

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

ISSN 1205-6545 · Jahrgang 23, Nummer 2 (Oktober 2018)

Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher

Dominik Herzner

E-Mail: dominik.herzner@ur.de

Abstract: Immer häufiger ist in Medien von einem arabischen Antisemitismus zu lesen, der durch die Flucht- und Migrationsbewegungen 2015 nach Deutschland kam. Für den Deutsch als Fremdsprache - Unterricht ergeben sich damit neue Herausforderungen, auch hinsichtlich der Gestaltung von Lehrwerken. Denn diese sind, so die Hypothese des Artikels, nicht geeignet einen arabischen Antisemitismus aufzubrechen.

With increasing frequency the media brings up an Arab antisemitism which came to Germany in the context of the refugee and migration movement since 2015. This leads to new challenges for the German as a foreign language education, also with regard to the planning of textbooks. Those are, as the article states, not suitable to counteract an Arab antisemitism.

Schlagwörter: Antisemitismus, DaF, Lehrwerke; Antisemitism, German as a foreign language, textbooks

1. Einleitung

„Das mit den Juden hat Hitler gut gemacht!“ Diese Aussage eines Teilnehmers in einem universitären Flüchtlingsintegrationskurs deutet eine Problemlage an, die sich für den aktuellen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) ergibt und sich in die Debatte über Antisemitismus unter arabischsprachigen Geflüchteten einreicht. In einer landeskundlichen Einheit zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust brach sich die Empörung des jungen Mannes Bahn, da für ihn ‚die Juden‘ (=Israel) Staatsräuber und Verbrecher seien und somit der Massenmord eine gewisse Legitimation besäße.

Wie tangiert nun dieser Vorfall den Fremdsprachen-Unterricht im Allgemeinen?

Das Thema ‚Antisemitismus‘ ist in den Diskursen der Landeskunde nicht neu, bereits 1992 untersuchte Renate Fisseler-Skandrani die Wahrnehmung deutscher Geschichte durch tunesische Studierende. Nun hat es jedoch wieder an Aktualität gewonnen und bedarf einer genaueren Betrachtung. Die Migrations- und Fluchtbewegungen, die ab 2015 einsetzten, führten in Deutschland zu einem Anstieg an speziellen Sprachkurs- und Integrationsangeboten für arabischsprachige TeilnehmerInnen, häufig kombiniert mit einem landeskundlichen und-/oder kulturellen Begleitprogramm. In regulären Deutschkursen kam es zusätzlich zu einer veränderten Zusammensetzung der Nationalitäten, da die Anzahl der TeilnehmerInnen aus dem arabischen Raum konsequenterweise stieg. Bei dieser spezifischen Kurszusammensetzung besteht nun aber die Gefahr das ‚arabische‘ Geschichtsbewusstsein zu vernachlässigen, da die Länder aus diesem Teil der Welt und insbesondere die Nachbarländer zu Israel durch eine spezielle Form des Antisemitismus geprägt sind (vgl. Laquer 2006: 215 - 230. und Küntzel 2004: 271 - 274). Seit dem Zusammenbruch des Osmanischen Reichs hat sich beispielsweise bei Palästinenser oder Syrern ein Antizionismus gebildet, der sich in eine Feindschaft gegen Juden, die als Aggressoren und Kriegstreiber wahrgenommen werden, transformiert hat. Der Holocaust und die NS-Verbrechen werden geleugnet, gutgeheißen oder schlichtweg nicht

mit der kulturellen und moralischen Auffassung betrachtet wie in Deutschland. Dieser latente Antisemitismus aus dem Heimatland wird, so die Befürchtung, nun mit ins Exil nach Deutschland gebracht und stellt die deutschen Bildungseinrichtungen damit vor neue Herausforderungen. Eine besondere Bedeutung kann dabei dem Landeskunde-Unterricht zukommen. Dieser ist nicht nur eine Unterstützung beim Spracherwerb oder Hilfe für den Alltag während Auslandsaufenthalten (vgl. Huneke & Steinig 2010: 51-52), sondern stets auch Teil des interkulturellen Wissenserwerbs und Grundlage für eine gelingende Integration, da die Landeskunde die Kenntnisse über kulturelle Gegebenheiten sowie politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen vermittelt (vgl. Heyd 1991: 47). Geht man davon aus, dass der DaF-Unterricht für viele ZuwanderInnen die einzige Möglichkeit darstellt mit deutschen Bildungsvorstellungen und Inhalten in Kontakt zu kommen, und dass der Landeskundeunterricht Kenntnisse vermitteln soll, die zur Orientierung im Land helfen, dann muss der DaF-Unterricht die Themen ‚Holocaust‘ und ‚Nationalsozialismus‘ behandeln, sofern der Unterricht einen Beitrag zu weniger Antisemitismus leisten will. Zwar kann der DaF-Unterricht nicht dasselbe leisten, wie der schulische Geschichtsunterricht oder die amerikanisch geprägte Holocaust Education, da er erstens eine andere primäre Zielsetzung verfolgt und zweitens der Stundenumfang dafür viel zu gering ist (vgl. Ghobeyshi 2002: 126). Doch um Antisemitismus bei Geflüchteten entgegenzuwirken, sollte ein engerer Schulterschluss mit der Didaktik der Holocaust Education gesucht werden, weshalb deren Zielsetzungen nicht ganz außer Acht gelassen werden dürfen. Ziele eines integrierenden DaF-Unterrichts müssten daher angelehnt an die Leitgedanken der Holocaust Education das Anerkennen der universellen Bedeutung des Holocaust in seiner Beispiellosigkeit; Verankerung des Ausmaßes des Holocaust im kollektiven Gedächtnis sowie Bekämpfung und Verantwortung gegenüber Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit sein (vgl. Sigel 2008).

Im schulischen Kontext wird seit einigen Jahren ein Diskurs über den Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund und deren Zugang zum Holocaust geführt (vgl. Knothe 2008 und Wetzel 2008). Im DaF-Bereich findet die Thematik mit Ausnahme weniger Forschungen kaum spezielle Erwähnung und wird in der allgemeinen Literatur zum interkulturellen Lernen meist nur als Teilaspekt erwähnt.¹ Hinzu kommt, dass aktuell wohl nur die wenigsten KursleiterInnen eine geschichtsdidaktische Ausbildung besitzen (im Zuge des hohen Bedarfs seit 2015 mitunter nicht einmal eine DaF-LehrerInnen-Ausbildung) und landeskundliche Themen häufig nur rudimentär behandelt werden, um sprachliche Strukturen einzuführen, oder aus Angst vor Konflikten in der Lernergruppe komplett außer Acht gelassen werden. Außerdem fehlt es an konkreten curricularen Vorgaben, da kein Lehrplan für ein Fach ‚Landeskunde‘ existiert und es der jeweiligen Lehrkraft überlassen bleibt, wie, wann und ob sie das Thema überhaupt zur Sprache bringt. Eine Ausnahme bildet zwar das BAMF-Curriculum für Orientierungs- und Einbürgerungskurse, das aber keine verpflichtende Vorgabe in allen Sprachkursen bildet, und in Sprachschulen nicht in dem Maße zum Einsatz kommt, wie ein Bildungsplan in regulären Schulen. Für viele KursteilnehmerInnen, vor allem diejenigen, die nicht mehr schulpflichtig sind, wären die Stunden im DaF-Unterricht aber die einzige Möglichkeit überhaupt mit der Geschichte des Nationalsozialismus und mit dem Holocaust und deren deutschen Wahrnehmung und Erinnerung in Berührung zu kommen.

Umso wichtiger wäre es sich auf die Lehrbücher verlassen zu können, doch diese geben – so die Hypothese dieses Artikels – keine Möglichkeiten zum Aufbrechen eines (arabischen) Antisemitismus. Gerade den Unterrichtsmaterialien käme aber eine wichtige Rolle bei der Vermittlung historischer Themen zu (vgl. Mering 2013: 189).

Die folgende Untersuchung setzt sich daher das Ziel aktuelle landeskundliche Lehrbücher zu untersuchen, wie sie dieser Problematik begegnen. Bereits der erste Blick in die Bücher zeigt, dass die Themen ‚jüdische Bevölkerung‘, ‚Nationalsozialismus‘ und ‚Holocaust‘ meist in einem Kapitel zum Zweiten Weltkrieg zusammengefasst sind, weshalb sie auch hier in der Untersuchung als ‚Einheit‘ betrachtet werden, auch wenn dies bereits ein erstes Problem der Themenzuschneidung betrifft, denn jüdische Geschichte beschränkt sich eben nicht auf den Holocaust.

Die Lehrwerke sollen angelehnt an die Thesen *Kuchlers* (2013: 52) über jüdische Geschichte im Schulbuch und im Hinblick auf Möglichkeiten zum Abbau von antisemitischen Meinungen auf folgende Fragenkomplexe untersucht werden:

Herzner, Dominik (2018), Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 184-195. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

1. **Darstellung des Judentums:** Welches Bild wird von der jüdischen Bevölkerung gezeichnet? Werden Juden nur als Opfer des Holocaust dargestellt oder werden ihnen andere Eigenschaften zugeschrieben, die über das Opfer-Narrativ hinausgehen? Werden dabei andere Aspekte jüdischen Lebens vorgestellt?
2. Werden andere Opfergruppen thematisiert, welche die Verbrechen des Nationalsozialismus in einem weiteren Kontext darstellen und sich nicht auf die Ermordung jüdischer Menschen konzentrieren?
3. **Religion und Staatlichkeit:** Wird zwischen jüdischem Glauben und einer Staatlichkeit (z.B. deutschen Staatsbürgern) beziehungsweise dem ‚Volk‘ der Juden differenziert?
4. **Jüdische Geschichte und Folgen des Holocaust:** Wird jüdische Geschichte allein auf den Holocaust reduziert oder werden Verknüpfungen zur Vorgeschichte und besonders relevant für die Staatsgründung Israels für die Nachgeschichte gezeigt?
5. **Identifikationsmöglichkeiten:** Auf welche Regionen konzentriert sich das Thema Nationalsozialismus/Holocaust? Wird Antisemitismus (wenn überhaupt) als ein rein deutsches Phänomen vermittelt? Gibt es Identifikationsangebote beziehungsweise Möglichkeiten der Empathie für arabischsprachige Geflüchtete? Werden jüdische Menschen personalisiert oder bleiben sie eine anonyme ‚Masse‘?

Damit orientieren sich die Fragenkomplexe auch an den Empfehlungen der deutsch-israelischen Schulbuchkommission, die zuletzt in den Jahren 2011-2015 inhaltliche Anweisungen und Fragen für den Einsatz von Schulbüchern und den Umgang mit dem Holocaust entwickelte. Besonders die vierte Frage nach Identifikationsmerkmalen mit jüdischen BürgerInnen erscheint berechtigt, da dadurch ‚der Jude‘ aus einer anonymen Opfergruppe gehoben werden kann und den Opfern damit eine Stimme gegeben wird (vgl. Kuchler: 2013). Es können sich darauf aufbauend auch Ähnlichkeiten zum Schicksal aktuell geflüchteter Menschen ergeben, die damit wiederum zu einer stärkeren Empathie und zum Abbau von rassistischen Vorurteilen dient.

Zur Analyse werden die auf dem deutschen Buchmarkt gängigen Lehrbücher für Landeskunde in möglichst aktueller Ausgabe herangezogen. Auf reguläre Kursbücher wird, auf Grund deren Anzahl verzichtet, außerdem thematisieren sie das Thema (wenn überhaupt) nur implizit. Neuere Publikationen werden weitestgehend berücksichtigt, hier kann jedoch keine Vollständigkeit garantiert werden. Des Weiteren wird angenommen, dass für landeskundliche Integrationskurse und Unterrichtseinheiten hauptsächlich die dafür speziell erstellten Lehrbücher benutzt werden. Da einerseits in den Kursen unterschiedliche Zielgruppen angesprochen werden müssen und die Lehrperson bei der Themen- und Aufgabenstellung eine gewisse Freiheit besitzt, sollten hier möglichst alle Werke herangezogen werden. Bevor die Bücher auf die vier zentralen Fragen hin untersucht werden, wird kurz ihr Aufbau und Inhalt vorgestellt. Im Anschluss daran soll dieser Artikel auch für einen verstärkten Umgang mit der Thematik im Fachdiskurs anregen und Möglichkeiten skizzieren, wie man antisemitische Meinungen in landeskundlichen DaF-Stunden aufbrechen könnte.

2. Das Thema Nationalsozialismus, jüdische Bevölkerung und Holocaust in Landeskunde-Lehrwerken

Der **Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland** von Cornelsen (Schöte 2017: 35-38) widmet sich Lernern mit dem Sprachniveau A2/B1. Zuerst wird sich in Form von Übungsaufgaben dem Inhalt angenähert. Die Lernenden müssen Bilder (Bspw. *Der zerstörte Bunker nach dem Attentat des 20. Julis; ein Porträt von Adolf Hitler; das Eingangstor von Auschwitz; die Geschwister Scholl*) kurzen Erklärungen zuordnen (Bsp. *Adolf Hitler wird Reichskanzler; Die Nationalsozialisten zerstören jüdische Synagogen und Geschäfte; Die Nationalsozialisten verfolgen und vernichten Juden in Konzentrationslagern*). In einer zweiten Aufgabe müssen Begriffe wie *Diktatur, Holocaust, NSDAP* oder *Auschwitz* den jeweiligen Erklärungen zugeordnet werden. Die letzte Aufgabe leitet eine offene Diskussion anhand von zwei fiktiven Aussagen ein (Bsp. *Markus Roth: Ich finde es gut, dass man in Deutschland überall an die Nazi-Zeit erinnert. Wir dürfen diese Zeit nicht vergessen*). Die Kursteilnehmer können zu diesen Aussagen (auch die zweite Person findet es gut, dass man an den Nationalsozialismus erinnert) Stellung beziehen.

Herzner, Dominik (2018), Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 184-195. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

In **45 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur** (Kilimann 2009: 44-50) aus dem Klett-Verlag widmen sich sieben von insgesamt 90 Seiten des Buches dem Thema „*der Nationalsozialismus und seine Folgen*“. Das Kapitel startet mit offenen Fragen, wie: *Warum beschäftigen wir uns mit der deutschen Geschichte ab 1933? Was wissen Sie darüber? Warum sind die Ereignisse immer noch wichtig für die Deutschen?* Die zweite Aufgabe in Form eines Lesetextes beinhaltet die Frage: *Wie wurde Deutschland zu einer Diktatur?* Die dritte Aufgabe schließt daran an, Lernende müssen fiktive Aussagen (*Skandal! Menschen kommen jetzt ohne Gerichtsverhandlung ins Gefängnis*) einer Berufs- bzw. Menschengruppe zuordnen. In einer Informationssequenz in Form eines Lesetextes wird ein kurzer Abriss über die Entwicklung nach Hitlers Machtübernahme erklärt und dabei auf die Verfolgung eingegangen.

Das zweite Modul widmet sich komplett den Verbrechen der Deutschen an den Juden. Der Einstieg erfolgt über die Bildbeschreibung einer Fotografie des Holocaust-Mahnmals und über eine Diskussion über die Relevanz der Holocaust-Erinnerung. Der anschließende Informationstext beschreibt knapp einzelne Stationen der Entrechtung der Juden, weist sie aber beispielsweise nicht explizit als deutsche Staatsbürger aus. Ein Bild von SA-Soldaten vor einem Geschäft illustriert die Passage.

30 Stunden Deutschland. Materialien für den Orientierungskurs (Kilimann 2005: 44-50) ist die kleine Ausgabe aus der gleichen Reihe und folgt weitestgehend der Konzeptionierung von 45 Stunden Deutschland.

100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur (Butler 2017: 78-84) ist der ‚große Bruder‘ des Werkes aus dem gleichen Verlagshaus und ist auf Kurse mit mehr Unterrichtseinheiten ausgerichtet. Samir, ein aus Aleppo stammender Praktikant in einer Auto-Werkstatt begibt sich im Buch auf eine fiktive Reise durch die in diesem Fall rückwärtslaufende deutsche Geschichte und begegnet dabei Mitgliedern einer deutschen Familie, die zum jeweiligen Zeitabschnitt (*Bsp. Besatzungszeit 1945-1949*) Informationen vermitteln. So zeigt die fiktive Zeitzugin, Sigrid, Fotos aus einem Album und erzählt dazu Geschichten, die die Lernenden den Bildern zuordnen müssen. Die Texte erklären das Zustandekommen der Diktatur und es werden Gründe, wie beispielsweise die hohe Arbeitslosenzahl für den Wahlerfolg der NSDAP genannt. Ein zweiter Abschnitt der Lerneinheit startet mit den Verbrechen der Deutschen. In einem Informationstext werden Opfer der NS-Diktatur genannt. Politische Gegner, Sinti und Roma, Homosexuelle und Menschen mit Behinderungen werden aufgeführt, bevor die Juden als größte Opfergruppe im Text gesondert vorgestellt werden. Zuerst werden die Verbrechen an den „*jüdischen Deutschen*“ wie die Reichspogromnacht oder die Nürnberger Gesetze erklärt, danach die Verbrechen an den Juden in „*vielen anderen europäischen Ländern*“. In anschließenden Übungsaufgaben können die Lernenden darüber diskutieren, warum viele Juden Deutschland nicht einfach verlassen haben oder sie müssen historische Informationen zeitlich ordnen. Der dritte Abschnitt der Lerneinheit widmet sich dem Thema Widerstand, in einem Hör-/ Lesetext werden die Weiße Rose, Georg Elser und Claus Schenk Graf von Stauffenberg sowie ihre Aktionen vorgestellt. Der letzte Abschnitt behandelt das Thema Erinnerung.

Der **Orientierungskurs. Deutschland. Geschichte, Kultur, Institutionen** (Kaufmann 2007: 35-38) aus dem Langenscheidt Verlag erzählt die deutsche Geschichte anhand des 9. November als wichtigen Tag in der deutschen Vergangenheit. Somit erhält die Epoche des Nationalsozialismus nur einen sehr begrenzten Raum und beschränkt sich auf die Reichspogromnacht.

Im Buch **Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland** (Gaidosch & Müller 2017: 38-40) aus dem Hueber Verlag, das als einziges im Untersuchungskorpus auf dem Cover mit der Orientierung am BAMF-Curriculum wirbt, beinhalten zwei von 80 Seiten Themen zum Nationalsozialismus, zum Zweiten Weltkrieg und zum Holocaust. Wie im Werk von Cornelsen müssen Lernende zum Einstieg Textausschnitte verschiedenen Bildern zuordnen. Inhaltlich ähneln sich die beiden Lehrwerke stark, im Buch von Hueber werden zusätzlich die „*Endlösung der Judenfrage*“ und konkrete Zahlen genannt. Auffällig ist, dass kommentarlos NS-Begrifflichkeiten wie „*Reichskristallnacht*“ übernommen werden, einzig die Schreibweise in Anführungszeichen deutet an, dass es sich um Wörter handelt, die eine sprachliche Abgrenzung nötig haben. Zu einem anschließenden Lesetext können die Lernenden Fragen in

Form von richtig oder falsch beantworten. Hier ist erstmals von „*jüdischen Bürgern*“ und nicht nur von ‚*den Juden*‘ die Rede. Hier wäre ein Ansatzpunkt, der Identifikationsangebote (Verfolgung von Staatsbürgern durch das eigene Regime) schaffen könnte, er wird aber im Buch nicht weiter ausgeführt, vielmehr werden jüdische Bürger gleich im nächsten Satz ‚*Deutschen*‘ gegenübergestellt. Der zweite Abschnitt des Kapitels widmet sich der Erinnerung in Deutschland, gibt Verweise auf die Gestaltung des Grundgesetzes und stellt verschiedene Erinnerungsorte vor.

Von allen untersuchten Lehrwerken widmet sich die **Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde** (Pilaski 2011: 122-125) mit vier von 50 Seiten prozentual am ausführlichsten der Thematik. Der Abschnitt startet mit einem langen Informationstext, der gleich im zweiten Absatz auf die Judenverfolgung eingeht. Als ikonografische Illustration dient erneut eine Fotografie von SA-Soldaten vor einem jüdischen Geschäft. Der zweite längere Textabschnitt, zu dem Überschriften zugeordnet werden müssen, beschäftigt sich mit: *Kriegsverlauf, Anschluss Österreichs, Luftkrieg in Europa, das Münchner Abkommen*. Der letzte Abschnitt stellt Biographien von Exilanten vor und bietet somit eine Möglichkeit der Identifikation. Neben Anna Seghers, Max Ernst, Fritz Lang und Stefan Zweig wird Albert Einstein als einzig jüdischer Repräsentant aufgeführt.

Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht (Schmidt & Schmidt 2007: 36-40) ist ein Lehrbuch, das sich nicht an den BAMF-Vorgaben für Integrationskurse orientiert, aber trotzdem in die Kategorie Landeskunde fällt. Zum Thema Nationalsozialismus werden auf vier Seiten der Führerbunker und das Denkmal der ermordeten Juden in Berlin präsentiert. Die Handreichungen kombinieren dabei den Ort des Führerbunkers mit der Debatte um den Film ‚*der Untergang*‘, der im Unterricht mit eingesetzt werden soll. Es werden weniger konkrete Aufgaben gestellt, als vielmehr zu Diskussionen (*Bsp. Vergleich der beiden Erinnerungsorte*) angeregt.

Dreimal Deutsch (Matecki 2006: 40-42), im Klett Verlag erschienen, widmet dem Thema zwei Seiten. Neben der Weißen Rose und dem Widerstand der Stauffenberg-Gruppe handelt knapp ein Viertel der Textseiten vom Terror und der Vernichtung gegen Juden und andere Opfergruppen. Auch hier werden Begriffe aus dem NS-Jargon wie ‚*Kristallnacht*‘ und ‚*Endlösung*‘ in Anführungszeichen übernommen, es bleibt der Lehrkraft überlassen hier genauer zu differenzieren. Ein personalisiertes Identifikationsangebot ist in Form eines kurzen Infokastens über Anne Frank und ihr Tagebuch gegeben. Es fehlt jedoch an tieferen Informationen. Der Verweis, dass „*viele Menschen auf der Welt dieses Mädchengesicht*“ kennen würden, und dass sie als Jüdin zwei Jahre in Amsterdam im Versteck lebte, geben wohl noch wenig Möglichkeiten sich dem Mensch Anne Frank zu nähern.

Das Lehrwerk **Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext** (Berger & Martini 2005: 48 – 54) stellt die Landeskunde in einen europäischen Kontext und leitet das Kapitel über den Nationalsozialismus mit einem Informationstext über den Aufstieg Hitlers ein, dem auf der folgenden Seite ein kurzer Abschnitt über den Völkermord folgt. Darin werden die einzelnen Stationen des Holocaust knapp beschrieben, jedoch nicht auf konkrete Personen oder Schicksale eingegangen. In der anschließenden Textaufgabe wird deutlich, dass das Ziel des Abschnittes ist, Informationen aus dem Text zu gewinnen und es sich somit um eine reine Leseverstehensaufgabe handelt (*Bsp. „Ziel der Deportationszüge?“*). Mehr Möglichkeiten zu einer tieferen Auseinandersetzung bieten die offenen Rechercheaufgaben, in denen sich Lernende damit auseinandersetzen können, was zu dieser Zeit in ihrem Land passierte.

Das aktuellste Landeskunde-Lehrwerk auf dem Markt ist **Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs, Basiswissen Politik, Geschichte und Gesellschaft** (Buchwald-Wargenau 2018: 52-58) aus dem Hueber Verlag. Ein eigener Abschnitt über Völkermord oder Holocaust, wie in anderen Lehrwerken, existiert hier nicht. Vereinzelt sind Informationen, wie die Reichspogromnacht in einem chronologischen Überblick oder in einer Zuordnungsaufgabe zur Ideologie des Nationalsozialismus eingebunden. Vielmehr legt das Lehrwerk auf einer kompletten Seite einen starken Fokus auf das Thema Widerstand. Ansätze zu einer diskursiveren Auseinandersetzung bieten auch hier wieder offene Fragen, wie „*Warum haben die Menschen mitgemacht?*“, die in der Diskussion mit Lernenden eingesetzt werden können.

Herzner, Dominik (2018), Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 184-195. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

3. Überprüfung der Untersuchungsfragen

Die vorgestellten Lehrwerke widmen sich in unterschiedlichem Umfang der Thematik. Die folgende Tabelle sollte einen Überblick geben und sie hinsichtlich der bereits dargestellten Untersuchungsfragen bewerten.

Tab. 1: Überprüfung der Untersuchungsfragen

Lehrwerk	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4
Cornelsen: Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland	Überwiegend Darstellung als Opfer. Andere Gruppen (Bsp. Sinti und Roma) werden nur in Nebensätzen erwähnt	Keine Unterscheidung zwischen Religion und Staatlichkeit	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Holocaust	Regionale Konzentration: Deutschland Identifikationsangebote: <i>Keine</i>
Klett: 45 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur / 30 Stunden Deutschland. Materialien für den Orientierungskurs	Überwiegend Darstellung als Opfer Andere Gruppen werden parallel zu Juden als verfolgte Gruppe aufgeführt	Keine Unterscheidung zwischen Religion und Staatlichkeit	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Holocaust	Regionale Konzentration: Deutschland & Osten Europas (in einem Satz) Identifikationsangebote: Wenige, anhand fiktiver Aussagen
Klett: 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur	Überwiegend Darstellung als Opfer Andere Gruppen werden parallel zu Juden als verfolgte Gruppen aufgeführt	Differenzierung zwischen Religion und Staatsangehörigkeit: <i>Verfolgung von „jüdischen Deutschen“ und nach 1939 Juden in anderen Ländern</i>	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Holocaust	Regionale Konzentration: Deutschland, andere Länder Europas, durch den fiktiven Charakter Samir auch Syrien Identifikationsangebote: - Figur Samir als Identifikationsangebot - Diskussion über Fluchtmöglichkeiten
Langenscheidt: Orientierungskurs. Deutschland. Geschichte, Kultur, Institutionen	Darstellung als Opfer der Reichspogromnacht	Keine Unterscheidung zwischen Religion und Staatlichkeit	Reduktion der jüdischen Geschichte auf die Reichspogromnacht	Identifikationsangebote: <i>Keine</i>
Hueber: Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland	Überwiegend Darstellung als Opfer Andere Gruppen werden nur am Rande erwähnt	Einmalige Nennung von <i>Jüdischen Bürgern, mit gleichzeitiger Abgrenzung von ‚deutschen‘ Bürgern</i>	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Holocaust	Regionale Konzentration: Deutschland Polen (<i>Fast alle Juden wurden nach Polen gebracht und dort ermordet</i>) Identifikationsangebote: <i>Jüdische Bürger</i>

Langenscheidt: Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde	Überwiegend Darstellung als Opfer Verfolgung von Sinti und Roma und slawische Völker insgesamt wird genannt	Keine Unterscheidung zwischen Religion und Staatlichkeit	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Holocaust	Regionale Konzentration: Deutschland & Österreich Identifikationsangebote: <i>Biographien von Exilanten, darunter bspw. Albert Einstein</i>
Cornelsen: Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht	Führerbunker & Denkmal der ermordeten Juden in Berlin	Keine Unterscheidung zwischen Religion und Staatlichkeit	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Holocaust	Regionale Konzentration: Berlin Identifikationsangebote: <i>Keine</i>
Klett: Dreimal Deutschland	Darstellung als Opfer von Terror und Vernichtung Sinti und Roma, Homosexuelle, Behinderte, politische Gegner als weitere Opfergruppen	Andeutung von Unterschied zwischen Religion und Staatlichkeit, Bsp. <i>jüdische Beamte</i>	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Holocaust	Regionale Konzentration: Deutschland Identifikationsangebote: <i>Anne Frank</i>
Klett: Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext	Darstellung als anonyme Opfergruppe	Keine Unterscheidung zwischen Religion und Staatlichkeit	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Völkermord	Regionale Konzentration wird durch offene Aufgaben erweitert Identifikationsangebote: Kurzes Zitat von Anna Seghers, jedoch ohne persönlichen Bezug
Hueber: Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs, Basiswissen Politik, Geschichte und Gesellschaft	kein explizites Kapitel über Holocaust	Keine Unterscheidung zwischen Religion und Staatlichkeit	Reduktion der jüdischen Geschichte auf den Reichspogromnacht und in einem Satz auf den Holocaust	Identifikationsangebote: <i>Keine</i>

Lehrwerke für Landeskunde stehen vor dem Problem einerseits historische und kulturelle Sachverhalte zu vermitteln, andererseits folgen sie sprachdidaktischen Überlegungen. In nur wenigen Unterrichtseinheiten muss eine extreme Bandbreite an Inhalt vermittelt werden, zu denen die Lernenden häufig nur geringes oder gar kein Vorwissen besitzen. Es besteht dadurch für diesen Lehrbuchtypus eine hochgradige didaktische Komplexität, die eine inhaltliche Gestaltung erschwert. Es ist daher positiv hervorzuheben, dass fast alle Bücher sich diesem Kapitel der deutschen Geschichte widmen. Neben der DDR sind der Nationalsozialismus und die Judenverfolgung meist die einzigen historischen Themen. Einzig das Lehrwerk Landeskunde Deutschland, Politik, Wirtschaft, Kultur (Luscher 2018) aus dem Hueber Verlag behandelt das Thema Nationalsozialismus und Verfolgung nicht explizit in einem eigenen Kapitel. Dieses Lehrwerk ist zwar dem Namen nach ein Landeskunde-Lehrbuch, folgt aber einer anderen Zielsetzung und ist daher für die vorliegende Untersuchung nicht relevant, wird aber der Vollständigkeit halber erwähnt.

Im Untersuchungskorpus überwiegt in den Aufgaben und Informationstexten aller Lehrwerke klar die Rolle der jüdischen Bevölkerung als Opfer beziehungsweise der Nationalsozialisten als Täter (*Bsp. Die Nationalsozialisten zerstören jüdische Synagogen und Geschäfte* oder *Juden wurden ermordet und verhaftet* (Schote 2017: 35)). Eine

Herzner, Dominik (2018), Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 184-195. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

reine Beschränkung auf die Tätergeschichte konnte nicht festgestellt werden, doch jüdisches Leben in Deutschland wird in allen Werken nur auf den Holocaust reduziert. Somit fehlen bereits durch diese Einengung Möglichkeiten der Identifikation und der Schaffung von Empathie, denn Juden waren nicht nur anonyme Opfer des Holocaust, sie waren Menschen und Staatsbürger. Der Begriff Rassismus wird in keinem der Lehrwerke genauer definiert, Rassenpolitik wird stets nur direkt in Verbindung mit der Judenverfolgung gebracht. Als andere Opfergruppen werden meist am Rande Sinti und Roma, Homosexuelle, Zeugen Jehovas, psychisch Kranke und Behinderte und bei einigen Werken politisch Verfolgte oder im Falle von D-A-CH die slawischen Völker aufgeführt. Sprachlich dominieren Aktivsätze mit den *Nationalsozialisten* als Täter oder Passivkonstruktionen, die den konkreten Agens verschleiern, aber Juden als Opfer beschreiben. Der Antisemitismus wird grundsätzlich als ein Wesensmerkmal der nationalsozialistischen Ideologie präsentiert. Es fehlen vorangehende Informationen und was für den hiesigen Kontext besonders problematisch erscheint, weiterführende Informationen, die beispielsweise den Zusammenhang zwischen israelischer Staatsgründung und Verfolgung thematisieren würden und damit die Sonderrolle Deutschlands gegenüber Israel erklären könnten. Der Holocaust wird insgesamt als deutsches Phänomen beschrieben (*Warum sind die Ereignisse von damals immer noch wichtig für Deutschland?* (Kilimann 2009: 44)). Eine räumliche Ausweitung im Sinne einer globalen Holocaust Education findet nicht statt, Antisemitismus bleibt damit indirekt ein deutsches Phänomen. Es wird in keinem Lehrwerk zwischen Juden als Religionsgemeinschaft oder Volksgemeinschaft differenziert, andere religiöse Gruppen finden nur Niedergang in Nebensätzen (*Bsp. Zeugen Jehovas* (Schote 2017: 36)). Nur vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass Juden mitunter deutsche Staatsbürger waren. Die Verfolgung durch die eigene Regierung wäre aber ein zentrales Motiv, das zur Identifikation anregen könnte. Nur an sehr wenigen Stellen (*Bsp. Flucht und Vertreibung der jüdischen Bevölkerung* (Schote 2017: 36)) scheinen Identifikationspunkte gegeben, die Empathie erzeugen können. Die wenigen Möglichkeiten, die Parallelen zur aktuellen Situation Geflüchteter erlauben, sind fiktiv. Die Beispiele dienen häufig der Einübung von sprachlichen Strukturen, wie gemeinsame Wortfelder zu erkennen (*Bsp. Meine Zeitung hat mich entlassen, weil ich einen kritischen Artikel schreiben wollte + Journalist* (Kilimann 2009: 45)). Es handelt sich somit mehr um sprachliche Arbeit als um inhaltlich authentische Quellenzugänge, die eine wirklich tiefe emotionale Auseinandersetzung erlauben.

Größtenteils, mit Ausnahme der Kurzbiographie Albert Einsteins und Anne Franks in Pilaski (2011) und Matecki (2006), bleiben ‚Juden‘ eine große, unpersönliche, anonyme Masse, zu der kein Bezug aufgebaut werden kann. Die reine Nennung der Opferzahlen schafft durch ihre schier unvorstellbare Größe mehr Distanz, als dass sie für Nähe und Verständnis sorgen würde. Hierzu passt die ikonografische Darstellung. In keinem einzigen Bild kann man jüdische Menschen im Detail erkennen, es werden meist die Täter gezeigt oder Plätze der Erinnerung, beides erlaubt keine menschliche Empathie, sondern im Fall der Täterdarstellung wie beispielsweise das Portrait Adolf Hitlers, höchstens Identifikation mit den Täterfiguren. Versteht man Empathiebildung jedoch als eines der unabdingbaren Lernziele des landeskundlichen DaF-Unterrichts (vgl. Kößler 2000: 202 und Mering 2013: 191), dann erfüllen dieses die aktuellen Lehrbücher nur bedingt.

4. Zusammenfassung und Ausblick – ein Mehr an Holocaust Education im Landeskunde-Unterricht?

Im Unterricht muss bei der Vermittlung historischen Wissens mit nationenspezifisch differenzierten Kenntnissen gerechnet werden (vgl. Koreik 1995: 162). Ob verzerrte Vorstellungen korrigiert werden können, bleibt fraglich, denn die multikulturelle Gesellschaft ist eine Herausforderung, um gemeinsame Erinnerungsprozesse zu gestalten, ohne ethnische Zuschreibungen vorzunehmen. Dies beinhaltet Widerstände der Lernenden, wie einen latenten arabischen Antisemitismus zu antizipieren und didaktisch darauf zu reagieren (vgl. Alavi 2013: 81). Im landeskundlichen DaF-Unterricht wird dies in der aktuellen Bildungssituation für Menschen im Exilland Deutschland im Bereich des Holocausts nur eingeschränkt umgesetzt, wie die Analyse der Lehrwerke zeigen konnte. Die vorliegende Untersuchung soll daher auch anregen, verstärkt den Diskurs über die Thematik zu suchen, denn das

wenigste, was der DaF-Unterricht in Bezug auf den Nationalsozialismus zu leisten hat, ist die Vermittlung einer „communis opinio“ (Ghobeyshi 2000: 635).

Für die heutige multikulturelle Erinnerungskultur bestehen vielfältige Aufgaben (vgl. Hartl 2007: 14): Ein Einbezug nachfolgender Generationen in den Prozess des Wandels und eine Sensibilisierung für andere globale Menschenrechtsverletzungen und Genozide ohne die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Verbrechen in Frage zu stellen. Eine Vermeidung von Opferkonkurrenz ist notwendig und es muss eine Reaktion auf den aktuellen Zulauf auf rechtspopulistische Parteien geben sowie Konzepte, die einen arabisch geprägten Antisemitismus begegnen. Die Notwendigkeit der Erinnerung an den Holocaust ergibt sich damit auch für den DaF-Unterricht, da davon ausgegangen werden kann, dass die landeskundlichen Unterrichtseinheiten oftmals für viele Lernende die einzige Gelegenheit sind, etwas über die deutsche Perspektive des Themas erfahren zu können. Umso größer ist die Bedeutung von Lehrbüchern, die in diesen Stunden zum Einsatz kommen.

Die Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass diese kaum in der Lage sind dem Problem entgegenzuwirken. Sie bieten kaum Identifikationsangebote oder Parallelen zur aktuellen Situation von Geflüchteten und können somit einem arabischen Antisemitismus nur wenig entgegenwirken. Speziell arabische Lernende haben häufig ein problematisches Verhältnis zum Nationalsozialismus und dessen Verbrechen an den Juden (vgl. Mering 2013: 195). Der Landeskunde-Unterricht kann ein Instrument sein, um dieser Problematik entgegenzuwirken.

Ein zentrales Problem in den Lehrwerken scheint dabei die Darstellung jüdischer Opfer als anonyme ‚Masse‘. Der Zugang über persönliche Einzelschicksale, wie es angeregt durch die Holocaust-Education in vielen Gedenkstätten und Museen praktiziert wird, wäre eine denkbare Möglichkeit Abhilfe zu schaffen. Der Holocaust würde dadurch nicht mehr nur als Massenphänomen auftreten, da einzelne individuelle Opfer-Geschichten dem grauenhaften Ereignis ‚Holocaust‘ ein menschliches Gesicht geben würden. Damit werden nicht nur Sympathie und Mitgefühl bei Lernenden geweckt, sondern es wird auch die große Geschichte des Holocaust auf einer kleinen Ebene deutlich gemacht. Man könnte konkret an einzelnen Familien oder Personen erkennen, welche Auswirkungen zum Beispiel politische Entscheidungen, wie das Rassengesetz, haben konnten. Somit wären die persönlichen Geschichten zum einen Beispiel für abstrakte politische Taten und zum anderen würden sie die Distanz zwischen den Lernenden und der historischen Realität verringern.

Eine weitere denkbare Möglichkeit wäre eine Überarbeitung der ikonografischen Gestaltung und eine ausgewogenere Aufteilung zwischen Opfer- und Täterfotografien. Die Personalisierung könnte auch hier ein Mehr an Empathie schaffen und Parallelen zur eigenen Geschichte erkennen lassen.

Des Weiteren wäre eine Ausweitung der jüdischen Geschichte in Deutschland denkbar. Sie wird in allen Werken rein auf den Holocaust reduziert. Verweise auf die Vor- und vor allem die Nachgeschichte (Staatsgründung Israels) könnten zu mehr Verständnis beitragen (vgl. Knothe 2008: 43). Ebenso könnte eine Ausweitung des Raumes dienlich sein, da so arabischsprachigen Lernenden bewusst wird, dass der Nationalsozialismus auch ihre Region beeinflusste und auch dort Verbrechen stattfanden, nicht nur an der jüdischen Bevölkerung, sondern auch mitunter an der arabischen. Eine Empathie-Bildung mit Hitler, wie das eingangs erwähnte Zitat, könnte so verhindert werden.

Zwar laufen solche Ansätze Gefahr durch zu starke Emotionalisierung ‚Betroffenheit‘ zu didaktisieren und in Moralisierungen abzurufen (vgl. Fornhoff 2016: 283), doch einer stärkeren Fokussierung auf einzelne Opferschicksale würde ein Potential innewohnen, dass in den DaF-Lehrwerken kaum genutzt wird. Es wäre daher auch hier eine Überlegung wert, den Opfern eine stärkere und vor allem persönlichere Stimme zu geben (vgl. Kuchler: 2013).

Die Bekämpfung des Antisemitismus ist sicherlich keine Aufgabe, die man Lehrenden, Lernenden oder Lehrwerken alleine auf die Schultern legen kann, sondern es bedarf dafür einer gesamtgesellschaftlichen Anstrengung (vgl. Kahane: 2007). Ebenso wenig ist sichergestellt, dass die hier skizzierten Ideen wirklich wirksam sind. Aus einer praxistauglichen Perspektive bleibt die Frage, wie und von wem der Ansatz mit welchem Erfolg umgesetzt werden

kann (vgl. Knothe 2008: 42). Die vorliegende Analyse soll daher nur eine Anregung sein, das Thema verstärkt in den fachlichen Diskurs aufzunehmen und kann keine tiefgreifende Lösung präsentieren. Wenn der DaF-Unterricht neben der Kenntnis von historischen Fakten, Hintergrundwissen zu Zeitdokumenten und dem Erkennen der Relevanz der NS-Geschichte für aktuelle Entwicklungen (vgl. Ghobeyshi 2002: 53) auch Strategien vermitteln soll, die einem Antisemitismus entgegenwirken, dann muss über neue und veränderte Konzepte nachgedacht werden. Und auch wenn die Ideen der Holocaust Education als lern- und lehrtheoretische Grundlage fremdsprachlicher Kulturvermittlung, bei der andere didaktische Orientierungen als im Schulunterricht verfolgt werden, unpassend erscheinen (vgl. Fornoff 2016: 285), so muss durch die veränderte nationale Zusammensetzung von KursteilnehmerInnen in der Landeskunde-Didaktik darüber diskutiert werden, inwiefern sie dieser Herausforderung begegnen kann und welche Elemente der Holocaust Education, wie eine stärkere Opferpersonalisierung, adaptiert werden können, beziehungsweise übernommen werden müssen.

Literatur

- Alavi, Bettina (2013), Herausforderungen an eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. In: Rathenow, Hans-Fred (Hrsg.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 79-91.
- Illy, Regine (1999), Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache Unterricht in Theorie und Praxis. *Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 3: 168-185.
- Fornoff, Roger (2016), *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bartmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ghobeyshi, Silke (2002), *Nationalsozialismus und Shoa als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ghobeyshi, Silke (2000), Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 6, 630-644.
- Hartl, Lydia (2007), Künftiges Gedenken. Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus im Wandel. In: Baumann, Angelika (Hrsg.), *Der Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus. Perspektiven des Erinnerns*. München: Kulturreferat, 13-16.
- Heyd, Gertraude (1990), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Huneke, Hans W. & Steinig, Wolfgang (2010), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (5th ed.). Berlin: Erich Schmidt.
- Kahane, Anetta (2007), *Was tun gegen Antisemitismus?*. Bpb [Online unter <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41818/praxisangebote-gegen-antisemitismus?p=all>. 22. 12. 2017]
- Kuchler, Christian (2016), Jüdische Geschichte in Lehrplan, Schulbuch und Unterrichtspraxis: Kontinuum oder epochale Akzentuierung? *Geschichte für heute* 4, 44-54.
- Kuchler, Christian (2013), Den Opfern eine Stimme geben. Jüdische Perspektiven auf den Holocaust im Geschichtsunterricht. In: Gautschi, Peter; Ziegler, Beatrice & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, 171-190.

- Küntzel, Matthias (2004), Von Zeesen bis Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt. In: Rabinovici, Doron (Hrsg.), *Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 271-294.
- Knothe, Holger (2008), „Desch nich ganz einfach!“ Beobachtungen zu gegenwärtigen Formen des Antisemitismus in bayerischen Klassenzimmern. *Einsichten und Perspektiven 1*, 34-44.
- Köbler, Gottfried (2000), Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. In: Fechner, Bernd (Hrsg.), *Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft*. Weinheim: Juventa, 193-205.
- Laquer, Walter (2006), *Gesichter des Antisemitismus. Von den Anfängen bis heute*. Berlin: Propyläen.
- Maijala, Minna, (2006), Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus. *Info DaF 33*, 13-30.
- Mering, Isabell, (2013), Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken. Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest (Hrsg.), *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur*, Frankfurt am Main: Lang, 179-197.
- Sigel, Robert: Holocaust Education – ein neues Unterrichtsfach? [Online unter http://www.gedenkstaettenpaedagogik-bayern.de/holocaust_education.htm. 22. 12. 2017]
- Sigel, Robert (2008), Der internationale Kontext der Studie. Die ITF. *Einsichten und Perspektiven 1*, 6-10.
- Warmbold, Joachim (Hrsg) (1993), *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF Lehrwerk und –Unterricht*. München: Iudicum.
- Wetzel, Juliane (2008), Erinnern unter Migranten. Die Rolle des Holocaust für Schüler mit Migrationshintergrund. bpb [Online <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39851/erinnern-unter-migranten?p=all>. 22. 12. 2017]

Internetquellen

- BAMF-Curriculum [Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Konzept_eLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.html. 15.09.2018].
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission [Online unter: <http://www.gei.de/abteilungen/europa/bruchlinien/deutsch-israelische-schulbuchkommission.html>. 15.09.2018].

Lehrwerke

- Berger, Maria Christina & Martini, Maddalena (2005), *Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext*. Stuttgart: Klett.
- Buchwald-Wargenau, Isabel (2018), *Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs, Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft*. Ismaning: Hueber.
- Butler, Ellen (2017), *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur*. Stuttgart: Klett.
- Gaidosch, Ulrike & Müller, Christine (2017), *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland*. Ismaning: Hueber.

Herzner, Dominik (2018), Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23*: 2, 184-195. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Kaufmann, Susan (2007), *Orientierungskurs Deutschland. Geschichte, Kultur, Institutionen*. Berlin: Langenscheidt.
- Kilimann, Angela (2009), *45 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur*. Stuttgart: Klett.
- Kilimann, Angela (2005). *30 Stunden Deutschland. Materialien für den Orientierungskurs*. Stuttgart: Klett.
- Luscher, Renate (2018), *Landeskunde Deutschland. Politik, Wirtschaft, Kultur*. München: Verlag für Deutsch.
- Matecki, Uta (2006), *Dreimal Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Pilaski, Anna (2011), *Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007), *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DAF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schote, Joachim (2017), *Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.

Anmerkungen

¹ Ausnahmen bilden einige wenige Untersuchungen, die jedoch die arabische Perspektive nicht beachten: vgl. Warmbold 1993; Ily 1999; Ghobeysi 2002; Fornoff 2016; Maijala 2006.