich für die Vernichtung der Juden ausgesprochen hat, überhaupt gewählt werden konnte, wird nicht beantwortet. Alexander und Margarete Mitscherlich (1963) haben bereits deutlich gemacht,

"daß die Beschäftigung mit der Person Hitlers von geringerer Bedeutung ist als die Erforschung unseres Selbst, das heißt die sozialpsychologische Disposition, in der Bevölkerung, die Hitlers Aufstieg erst möglich machte." (Ackermann 1993:78).

Auch die Tatsache, dass Hitlers menschenfeindlichen und rassistischen Äußerungen keineswegs krankhaft, sondern im Gegenteil weit verbreitet waren, und der Gedanke der "Rassenhygiene" in vielen Ländern Europas umherging, bedürfte dringend einer eingehenderen Betrachtung.

In `Sprachkurs Deutsch´ kommt zudem ein Fauxpas vor, der schon von vielen Seiten gerügt worden ist (vgl. u.a. Warmbold 1993:7). So heißt es in der Biographie Hitlers unter der Überschrift "Weltanschauung":

"Das Erklärungsmodell, das sich daraus (aus Hitlers Weltanschauung, S.Gh.) ergab, war einfach, grandios vereinfachend:

1. Vernichtung allen Übels durch Vernichtung der Juden
2. Herrschaft der arischen Rasse
3. Gründung eines großdeutschen Reiches."

Die Formulierung, dieses "Erklärungsmodell" sei "grandios vereinfachend" ist bereits unentschuldig, viel schlimmer aber ist, dass an keiner Stelle des Textes auf die Umsetzung dieses Wahnsinns eingegangen wird. Von den sechs Millionen ermordeten Juden und von den über 60 Millionen Menschen, die bei dem Versuch der "Gründung des großdeutschen Reiches" ihr Leben verloren haben, erfahren die Lernenden nichts:

"Die Judenvernichtung findet im `Sprachkurs Deutsch´ lediglich im Kopf Hitlers statt." (Warmbold 1993:7)

Nach all diesen Beispielen kann der Bemerkung Warmbolds, es gäbe zahlreiche

"Verzerrungen und Defizite in bezug auf die Behandlung von Deutschlands nationalsozialistischer Vergangenheit in einigen aktuellen DaF- Lehrwerken und im DaF-Unterricht" (ebd.)

nur beigeplottet werden. Thimme erwähnt zwar auch gelungene Darstellungen der nationalsozialistischen Geschichte in den Lehrwerken `Deutsch aktiv 3´ und `Deutsch konkret 2´ (an beiden hat der Historiker Hermann Funk mitgearbeitet), beide gehen aber auf das zentrale Problem,

auf die Schoah, nur am Rande ein: Eine Photographie von der "Selektion" in Auschwitz und die Information, dass sechs Millionen Juden ermordet worden sind - mehr ist auch hier nicht zu erfahren. Natürlich kann eine derartige Konfrontation als Einstieg in das Thema gewählt werden, von den Lehrwerkverfassern ist eine Vertiefung dieser Thematik jedoch scheinbar gar nicht vorgesehen. Die Gründe hierfür sind - wie aufgezeigt wurde - sehr vielfältig, es sollte jedoch auch deutlich geworden sein, dass die Marginalisierung der Schoah keine Lösung ist.

Das letzte Beispiel der Lehrbuchanalyse stammt aus 'Mittelstufe Deutsch' und es veranschaulicht, wie sensibel mit dem Thema Schoah umgegangen werden muss. In dem renommierten Lehrbuch wird im dritten Kapitel auf die Schoah eingegangen, und zwar anhand der "Todesfuge" Paul Celans. Ein Foto und eine kurze Bibliographie des Autors liefern ein wenig Hintergrundwissen, bevor der Text gelesen und zusätzlich als Hörverstehenstext eingesetzt werden kann.

Auf der nächsten Seite schließen sich sechs Interpretationsfragen an (u.a. "2. Was bedeutet "schwarze Milch" ?", "5. Interpretieren Sie das Gedicht mit Hilfe dieser Wörter: KZ, Herrenrasse, Aufseher, Verbrennung, das Böse, Untermenschen, Erlösung, Zynismus, Perfektionismus, Monotonie, Hoffnungslosigkeit."), außerdem sind im Arbeitsbuch sieben Fragen zum Textverständnis formuliert.

Die "Todesfuge" ist (bei aller Kritik gegen die "Ästhetisierung des Schreckens", vgl. Lampig 1992:274) das berühmteste Gedicht über den Holocaust und verkörpert durch seine verfremdende Darstellung wie vielleicht kein anderes Gedicht die

"schreckhafte Kraft, welche hilflosen Gedichten auf die Opfer abgeht." (Adorno 1981:423)

Obwohl nichts Grundsätzliches gegen den Einsatz der "Todesfuge" im FSU Deutsch spricht, sind bei dem oben dargestellten Interpretationsvorgehen einige Aspekte zu bemängeln. Zum einen werden bei den Fragestellungen zu viele Metaphern des Gedichts unberücksichtigt gelassen, wie z.B. der tiefe Symbolismus der Bilder "Milch" und "Erde", die Bedeutung der "Schlangen", die Rolle der "Rüden" etc. Dadurch gehen Einzelheiten verloren, die vielleicht eine vage Vorstellung von der unerträglichen Menschenverachtung, für die der Name Auschwitz steht, ermöglichen würden. Statt dessen werden die Lernenden bei den 'Fragen zum Textverständnis' im Arbeitsbuch angewiesen, "Satzbau und Zeichensetzung" genau zu untersuchen und im Lexikon über die "Fuge" in der Musik nachzulesen.

Sind solche Untersuchungen nicht zugunsten einer inhaltliche Auseinandersetzungen zu vernachlässigen? Lenkt nicht jede Interpretation des Satzbaus und der Zeichensetzung von der "schreckhaften Kraft" des Gedichts ab? Derartige Aufgabenstellungen wirken dem Begreifen des Verbrechens entgegen. Auch die Fragen nach "Herrenrasse" und "Untermenschen" haben bei der konkreten Textbesprechung nichts zu suchen, sondern müssen innerhalb einer Auseinandersetzung mit der NS-Ideologie als Hintergrundwissen *vor* und nicht *während* der Interpretation besprochen werden. Hinzu kommt, dass durch die Eingliederung des Gedichts in den Themenkomplex >Krieg und Frieden< suggeriert wird, die systematische Ermordung der europäischen Juden sei direkt auf den Krieg, i.e. den Zweiten Weltkrieg zurückzuführen. Die Lernenden dürfen aber nicht darüber hinweg getäuscht werden, dass die "Erweiterung des deutschen Ostraumes" und die Vernichtung von jüdischen Männern, Frauen und Kindern zwei unabhängige - so makaber das klingt - "Programmpunkte" der Nationalsozialisten waren: Der Grund für die Schoah war die rassistische Ideologie der Nazis, nicht der Krieg.

Eine angemessenen Behandlung der "Todesfuge" ist daher mit 'Mittelstufe Deutsch' nur bei entsprechender Vorbildung des Lehrenden möglich, Lehr- und Arbeitsbuch weisen die nötige Sensibilität und den historischen Bezug nicht auf.

Abschließend sei auf die Dissertation Koreiks (1995) hingewiesen, der in einer Lehrmittelanalyse speziell für DaF-Lehrende konzipierte Geschichtskompendien und Geschichtslehrwerke für den FSU Deutsch untersucht und festgestellt hat, dass gerade bei der Darstellung der nationalsozialistischen deutschen Vergangenheit Formulierungen auftreten,

"welche nicht anders als skandalös zu bewerten sind"(Koreik 1995:191).

U.a. wird ohne entsprechende Kennzeichnung Nazijargon übernommen, der Widerstand nicht Widerstand sondern "Verschwörung gegen Hitler" genannt u.ä.. Die untersuchten Geschichtslehrwerken für den FSU Deutsch sind seiner Einschätzung nach ebenfalls nicht zu ohne Weiteres einsetzbar, vor allem weil in ihnen "geistes-, politik-, diplomatie-, oder auch militärgeschichtliche Darstellungsweisen dominieren", die Perspektive der Betroffenen dagegen überhaupt nicht berücksichtigt wird. Eine solche Betrachtung von "oben" steht einer angemessenen Auseinandersetzung mit der Schoah-Thematik im Wege.

3.4. Zusammenfassung

Im DaF-Unterricht soll durch die Fremdsprache auch eine für den Lernenden fremde Kultur dargestellt werden soll. Für die Vermittlung aller als >Kultur< definierten Themenbereiche ist der Landeskundeunterricht zuständig, gleichzeitig bleibt Landeskunde an den Sprachunterricht gekoppelt.

Der Zeitgeschichte wird im Landeskundeunterricht DaF allgemein ein hoher Stellenwert zugesprochen, vor allem wird davon ausgegangen, dass das Historische zur Erklärung des Aktuellen herangezogen werden kann.

Auf Schoah, die wie keine andere Periode der deutschen und der europäischen Geschichte unsere Gegenwart prägt, wird in DaF-Lehrwerken kaum eingegangen, mehr als ein paar Zeilen sind nirgendwo zu erfahren.

Simplifizierungen in der Art, wie sie vorgestellt wurden, sind im interkulturellen Zusammenhang besonders gefährlich. Hier ist zu berücksichtigen, dass Lernende aus anderen Ländern mitunter über weit weniger Hintergrundwissen verfügen und ihr „Alltagswissen“ auf die verschiedenste Weise "gefiltet" ist. Bei vielen Deutschlernenden ist ein Vorwissen zum Thema Schoah zu erwarten, dass sich im wesentlichen aus der tradierten Wahrnehmung von Geschichte in Verbindung mit Stereotypen, Halbwissen und "Hören-Sagen" zusammensetzt. Wie an den Beispielen dargestellt worden ist, kann diese Tatsache eine Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus und insbesondere mit der Schoah erheblich stören, z.B. wenn sich Lernende positiv über die Person Adolf Hitlers äußern.

In einer solchen Situation wäre eine sachliche, nicht moralisierende Kenntnisvermittlung über die deutsche Geschichte und eine deutliche Stellungnahme der Lehrenden wünschenswert.

Sowohl für die adäquate Kenntnisvermittlung, als auch für ein >Stellungbeziehen< ist es unerlässlich, dass DaF-Lehrende sich auf die Problematik des Möglichwerdens der Schoah einlassen, und die Behandlung dieses Themas nicht nur als „notwendiges Übel“ betrachten. Unterricht über die Schoah, der aufgesetzt und unfreiwillig ist (und der dementsprechend abgehandelt wird), ist kontraproduktiv - vor allem, weil er eine Tabuisierung zementiert, die im Deutschland der letzten Dekade - man möchte fast sagen: Gott sei dank! - langsam zu bröckeln beginnt.

Viele Fragen sind noch offen, auch und vor allem die Frage nach dem Lehrmaterial. Solange die großen wie kleinen Verlage - oder z.B. das Goethe-Institut- keine angemessenen Arbeitsmittel zur Geschichte der Schoah herausgeben, muss sich jeder Lehrende seine Unterrichtsmaterialien zusammensuchen und sie für den Gebrauch im Fremdsprachenunterricht adaptieren.

Eine wichtige Möglichkeit ist der Einsatz von Literatur, z.B. von Biografien. Durch sie kann ein "intellektueller und emotioneller Brückenschlag" (Lixl-Purcell 1993:100) zum historischen Geschehen geschaffen werden, der für die standardisierte Forderung nach Empathie, nach einem Nachvollziehen der "schmerzhaften Konturen der Geschichte" (ebd.), unentbehrlich ist. Emotionen sind nicht nur untrennbar mit dem kognitiven Inventar verbunden, emotionale Beteiligung wirkt sich auch positiv auf die Erinnerungsleistung und auf den psychologischen Lernprozess aus. Dass ein solcher Lernprozess, eine Transferleistung, stattfindet, ist sehr zu wünschen - aber kaum zu lenken.

4. Bibliografie

- „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2 (1990), 303-308.
- Abram, Ido: Rassenwahn und Rassenhaß - Lehren aus der Schoah. In: Schreier / Heyl (Hrsg.), 1992, 187-200.
- Abram, Ido/Heyl, Matthias: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Hamburg, 1996.
- Ackermann, Irmgard: Versäumte Lektionen. Vorschläge zur Behandlung des Themas Nationalsozialismus anhand literarischer Texte. In: Warmbold / Koeppel / Simon - Pelanda (Hrsg.), 1993, 77-90.
- Adorno, Theodor W.: *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt /M., 1963.
- Adorno, Theodor W.: *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt a. M., 1969.
- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M., 1975.
- Arendt, Hannah: *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München, 1964.
- Bornebusch, H.: Die Lehren des „Soldaten von Ciotat.“ Textanweisungen für Leser, Lehrer und Lerner. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 14 (4), 1987, 356-362.
- Brecht, Bertold: *Gesammelte Werke*, Bd. 20: Schriften zur Politik und Gesellschaft, Frankfurt a.M., 1967.
- Chubb, Karin: Über die Verwendung von Jugendliteratur zum Thema Nationalsozialismus im politischen Kontext des DaF - Unterrichts in Südafrika. In: Warmbold / Koeppel / Simon - Pelanda (Hrsg.), 1993, 117-124.
- DER SPIEGEL 21/1996 vom 20.5.1996. Titel. 48-77, Hamburg.
- Donath, Reinhard / Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg, 1997.
- Fetscher, I.: Die Suche nach der nationalen Identität. In: Habermas, Jürgen (Hg.): *Stichworte zur "geistigen Situation der Zeit"*. Frankfurt, 1979, 116 ff.
- Fisseler-Skandrani, Renate: Wahrnehmung deutscher Geschichte und Gegenwart durch tunesische Studenten. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 19, 5 (1992), 551- 573.
- Geisel, E.: *Lastenausgleich, Umschuldung*. Berlin, 1984.
- Giordano, Ralph: *Die zweite Schuld oder: Von der Last, Deutscher zu sein*. Hamburg, 1987.
- Giordano, Ralph: Hörfunk-Interview vom 08.01.1996 im Abendmagazin "MonTalk", WDR II.
- Gloyer, Henning: Ein Landeskundekurs zur deutschen Kulturgeschichte bis 1945. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 16, 2 (1989), 192-198.
- Gräfin Schönfeldt, Sybil: Wer Fehler macht, muß dazu stehen. In: ZEIT- Magazin vom 11. Dezember 1987, S.80.
- Heuermann, H. (Hrsg.): *Literarische Rezeption: Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung*. Paderborn, 1975.
- Harding, D.W.: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. In: Heuermann, H. (Hrsg.): *Literarische Rezeption: Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung*. Paderborn, 1975.
- Heyl, Matthias: Von der Notwendig- und Unmöglichkeit einer "Erziehung nach Auschwitz". In: Schreier / Heyl (Hrsg.), 1992, 217-234.
- Heyl, Matthias: Zur Gegenwart der Schoah - Generationen und Identitäten nach dem Mord an den europäischen Juden. In: Schreier / Heyl(Hrsg.), 1994, 51- 92.
- Heyl, Matthias: Jews are no metaphors, oder: Die Kontextualisierung des Holocaust in Deutschland. In: Schreier / Heyl (Hrsg.), 1995, 27-64.
- Heyl, Matthias: <Erziehung nach Auschwitz> und <Holocaust Education> - Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Abram / Heyl, 1996, 61-164.
- Heyl, Matthias: The Society of the Holocaust: Ein E-Mail-Projekt. In: Donath / Volkmer (Hrsg.), 1997, 181-193

- Hoelzel, Alfred: The Germanist and the Holocaust. In: *Die Unterrichtspraxis* 11, 2 (1978), 52-59.
- Johnson, Mary: Facing History als Konzept aktiven Erinnerns. In: Schreier / Heyl, M. (Hrsg.), 1995, 249-272.
- Juelich, Dierk: Die Wiederkehr des Verdrängten - Sozialpsychologische Aspekte zur Identität der Deutschen nach Auschwitz. In: Schreier, H./ Heyl, M. (Hrsg.), 1992, 57-72.
- Juelich, Dierk: Erlebtes und ererbtes Trauma - Von den psychischen Beschädigungen bei den Urhebern der Schoah. In: Schreier, H./Heyl, M. (Hg.), 1995, 83-110.
- Klemperer, Viktor: *LTI. Notizbuch eines Philologen*. Leipzig, 1975.
- Klemperer, Viktor: *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten*. Tagebücher 1933-1945. Berlin, 1995.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, 1995.
- Kraushaar, Wolfgang: Zivilisationsbruch Auschwitz - Singularität versus Universalität der Judenvernichtung. In: Schreier / Heyl, M. (Hrsg.), 1995, 121-140.
- Lampig, Dieter: *Dein aschenes Haar Sulamith. Dichtung über den Holocaust*. München, 1992.
- Levi, Primo: *Ist das ein Mensch?* Frankfurt a.M., 1979.
- Lixl - Purcell, Andreas: Exil, Faschismus und Holocaust: Memoirenliteratur im DaF- Unterricht. In: Warmbold / Koeppel / Simon - Pelanda (Hrsg.), 1993, 91-101.
- Lorenz, Dagmar C.G.: Holocaust - Literatur als Teil des Lehrplans in der deutschen Abteilung einer amerikanischen Universität. In: Warmbold / Koeppel / Simon - Pelanda (Hrsg.), 1993, 102-111.
- Lozowick, Yaacov: Fallstricke der Erinnerung - Israelisch - deutsche Dialoge über die Schoah. In: Schreier / Heyl (Hrsg.), 1995, 111-120.
- Mahjoub, Nadia: Der häßliche Deutsche und die deutsche Sprache. Beeinflußt das Deutschlandbild die Einstellung zum Deutschen als Fremdsprache? In: *Germanistische Mitteilungen*. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur in Wissenschaft und Praxis 42 (1995), 65 - 82.
- Mantell, D.M.: *Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit*. Frankfurt, 1978.
- Mitscherlich, Alexander u. Margarete: *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München, 1967.
- Mog, Paul (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin & München, 1992.
- Presa, Miguel: Vier Jahrzehnte Nationalsozialismus in spanischen Deutschlehrwerken: Retrospektive und aktuelle Lage. In: Warmbold / Koeppel / Simon - Pelanda (Hrsg.), 1993, 61-67.
- Roche, Jörg: Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken. Widerstände und Möglichkeiten. In: Warmbold / Koeppel / Simon - Pelanda (Hrsg.), 1993, 22-39.
- Schacht, Gisela: Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung jüdischer Geschichte im Unterricht - Eine Stellungnahme aus der gegenwärtigen Schulpraxis. In: Schreier / Heyl (Hrsg.), 1995, 241-262.
- Scharf, Rafael Felix: Ansprache im Zentrum für jüdische Kultur in Krakau am 26. Januar 1995. In: Schreier / Heyl (Hrsg.), 1995, 9-16.
- Schreier, Helmut: Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz. In: Schreier / Heyl (Hrsg.), 1995, 17-26.
- Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hrsg.): *Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns*. Hamburg, 1992.
- Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hrsg.): *Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden*. Hamburg, 1994.
- Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hrsg.): *"Daß Auschwitz nicht noch einmal sei..."*. Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg, 1995.

- Spies, Barbara: Was kann heute Betroffenheit heißen ? Überlegungen zu Äußerungen von Jugendlichen. In: *Diskussion Deutsch* 89. 19, 1986, 252-258.
- Stern Strom, Margot / Parsons, William. S.: *Facing History and Ourselves - Holocaust and Human Behaviour*. Watertown , 1982.
- Stern Strom, Margot / Parsons, William. S.: *Resource Book Facing History and Ourselves-Holocaust and Human Behaviour*. Brookline, 1994.
- Strasser, Gerhard F.: Die Darstellung des Nationalsozialismus in amerikanischen Lehrwerken für Deutsch. In: Warmbold / Koeppel / Simon - Pelanda (Hrsg.), 1993, 13-21.
- Thimme, Christian: Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Magisterarbeit. Universität Bielefeld, 1991 (unveröffentlicht).
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch - französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler, 1996.
- Warmbold, Joachim / Koeppel, E.-Anette / Simon - Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München, 1993.
- Weber, Hans: Nazis zum Frühstück. Zusatzmaterial für den DaF - Unterricht aus einer Morgenzeitung. In: Warmbold / Koeppel / Simon-Pelanda (Hrsg.), 1993, 142-156.
- Wehler, Hans-Ulrich: *Aus der Geschichte lernen? Essays*. München, 1988.
- Weimann, Gunther / Hosch, Wolfram: Geschichte im landeskundlichen Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 22, 3 (1991), 134-142.
- Wiesel, Elie: *Jude heute. Erzählungen, Essays, Dialoge*. Wien, 1987.
- Wolfsohn, Michael: Die Katastrophe. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.10.1989, S.33.