

Integration durch Geschichte?

Werkstattberichte und Analysen zu
den Orientierungskursen für Zugewanderte
und Geflüchtete





unipress

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)

© 2024, 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117506 – ISBN E-Lib: 9783737017503

Eckert. Expertise
Leibniz-Institut für Bildungsmedien |
Georg-Eckert-Institut

Band 11

Herausgegeben von
Eckhardt Fuchs

Redaktion
Wibke Westermeyer und Claudia Boujeddayn

Alfons Kenkmann / Martin Liepach /
Dirk Sadowski (Hg.)

Integration durch Geschichte?

Werkstattberichte und Analysen zu den
Orientierungskursen für Zugewanderte und
Geflüchtete

V&R unipress

Gefördert vom Auswärtigen Amt.



Auswärtiges Amt

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

2., korrigierte Auflage

© 2024, 2023 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe

(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) und unter dem DOI 10.14220/9783737017503 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Drazen Zigic. Istockphoto-ID: 1330545959

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-1531

ISBN 978-3-7370-1750-3

Inhalt

Alfons Kenkmann / Martin Liepach / Dirk Sadowski	
Einleitung	7
Sophia Tölle	
Die Lehrwerke des Orientierungskurses.	
Zusammenfassender Analysebericht	27
Antje Thul / Sophia Tölle	
Kurswirklichkeit im Spiegel der Akteure und Akteurinnen.	
Eine Auswertung von Interviews mit Orientierungskurslehrkräften	63
Karina Korneli	
»Nicht Hitler tötet diese Leute allein, viele Deutsche töten sie.«	
Die Behandlung nationalsozialistischer Herrschaft in	
Orientierungskursen – ein Werkstattbericht	117
Sophia Tölle	
Unterrichtsbeobachtungen zur Behandlung des Themas	
Nationalsozialismus und Holocaust in einem Orientierungskurs –	
ein Werkstattbericht	139
Literaturverzeichnis	159

Einleitung

1. Zum Hintergrund dieser Studie

In den letzten Jahren mehrten sich Medienberichte über Vorfälle mit antisemitischem Hintergrund, für die junge Asylbewerber oder Jugendliche mit Migrationshintergrund als Täter angegeben wurden. Als Ursachen wurden eine religiös-kulturell hergeleitete, vermeintlich »muslimische« Form der Judenfeindschaft sowie ein durch den israelisch-palästinensischen Konflikt gespeister und durch Erziehung und Bildung in den Herkunftsländern verfestigter Antizionismus vermutet.¹ Israelfeindliche Einstellungen und antisemitische Haltungen unter arabischstämmigen Geflüchteten ließen sich durch Studien nachweisen.² Vor diesem Hintergrund

1 Zur Frage der Wurzeln und Besonderheiten eines vermeintlich arabisch-islamischen Antisemitismus vgl. Omar Kamil, »Verknüpfte Gedächtnisse: Zum Antisemitismus bei arabischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland«, in: Volkhard Knigge und Sybille Steinbacher (Hg.), *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen?*, Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Bd. 17, Göttingen: Wallstein, 2019, S. 131–154; Sina Arnold, »Der neue Antisemitismus der Anderen? Islam, Migration und Flucht«, in: Christian Heilbronn, Doron Rabinovici und Natan Sznajder (Hg.), *Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte*, Berlin: Suhrkamp, 2019, S.128–158.

2 Vgl. Sina Arnold und Jana König, »Einstellungen Geflüchteter zu Juden und Israel: Die Analyse Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als methodisch-ethische Herausforderung für die Flucht- und Flüchtlingsforschung«, in: *Z'Flucht. Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung* 4, 1 (2020), S. 68–103; Günther Jikeli, *Einstellungen von Geflüchteten aus Syrien und dem Irak zu Integration, Identität, Juden und Shoah. Forschungsbericht Dezember 2017*, hrsg. vom American Jewish Committee Berlin, <https://ajcgermany.org/de/broschuere/ajc-studie-2017-einstellungen-von-gefluechteten-aus-syrien-und-dem-irak-zu-integration>, zuletzt geprüft am 15. Juli 2023. Vgl. auch die rele-

bemühten und bemühen sich staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure vermehrt darum, differenzierte Formate historisch-politischer Bildung in ihre Integrationsangebote für Geflüchtete und Asylbewerberinnen und -bewerber aufzunehmen bzw. diese zu verstärken, um antisemitischen und israelfeindlichen Einstellungen entgegenzuwirken.³ Eine gelungene Integration sollte sich auch an der Einstellung gegenüber Israel und den Juden messen lassen. Oder, wie dies Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in seiner Rede zum Tag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 2017 mit Blick auf Zuwanderung und Integration betonte, gehöre zum Deutsch-Sein nicht nur das Bekenntnis zur Demokratie und zum Grundgesetz, sondern schließlich auch das Bekenntnis zur deutschen Geschichte und der daraus resultierenden Verantwortung:

Die Lehren zweier Weltkriege, die Lehren aus dem Holocaust, die Absage an jedes völkische Denken, an Rassismus und Antisemitismus, die Verantwortung für die Sicherheit Israels – all das gehört zum Deutsch-Sein dazu. Und zum Deutsch-Werden gehört, unsere Geschichte anzuerkennen und anzunehmen. Das sage ich auch denen, die aus Osteuropa, Afrika oder den muslimisch geprägten Regionen des Mittleren Ostens zu uns gekommen sind. Wer in Deutschland Heimat sucht, kann nicht sagen: »Das ist Eure Geschichte, nicht meine.«⁴

Die Frage, welchen Einfluss gerade die verstärkte Zuwanderung aus arabischen Ländern auf die Geschichts- und Erinnerungskultur in Deutschland mit ihrem Fokus auf die Zeit des Nationalsozialismus und des Holocaust einerseits und auf die besonderen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel in ihren politischen, kulturellen und zivilgesellschaftlichen Facetten andererseits ausübt, beschäftigte und beschäftigt auch die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (DISBK). In Israel betrachtete man mit einer Mischung aus Faszination und Sorge die Aufnahme von weit über einer

vanten Passagen im Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus vom April 2017: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>, zuletzt geprüft am 15. Juli 2023.

3 Ein offensichtliches Zeichen für dieses Bemühen war die Erweiterung der landeskundlich-geschichtlich ausgerichteten Orientierungskurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) von 60 auf 100 Stunden im Jahr 2016.

4 <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2017/10/171003-TdE-Rede-Mainz.html>, zuletzt geprüft am 16. Juli 2023; Hervorhebung im Original.

Million Migrantinnen und Migranten, von denen der größere Teil aus Ländern mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit stammte, in Deutschland seit 2015. Auf der einen Seite zollte man der deutschen Politik und Gesellschaft Respekt für diesen humanitären Schritt und die damit verbundenen immensen Leistungen. Auf der anderen Seite sorgten sich die israelische Öffentlichkeit und Politik vor einem Anstieg des Antisemitismus und der Israelfeindschaft in Deutschland (sowie generell in Europa) durch diese Migration, worin sie vor allem durch Berichte in israelischen Medien bestärkt zu werden schienen. Die Zuwanderung einer großen Zahl von Bürgerkriegsflüchtlingen aus dem benachbarten und mit Israel verfeindeten Syrien nach Deutschland fügte dieser Perspektive einen besonderen Aspekt hinzu. Auf einer Tagung der DISBK mit dem Titel »Migration und deutsch-israelisches Verhältnis: Erinnerungskulturelle, pädagogische und politische Herausforderungen« am 28. und 29. November 2019 in Leipzig wurden unterschiedliche Aspekte dieses Komplexes von deutschen und israelischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Medienvertretern diskutiert. Neben der öffentlichen Wahrnehmung der »Flüchtlingskrise« 2015/2016 in Israel, migrantischen Einstellungen zu Israel und den Juden/Jüdinnen sowie den möglichen Auswirkungen der Zuwanderung auf die Erinnerungs- und Gedenkstättenkultur in Deutschland stand insbesondere die Frage auf der Tagesordnung, in welchem Maße bestimmte Integrationsangebote ein Gegenmittel gegen Israelfeindschaft und Antisemitismus unter muslimischen Geflüchteten darstellen könnten.

Die deutschen Mitglieder der Arbeitsgruppe Geschichte der DISBK, die Herausgeber dieser Studie, präsentierten auf der Leipziger Tagung gemeinsam mit weiteren Projektbeteiligten methodische Grundlagen und erste Ergebnisse ihrer Untersuchung zu den Orientierungskursen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF), also zu den historisch-politisch-landeskundlich ausgerichteten Teilen der ansonsten vor allem auf den Spracherwerb zielenden staatlichen Integrationskurse. Konkret untersuchte das Vorhaben jene Elemente in den Orientierungskursen, die die Debatte um das Werte- und Geschichtsverständnis junger Geflüchteter aus der islamischen Welt berühren und die einen Bezug zu den Themen haben, die im Fokus der Tätigkeit der DISBK stehen: Israel und der Nahostkonflikt, deutsch-israelisches Verhältnis, Judentum, Antisemitismus, Nationalsozialismus und Holocaust sowie Erinnerungskultur. Dabei standen sowohl

die in den Orientierungskursen verwendeten Lehrwerke als auch das Unterrichtsgeschehen selbst im Fokus der Untersuchung. Folgende Fragestellungen bildeten dabei zunächst den Ausgangspunkt:

- 1) Welche Inhalte werden im Kontext der oben genannten Themen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Orientierungskurse vermittelt? Welche integrations- und erinnerungspolitischen Ziele liegen der Beschäftigung mit diesen Themen zugrunde? Welche Inhalte, die ggf. eine Rolle in diesem Kontext spielen könnten, werden vermieden?
- 2) Wie werden die Inhalte vermittelt? Welche Topoi und Bilder werden verwendet? Werden didaktische und psychologische Kriterien berücksichtigt? Ist die Art und Weise, in der die Inhalte vermittelt werden, im Hinblick auf die Adressatinnen und Adressaten und ihre spezifischen Hintergründe angemessen? Werden die bisherigen und derzeitigen Lebens- und Erfahrungswelten der Geflüchteten und ihre mentalen Vorprägungen einbezogen, findet der Fluchthintergrund der Teilnehmenden Berücksichtigung?
- 3) Auf welches Echo treffen die Angebote zu den oben genannten Themen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern? Äußern sich Vorurteile im Unterricht, und wenn ja, welche? Gibt es Unterschiede im Hinblick auf Herkunftsland, Bildungsstand, Sozialisierung etc.?
- 4) Wie gehen die Lehrkräfte mit dem Stoff und mit der Spannung um, die sich aus der Charakteristik des zu vermittelnden Gegenstandes einerseits und den tatsächlichen oder erwarteten Widerständen seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer andererseits ergibt?

Während die Kurslehrbücher und Zusatzmaterialien von Alfons Kenkmann (Leipzig), Martin Liepach (Frankfurt), Sophia Tölle (Leipzig/Freiburg) und David Beck (Leipzig) untersucht wurden, dienten sechzehn Leitfadenterviews und einzelne Unterrichtsbeobachtungen der Erhebung der Kurswirklichkeit unter den oben genannten Aspekten. Interviews und Unterrichtsbeobachtungen wurden von Sophia Tölle, Antje Thul (Frankfurt am Main) und Karina Korneli (Bielefeld) durchgeführt und ausgewertet sowie in der Projekt-Arbeitsgruppe diskutiert. Das Projekt wurde von Dirk Sadowski (Braunschweig) koordiniert; neben den genannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wirkte auch Matthias Springborn (Braunschweig) an den Untersuchungen mit. Die Ergebnisse des Projekts werden

in diesem Band in Form von Analysen und Werkstattberichten vorgelegt.⁵ Im Rahmen seiner Förderung der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission wurde dieses Projekt vom Auswärtigen Amt finanziert.

2. Die Orientierungskurse des BAMF

In Deutschland müssen Asylbewerberinnen und Asylbewerber einen Integrationskurs besuchen, den das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) entwickelt hat und der durch entsprechende Kursträger (Sprachschulen, Volkshochschulen u. a.) angeboten wird. Er besteht aus zwei Teilen: einem Sprachkurs mit 600 Unterrichtsstunden und dem sogenannten Orientierungskurs mit 100 Stunden, der Wissen über das Aufnahmeland, also die Bundesrepublik Deutschland, vermittelt.⁶ Der Integrationskurs kann auch von Inhaberinnen und Inhabern weiterer Aufenthaltstitel besucht werden, etwa von EU-Bürgerinnen und -Bürgern. Im Gefolge der starken Migrationsbewegung nach Europa und Deutschland seit 2015/2016 ist der Anteil Geflüchteter in den Kursen jedoch besonders groß.⁷ Noch 2021 bildete die Gruppe der Syrerinnen und Syrer den größten Anteil der Teilnehmenden.⁸

-
- 5 Insbesondere die Ergebnisse der Lehrwerksanalyse flossen zudem in einen wissenschaftlichen Aufsatz ein: Alfons Kenkmann, Martin Liepach und Sophia Tölle, »Leben in Deutschland«. Historische Bildung in den Orientierungskursen für Geflüchtete«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 74, 1/2 (2023), S. 41–60. Zudem soll auf die Staatsexamensarbeit hingewiesen werden, die Sophia Tölle auf der Grundlage ihrer Tätigkeit im Projekt, aber auch vor dem Hintergrund ihrer bereits längeren Beschäftigung mit den Orientierungskursen des BAMF im Jahre 2022 vorgelegt hat: Sophia Tölle, »Holocaustbildung im Integrationskontext. Qualifizierungsarbeit zur Erlangung des Staatsexamens«, Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik, Universität Leipzig, April 2022.
 - 6 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), *Der Allgemeine Integrationskurs*, 25. Juni 2019, https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411136, zuletzt geprüft am 16. Juli 2023.
 - 7 Linda Frömmig, *Zur Befähigung von Lehrkräften im Orientierungskurs. Eine Fallstudie*, Dresden: Technische Universität Dresden, 2017, S. 13, urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-229551.
 - 8 BAMF, *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2021. Abfragestand: 01.04.2022*, S. 7, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 16. Juli 2023. Erst mit dem starken Zuzug

Der in dieser Studie im Zentrum stehende Orientierungskurs ist der letzte Teil des Integrationskurses und schließt an den Sprachkurs an. Letzterer soll die Teilnehmenden mindestens zum Sprachniveau A2 führen.⁹ Laut gemeinsamem europäischem Referenzrahmen können Nicht-Muttersprachler jedoch erst mit dem Sprachniveau B2 »die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen«.¹⁰ Die Sprachkenntnisse auf den Niveaus A2 und B1 bilden die Grundlage für eine tiefergehende Beschäftigung mit der »Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland«.¹¹ Für viele Teilnehmende mit niedrigem Sprachniveau ist es vermutlich schwer, der Erörterung komplexer historischer und politisch-gesellschaftlicher Sachverhalte im Unterricht oder im Lehrwerk zu folgen, sofern diese nicht in einer sehr einfachen Sprache dargeboten werden.

Die Beschäftigung mit der deutschen Zeitgeschichte, in die die meisten hier zu untersuchenden Gegenstände fallen, erfolgt in 20 Unterrichtseinheiten, also 20 Unterrichtsstunden à 45 Minuten. In ihnen wird das »Modul II: Geschichte und Verantwortung« behandelt. Es umfasst die Zeit vom Aufstieg des Nationalsozialismus bis zur Europäischen Integration.¹² Es liegt auf der Hand, dass in dieser knapp bemessenen Zeit allenfalls Schlaglichter auf die einzelnen Stationen bzw. Themen geworfen werden

von Geflüchteten aus der Ukraine hat sich im Jahr 2022 der prozentuale Anteil aus Syrien stammender Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Kursen relativiert; ihre Zahl hat im Vergleich zu 2021 jedoch noch einmal deutlich zugenommen. BAMF, *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2022. Abfragestand: 01.04.2023*, S. 7, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2022-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt geprüft am 16. Juli 2023.

9 BAMF, *Abschlussprüfung mit Zertifikat*, 19. Juli 2023, <https://www.bamf.de/DE/TheMen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/Abschlusspruefung/abschlusspruefung-node.html>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

10 Deutscher Akademischer Auslandsdienst (DAAD), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/studium-planen/gers/>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

11 § 43 Abs. 2 Aufenthaltsgesetz.

12 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017*, S. 32–37, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

können. Ob es den Teilnehmenden bei dieser Geschwindigkeit gelingt, die behandelten Gegenstände gedanklich ausreichend zu verknüpfen, darf bezweifelt werden.¹³

Der Orientierungskurs leidet strukturell an einer Doppelnatur: Zum einen soll er die Teilnehmenden auf einen Abschlusstest vorbereiten, von dessen Bestehen und dem daran geknüpften Erhalt eines Integrationskurszertifikats etwa die Verlängerung eines Aufenthaltstitels abhängen kann. Zum anderen geht es in ihm um eine mindestens rudimentäre Vermittlung demokratischer Werte und historisch-politischer Zusammenhänge, um eine erste Integrations- und Adaptionsleistung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in bzw. an die deutsche Gesellschaft und die von ihrer Mehrheit geteilten Werte. Die Prüfung »Leben in Deutschland« (LiD) muss von allen Teilnehmenden erfolgreich absolviert werden; seit 2008 ist ihr Bestehen auch Voraussetzung für den Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft.¹⁴ 15 von 33 Fragen müssen die Teilnehmenden per Multiple-Choice-Verfahren korrekt ankreuzen, um den Abschlusstest zu bestehen. Der vorher bekannte Fragen-Pool umfasst 300 allgemeine Fragen zu Gesellschaft, Geschichte, Kultur und politischem Aufbau der Bundesrepublik Deutschland sowie 10 Fragen regionalen, auf das jeweilige Bundesland bezogenen Zuschnitts, abhängig vom Wohn- bzw. Prüfungsort des oder der Teilnehmenden.¹⁵

64 Fragen betreffen das Geschichtsmodul des Orientierungskurs-Curriculums.¹⁶ Bei zwei Dritteln dieser Prüfungsfragen zur Geschichte liegt der Schwerpunkt auf der Abfrage konkreter Daten, ohne dass sichergestellt ist,

13 Gudrun Hentges hat in ihrer Studie erläutert, dass die Begriffe, die im Orientierungskurs verwendet werden, zwar durchaus gelernt, aber nur schwerlich in einen Zusammenhang und sinnhaften Kontext gesetzt werden können. Gudrun Hentges, »Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen«, in: Gudrun Hentges, Volker Hinnenkamp und Almut Zwengel (Hg.), *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 23–76, S. 72.

14 BAMF, *Abschlussprüfung mit Zertifikat*.

15 BAMF, *Gesamtfragenkatalog zum Test »Leben in Deutschland« und zum »Einbürgerungstest«*, Stand: 14. 10. 2022, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Einbuengerung/gesamtfragenkatalog-lebenindeutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=9, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

16 Ebd.

dass die Hintergründe und Zusammenhänge verstanden wurden: Allein zwölf Fragen zielen auf ein Datum als Lösung,¹⁷ sechs weitere Fragen fordern die Zuordnung eines Ereignisses zu einem bestimmten Datum.¹⁸ Bei elf Fragen muss der richtige Name, etwa einer Person oder Institution, angekreuzt werden.¹⁹ Bei zwölf Aufgaben schließlich werden Namen von Ländern, Städten oder anderen Orten erfragt.²⁰ Der Abschlusstest »Leben in Deutschland« setzt somit das Auswendiglernen von Daten, Orten und Namen voraus; er orientiert sich dabei an der »politischen Geschichte und der dominanten Erinnerungskultur«.²¹ Ein zusammenhängendes Bild der deutschen Geschichte, gar ein tieferes Verständnis, müssen die Teilnehmenden nicht erwerben, um den Orientierungskurs erfolgreich abzuschließen.

Dabei kam und kommt dem Kurs aufgrund seiner kompetenz- und wertevermittelnden Aspekte eine immer größere Bedeutung zu, wie in der Erhöhung seiner Stundenzahl in den vergangenen Jahren deutlich wird: Umfasste der Orientierungskurs bei seiner Einführung auf Basis des 2005 in Kraft getretenen Aufenthaltsgesetzes lediglich 45 Unterrichtseinheiten (UE), so wurde er 2012 auf 60 UE und schließlich 2016 vor dem Hintergrund des neuen Integrationsgesetzes auf 100 UE erhöht.²² Das Curriculum wurde an das größere Unterrichtsvolumen angepasst und stellt seit 2017 die verbindliche Grundlage für die inhaltliche Durchführung der Orientierungskurse dar.²³ Es leitet seine Ziele aus der Integrationskursverordnung ab, die den Integrationscharakter des Kurses betont: »Der Kurs dient der erfolgreichen Vermittlung [...] von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere

17 Ebd., Aufgaben 152, 154, 155, 156, 163, 169, 174, 183, 186, 188, 189, 191.

18 Ebd., Aufgaben 153, 160, 164, 193, 194, 210.

19 Ebd., Aufgaben 165, 173, 180, 182, 190, 199, 205, 207, 211, 212, 215.

20 Ebd., Aufgaben 151, 167, 168, 172, 177, 187, 192, 195, 197, 198, 200, 201.

21 Christina Kakridi, »Geschichtsunterricht als Integrationshilfe? Einige Überlegungen zu Theorie und Praxis historischer Bildungsarbeit für Einwanderer«, in: Michael Sauer et al. (Hg.): *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, Göttingen: V&R, 2014, S. 211–228, S. 227.

22 Die Bundesregierung, *Deutlich mehr Integrationskurse*, 28. September 2016, <https://www.bundesregierung.de/bregde/themen/buerokratieabbau/deutlich-mehr-integrationskurse-371438>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

23 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 9.

auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.«²⁴

Der historische Teil des Curriculums, das Modul »Geschichte und Verantwortung«, unterteilt sich in die Einheiten »Deutschlandbilder«, »Der Nationalsozialismus und seine Folgen«, »Deutsche Geschichte von der Teilung bis zur Wiedervereinigung« und »Europäische Integration«.²⁵ Das Curriculum erachtet die Beschäftigung mit der deutschen Vergangenheit als eine »Brücke« zum Verständnis der neuen Lebenswelt der Migrantinnen und Migranten.²⁶ Ein praxisnaher Bezug wird dadurch unterstrichen, dass es die Herstellung biografischer Verbindungen und die Behandlung von Regional- und Alltagsgeschichte verlangt. Auch migrationsgeschichtliche Aspekte stehen auf seiner Agenda.²⁷ Ein inhaltlicher Fokus wird auf Politikgeschichte in Wechselwirkung mit Alltagsgeschichte gelegt: »Im gesamten Modul steht die Leitfrage im Vordergrund, wie sich Ideologien und unterschiedliche politische Rahmenbedingungen auf den Alltag und die Lebensverhältnisse von Menschen, ihre Grundrechte und Beteiligungsmöglichkeiten auswirken.«²⁸

Für die Behandlung der Einheit »Der Nationalsozialismus und seine Folgen«, die im Rahmen dieses Projekts von besonderer Relevanz war, sind sechs Unterrichtseinheiten vorgesehen.²⁹ Hier sollen die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen unter anderem die »Grundzüge der nationalsozialistischen Ideologie sowie Folgen und Auswirkungen der NS-Herrschaft für die Menschen in Deutschland und Europa beschreiben [und] die Unvereinbarkeit der nationalsozialistischen Ideologie mit dem Grundgesetz, seinen Grundrechten und der heutigen demokratischen Staatsordnung in Deutschland erkennen [können].«³⁰ Wie der Modultitel vermuten lässt, wird durch die Behandlung des Nationalsozialismus nicht nur eine Erweiterung des Wissens über die deutsche Geschichte erwartet, sondern er-

24 Integrationskursverordnung § 3, Abs. 1 und 2.

25 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 34–36.

26 Ebd., S. 32.

27 Ebd.

28 Ebd.

29 Ebd., S. 35.

30 Ebd., S. 33.

wünscht ist offenbar auch eine Lernentwicklung zur Verantwortung und Wertschätzung für die demokratische Gegenwart. Durch die Kenntnis historischer Inhalte, insbesondere durch die Behandlung der Einheit »Der Nationalsozialismus und seine Folgen«, soll mithin eine positive Deutung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland erreicht werden. Im Hinblick auf die Themen dieser Untersuchung erscheint es von besonderer Wichtigkeit, dass das Curriculum unter dem Feinlernziel »Auswirkungen des Nationalsozialismus auf Deutschland und Europa erkennen« als einen der Inhalte anführt: »Sicherheit Israels als Teil der deutschen Staatsräson.«³¹

Mit Blick auf die zentrale Kategorie des Geschichtsverständnisses heißt es im Curriculum:

Im Orientierungskurs können und sollen historische Zusammenhänge *nicht in Form eines Kompendiums von Daten und Fakten* vermittelt werden. Vielmehr bildet historisches Basiswissen zur deutschen Geschichte eine Brücke für die Entwicklung eines Verständnisses der deutschen und europäischen Gegenwart. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die Verantwortung für Demokratie und Grundrechte, die sich in hohem Maße aus der nationalsozialistischen Herrschaft und dem Holocaust ableitet. Unter anderem aus dem Wissen um die Folgen der NS-Diktatur kann Verantwortung und Wertschätzung für demokratische Prinzipien und Grundrechte in der Gegenwart erwachsen.³²

Doch stellt sich zwingend die Frage, ob angesichts der knappen zur Verfügung stehenden Zeit und des nichtcurricularen, aber im Hintergrund entscheidenden Ziels – der erfolgreichen Absolvierung des LiD-Tests – nicht genau diese Vermittlung bloßer Daten und Fakten geschieht.

Mit Blick auf die allgemeine Rahmung der Integrations- und Orientierungskurse darf vermutet werden, dass für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein erfolgreicher Abschluss des Kurses im Vordergrund steht. Der Multiple-Choice-Abschlusstest »Leben in Deutschland« zielt eben nicht auf den Nachweis von Kenntnissen, die für ein mindestens rudimentäres Geschichts- und Demokratiebewusstsein sprechen, sondern er berücksichtigt lediglich Wissens-»Partikel«, die zum vermeintlichen Kernbestand allgemeinen historischen Grundwissens – das Curriculum spricht von »histori-

31 Ebd., S. 35.

32 Ebd., S. 32, Hervorhebung durch die Herausgeber.

sche[m] Basiswissen« – gehören. In diesem Sinne geht es im Orientierungskurs-Unterricht um ein »Teaching to the Test«; wie bei der Führerscheinprüfung geht es primär um das Bestehen. Sinnbildlich zeigen das auch die Lehrwerke, die im Gegensatz zu »herkömmlichen« Schulgeschichtsbüchern zahlreiche Seiten enthalten, auf denen die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer aufgefordert werden, die richtige Antwort anzukreuzen.

Es liegt letzten Endes im Ermessen der Lehrkräfte, wie sie den Widerspruch zwischen der Umsetzung curricularer Vorgaben und der Abschlusstestvorbereitung bewältigen.³³ Allerdings sind die Lehrkräfte in der Regel nicht auf eine fachwissenschaftliche Einordnung und didaktische Vermittlung der Orientierungskursinhalte vorbereitet worden, wenngleich das BAMF eine »für die Vermittlung der Inhalte und Ziele des Orientierungskurses ausreichende fachliche Qualifikation« fordert.³⁴ Es handelt sich zumeist um Sprachlehrerinnen und -lehrer des Faches »Deutsch als Fremdsprache« (DaF) oder »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ), die eine Unterrichtszulassung vom BAMF bekommen haben und die nach dem Sprachkursteil auch den Orientierungskurs unterrichten.³⁵ Häufig arbeiten

33 Rebecca Zabel zeigt in ihren Untersuchungen über Widerstände im Orientierungskurs, dass der Abschlusstest, der die Abfrage von Daten und Fakten zum Kern hat, als handlungsleitender Rahmen den Orientierungskurs mitbestimmt. Rebecca Zabel, *Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen: Stauffenburg, 2016, S. 414–418. Auch Roger Fornoff verweist darauf, dass die Lehrkräfte selbst den curricularen Auftrag der Demokratie- und Wertevermittlung im Kursgeschehen als marginalisiert ansehen. Roger Fornoff, *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2018, S. 259.

34 BAMF, *Zulassung von Lehrkräften im Integrationskurs*, 2. Februar 2023, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassunggL-e-h-rkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

35 Als Hauptvoraussetzung für die Zulassung nennt das BAMF »ein erfolgreich abgeschlossenes Studium Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache oder eine vom Bundesamt anerkannte gleichwertige fachliche Qualifikation«, ebd. Dorothea Hartkopf stellt bezüglich der Fachkenntnis von Lehrkräften fest, sie seien im Sprachkurs Expertinnen und Experten, könnten aber die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Themenfelder nicht alle abdecken und fänden in den Lehrbüchern und Lehrwerken nur bedingt Unterstützung. Dorothea Hartkopf, *Der Orientierungs-*

sie als prekär beschäftigte Honorarlehrkräfte bei den Kursträgern.³⁶ Dass sie sich sozusagen nach Feierabend intensiv mit fast einhundert Jahren Zeitgeschichte beschäftigen, ist für die meisten eher unwahrscheinlich. Neben der fehlenden fachlichen Qualifikation mag auch das berufliche Selbstverständnis der meisten Lehrkräfte, die sich in allererster Linie als Sprachlehrerinnen und -lehrer sehen, eine angemessene Vermittlung der historischen Inhalte des Curriculums erschweren. Das BAMF weiß um die Herausforderungen, vor die es die größtenteils fachfremden Lehrkräfte stellt. Das Curriculum betont daher auch den Charakter der historisch-politischen Bildung im Orientierungskurs, für deren Didaktik eine freiwillige 30-stündige Zusatzqualifizierung angeboten wird.³⁷

3. Fachdidaktische Aspekte

Eine der Fragen, die die Arbeitsgruppe von Anfang an beschäftigte, war die nach der Anwendbarkeit geschichtsdidaktischer Prinzipien auf die Untersuchung der Lehrwerke und des durch die Feldforschung zu erfassenden Unterrichtsgeschehens in den Orientierungskursen. Denn zum einen sind die Kursbücher kaum mit Geschichts- oder Politikschulbüchern vergleichbar, zum anderen richtet sich der Unterricht nicht an Schülerinnen und Schüler im Regelschulsystem, sondern an zumeist junge Erwachsene mit nicht weit zurückliegenden Migrations- und Fluchterfahrungen, die hier in kürzester Zeit bei begrenzten Deutschkenntnissen auf einen Multiple-Choice-Test vorbereitet werden. Hinzu kommt, dass die wenigsten der Kurslehrkräfte über geschichtsdidaktische Kenntnisse verfügen.

Die Arbeitsgruppe gelangte in der Diskussion und nach einer ersten Prüfung der Kursinhalte, wie sie sich zunächst im Curriculum und in den Lehrwerken spiegeln, zu dem Ergebnis, dass die Anwendung der meisten geschichtsdidaktischen Prinzipien zulässig ist. Denn auch wenn es sich bei

kurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache, Münster: Waxmann, 2010, S. 310f.

36 Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), *Integrationskurse auf dem Prüfstand*, Interview mit Prof. Dr. Dietrich Thränhardt, 22. April 2020, <https://www.fes.de/e/integrationskurse-auf-dem-pruefstand>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

37 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 20.

den Orientierungskursen um keinen schulischen Geschichtsunterricht handelt, so sind ihnen genau wie jenem bestimmte normative Aspekte eingeschrieben. In den schulischen Curricula sind diese dort zu finden, wo es um die Bedeutung und den Stellenwert des Faches Geschichte für die politische Bildung und Förderung des Demokratiedenkens geht, so etwa in Hessen, wenn es dort im Geschichtslehrplan für das Gymnasium heißt:

Das Fach Geschichte trägt gemeinsam mit den Fächern Erdkunde und Sozialkunde zur politischen Bildung bei. Die Beschäftigung mit politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen, Ereignissen und Prozessen der Vergangenheit ermöglicht die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Dieses bietet Hilfe zur Standortfindung, Standortbestimmung und Teilhabe am demokratischen und sozialen Rechtsstaat, in der gegenwärtigen Gesellschaft und in einer sich schnell verändernden Welt.³⁸

Und im Curriculum des BAMF für die Orientierungskurse heißt es:

Die im Curriculum niedergelegten Inhalte zu den Themenbereichen Geschichte, Rechtsordnung und Kultur sollen auf der Basis der zuvor von den Migrantinnen und Migranten gemachten Erfahrungen in Deutschland vermittelt werden und diesen somit bei der gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung im Alltag zugutekommen. Im Vordergrund stehen dabei [...] die Bedeutung von Demokratie und Grundrechten für ein selbstbestimmtes Leben und konstruktives Miteinander nachvollziehbar und erfahrbar zu machen [...].³⁹

Über diese prinzipielle Gemeinsamkeit einer historisch-politischen Selbstverortungs- und Orientierungsfunktion von Geschichtsunterricht und Orientierungskurs hinaus stellte sich die grundsätzliche Frage, wie man die Lehrwerke der Orientierungskurse analysieren kann und ob diese auch mit den Standards »herkömmlicher« Schulgeschichtsbücher vergleichbar sind. Zunächst einmal scheinen die Kursbücher eine im Vergleich zum Schulbuch noch einmal deutlich gesteigerte Bedeutung im Unterrichtsgeschehen zu besitzen: Aufgrund ihrer fehlenden geschichtsdidaktischen Professionalisierung stellt für viele Kursleiterinnen und -leiter das Lehrwerk die Basis ihres gesamten Unterrichts dar, ihm kommt somit eine zentrale Rolle bei

38 Hessisches Kultusministerium, *Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 6 bis 13*, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g9-geschichte.pdf>, zuletzt geprüft am 16. Juli 2023.

39 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 13.

der Geschichtsvermittlung zu.⁴⁰ Das BAMF erkennt fünf Lehrwerke als für den Unterricht geeignet an.⁴¹ Sie stammen von den Schulbuchverlagen Klett, Cornelsen und Hueber sowie von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.⁴² Einige Verlage haben den Lehrwerken zudem Audio-CDs mit Hörtexten beigelegt und bieten Zusatzmaterialien zum Download auf ihren Webseiten an. Dort finden sich zu zahlreichen Lehrwerken Lehrerhandreichungen und didaktische Hinweise. Das BAMF erteilt die Zulassung für die Lehrwerke, wenn diese sich in Inhalt und Methodik sowohl am Curriculum als auch am Abschlusstest orientieren.⁴³ Die Lehrwerksautorinnen und -autoren müssen demnach ebenso wie die Lehrkräfte einen Mittelweg zwischen den curricularen Vorgaben und dem Abschlusstest, der durch das Abprüfen von Sachwissen determiniert ist, finden. Da die Teilnehmenden sich noch im Spracherwerb befinden, sollen die Lehrwerke auf dem Sprachniveau A2/B1 formuliert sein.⁴⁴ Die Lehrwerke sind deshalb in einfacher Sprache verfasst und enthalten oft zusätzliche Erklärungen schwieriger Vokabeln und Fachtermini oder arbeiten schwerpunktmäßig mit Reproduktionsfragen zur Verständnissicherung. Um den Teilnehmenden die Geschichte des Nationalsozialismus zu vermitteln, verwendet Cornelsen in seinem Lehrwerk beispielsweise kurze

40 Siehe hierzu die entsprechenden Abschnitte im Beitrag von Antje Thul und Sophia Tölle in diesem Band.

41 BAMF, Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen, Stand: Juli 2023, S. 5. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.

42 Im Rahmen dieses Projekts wurden die 2020 zugelassenen Lehrwerke geprüft. Es handelte sich um: Isabel Buchwald-Wargenau, *Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs*, 1. Auflage, München: Hueber, 2018; Ellen Butler, Ondřej Kotas et al. (Hg.), *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur*, 1. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017; Robert Feil und Wolfgang Hesse (Hg.), *miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse*, 6. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (lpb), 2017; Ulrike Gaidosch und Christine Müller, *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland*, 7. Auflage, Ismaning: Hueber, 2017; Joachim Schote (Hg.), *Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland*, 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, 2017. Die Titel der Werke sind mit den derzeit zugelassenen identisch. Die aktuelle Zulassungsliste des BAMF gibt keine Auflagen oder Erscheinungsjahre der Werke an.

43 E-Mail vom 15. November 2019: Anfrage der DISBK an das BAMF-Referat 82c.

44 Ebd.

Texte, die der passenden Bildquelle oder Überschrift zugeordnet werden müssen, und bietet Lückentexte und Aufgaben zum Ankreuzen an.⁴⁵ Außerdem werden die Lehrwerke vom BAMF auf Aktualität und die Verwendung abwechslungsreicher Übungsformen geprüft. Tatsächlich erschienen im Abstand weniger Jahre an die jeweiligen Reformen des Orientierungskurses angepasste Aktualisierungen der Lehrwerke, wie der Titel der Klett-Lehrwerke verdeutlicht: *100 Stunden Deutschland* gingen beispielsweise die Lehrwerke *60 Stunden Deutschland* und *45 Stunden Deutschland* voran. Das BAMF bewertet außerdem die Lehrwerke nach »Unparteilichkeit und Differenziertheit bei der Darstellung der Inhalte« sowie einem »geeignete[n] methodisch-didaktische[n] Vorgehen«.⁴⁶

Bereits in der wissenschaftlichen Schulbuchforschung ist umstritten, wie man dem höchst komplexen Gegenstand *Schulbuch* in der Analyse zu Leibe rücken kann.⁴⁷ Für eine Analyse der Lehrwerke der Orientierungskurse und auch darüber hinaus für die Einordnung des Unterrichtsgeschehens unter fachdidaktischen Aspekten ergibt es Sinn, etwas genauer auf die curricularen Vorgaben und die darin geforderten Anwendungen dreier zentraler fachdidaktischer Kriterien – Multiperspektivität, Kontroversität und Gegenwartbezug – zu schauen.

Multiperspektivität gilt als pädagogische Antwort auf die monoperspektivische Verengung der Wahrnehmung und Darstellung einer multi-kulturellen, multiethnischen und multinationalen Welt und soll Stereotype, Vorurteile und Feindbilder abbauen und ihnen vorbeugen.⁴⁸ Darüber hin-

45 Schote (Hg.), *Orientierungskurs*, S. 43–45.

46 E-Mail vom 15. November 2019: Anfrage der DISBK an das BAMF-Referat 82c.

47 Grundlegend: Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki, *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen: V&R unipress, 2014; Karl Heinrich Pohl, »Wie evaluiert man Schulbücher?«, in: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 118–133. Spezifischer zum Schulgeschichtsbuch und zur didaktischen Schulbuchforschung siehe Bernd Schönemann und Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag, 2010, S. 40–43.

48 Karl Peter Fritzsche, »Vorurteile und verborgene Vorannahmen«, in: ders. (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992, S. 107–124, S. 115. Zur geschichtstheoretischen Begründung multiperspektivischen historischen Lernens siehe

aus ist Multiperspektivität »ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden.«⁴⁹ So empfiehlt das Curriculum des BAMF bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts unter anderem das Prinzip »Multiperspektivische Themenaufbereitung« und damit einhergehend die Deutlichmachung »kontroverse[r] Standpunkte«.⁵⁰

Kontroversität wird als Element der Multiperspektivität gesehen, jedoch nicht notwendigerweise auf Quellenebene, sondern allgemeiner als »Perspektivität auf der Ebene der Betrachter«, wobei damit im engeren Sinne die fachwissenschaftlichen Diskussionen gemeint sind.⁵¹ Von Kontroversität kann dann gesprochen werden, wenn unterschiedliche Historiker- und Historikerinnenmeinungen zu einem inhaltlichen Gegenstand zur Diskussion gestellt werden. Mit Blick auf die vorliegenden Lehrwerke scheint es geboten, genauer hinzuschauen und zwischen dem Umgang mit Multiperspektivität und Kontroversität zu unterscheiden. Das Kontroversitätsgebot lehnt sich im Curriculum an den Beutelsbacher Konsens an. Mit Bezug auf die Grundprinzipien der politischen Bildung heißt es dort: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.«⁵² Während im herkömmlichen schulischen Geschichtsunterricht mitunter mit eigenen Seiten wie »Geschichte kontrovers« auf fachwissenschaftliche Diskussionen innerhalb der geschichtswissenschaftlichen Disziplin eingegangen und hingewiesen wird, wäre es vermessen, dies von einem Lehrwerk in einem Orientierungskurs zu fordern. Dennoch bleibt es nachdrückliche Aufgabe, das Kontroversitätsgebot im Unterricht umzusetzen: »Der Unterricht soll kontroverse Standpunkte deutlich machen und diese diskutieren. Die Teilnehmenden sollen an geeigneten Stellen dazu angeleitet werden, einen Perspektivenwechsel vor-

auch Klaus Bergmann, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag, 2008, insbesondere S. 25–30.

49 Bergmann, *Multiperspektivität*, S. 65.

50 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 16.

51 Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hg.), *Wörterbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag, 2006, S. 128.

52 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 14.

zunehmen und so Grundvoraussetzungen für Verständnis und Toleranz einzuüben.«⁵³

Neben Multiperspektivität und Kontroversität ist der *Gegenwartsbezug* ein weiteres wichtiges Kriterium der Geschichtsvermittlung, oft auch mit einem Bezug auf die Lebenswelt der Unterrichteten. Bei ihm geht es nicht um einen unmittelbaren Bezug zur Gegenwart, sondern um die Übertragung von Erfahrungen und Einsichten, die bei der Beschäftigung mit verwandten historischen Situationen gewonnen werden, auf gegenwärtige Situationen.⁵⁴ Die Verbindung mit der gegenwärtigen Erfahrungswelt der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer wird im Unterricht vielfach hergestellt, wie unter anderem die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zeigen. Das Curriculum empfiehlt die Herstellung »lokaler Bezüge« aus dem Grund, dass »Integration vor allem auf kommunaler Ebene stattfindet und die Kommunen diejenigen Orte sind, an denen demokratische Prozesse am unmittelbarsten deutlich werden.«⁵⁵ Eine auffällige Wertschätzung erfahren in den Lehrwerken Exkursionen, von denen laut Curriculum mindestens eine durchgeführt werden soll und für die zehn Unterrichtseinheiten vorgesehen sind: »Sinn und Ziel von Exkursionen ist die Festigung und Vertiefung der Lernziele und Lerninhalte des Orientierungskurses. Bei einer Exkursion sollen Orte aufgesucht werden, an denen abgeschlossene oder gegenwärtige politische, historische oder gesellschaftliche Begebenheiten wahrgenommen oder nachvollzogen werden können.«⁵⁶

Zu den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen

Über die Lehrwerksanalyse hinaus war es ein zentrales Projektanliegen, einen Einblick in die Kurswirklichkeit zu gewinnen. Hierzu dienten die Leitfadenterviews und die Unterrichtsbeobachtungen. Bei beiden bestand das übergeordnete Erkenntnisinteresse darin, ob und wie es in den Orientie-

53 Ebd., S. 16.

54 Zum Gegenwartsbezug allgemein vgl. Klaus Bergmann, »Geschichte als Steinbruch? Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 138–150.

55 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 14.

56 Ebd., S. 44.

rungskursen gelingt, die projektrelevanten Themen (Israel und Nahostkonflikt, Juden/Jüdinnen und Judentum, Antisemitismus, Nationalsozialismus und Holocaust etc.) an die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer heranzutragen, sie für diese Themen zu sensibilisieren und gegebenenfalls sogar beim Abbau von Vorurteilen zu helfen. Da die Lehrwerke zu diesem Zeitpunkt von der Arbeitsgruppe bereits als teilweise defizitär beurteilt worden waren, kam dem Geschehen im Unterricht eine große Bedeutung bei der Beantwortung dieser Fragen zu.

Von vorrangigem Interesse war die Unterrichtspraxis in inhaltlicher, didaktischer und psychologischer Hinsicht. Dabei ging es zum einen darum, die tatsächliche Rolle der von uns analysierten Lehrbücher und der ihnen zugrunde liegenden Lehrplanteile im Unterricht zu erheben. In welchem Maße dienten sie als Grundlage des Unterrichts, auf welche Weise wurden sie behandelt, und wie war es um die Mitwirkung der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer in diesem Zusammenhang bestellt? Welche Reaktionen riefen sie hervor? Zum anderen untersuchte das Projekt in diesem Teil die Vermittlungs- und Reaktionsstrategien der Lehrkräfte. Waren sie angemessen, d.h. dienten sie dem Zweck, den historisch-politischen Verständnishorizont der Geflüchteten und anderen Kursteilnehmenden in diesen Bereichen zu erweitern, etwaige Vorurteile abzubauen und Verstehen, Empathie und Toleranz zu fördern? War hier ein besonderes Engagement festzustellen oder eher Gleichgültigkeit und hing dies eventuell von der Vor- bzw. Ausbildung der Lehrkraft bzw. von deren persönlichen Einstellungen zur Thematik ab? Waren dabei originelle Strategien (»best practice«) zu erkennen, z. B. ein Eingehen auf die Flucht- und Migrationserfahrungen der Teilnehmenden und eine mögliche Parallelisierung dieser Erfahrungen mit jüdischen Flucht- und Migrationserfahrungen? Wurden zusätzliche Materialien/Medien verwendet, die nicht Teil des BAMF-Kanons sind?

Wenn es auch vom Projektselbstverständnis her nicht primär darum ging, die Haltungen von Migrantinnen und Migranten zu den oben genannten Themen zu eruieren – wie bereits erwähnt, liegen hierzu Studien vor – so waren diese Haltungen für das Projekt doch insofern von Interesse, als sie sich hier in konkretem Unterrichtsgeschehen manifestierten. Die Projekt-Arbeitsgruppe interessierte also, mit welchen Einstellungen und gegebenenfalls Vorurteilen Geflüchtete in die Kurse kommen, wie sie diese im Unterricht äußern und wie sie in dieser Hinsicht wieder aus den Kursen

»herausgehen«. Theoretisch war immerhin denkbar, dass der Orientierungskurs einen Resonanzboden und damit Verstärker entsprechender Haltungen und Vorurteile darstellt. Gerade im Hinblick auf etwaige antisemitische Haltungen und Reaktionen war von Interesse, wie solche Haltungen im Unterricht getriggert und im Gespräch unter den Teilnehmenden bzw. zwischen Teilnehmenden und Lehrkraft diskutiert werden.

Die Durchführung der Feldforschung fiel in die Jahre 2020 und 2021, mithin in die Zeit der Coronapandemie. Die Interviews mit den Lehrkräften konnten nur online durchgeführt werden; die Audiospur der per Zoom durchgeführten Interviews wurde mit dem Einverständnis der Lehrkräfte aufgenommen und anschließend transkribiert. Schwierig war es, in der Hochphase der Pandemie geeignete Objekte für die Unterrichtsbeobachtungen zu finden, da die meisten Kurse aufgrund der Kontaktbeschränkungen für eine gewisse Zeit ausgesetzt waren. Mit etwas Mühe gelang es im Sommer/Herbst 2021, kurz vor Ende der Projektlaufzeit, einen online durchgeführten und drei in Präsenz veranstaltete Kurse zu finden, die eine beobachtende Teilnahme der Wissenschaftlerinnen der Projekt-Arbeitsgruppe gestatteten. Ton- oder gar Bildaufnahmen waren aus Gründen des Daten- und Persönlichkeitsschutzes von vornherein ausgeschlossen. Die schriftlichen Beobachtungsnotizen wurden von den Wissenschaftlerinnen in Fließtext-Protokollen zusammengefasst. Die Transkripte der Interviews und die Protokolle der Unterrichtsbeobachtungen, aus denen hier in den einzelnen Beiträgen zitiert wird, liegen im Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut vor. Die Zitate daraus werden in diesem Band inhaltlich und im Wortlaut unverändert wiedergegeben, nur offensichtliche Fehler in Rechtschreibung, Grammatik und Syntax wurden im redaktionellen Prozess stillschweigend korrigiert.

Die Lehrwerke des Orientierungskurses. Zusammenfassender Analysebericht

1. Vorgehen bei der Lehrbuchanalyse

In den Jahren 2019/2020 waren vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die folgenden Lehrwerke für den Orientierungskurs zugelassen:

- Ulrike Gaidosch und Christine Müller: *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland*, 7. Auflage, Ismaning: Hueber Verlag, 2017 (im Folgenden: Hueber 2017)
- Isabel Buchwald-Wargenau: *Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik | Geschichte | Gesellschaft*, 1. Auflage, München: Hueber Verlag, 2018 (im Folgenden: Hueber 2018)
- Robert Feil und Wolfgang Hesse (Hg.): *miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse*, 6. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2017 (im Folgenden: LpB BaWü 2017)
- Joachim Schote (Hg.): *Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland*, 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, 2017 (im Folgenden: Cornelsen 2017)
- Ellen Butler, Ondřej Kotas et al. (Hg.): *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur*, 1. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017 (im Folgenden: Klett 2017)

Die genannten Werke wurden auf die Themen Juden/Jüdinnen und Judentum, Antisemitismus, Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, Verfolgung von Juden und Jüdinnen und Holocaust, Flucht im Kontext des Zweiten

Weltkriegs, Israel und Nahostkonflikt sowie Erinnerungskultur untersucht. Die den Nationalsozialismus betreffenden Seiten wurden jeweils komplett, die anderen Seiten ausschließlich in Bezug auf die relevanten Themen hin ausgewertet. Die Basis der kategorialen Zugriffe bildeten hierbei folgende Unterrichtsprinzipien nach Ulrich Baumgärtner⁵⁷: Gegenwartsorientierung, Lebens- und Erfahrungsweltorientierung, Problemorientierung, Methoden- und Wissenschaftsorientierung, Multiperspektivität/Kontroversität/Pluralität, Projektorientierung, Handlungsorientierung, Personalisierung/Personifizierung, Alteritätserfahrung/Fremdverstehen/interkulturelles Lernen, Mehrdimensionalität und Stereotypenbildung.

Neben den Lehrwerken wurden auch begleitende offizielle Zusatzmaterialien anhand der gleichen kategorialen Zugriffe untersucht. Dies betrifft sowohl gedruckte als auch online auf den jeweiligen Webseiten zur Verfügung gestellte Materialien (Aufzählung der einzelnen Werke siehe unter 4.).

2. Analyseergebnisse der einzelnen Lehrwerke

Hueber: *Zur Orientierung* (7. Auflage, 2017)

Das Judentum wird außerhalb des Kontextes von Verfolgung und Holocaust nur an wenigen Stellen erwähnt und nicht in seiner Varianz dargestellt, lediglich eine Differenzierung in den Formulierungen ist erkennbar, indem beispielsweise von der jüdischen Glaubensgemeinschaft oder Mitgliedern von Gemeinden gesprochen wird.

Auf aktuelle Tendenzen des Antisemitismus wird bei Hueber 2017 nicht eingegangen. Er wird vielmehr als historisches Element der nationalsozialistischen Ideologie charakterisiert, ohne jedoch näher definiert zu werden.

Der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg werden gemeinsam in einem Kapitel behandelt, das eine Problemorientierung aufweist. Zu Beginn wird die Frage nach der Verantwortung aus der Geschichte aufgeworfen und das Kapitel schließt mit einer Diskussion von Artikel 3.3 des Grundgesetzes. Quellenbegriffe der NS-Propaganda wie »Reichskristallnacht«

57 Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn: UTB, 2015.

oder »Endlösung der Judenfrage« werden bei der Verwendung in Anführungsstriche gesetzt. Mythen wie jene der »Stunde Null« oder der »Trümmerfrauen«, die in der Geschichtswissenschaft kontrovers diskutiert werden, werden ohne Problematisierung verwendet. Die Täter und Täterinnen der NS-Verbrechen werden entpersonalisiert und nicht konkret benannt. Häufig werden die Komposita »Hitler-Regime« oder »NS-Regime« verwendet und als Täter wird die »Ideologie des Nationalsozialismus« ausgemacht. Adolf Hitler wird nur an wenigen Stellen in seiner historischen Verantwortung dargestellt. Viele Begriffe und Abkürzungen wie »Nazis« oder »KZ« werden nicht näher erklärt. Die Chronologie des Einführungstextes, die von den Teilnehmenden in die richtige Reihenfolge gebracht werden muss, könnte verwirren, da die historischen Ereignisse im Lehrwerk bis hierher noch nicht besprochen wurden.

Der Verfolgung von Jüdinnen und Juden und dem Holocaust wird unter anderem in einem eigenen Abschnitt verhältnismäßig viel Raum gewidmet, allerdings könnte durch die fehlende Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus für die Teilnehmenden unklar bleiben, aus welchen Gründen Juden und Jüdinnen verfolgt wurden. Bildquellen sollen thematisch eingeordnet werden, sind aber teilweise mit irreführenden Jahreszahlen versehen (z. B. auf S. 38 ein bei der Befreiung von Auschwitz aufgenommenes Foto mit der Bildunterschrift »1942«). Neben Fotografien sind auch Wahlplakate und eine Tabelle abgebildet, insgesamt sind die abgedruckten Bilder sehr klein gehalten. Als Opfergruppen werden neben den Jüdinnen und Juden Sinti und Roma, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung sowie, ohne vorgenommene analytische Trennung, politisch Verfolgte wie Kommunisten und »kritische Theologen« genannt, aber auch »politisch unzufriedene Menschen« und »Landesverräter« (S. 38). Letzterer Begriff wird sowohl im Buch als auch auf der vom Verlag zur Verfügung gestellten Korrekturseite zwar in distanzierende Anführungszeichen gesetzt, womit dessen denunzierende Zuschreibungskomponente jedoch noch nicht ausreichend thematisiert wird. So könnten die Anführungszeichen auch fälschlicherweise als Umgangssprachlichkeit anzeigend interpretiert und der Begriff so als üblicher Sprachgebrauch legitimiert werden.

In der Beschreibung des Zweiten Weltkrieges wird Deutschland als Aggressor benannt und durch Erwähnung von Kampfhandlungen in Teilen Afrikas und Asiens die globale Komponente des Krieges einbezogen. Dar-

über hinaus wird festgestellt, dass Adolf Hitler trotz drohender Niederlage den Krieg verlängert und schließlich Selbstmord begangen habe, wodurch einer möglichen Glorifizierung als Kriegsheld entgegengewirkt wird. Das Buch erwähnt im Kontext der Behandlung des Zweiten Weltkrieges die Flucht jüdischer Bürgerinnen und Bürger und Intellektueller nach 1933 ins Ausland sowie weiterer deutscher Staatsbürgerinnen und -bürger.

Im Rahmen des Abschnitts »Von der Teilung bis zur Wiedervereinigung« sollen kurze Texte den dazu passenden Fotos der gegenüberliegenden Seite zugeordnet werden. Der Nahostkonflikt wird darin indirekt angesprochen, indem in einem der Kurztexte – hierzu passt das Foto des Münchener Olympiastadions – die Geiselnahme und Ermordung israelischer Olympiathleten in München 1972 thematisiert wird. Dabei werden keine Täter benannt, und auch weitere Kontextualisierungen des Attentats werden nicht vorgenommen: »In der [Bundesrepublik Deutschland] finden im August und September 1972 die Olympischen Sommerspiele statt. Die Spiele werden in München ausgetragen und stellen einen neuen Teilnehmerrekord auf: 122 Mannschaften und mehr als 7000 Athleten nehmen an den Spielen teil. Überschattet werden die Spiele durch die Geiselnahme und Ermordung elf israelischer Athleten.« (S. 43) Der Staat Israel selbst wird in Hueber 2017 nicht erwähnt und so wird auch nicht auf das deutsch-israelische Verhältnis eingegangen.

Erinnerungskultur wird durch die Abbildung von Denkmalfotos mit Besucherinnen und Besuchern und Blumenkränzen als aktives gesellschaftliches Gedenken dargestellt, Denkmäler werden konkreten Ereignissen zugeordnet. Auch das Holocaustmahnmal samt Informationszentrum wird erwähnt.

Insgesamt lassen sich im Lehrwerk folgende Züge erkennen: Nach der Überlegung, wie eine Übernahme von Verantwortung für die Geschichte möglich sei, beschäftigen sich die Teilnehmenden im Kontext des Nationalsozialismus mit Diktatur, Verfolgung, Krieg, Verbrechen und der Ermordung von Widerstandskämpferinnen und -kämpfern sowie anhand von Denkmälern mit dem individuellen Gedenken an Verbrechen. Abschließend wird durch die Diskussion um das Grundgesetz ein politischer Bezug hergestellt, um zu vermitteln, wie Politik und Gesellschaft Verantwortung übernehmen können.

Hueber: *Mein Leben in Deutschland* (1. Auflage, 2018)

Das Judentum wird im Zusammenhang mit religiöser Vielfalt und Toleranz lediglich oberflächlich in einem Überblickstext behandelt (S. 98). Auf die lange Geschichte von Juden und Jüdinnen in Deutschland wird nicht hingewiesen; hingegen heißt es auf S. 98, das »Christentum hat die europäische und die deutsche Kultur stark geprägt«. Auf derselben Seite erscheint neben Fotos einer Kirche, einer Moschee und einer Pagode auch das Foto einer Synagogenkuppel mit Davidsstern; auf S. 101 steht eine Menora neben einem Kreuzifix und einer Buddha-Figur.

Das Lehrwerk unterscheidet an einer Stelle Antisemitismus von Rassismus: Im Lückentext »Die Ideologie des Nationalsozialismus« (S. 54) sind beide Begriffe an jeweils verschiedenen Stellen in einen Lückentext einzusetzen. Der Begriff »Rassismus« ist bereits eingetragen nach dem Satz »Hitler glaubte, dass die Deutschen die beste Rasse seien.« – Den Begriff »Rasse« in distanzierende Anführungszeichen zu setzen wäre hier ratsam, um nicht das NS-Konzept von unterschiedlich wertvollen Menschenrassen zu übernehmen. Der Begriff »Antisemitismus« soll eingesetzt werden nach dem Satz: »Hitler wollte die Juden vernichten. Er hielt sie für ›minderwertig‹«. In der späteren Zusammenfassung der vorigen Abschnitte, im Text »Wissen kompakt« und auch auf der »Lernseite«, kommt der Begriff Antisemitismus allerdings nicht mehr vor, hingegen wird nur noch von »staatlichem Rassismus« gesprochen (S. 57). Beide Begriffe werden kaum definiert bzw. historisch hergeleitet.

Die Überschriften der Einheit zum Nationalsozialismus (»Geschichte und Verantwortung«) bleiben größtenteils sehr unspezifisch (Beispiele: »Deutschland und der Nationalsozialismus«, »Die Ideologie des Nationalsozialismus«, »Widerstand im Nationalsozialismus«, »Die Folgen des Nationalsozialismus«), nur eine spricht Akteuren und Akteurinnen eine Handlungsmacht zu und ist problemorientiert (»Warum haben Menschen mitgemacht?«, S. 54). Im Abschnitt unter dieser Überschrift werden individuelle Motive für das Verhalten der Menschen im Nationalsozialismus besprochen und somit Handlungsoptionen von Einzelnen in einer Diktatur angedeutet. Sehr viele Quellenbegriffe der nationalsozialistischen Propaganda werden in Anführungsstrichen verwendet, beispielsweise »Macht ergreifung«, »Drittes Reich«, »Lebensraum im Osten« oder »Volksgemein-

schaft«. Auch umstrittene Begriffe wie »Reichspogromnacht« und »Stunde Null« finden sich im Lehrwerk, letztere wird an einer Stelle beschrieben als »Chance auf einen Neuanfang«, was die Zuschreibung einer grundsätzlichen Zäsur verstärkt, welche der deutschen Bevölkerung eine neue »Chance« gewährt haben soll. Damit wird die Rolle der Deutschen, die von den Alliierten zunächst v. a. als besiegte und besetzte Feindbevölkerung angesehen wurden, ein Stück weit idealisiert (S. 56). In einem fiktiven Zeitzeugengespräch wird der Mythos reproduziert, dass Adolf Hitler Arbeitsplätze geschaffen habe und Erbauer von Autobahnen gewesen sei. Es wird versucht, Deutschland und die Deutschen nicht grundsätzlich als Opfer darzustellen, indem beispielsweise dargelegt wird, dass Adolf Hitler aus Unzufriedenheit gewählt wurde, der Aggressor Deutschland im Zweiten Weltkrieg erfolgreich besiegt wurde, der Widerstandskämpfer Stauffenberg zunächst Anhänger der NSDAP war oder Europa im Zweiten Weltkrieg zerstört wurde. Die Opfer und Verfolgten des Nationalsozialismus werden allerdings nur sehr marginal behandelt. Der deutsche Widerstand erhält deutlich mehr Textzeilen, Arbeitsaufträge und Bilder als die Erläuterungen zu den Verbrechen des Nationalsozialismus.

Die Verfolgung von Juden und Jüdinnen und der Holocaust werden lediglich in einem kurzen Lückentext zur Ideologie des Nationalsozialismus erwähnt und stark verengend auf Adolf Hitler zurückgeführt. Auch andere Elemente der nationalsozialistischen Ideologie wie »Volksgemeinschaft« oder »Führerprinzip« werden unzureichend erklärt oder als Quellenbegriffe unreflektiert reproduziert. Manche, für das Verständnis zentrale Begriffe wie Konzentrationslager oder Ghetto werden ohne nähere Erklärung eingeführt. In einem Formulierungsvorschlag auf S. 55 wird als einer der Gründe der nationalsozialistischen Verfolgung die Religion genannt – da aber keine Erwähnung der Zeugen Jehovas im Lehrwerk stattfindet, liegt der Verdacht nahe, dass hiermit Juden und Jüdinnen gemeint sind und ihre Verfolgung auf ihre Religion zurückgeführt wird. Als Opfergruppen werden auf S. 54 neben Juden Sinti und Roma, Menschen mit Behinderung, Homosexuelle und Kommunisten genannt.

Der Verlauf des Zweiten Weltkrieges wird verhältnismäßig ausführlich beschrieben, wodurch die Rolle Deutschlands als Aggressor hervorgehoben wird. Als Kriegsschauplätze werden keine Orte außerhalb Europas genannt.

Flucht im Kontext des Zweiten Weltkrieges wird nur komprimiert als Folge der nach Ostpreußen vorrückenden sowjetischen Armee erwähnt.

Hueber 2018 ist das einzige Lehrbuch, das an einer Stelle explizit den Staat Israel erwähnt. Der Abschnitt »Der Nationalsozialismus und seine Folgen« enthält eine Infobox, in der steht: »Die BRD und Israel haben seit dem Jahr 1965 diplomatische Beziehungen. Diese Kontakte sind heute verantwortungsvoll und eng. Sie stellen eine wichtige Säule der deutschen Außenpolitik dar.« (S. 56). Es fehlen allerdings kontextualisierende Informationen zur israelischen Staatsgründung, zum besonderen Charakter der Beziehungen zwischen Deutschland und Israel (der über die »wichtige Säule der deutschen Außenpolitik« hinausgeht) sowie zum Nahostkonflikt, so dass hier unter Umständen Ergänzungen durch die Lehrkraft im Unterricht benötigt werden.

Die Behandlung von Erinnerungskultur bezieht sich kaum auf die Aufarbeitung des Holocaust. Der 27. Januar als Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus wird im Kontext des Zweiten Weltkrieges genannt, (fiktive) Zeitzeuginnen und Zeitzeugen werden als Teil der Tätergesellschaft präsentiert, es wird aber kein einprägsames Bild beispielsweise für die Verfolgung von Jüdinnen und Juden, den Holocaust oder ein Mahnmal gezeigt.

Bei Hueber 2018 wird deutsche Geschichte nicht erst ab 1933 dargestellt: Beispielsweise wird auf den Entstehungshintergrund des Völkerschlachtdenkmal eingegangen und die Weimarer Republik etwas ausführlicher behandelt, ohne sie nur auf ihre wirtschaftlichen Probleme oder als Vorgeschichte des Nationalsozialismus zu reduzieren. Das Lehrbuch legt einen starken Fokus auf Gegenwartsorientierung, was sich in der Verwendung eines Kalenderblatts, dem Auftreten von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen sowie dem Rekurs auf die Medien- und Erinnerungskultur zeigt.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg:
miteinander leben (6. Auflage, 2017)

Das Judentum wird im Kontext von religiöser Vielfalt und Toleranz oder als Grund für Verfolgung im Nationalsozialismus genannt, es wird nicht auf die lange Geschichte von Juden und Jüdinnen in Deutschland eingegangen.

Jüdische Personen werden zwar bildlich im Buch präsentiert, jedoch ohne sich mit eigener Stimme zu äußern oder im Text vorgestellt zu werden. Abgesehen vom NS-Kontext wird hierbei stets das Verhältnis und der Austausch mit anderen Religionen betont. Dies ist etwa der Fall, wenn Repräsentanten der Geistlichkeit der drei abrahamitischen Religionen zusammen auf einem Foto auftauchen (S. 77, mit der Bildunterschrift »Geistlicher«), dem von den Lernenden mutmaßlich die Sätze »Du musst in die Kirche / Mosche[e] / Synagoge gehen!« und »Das darfst du nicht essen. Das darfst du nicht trinken.« zuzuordnen sind, oder wenn auf einer Seite Fotos von vielen verschiedenen Glaubensrichtungen abgebildet werden und dabei eines mit Mitgliedern einer jüdischen Gemeinde gezeigt wird, die mit ihrem Rabbiner eine Torarolle umringen (S. 192). Deutlich ausführlicher als Beziehungen mit dem Judentum wird allerdings in verschiedenen Zusammenhängen das Verhältnis zwischen Christen und Muslimen thematisiert. Eine Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus findet nicht statt.

In der Beschreibung des Nationalsozialismus wird dieser immer wieder durch Adolf Hitler personifiziert. Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus wird in seinen vielfältigen Erscheinungsformen dargestellt, dabei wird jedoch betont, dass dieser zwar möglich war, aber nur sporadisch stattfand. Dem Handeln von Widerstandskämpfern und -kämpferinnen wird mehr Raum gegeben als der Verfolgung von Juden und Jüdinnen. Als weitere Opfergruppen werden Homosexuelle sowie Sinti und Roma genannt.

Mehrfach wird angeführt, dass das Ende des Zweiten Weltkrieges keinen sauberen Bruch mit dem Nationalsozialismus und daher keine »Stunde Null« darstellte, beispielsweise durch Thematisierung von Entnazifizierungen oder durch Äußerungen fiktiver Zeitzeugen und -zeuginnen.

Die Behandlung des Themas Flucht im Kontext des Zweiten Weltkriegs dient als Identifikationspunkt für die Teilnehmenden mit Fluchterfahrung. Nicht nur werden Flucht und Vertreibung während des Zweiten Weltkriegs und nach dessen Ende dargestellt, sondern es wird ein historischer Längsschnitt gezogen, der Flucht nicht als neues, sondern das 20. Jahrhundert durchziehendes Phänomen darstellt. Es ist positiv anzumerken, dass in diesem Kontext Juden und Jüdinnen nicht gesondert behandelt werden, sondern ein jüdisches Fluchtschicksal im Kontext der nationalsozialisti-

schen Verfolgung unter der problemorientierten Überschrift »Warum mussten Deutsche ihre Heimat verlassen?« dargestellt wird. Eine ganze Lehrbuchseite behandelt die erzwungene Emigration von Nathan Fröhlich in die USA und das grausame Schicksal zurückgebliebener Familienangehöriger (S. 116). Als weitere Beispiele dienen die Flucht einer Familie vor der Roten Armee 1945 und die Flucht einer Familie aus der DDR im Heißluftballon in den Westen (S. 117). Unter geschichtsdidaktischen Aspekten besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass als »Erinnerungsstücke« Reisepass und Taschenkalender Nathan Fröhlichs abgebildet sind. Juden und Jüdinnen werden hier als Akteure und Bürgerinnen und Bürger Deutschlands dargestellt. Viele Bilder und Berichte können Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Teilnehmenden bilden, bergen aber auch die Gefahr des Triggerns von Kriegserlebnissen (z. B. Bilder mit Leichen oder Berichte von Traumata und Flucht). Der Autorentext »Warum mussten Deutsche ihre Heimat verlassen?« aus dem Themenbereich Flucht könnte auch als hilfreicher Ausgangspunkt für Diskussionen über die Staatsgründung Israels und den Nahostkonflikt genutzt werden. Das Buch thematisiert dies jedoch nicht.

Erinnerungskultur wird in diesem Werk nur marginal behandelt; Bilder von Mahnmälern oder Gedenkstätten werden, mit Ausnahme eines Gedenksteines für die Widerstandskämpfer des 20. Juli 1944, nicht dargestellt.

Allgemein lässt sich konstatieren, dass das Lehrwerk der LpB verhältnismäßig umfangreich Prinzipien des Geschichtsunterrichts berücksichtigt und wenig kontroverse Stellen aufweist. Viele Bildquellen sind mit Bildunterschriften versehen, die auf den historischen Kontext, auf den ursprünglichen Zweck der Propaganda oder auf den Aufbewahrungsort der Quelle verweisen. Die Arbeitsaufträge beziehen die gezeigten Bildquellen zumindest rudimentär mit ein, sodass diese nicht ausschließlich zu Illustrationszwecken dienen. Ihre Bearbeitung erfordert darüber hinaus eine intensive Auseinandersetzung mit den Autorentexten und Bildquellen jenseits einer Reproduktion von Faktenwissen, was das Lehrwerk positiv von den anderen untersuchten hervorhebt. Die Teilnehmenden werden dazu angehalten, sich in die Menschen und die historischen Situationen einzufühlen, zu eigenständigen Einschätzungen zu kommen und Problemstellungen zu analysieren. Darüber hinaus variieren die Sozialformen in den Arbeitsaufträgen, beispielsweise gibt es gezielte Aufforderungen zu

Gruppen- oder Partnerarbeit. Die Auswirkungen der Politik auf die Gesellschaft und das Individuum werden sehr häufig durch Bilder, die Menschen abbilden, und Berichte von oder über handelnde Personen gezeigt. Dadurch werden der individuelle Handlungsspielraum und das Alltagsleben der Menschen in der Geschichte zum Zentrum der Erzählung gemacht. Dieses Narrativ wird auch im gegenwartsorientierten Exkurs zur Zivilcourage aufgegriffen, indem betont wird, dass nicht nur der Staat, sondern auch die Bürgerinnen und Bürger für die Einhaltung der Grundrechte verantwortlich seien (S. 106f.). Hier wählt das Lehrwerk im Gegensatz zu den anderen einen gesellschaftlichen, individuellen Ansatz der Verantwortungsübernahme als »Lehre aus der Geschichte«. Als problematisch anzusehen sind die fiktiven Zeitzeugenberichte. Einerseits bieten sie auf leichtem Sprachniveau einen individuellen Einblick in die Lebenswelt der Menschen und können Geschichte gegenwartsorientiert und nachvollziehbar gestalten, andererseits scheinen die Erinnerungen und Berichte größtenteils frei erfunden und aus Perspektive der Tätergesellschaft gestaltet. Die Gegenwartsorientierung findet sich auch in den Scans von Gegenständen des kommunikativen Gedächtnisses, beispielsweise alten Familienfotos, Tagebüchern oder alltäglichen Dokumenten. Viele, meist problemorientierte Fragen stellen implizit oder explizit einen Gegenwartsbezug her.

Cornelsen: *Orientierungskurs* (1. Auflage 2017)

Das Judentum wird v. a. im Kontext von religiöser Vielfalt in Deutschland erwähnt, etwa im Zusammenhang mit Zuordnungsaufgaben (Bild von Torarollen = Judentum, S. 87), der Erwähnung der Tatsache, dass es neben christlichem und muslimischem Religionsunterricht auch jüdischen Religionsunterricht gibt oder im Kontext statistisch-demografischer Angaben zur Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland nach Religionen (S. 88). Es wird allerdings explizit von einer christlichen Tradition Deutschlands gesprochen (S. 88) und somit werden indirekt die jüdischen Traditionsanteile negiert.

Eine Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus als gesellschaftliches Phänomen findet im Lehrbuch von Cornelsen nicht statt. Stattdessen wird dieser lediglich als Teil der Ideologie der Nationalsozia-

listen vorgestellt. Verfolgung und Diskriminierung von Juden durch den NS-Staat werden zunächst allein als »staatlicher Rassismus« und nicht als Antisemitismus bezeichnet. In einem entsprechenden Lückentext soll auch nur »Rassismus« eingesetzt werden (S. 43). Auf der Folgeseite wird dann allerdings präzisiert: »Der Antisemitismus gehörte von Anfang an zum Kern der nationalsozialistischen Ideologie«, woraufhin mehrere antisemitische Gesetze und Taten des Regimes aufgezählt werden. Auf S. 45 ist die Aussage »Der Antisemitismus begann 1935« als falsche Aussage von den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern zu identifizieren, wobei offen bleiben muss, wo die Lehrkraft stattdessen den »Beginn« von Antisemitismus anzusetzen gedenkt.

Bei der Behandlung des Nationalsozialismus findet kaum eine Reduktion und Zuspitzung der Täterschaft auf Hitler statt. Hingegen wird beispielsweise in den Abschnitten zum Beginn des Zweiten Weltkriegs, zu Diktatur, Novemberpogrom und Holocaust auf Passivsatzkonstruktionen zurückgegriffen, sodass die Geschichte gewissermaßen akteurlos erscheint. Insbesondere im Kontext der nationalsozialistischen Verbrechen ist dies als problematisch anzusehen. Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus wird in den Autorentexten sehr komprimiert behandelt, während dem Aufstieg des Nationalsozialismus, der Verfolgung von Juden und Jüdinnen und dem Holocaust besondere Beachtung zukommt. Die Arbeitsaufträge sind thematisch vor allem zu den Verbrechen des Nationalsozialismus und der Erinnerungskultur gestellt. In der bildlichen Repräsentation wird neben der Erinnerungskultur vermehrt der Widerstand dargestellt.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Lehrwerk im Kapitel Nationalsozialismus den Holocaust als Schwerpunkt behandelt. Sehr positiv ist der Abdruck eines realen Zeitzeuginnenberichts einer Holocaustüberlebenden hervorzuheben, welcher der *Süddeutschen Zeitung* vom 26. Januar 2015 entnommen ist. Auf einer ganzen Schulbuchseite berichtet Magda Hollander-Lafon über ihre Erfahrungen im Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau (S. 46). Als einziges der untersuchten Lehrwerke behandelt Cornelsen außerdem die »Aktion T4«, den systematischen Massenmord an Menschen mit Behinderungen (S. 43).

Der Zweite Weltkrieg wird in den Autorentexten sehr komprimiert behandelt und beschränkt sich auf eine kurze Chronologie europäischer Kriegsschauplätze. Auf Flucht während des Nationalsozialismus oder im

Kontext des Zweiten Weltkriegs wird nicht näher eingegangen. Israel oder das Verhältnis zwischen Deutschland und Israel werden im Lehrwerk nicht thematisiert.

Die Erinnerungskultur wird direkt auf den Holocaust bezogen und die Funktion von Mahnmälern und des Gedenktages 27. Januar erklärt (S. 45). Juden und Jüdinnen werden als handelnde und erinnernde Personen dargestellt, etwa in Form des bereits erwähnten Zeitzeuginnenberichts.

Klett: *100 Stunden Deutschland* (1. Auflage 2017)

Außerhalb des NS-Kontextes wird das Judentum erwähnt, wenn die religiöse und kulturelle Vielfalt und die Weltoffenheit Deutschlands hervorgehoben wird. Im Rahmen einer zweiseitigen Vorstellung verschiedener Glaubensrichtungen werden grundlegende Merkmale der jüdischen Religion sehr komprimiert über einen biografischen Zugriff anhand der fiktiven, Kippa tragenden Person »Daniel« vorgestellt (S. 135). Dieser erwähnt den Gottesdienst in der Synagoge, die Tora als zentrale Heilige Schrift, den Talmud als »mündliche Lehre« (was im Prinzip korrekt ist, von Unkundigen jedoch missinterpretiert werden kann, da es sich um Schriften handelt), den »Sabbat« (christianisierte Form, besser wäre Schabbat), sowie – verkürzend – den Rabbiner als Ansprechpartner für »Probleme oder Fragen«. Da auch der Muslim, die Christin, der Hindu, die Buddhistin und der Atheist allein auf ihre Religionen bzw. Weltanschauungen eingehen, ist diese Reduktion des modernen Judentums auf religiöse Merkmale lässlich. Die Mitprägung deutscher und europäischer Kultur durch das Judentum wird hingegen ausgeblendet, wenn auf S. 134 die korrekte Einsetzlösung »Deutschland ist ein Land mit christlicher Tradition« lautet.

Der Begriff Antisemitismus taucht im Buch nicht auf; das Phänomen wird mit Rassismus gleichgesetzt. So heißt es etwa lediglich: »Adolf Hitler und die Nationalsozialisten waren: rassistisch [...], militaristisch [...], nationalistisch [...], völkisch [...]«, mit jeweiligen Erklärungen ohne Erwähnung der Spezifika eines ebenso vorhandenen Antisemitismus. Hitlers Hass auf Juden wird stattdessen als »staatlicher Rassismus« bezeichnet (S. 79). An anderer Stelle wird die NSDAP ebenfalls nur als »rassistisch« beschrieben (S. 78).

Darüber hinaus reproduzieren die Autorinnen und Autoren Bilder des Nationalsozialismus, ohne sie kritisch einzuordnen oder zur Dekonstruktion aufzufordern. Auffällig viele Wahlplakate der NSDAP und Propagandafotos sind ohne nähere Erläuterung abgedruckt und nicht oder nur indirekt als Quellenmaterial kenntlich gemacht. Es werden häufig apologetische Schilderungen in Bezug auf die Rolle der deutschen Bevölkerung im Nationalsozialismus gebraucht. So wird etwa suggeriert, dass die Deutschen aufgrund von Verzweiflung über ihre Arbeitslosigkeit Adolf Hitler Glauben geschenkt hätten (»Arbeit für alle schaffen [...] Die alte Regierung hatte das nicht geschafft, darum glaubten die Menschen Adolf Hitler.«, S. 78), zum Mitmachen gezwungen wurden (»alle mussten [...] mitmachen«, S. 79) oder Widerstand immer zum Tod geführt hätte (S. 80/82/83). Diese Darstellung führt gemeinsam mit dem immer wieder auftretenden Topos der Deutschen als Opfer von Adolf Hitler und den Nationalsozialisten, des Zweiten Weltkrieges und der Angriffe der Alliierten zur Marginalisierung der deutschen Verantwortung.

Die Verfolgung von Jüdinnen und Juden und der Holocaust werden in einem eigenen Autorentext erläutert und weitere Opfergruppen wie Sinti und Roma und Homosexuelle genannt. Exemplifiziert wird das Leid im Konzentrationslager dann an einem fiktiven Widerstandskämpfer und Urgroßvater des Erzählenden, der »gegen die Nationalsozialisten gekämpft« habe. Durch die alleinige Nennung Adolf Hitlers als Akteur hinter den Verfolgungen von Andersdenkenden und Juden/Jüdinnen, könnte der Eindruck entstehen, dass die Deutschen daran im Allgemeinen unbeteiligt waren (»Die meisten [Menschen] hatten Angst«, S. 80). Der fiktive Urgroßvater im Widerstand könnte sogar fälschlicherweise suggerieren, dass Widerstand von Seiten der deutschen Bevölkerung nicht selten war (S. 80).

Der Zweite Weltkrieg wird mittels einer auf Europa konzentrierten Chronologie erzählt, welche die Teilnehmenden in die korrekte Reihenfolge bringen sollen. Auf deutsche Kriegsverbrechen wird hier nicht hingewiesen, gleichzeitig aber auf das Leiden der deutschen Soldaten in Stalingrad. Es wird betont, dass die Alliierten deutsche Großstädte bis zur völligen Zerstörung bombardierten (S. 81). Positiv anzumerken ist, dass ein Arbeitsauftrag nachgesetzt wird, in dem sich die Teilnehmenden überlegen sollen, warum man beim Zweiten Weltkrieg von einem »Welt-Krieg« spricht. Die Flucht aus »Angst vor den sowjetischen Soldaten« wird ausführlich the-

matisiert und nach der Schilderung über das Ankommen der Vertriebenen und die Ansiedlung in einer fremden Umgebung ein vergleichender Gegenwartsbezug zum Zuzug heutiger Geflüchteter hergestellt (S. 76–77). Israel oder das Verhältnis von Deutschland und Israel werden im Lehrwerk nicht thematisiert.

Das Holocaustmahnmal wird im Kontext der Erinnerungskultur mehrfach als Bildquelle gezeigt und ausführlich beschrieben. Es wird allerdings nicht auf seine genaue Funktion oder auf das angeschlossene Museum verwiesen. Das Denkmal wird auf S. 7 und S. 60 jeweils als eines von mehreren »typischen« Deutschlandbildern unkommentiert abgebildet und auf S. 85 neben Stolpersteinen und dem Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus als eines der Beispiele für eine gelungene Erinnerungskultur genannt. Der Bezug zum Holocaust wird erwähnt (»soll an den Holocaust erinnern«).

Allgemein entsteht aufgrund der Hervorhebung positiv zu wertender Ereignisse der Eindruck, dass den Autoren und Autorinnen an der Schaffung eines positiven Deutschlandbildes gelegen ist. Dem vereinzelt Widerstand im Nationalsozialismus und seiner Erinnerung wird sehr viel Raum gegeben und eine fiktive Familienbiografie unter Adolf Hitlers Herrschaft und während des Weltkriegs als leiderfüllt gezeichnet, während Verbrechen der Deutschen im Zweiten Weltkrieg weniger Raum erhalten, der Holocaust und die Opfer des Nationalsozialismus nur am Rand behandelt werden oder der Nationalsozialismus durch Personifikation mit einzelnen exponierten Handlungsträgern externalisiert wird. Bildquellen sind so gut wie nie mit einem Herkunftsnachweis versehen und das Bilderverzeichnis auf S. 144 bietet keine ausreichenden Quellenangaben. Eine Ausnahme bildet die Behandlung des deutschen Widerstandes gegen den Nationalsozialismus auf S. 83, wo nicht nur die Bildquelle genauer beschrieben, sondern auch die einzige Textquellenarbeit zum Themenkomplex Nationalsozialismus gefordert wird. Der Textauszug aus dem Flugblatt der Weißen Rose eignet sich einerseits als Einblick in das Denken einer der bekanntesten Widerstandsgruppen und die Arbeitsaufgabe verlangt als Partnerarbeit auf sinnvolle Weise eine Reflexion der im Flugblatt genannten Argumente der Gruppe. Andererseits wird darin die deutsche Bevölkerung (sicherlich für die Widerstandsgruppe aus strategischen Gründen) weitgehend entmündigt und als nicht genau hinschauendes und an Verbrechen

nicht beteiligtes Opfer der NS-Clique dargestellt (»Er und seine Helfer haben zu viele Verbrechen begangen. [...] Blind folgt [das Volk]. [...] zeigt [...], dass ihr anders denkt!«), wodurch erneut verharmlosende Stereotype über die Rolle von Durchschnittsdeutschen evoziert werden (S. 83). Weitere Quellen im Sinne einer Multiperspektivität (z. B. auch zu Mitläufern) hätten solchen Stereotypen entgegengewirkt, werden im Buch jedoch nicht behandelt. Auch werden, da Quellenarbeit insgesamt kaum eine Rolle spielt, keine Hinweise zur Interpretation einer Quelle bereitgestellt. Dies ist auch im Lehrerhandbuch nicht der Fall.

Vereinfachungen und Auslassungen bieten viel Potential für Fehlinterpretationen und Missverständnisse. Ambivalent zu betrachten ist die Einbettung der deutschen Zeitgeschichte in eine fiktive Familienerzählung. Durch die dialogischen Einschübe wird der Gegenwartsbezug der deutschen Geschichte dauerhaft als präsent und zentral für das Verständnis von Deutschland hervorgehoben. Die Familie repräsentiert hierbei das Bindeglied zwischen deutscher Vergangenheit und migrantischer Gegenwart, das die Alterität im geschichtsdidaktischen und soziologischen Sinne überbrücken könnte. Die teilweise rückwärts erzählte Chronologie (Gastarbeiter – Wiedervereinigung – DDR/BRD – Nachkriegszeit – Nationalsozialismus – Erinnerungskultur – Europa) könnte auf die Lernenden verwirrend wirken. Die historische Rolle der Familie ist sehr stereotyp und idealisiert dargestellt. Da sie als Sympathieträger durch die deutsche Geschichte führt, gibt sie das Narrativ vor. Unterstützt wird dies häufig durch bewertende Gefühlsäußerungen in den dialogischen Einschüben. Aus rassismuskritischer Perspektive ist anzumerken, dass der bei der Familie eingeladene fiktive syrische Geflüchtete diese befragt, es aber keine Rückfragen an ihn gibt. So wird eine Geschichtslosigkeit des Migranten impliziert und auch nicht durch Arbeitsaufträge für die migrantischen Teilnehmenden des Kurses aufgebrochen. Auf die Erklärungen des »Studenten Paul« zur deutschen Geschichte reagiert »Samir« häufig affirmativ (z. B. auf S. 84: »Das ist ja schrecklich«), dadurch wird bereits eine Bewertung der geschichtlichen Ereignisse vorgegeben. Aufgrund der aufgebauten Dichotomie (Akademiker – Praktikum in einer Autowerkstatt, weiß – nicht-weiß, eher jünger – eher älter, wissend – unwissend) entsteht der Eindruck, dass sich ein geflüchteter Syrer von einem Deutschen belehren lässt. Zusammenfassend ist anzumerken, dass die dialogischen Einschübe teilweise sehr unpassend

wirken, wenn beispielsweise nach der Behandlung des Nationalsozialismus und der Erinnerungskultur darauf verwiesen wird, dass die Familie jetzt Weihnachtsvorbereitungen treffen solle und »ein schönes gemeinsames Weihnachtsfest« verbringe (S. 85).

3. Analyseergebnisse in der Gesamtschau

Themen

In allen untersuchten Lehrwerken wird das Judentum nicht als integraler Teil der deutschen Geschichte und Kultur gezeigt, sondern es wird, wie es den Anschein hat, an den wenigen Stellen, an denen es vorkommt, im Zusammenhang mit der teilweise recht stereotypen Darstellung eines toleranten, weltoffenen und multireligiösen Deutschlands dargestellt und so gewissermaßen instrumentalisiert. Im Kontext des Nationalsozialismus werden Juden und Jüdinnen meist als passive Opfer dargestellt – eine Ausnahme stellen die Zeitzeugenberichte zum Holocaust im Lehrwerk von Cornelsen und zur Migration während des Nationalsozialismus im Lehrwerk der Landeszentrale für politische Bildung dar. Die Existenz eines jüdischen Widerstands wird in keinem der Lehrwerke thematisiert, obwohl sie im Zusammenhang mit der Darstellung von Willy Brandts Kniefall in Warschau – der in vier der fünf untersuchten Lehrwerke gezeigt wird – auf dessen Hintergründe eingehen könnten.

Der Antisemitismus wird in den Lehrwerken nicht als gesellschaftliches Phänomen analysiert und weder in seiner heutigen Relevanz noch in seiner historischen Dimension beurteilt, sondern ausschließlich auf die Nationalsozialisten (Cornelsen 2017, Hueber 2017, Klett 2017) oder auf die Einzelperson Adolf Hitler (Hueber 2018, LpB BaWü 2017) zurückgeführt. Eine genaue Definition wird entweder gar nicht (Hueber 2017, Hueber 2018, Cornelsen 2017) gegeben oder der Begriff wird synonym zu jenem des Rassismus verwendet (LpB BaWü 2017, Klett 2017, teilweise Hueber 2018). Die unzureichende Darstellung des Antisemitismus stellt in allen Lehrwerken einen wesentlichen Mangel dar, der wiederum ein historisches Verständnis des Holocaust erschwert.

Der Nationalsozialismus wird in allen Lehrwerken ausführlich thematisiert. Die Zustimmung der Deutschen zum Nationalsozialismus wird insbesondere im Lehrwerk der LpB BaWü unter einer Problemstellung bearbeitet (»Warum haben so viele Deutsche mitgemacht?«), bei Klett 2017 hingegen bagatellisiert (»Viele Menschen glaubten der NSDAP«; »glaubten die Menschen Adolf Hitler«). Als Ursache für die Wahl der Nationalsozialisten werden vorrangig die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise ausgemacht. Einen Schwerpunkt innerhalb der Behandlung des Themas bildet in allen Lehrwerken der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. In Klett 2017 und Hueber 2018 nimmt die Behandlung dieses Themas so viel Raum ein, dass der Eindruck entstehen könnte, dass Widerstand ein breites gesellschaftliches Phänomen war – trotz des Hinweises, dass nur wenige Menschen Widerstand geleistet haben. Hueber 2017 und Cornelsen 2017 behandeln Widerstand in geringerem Maße; die LpB BaWü widmet dem Thema eine Seite unter dem Hinweis, dass Widerstand ein marginales Phänomen war, gleichzeitig wird Mitläufertum und Zivilcourage deutlich mehr Platz gewidmet. Die Darstellung des Widerstandes geschieht anhand prominenter politischer Widerstandskämpfer und -kämpferinnen, die verhaftet und hingerichtet wurden. Durch diese Darstellung könnte der Eindruck entstehen, Widerstand habe automatisch zum Tod geführt; Beispiele für »erfolgreichen« Widerstand gibt es nicht. Jüdischer Widerstand wird in keinem Lehrwerk erwähnt, lediglich bei LpB BaWü 2017 und Hueber 2018 kommt ziviler Widerstand im Zusammenhang mit dem Verstecken von Jüdinnen und Juden vor. Alle Lehrwerke bis auf Hueber 2017 thematisieren, dass Widerstand von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen ausging.

Die Verfolgung von Juden und Jüdinnen sowie der Holocaust werden in allen Lehrwerken thematisiert. Dass im Nationalsozialismus neben Juden und Jüdinnen weitere gesellschaftliche Gruppen verfolgt wurden, wird in allen Lehrwerken zwar erwähnt, aber nicht näher erklärt oder erläutert, sodass die Opfergruppen in einer farblosen Aufzählung verbleiben. Behandelt, aber nicht zwingend mit den passenden Begriffen beschrieben, werden folgende Aspekte der Verfolgung: Entzug der Grundrechte (LpB BaWü 2017, Klett 2017, Hueber 2017), Nürnberger Rassegesetze (Klett 2017, Hueber 2017, Cornelsen 2017), Novemberpogrome (alle Lehrwerke), Ghettoisierung (Hueber 2017), Konzentrationslager (LpB BaWü 2017, Klett

2017, Hueber 2017, Cornelsen 2017) und erzwungene Flucht ins Ausland (LpB BaWü 2017, Hueber 2017). Nicht in allen Lehrwerken wird der Holocaust näher erläutert und beschrieben. Bei Hueber 2017 wird er unter dem durch Anführungszeichen distanzierend vermerkten Quellenbegriff »Endlösung der Judenfrage« subsumiert. In den meisten Lehrwerken wird er auf die Ermordung in den Konzentrationslagern verengt, deren Geschichte nicht ausreichend kontextualisiert wird. Vorgegebene fiktive Stellungnahmen (Cornelsen 2017) und Dialoge (Klett 2017) erschweren eine plurale Meinungsbildung und geben stark affektive Haltungen vor. Das Lehrwerk der LpB BaWü setzt seinen Themenschwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit Diktatur, weshalb der Holocaust und seine Aufarbeitung weniger zusammenhängend als in den anderen Werken behandelt werden. Die Verfolgung von Juden und Jüdinnen wird hier nicht wie in den anderen Lehrwerken als einzelner Themenschwerpunkt behandelt, sondern als Teil des Nationalsozialismus und der deutschen Geschichte immer wieder aufgegriffen. Im Lehrwerk von Cornelsen liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit dem Holocaust, dem verhältnismäßig viele Seiten gewidmet sind. Das Lehrwerk von Hueber 2018 behandelt die Verfolgung von Jüdinnen und Juden in sehr wenigen Sätzen und beschränkt den Holocaust unter dem Themenfeld »Ideologie des Nationalsozialismus« auf die Nennung der Opferzahl. Das Lehrwerk von Klett widmet politisch Verfolgten und dem Widerstand deutlich mehr Platz als den Opfern des Holocaust.

Die Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg liegt schwerpunktmäßig auf der Beschreibung des Geschehens an der Westfront. In allen Lehrwerken wird Deutschland die Verantwortung für den Zweiten Weltkrieg zugewiesen, wobei dies unterschiedlich stark betont wird. In allen wird darüber hinaus der Selbstmord Adolf Hitlers im Kontext des Zweiten Weltkrieges erwähnt. Das Kriegsende in Deutschland wird meist als »Stunde Null« bezeichnet und mit der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands am 8. Mai angegeben. Hueber 2018 und Cornelsen 2017 schränken das Kriegsende auf Europa ein. Der Vernichtungskrieg im Osten wird nicht erwähnt, was osteuropäischen Teilnehmenden der Kurse negativ auffallen könnte – insbesondere vor dem Hintergrund, dass im Anschluss von der Angst und Flucht der Deutschen vor der Roten Armee berichtet wird.

Die Flucht von Deutschen im Kontext des Zweiten Weltkriegs wird insbesondere in den Lehrwerken von Klett und der LpB BaWü thematisiert, wobei im Gegensatz zu Klett im Lehrwerk der LpB BaWü die oftmals vorgegangene Täterrolle der Deutschen in Osteuropa miteinbezogen wird. Bei Cornelsen 2017 und Hueber 2017 kommt das Thema nicht vor, bei Hueber 2018 nur in einem kurzen Abschnitt. Meist wird ohne nähere Einordnung erwähnt, dass die östlichen Gebiete Deutschlands nach Kriegsende Polen, der Sowjetunion oder der Tschechoslowakei zugesprochen wurden. Je nach Umfang der Thematisierung von Flucht im Kontext des Zweiten Weltkriegs in den Lehrwerken könnte einerseits eine Anerkennungskonkurrenz zu den Opfergruppen des Holocaust erzeugt werden, andererseits bietet das Thema aber einen gegenwartsorientierten Anknüpfungspunkt an die Erfahrungs- und Lebenswelt der Teilnehmenden mit Fluchterfahrung.

Israel wird nur bei Hueber 2018 im Kontext der deutsch-israelischen Beziehungen erwähnt. Es ist nicht auszuschließen, dass israelfeindliche und antisemitische Einstellungen im Klassenraum zur Sprache kommen, die sich auch auf die Behandlung des Nationalsozialismus auswirken könnten. Die Lehrwerke gehen nicht auf diesen Umstand ein.

Bis auf das Lehrwerk der LpB BaWü behandeln alle Bücher das Thema Erinnerungskultur. Die LpB BaWü thematisiert nach dem Kapitel zum Nationalsozialismus Zivilcourage anhand eines gegenwärtigen Beispiels aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Teilnehmenden auf einer Doppelseite. Alle Lehrwerke beschäftigen sich mit dem Warschauer Kniefall und seiner Symbolkraft als politische Entschuldigungsgeste, gehen aber nicht auf den Entstehungshintergrund des Denkmals ein: die Ghettoisierung der Warschauer Jüdinnen und Juden und deren aktiven Widerstand. Die abgebildeten Gedenksituationen, Mahnmale und Einschätzungen in den Autorentexten zeigen Erinnerung ausschließlich aus der Perspektive des Tätervolkes. Eine Ausnahme stellt hier nur das Lehrwerk von Cornelsen dar, welches den Zeitzeuginnenbericht einer Überlebenden abdruckt. Folgende Schwerpunkte der Erinnerungskultur werden in den einzelnen Lehrwerken unter dem Fokus der Holocaustaufarbeitung behandelt: Bei Cornelsen 2017 und Klett 2017 werden Bewertungsmuster stärker vorgegeben, etwa durch Sätze wie »So bleibt die Erinnerung an die Menschen lebendig.« (S. 84f.). Hueber 2017 nimmt im Aufarbeitungskontext direkt Bezug auf antidiskriminatorische Inhalte der bundesrepublikanischen Verfassung (»Was den-

ken Sie: Warum steht dieser Text in der deutschen Verfassung?«, S. 39). Von Politikern verstärkt performativ gelebte Erinnerungskultur bekommt bei Klett 2017 und Hueber 2018 im Vergleich größeren Raum, der Warschauer Kniefall Willy Brandts wird insbesondere bei Klett hervorgehoben, wo auch stärker der Kalte Krieg kontextuell mit eingebunden wird. Der 27. Januar als Gedenktag und damit das gesellschaftliche Erinnern spielen v. a. bei Cornelsen 2017, der LpB BaWü 2017, bei Klett 2017 und Hueber 2017 eine Rolle (bei letzterem nicht im direkten Kontext des Holocaust). Das Holocaustmahnmal in Berlin wird von Cornelsen 2017, Hueber 2017 und insbesondere Klett 2017 als Beispiel für Erinnerungskultur gebraucht. Die sogenannten Stolpersteine werden dagegen von Cornelsen 2017, Hueber 2018 und Klett 2017 als Beispiel genutzt. Andere Mahnmale greift allein Hueber in beiden Werken (2017 und 2018) auf. Die Ebene persönlichen Erinnerns, z. B. durch abgebildete Menschen, die aktiv gedenken oder sich auf Spurensuche vor Ort begeben, wird von allen Büchern außer jenem der LpB BaWü berührt. Dafür macht dieses Lehrwerk viel stärker als andere im Kontext des Holocaust-Erinnerns das Thema der Zivilcourage stark.

Unterrichtsprinzipien

Gegenwartsorientierung ist in allen Lehrwerken insbesondere durch die Behandlung der Erinnerungskultur und des heutigen Umgangs mit dem Nationalsozialismus gegeben. Auch wird nach Spuren der Geschichte (oder speziell nach Denkmälern) am Wohnort der Teilnehmenden gefragt und werden Gegenwartsbezüge über Kapitel zu »Geschichte und Verantwortung« hergestellt. Erinnerungsstücke oder (fiktive) Zeitzeugen oder Zeitzeuginnen bieten in den Lehrwerken zusätzlich Verbindungspunkte zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

Bezogen auf Lebens- und Erfahrungsweltorientierung wird Geschichte in den Lehrwerken mit deutlichen Bezügen zu Deutschland behandelt. Einerseits entspricht dies sicherlich dem Anspruch eines Orientierungskurses für das Land, andererseits entsteht der Eindruck, dass kaum Interesse für die Herkunftsgeschichte der Teilnehmenden besteht. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass der Schwerpunkt der Arbeitsaufträge auf Reproduktionsfragen liegt – eine Ausnahme bilden hier die nach Werturteilen

fragenden Arbeitsaufträge in LpB BaWü 2017. Teilnehmende mit Verfolgungs-, Flucht- oder Kriegserfahrung können Anknüpfungspunkte an ihre eigene Lebens- und Erfahrungswelt finden, gleichermaßen ist aber die Gefahr des Auslösens von traumatischen Erinnerungen gegeben.

Problemorientierte Leitfragen und Aufgabenstellungen bietet nur die LpB BaWü in einer systematischen Art und Weise, in den anderen Lehrwerken existieren diese lediglich vereinzelt. Meist sind die Autorentexte und die dazugehörigen Aufgabenstellungen auf die Erzählung von Faktenwissen und dessen Abfrage beschränkt.

Eine Methoden- und Wissenschaftsorientierung durch Anleitungen oder heranführende Aufgabenstellungen zur Interpretation von Text- oder Bildquellen findet nicht statt. Es wird ausschließlich die Wissenskompetenz der Teilnehmenden gefördert, was dem Anforderungsprofil des Abschluss-testes am Ende des Orientierungskurses entspricht. Die gezeigten Bildquellen enthalten meist keine Hintergrundinformationen, teilweise müssen sie in den Lehrwerken Autorentexten bzw. Jahreszahlen zugeordnet werden oder stehen zu Illustrationszwecken neben den Autorentexten (Klett 2017, Cornelsen 2017, LpB BaWü 2017). Das Lehrwerk der LpB BaWü sticht mit erläuternden Bildunterschriften hervor: Jahreszahl und Kontext werden teilweise mit genauerer Gattungsbeschreibung dargestellt, wie z. B. Wahlplakate der NSDAP als Propaganda benannt werden. Vereinzelt gibt es kleine Erklärungsaufgaben zu den Bildern.

Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität wird in den Lehrwerken kein ausreichender Raum gegeben. Da nur in Ausnahmefällen mit Textquellen gearbeitet wird, findet in keinem der Lehrwerke eine multiperspektivische Betrachtung anhand dieser Quellengattung statt. Es werden verschiedene Bildquellengattungen verwendet, die aber vor allem die Darstellung von Ereignisgeschichte unterstützen. Eine Ausnahme bildet der Abdruck von zwei Wahlplakaten der NSDAP und der SPD bei Hueber 2017, allerdings gibt es keinen Auftrag, der zum Vergleich der Plakate und der auf ihnen befindlichen Losungen auffordert (S. 38). Geschichte wird nicht als kontrovers dargestellt. Dadurch besteht an vielen Stellen die Gefahr, dass durch die in den Autorentexten enthaltenen Auslassungen, Verkürzungen und einseitigen Betrachtungen oder durch die Wiedergabe veralteter Forschungsergebnisse Fehlinterpretationen entstehen. Pluralität im Klassenraum wird nicht gefördert, da kaum oder gar nicht nach der Meinung oder

Einschätzung der Teilnehmenden gefragt wird. Eine Ausnahme hiervon bietet das Lehrwerk der LpB BaWü mit seinen handlungs- und problemorientierten Arbeitsaufträgen sowie dem Hinweis auf die zeitgenössische Diskussion von Willy Brandts Ostpolitik. Folgende, als problematisch einzustufende Quellenbegriffe, die nicht als solche erläutert werden und meist in Anführungszeichen gesetzt sind, und als kontrovers einzustufende Einschätzungen (Mythenbildung) werden in den Lehrwerken verwendet: »Stunde Null«, »Trümmerfrauen« und »staatlicher Rassismus« bei Cornelsen 2017; »Volk« im völkischen Kontext und »Stunde Null« bei Klett 2017; »Trümmerfrauen« bei LpB BaWü 2017; »Machtergreifung«, »Lebensraum im Osten«, »Volksgemeinschaft«, »Führer« und »Stunde Null« bei Hueber 2018; »Reichskristallnacht«, »Endlösung der Judenfrage«, »Landesverräter« (im Hinblick auf von den Nationalsozialisten als solche verunglimpften Personen), »Stunde Null« und »Trümmerfrauen« bei Hueber 2017.

Eine Projekt- und Handlungsorientierung findet sich in den Lehrwerken lediglich in der Aufforderung, nach Spuren der Vergangenheit oder explizit des Nationalsozialismus in der eigenen Lebenswelt zu suchen. Eine Ausnahme bilden die Arbeitsaufträge der LpB BaWü, die mit verschiedenen Sozialformen arbeiten und zum Einfühlen und Handeln in verschiedenen Situationen auffordern.

Personifizierungen finden sich in Bezug auf die Nationalsozialisten und insbesondere auf die Person Adolf Hitlers in allen Lehrwerken, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung. Es zeigt sich die Problematik, dass die Verbrechen während des Nationalsozialismus durch den Bezug auf die Einzelperson Adolf Hitler oder kollektive Akteure wie die NSDAP externalisiert werden, individuelle und familienbiografische Verantwortung marginalisiert und die deutsche Gesellschaft als Ganzes entlastet wird. Unterstützt wird dieser Eindruck durch die häufige Verwendung von Passivkonstruktionen. Individualisierte Darstellungen gibt es in allen Lehrwerken bei einzelnen Widerstandskämpferinnen und -kämpfern, eine individuelle Darstellung der Opfer des Nationalsozialismus fehlt jedoch. Bei Klett 2017 wird in einer fiktiven, idealisierten Familienbiografie ein Akteur der Geschichte als Individuum gezeichnet. Dies geschieht anhand der Erzählung von der politischen Verfolgung eines Widerstandskämpfers in der eigenen Familie, wobei die Exemplarizität des Beispiels bezweifelt werden

darf. Im Lehrwerk der LpB BaWü werden zahlreiche politische Ereignisse und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen anhand fiktiver Zeitzeugenberichte dargestellt und wird durch Bildquellen, die Menschen zeigen, der Geschichte »ein Gesicht« gegeben, auch wenn dieses im Anonymen verbleibt. Nur das Lehrwerk von Cornelsen gibt anhand eines authentischen Zeitzeugenberichts mit dazugehörigem Foto der Überlebenden explizit den Opfern des Holocaust eine Stimme und eine persönliche Geschichte.

Auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gedächtnissen der Deutschen und der Herkunftsgeschichte der Teilnehmenden wird nicht eingegangen, Angebote interkulturellen Lernens sowie der Alteritätserfahrung und des Fremdverstehens bezogen auf die Gegenwart werden nicht gemacht. Ein auf die Vergangenheit bezogenes Angebot gibt es nur im Lehrwerk der LpB BaWü in den Arbeitsaufträgen zum Einfühlen in den jeweiligen historischen Kontext (z. B. Nachvollziehen des Verhaltens in einer Diktatur) und bei Klett 2017 (z. B. Nöte der Menschen nach dem Zweiten Weltkrieg). In den Lehrwerken der LpB BaWü und von Cornelsen wird die Alteritätserfahrung durch die Perspektive (fiktiver) Zeitzeugen und Zeitzeuginnen gefördert.

Die Lehrwerke behandeln beinahe durchweg Politikgeschichte, sodass keine Mehrdimensionalität geboten wird. Menschen werden als passive Subjekte der Politik dargestellt, beispielsweise als Erleidende politischer Gewalt, wodurch die Gesellschaft und das Individuum als Subjekte der Geschichte ausgeblendet werden. Lediglich das Lehrwerk der LpB BaWü spricht der Zivilgesellschaft eine aktive Verantwortungsübernahme für die Verbrechen des Nationalsozialismus zu. Am Ende des Kapitels zum Nationalsozialismus ist eine Doppelseite zur Frage »Was bedeutet Zivilcourage?« angefügt, die sich ausschließlich auf die Gegenwart bezieht. Bricht dies einerseits mit der historischen Erzählung, die auf den Folgeseiten weitergeführt wird, macht es durch die Art seiner Platzierung im Buch andererseits deutlich, welche ethisch-moralischen Fragen für die Gegenwart auch aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit erwachsen können. Wirtschaft wird lediglich als Auslöser politischer Bewegungen erwähnt (Weltwirtschaftskrise führt zu Aufstieg des Nationalsozialismus, die Währungsreform ist ein Schritt auf dem Weg zum Kalten Krieg). Darüber hinaus ist eine starke Fokussierung auf Jahreszahlen festzustellen, was den Anforderungen des Abschlusstests geschuldet sein dürfte.

Alle Lehrwerke bedienen in den untersuchten Themeneinheiten vereinzelt rassistische Bilder und tragen somit zur Stereotypenbildung bei. Insbesondere der Text in Dialogform im Lehrwerk von Klett könnte bei den Teilnehmenden Abwehr hervorrufen. Hinzu kommt die unkritische Verwendung von meist entkontextualisierten Bildquellen: Weder die Anfertigung von Fotografien durch Täter und Täterinnen noch die reproduzierende Abbildung nationalsozialistischer Ideologie auf Propagandaplakaten werden thematisiert. Über alle Lehrwerke hinweg fällt des Weiteren auf, dass die Herkunftsgeschichte der Teilnehmenden sowie die Geschichte Deutschlands als Kolonialmacht ausgeblendet werden.

Textgattungen

Autorentexte sind in allen Lehrwerken sehr häufig vertreten, meist müssen ihnen durch die Rezipienten thematisch passende Bildquellen zugeordnet werden. In den Kapiteln zum Nationalsozialismus werden häufig Propagandaufnahmen verwendet, die bis auf vereinzelte Bildunterschriften im Lehrwerk der LpB BaWü nicht kontextualisiert werden. Textquellen finden sich lediglich in Form eines Flugblattausschnittes in Klett 2017 und eines (ausführlichen) Zeitzeugenberichtes in Cornelsen 2017. Arbeitsaufträge zur Quellenarbeit werden nicht erteilt und Aufgaben beziehen sich (mit Ausnahme der LpB) hauptsächlich auf das Verständnis der Verfasser*innentexte. Marginalien werden in einigen Büchern zur Begriffserklärung oder als Beispiel- und Formulierungshilfen bereitgestellt, sie dienen dabei den speziellen Bedürfnissen von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden.

4. Analyse der Zusatzmaterialien

Folgende Lehrerhandreichungen und Zusatzmaterialien der betreffenden Verlage wurden untersucht:

Isabel Buchwald-Wargenau: *Mein Leben in Deutschland – Der Orientierungskurs. Lehrerhandreichung*, München: Hueber Verlag, 2018, online (im Folgenden: Hueber ZM 2018).

Ulrike Gaidosch und Christine Müller: *Zur Orientierung. Lehrerhandreichung*, München: Hueber Verlag, 2017, online (im Folgenden: Hueber ZM 2017).

Joachim Schote: Orientierungskurs. Hinweise für den Unterricht. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland, Berlin: Cornelsen Verlag, 2017, online (im Folgenden: Cornelsen ZM 2017).

Nita Ester Wolf, Helga Würtz et al.: *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur. Lehrerhandbuch mit Audio-CD*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017 (im Folgenden: Klett ZM 2017). Klett bietet zudem unter www.klett-sprachen.de/100-stunden-deutschland Kopiervorlagen an, die hier ebenfalls betrachtet wurden.

Alle Zitationen beziehen sich auf die Lehrerhandreichungen und Zusatzmaterialien. Für das Lehrwerk der LpB BaWü wurden keine als relevant angesehenen Zusatzmaterialien gefunden.

Selbstverständnis und -erklärung der Lehrwerksautorinnen und -autoren

In allen genannten Handreichungen wird die Konzeption der Lehrwerke auf die Richtlinien des Rahmencurriculums des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und die Anforderungen des Abschlusstests »Leben in Deutschland« (LiD) zurückgeführt. Die Reduktion von Komplexität, mangelnde Differenzierungen und Leerstellen werden in allen Einleitungen bis auf diejenige von Klett von den Autorinnen und Autoren reflektiert und mit dem Umfang des Curriculums und dem Sprachniveau der Teilnehmenden begründet. Die Lehrwerksautorinnen und -autoren schätzen den Anspruch des Curriculums im Orientierungskurs als schwer umsetzbar ein und richten ihre Lehrwerke daher an der Prüfungsvorbereitung aus, indem sie vorrangig testrelevante Informationen vermitteln, beispielsweise anhand von Lernseiten mit Faktenwissen. Die Fokussierung auf den Abschlusstest wird auch am Umfang der auf diesen vorbereitenden Kopiervorlagen deutlich, besonders bei Hueber ZM 2018 und Klett ZM 2017.

Didaktische Hinweise werden allen Lehrerhandreichungen vorangestellt, allgemeine Prinzipien wie die Differenzierung der Sozialform oder der Umgang mit Heterogenität in der Lerngruppe werden erläutert. Der Verweis auf sehr allgemein gehaltene didaktische Prinzipien könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrwerksautoren und -autorinnen nicht von einer fundierten pädagogischen Ausbildung der Lehrkräfte wie beispielsweise einem DaF-Studium oder einer längeren Arbeitserfahrung ausgehen – Gründe hierfür könnten im neuen 100 UE-Format oder der großen Anzahl von Quereinsteigerinnen und -einsteigern zur Zeit der Lehrwerksveröffentlichungen liegen. Bei Hueber ZM 2018 wird gesondert betont, dass sich die didaktischen Hinweise speziell an Kursleitungen richteten, die das erste Mal einen Orientierungskurs unterrichten und sich mit ihrer Rolle als Lehrkraft auseinandersetzen.

Die Autoren und Autorinnen äußern den Anspruch, die Lehrwerke im Sinne eines teilnehmerorientierten Unterrichts zu gestalten. Bei Hueber ZM 2018 wird ein kultursensibler Umgang angemahnt, bei Cornelsen ZM 2017 auf die Besonderheiten von im Spracherwerb stehenden Lerngruppen hingewiesen und bei Hueber ZM 2017 der Praxisbezug und der Vergleich mit dem Heimatland angeregt.

Themenbereiche

Nationalsozialismus

Hueber ZM 2017 betont in der allgemeinen Einleitung und in der Einführung für das Modul II die Skizzen- und Lückenhaftigkeit der dargestellten Inhalte und erklärt explizit, dass der Aufstieg des Nationalsozialismus nicht differenziert betrachtet werden könne (S. 21). Cornelsen ZM 2017 geht bei einem Stadtrundgang durch Freiburg im Breisgau anhand bestimmter Orte und Denkmäler auch auf die Zeit des Nationalsozialismus ein (S. 34–36). Klett ZM 2017 stellt sehr ausführlich die Entwicklung Deutschlands von einer Demokratie in eine Diktatur dar und setzt sich dabei kritisch mit den Quellenbegriffen »Machtergreifung« und »Gleichschaltung« auseinander. Trotz des Fokus auf Politikgeschichte werden auch gesellschaftliche und kulturelle Merkmale des Nationalsozialismus beschrieben (S. 38–41). Fik-

tive Zitate fördern die Auseinandersetzung mit dem Leben im Nationalsozialismus auf der Alltagsebene (Klett, Kopiervorlage 20, S. 25). Allerdings wird vor allem auf repressive Maßnahmen des Staates eingegangen oder es werden Zwänge suggeriert, wo es andere Handlungsmöglichkeiten gegeben hätte, was das Narrativ einer unterdrückten Bevölkerung fördern könnte.

Holocaust

Hueber ZM 2017 gibt Unterrichtshinweise und Informationen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Holocaust und füllt dadurch eine Lücke im Lehrwerk (S. 21). Die Erläuterungen zu den Opfergruppen sind kritisch zu bewerten, da sie eine Gleichsetzung von Opfern (bspw. Juden/Jüdinnen, Sinti und Roma, Homosexuelle, Zeugen Jehovas und Menschen mit Behinderung) und aus weltanschaulichen Gründen Verfolgten (bspw. politische Gegnerinnen und Gegner, Kirche, Widerstand) vornehmen und die Definition des Holocaust auf alle vom NS-Regime Verfolgten und Ermordeten ausdehnen, unter anderem auch auf Kriegsgefangene. Darüber hinaus werden rassistische Begriffe und Konzepte wie »Zigeuner« und »slawische Völker« reproduziert (Hueber ZM 2017, S. 21). Hueber stellt online eine Revision einzelner Seiten des Lehrwerks zur Verfügung, auf denen anstelle des Begriffs »Reichskristallnacht« der Terminus »Novemberpogrome« verwendet, auf die Dichotomie »Juden« – »Deutsche« verzichtet und eine höhere Anzahl an Opfern des Zweiten Weltkrieges angegeben wird (betrifft S. 38f. im Lehrwerk). 2020 ist eine neue, aktualisierte Auflage des Lehrwerks erschienen, welche diese Korrekturen berücksichtigt. Klett ZM 2017 setzt sich im Gegensatz zur Behandlung des Nationalsozialismus im Lehrerhandbuch nicht vertiefend mit dem Holocaust auseinander. Es wird jedoch eine Kopiervorlage geboten, die sich ausführlich mit der Verfolgung von Juden und Jüdinnen und dem Holocaust aus der Sicht (fiktiver, aber realistisch gezeichneter) betroffener Juden und Jüdinnen auseinandersetzt und diese differenziert als handelnde sowie die Lage unterschiedlich einschätzende Akteurinnen und Akteure darstellt (Klett, Kopiervorlage 21, S. 26). Die Dichotomie Juden–Deutsche wird dabei allerdings teilweise beibehalten, wenn Nichtjuden als »die Deutschen« beschrieben werden: »Wir hatten viele deutsche Freunde [...]« / »Ich war mit einem Deutschen verheiratet« / »Unsere deutschen Freunde haben [...]«.

Mit einer solchen Dichotomie werden Jüdinnen und Juden implizit als »nicht deutsch« und so letztlich als gesellschaftlich »Fremde« beschrieben. Positiv ist das Einbeziehen von auch sehr deutschnational eingestellten Juden (»Mein Vater hat sehr national gedacht, er war Offizier im Ersten Weltkrieg«), sowie von gänzlich unreligiösen jüdischen Personen (»In meiner Familie wurde die jüdische Religion nicht praktiziert, wir waren Atheisten«). Unterrepräsentiert sind dagegen Äußerungen von Personen, welche die Größe der Gefahr erahnten und daher ggf. Deutschland frühzeitig verließen. Nur eines der neun Statements geht in diese Richtung.

Widerstand

In Hueber ZM 2017 werden lediglich bürgerliche Formen des Widerstandes vorgestellt und der Begriff auch auf den Rückzug ins (innere) Exil ausgedehnt (S. 22). Klett hat ein Arbeitsblatt zur gegenwartsorientierten Auseinandersetzung mit Zivilcourage und Widerstand konzipiert (Klett, Kopiervorlage 22, S. 27).

Erinnerungskultur

Gedenkstättenbesuche werden bei Hueber ZM 2017 empfohlen; die dabei gemachten Erfahrungen sollen mit der Lerngruppe geteilt werden (S. 22). Der Auseinandersetzung mit Art. 3.3 des Grundgesetzes wird die Erklärung hinzugefügt, dass durch Schaffung desselben die Umwandlung einer Demokratie in eine Diktatur verunmöglicht würde (S. 22). Hueber ZM 2017 setzt sich kritisch mit den Kontinuitäten nach der »Stunde Null« auseinander und beschreibt Deutschland explizit nicht als Opfer-, sondern als Täterland, das in der Behandlung der Folgen des Zweiten Weltkriegs dementsprechend nicht verzerrt dargestellt werden dürfe (S. 23). Hueber ZM 2018 ordnet die ersten Artikel des Grundgesetzes als Lehre aus dem Nationalsozialismus ein und betont dabei besonders den Aspekt der Gewaltenteilung und des Schutzes der Demokratie (S. 28). Ergänzend zum Lehrwerk wird noch einmal ein ausführlich vor- und nachbereiteter Gedenkstättenbesuch vorgeschlagen (S. 29). Auch Klett setzt einen verfassungsgeschichtlichen Akzent mit einer in einer Kopiervorlage angestoßenen Diskussion um die Formulierung des Grundgesetzes als Reaktion auf

den Holocaust (Klett, Kopiervorlage 19, S. 24). Die im Lehrerhandbuch vorgeschlagene Diskussionsfrage, inwiefern die Erfahrungen der NS-Diktatur für den heutigen deutschen Staat zentral seien (S. 40), wird durch Kopiervorlage 19 erweitert. Die Behandlung lokaler Mahnmale wie der Stolpersteine oder des bundesweit bekannten Holocaustmahnmals sowie die Thematisierung von Gedenktagen erfolgt ausführlich und unter Betonung der kontroversen Aspekte von Erinnerungskultur. Eine vertiefte Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit der deutschen Erinnerungskultur wird explizit gewünscht (S. 41–43). Klett ZM 2017 versucht, einer Bewertung Deutschlands als Opferland vorzubeugen, indem der Beschreibung von Vertreibungen nach dem Zweiten Weltkrieg die Erklärung vorgeangsetzt wird, dass diese die direkte Folge der deutschen Verbrechen gewesen seien (S. 37). Die Autorinnen und Autoren reflektieren den kontroversen Begriff der »Stunde Null« und betonen, dass dieser auch aufgrund der Nennung im Abschlusstest verwendet werde (S. 37). Dieser Grad der Reflexion wäre bereits bei der Konzeption des Kursbuchs zu wünschen gewesen, denn die Erklärungen des Lehrerhandbuchs stehen teilweise in gewissem Kontrast zu jenen des Lehrwerks. So wird etwa im Lehrbuch das Schicksal der deutschen Bevölkerung ab 1945 ausschließlich als opferhaft und leidgeprägt geschildert, ohne die Kausalitäten, die sich aus den Taten des Dritten Reiches ergaben, mit aufzunehmen: »Deutschland durfte ab jetzt nichts mehr bestimmen. [...] [D]ie Sowjetunion [hat] diesen Teil Deutschlands bekommen [...]. Maria hatte Angst vor den sowjetischen Soldaten und flüchtete [...]. [D]as Leben [war] schwierig. [...] Sie waren traurig, weil sie getrennt waren. [...]« (Klett 2017, S. 76).

Antisemitismus

In der Einleitung von Cornelsen ZM 2017 wird betont, dass in das Lehrwerk ein Zeitzeugenbericht integriert wurde, um die Bedeutung des Kampfes gegen Antisemitismus zu betonen (S. 5). Es zeigt sich, dass die Autorinnen und Autoren einen Zusammenhang zwischen der Behandlung des Holocaust und der Verantwortung des Kampfes gegen Antisemitismus sehen. Gleichzeitig suggerieren sie damit, dass die Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen des Holocaust Antisemitismus in der heutigen Gesellschaft entgegenwirken könnte.

Judentum

In einem Hörtext von Hueber ZM 2017 wird das Judentum im Kontext der Migration in die Bundesrepublik thematisiert (Track 13). Klett ZM 2017 lässt unter den Stichwörtern der Weltreligionen und des interreligiösen Dialogs darüber reflektieren: »Mein Nachbar ist Jude: Er geht in die Synagoge. Er isst kein Schweinefleisch...« (S. 61). Analog zu verschiedenen Konfessionen im Christentum werden die drei Hauptströmungen des Judentums aufgezählt: »orthodoxes Judentum, konservatives Judentum und Reformjudentum« (S. 60). Für weiterführende Informationen bezüglich der Religionen in Deutschland und Europa wird auf die Webseite *www.religionsmonitor.de* verwiesen. Insgesamt präsentiert das Lehrerhandbuch von Klett das Judentum als lebendige, zum deutschen Alltag gehörende Religion.

Teilnehmerorientiertheit

Hueber ZM 2017 thematisiert die Verwendung von Fachvokabular im Lehrwerk und betont mehrfach die Wichtigkeit, mit den traumatisierenden Erinnerungen der Teilnehmenden sensibel umzugehen (S. 22f.). Es wird wiederholt auf die Einbindung der Herkunftsgeschichte der Teilnehmenden Bezug genommen und eine Aufgabe zur Auseinandersetzung mit der Haltung des Heimatlandes gegenüber Juden und Jüdinnen während des Zweiten Weltkriegs angeboten (S. 22). Cornelsen ZM 2017 schlägt die Verwendung von Fragestellungen aus der eigenen Lebenswelt (z. B. Spuren des Nationalsozialismus am Wohnort, S. 19) und mit Bezug zur eigenen Geschichte vor (z. B. Arbeitsblatt für individuellen Zeitstrahl, Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Heimatland, S. 19). Klett ZM 2017 nimmt für sich in Anspruch, den Fokus auf Alltags- und Mentalitätsgeschichte zu legen und Anknüpfungspunkte zum Alltagsleben der Teilnehmenden zu schaffen (S. 32f.). Darüber hinaus weisen die Autorinnen und Autoren auf die Bedeutung des sensiblen Umgangs mit bestimmten Themen bei der Bearbeitung des Unterrichtsstoffs mit Geflüchteten hin (S. 37).

Bildquellen

Hueber ZM 2017 kontextualisiert die Bildquellen in einem kurzen Abschnitt (S. 21–23). Cornelsen ZM 2017 bietet keine Einordnungen zu den im Lehrwerk verwendeten Bildquellen. Hueber ZM 2018 hat für die verwendeten Bildquellen eine umfangreiche Kontextualisierung vorgenommen und diese als Zusatzblatt zum Herunterladen aufbereitet, sodass eine quellenkritische Auseinandersetzung im Unterricht ermöglicht wird. Klett ZM 2017 kontextualisiert einige Bildquellen in der Lehrerhandreichung ausführlich (z. B. S. 32), allerdings bleiben die im Lehrwerk abgedruckten Propagandaplakate, zu denen eine Einordnung gefehlt hat, auch in den Zusatzmaterialien unkommentiert.

5. Fazit

Alfons Kenkmann / Martin Liepach

Eines der ersten Dinge, die ich erlebt habe, damals war ich vier Jahre alt: Da dachten die Berliner Schulbehörden offenbar, wir zeigen den Flüchtlingskindern jetzt mal, wo sie hier angekommen sind. Also haben sie uns alle in den Bus gesteckt, und dann ging's zur Gedenkstätte Plötzensee. Das war das erste Mal, dass ich mit dem Nationalsozialismus und KZs und Gräueltaten konfrontiert war.⁵⁸

Die Untersuchungsergebnisse der Analyse von Lehrwerken, die in den Orientierungskursen eingesetzt werden, ergeben zum Glück ein vielfältigeres Bild von der Begegnung mit der Geschichte des Dritten Reichs als die von der Schauspielerin Pegah Ferydoni geschilderte Erfahrung. Doch sollten dem Lehrbuch nicht, wie es Bodo von Borries einmal formulierte, Leistungen abverlangt werden, die nur »der Unterricht in seiner Totalität« erbringen könne.⁵⁹ Von daher werden bei der Analyse der eingesetzten

58 Pegah Ferydoni, »Ich träume davon, nächstes Jahr mit meiner Mutter in Teheran Tee zu trinken«, Interview von Bertram Eisenhauer, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, Nr. 43, 30. Oktober 2022, S. 11. Ferydoni floh als Kleinkind mit ihren Eltern aus dem Iran nach Deutschland, wurde hier als Schauspielerin zum Star.

59 Zitiert nach Schönemann und Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, S. 40.

Lehrwerke die Folgen einer (auch notwendigen) starken Reduktion von Komplexität sowohl in fachwissenschaftlicher als auch geschichtsdidaktischer Hinsicht unausweichlich deutlich.

Das für die Gruppe der Geflüchteten unerlässliche Herunterbrechen vielschichtiger Inhalte führt zu einem Verlust an Differenzierung historischer Strukturen des NS-Staates und von NS-Akteuren sowie Opfern und Verfolgten. Das hat zum Ergebnis, dass die Behandlung gewichtiger Merkmale der nationalsozialistischen Herrschaftspraxis ausbleibt bzw. diese nur am Rande aufgegriffen werden. Dies gilt vor allem für den systemischen Inklusions- und Exklusionscharakter der nationalsozialistischen Herrschaft, was sich unter anderem in der fehlenden Thematisierung des Vernichtungskrieges in Osteuropa und der nur vereinzelt aufblitzenden Deutungssignatur des NS-Systems als praktizierter Volksgemeinschaft spiegelt. Die Folge sind große Mängel in der Darstellung des Holocaust als Prozess. Gleichzeitig wird die Tendenz deutlich, die Verantwortung für den Nationalsozialismus und seine Verbrechen an einer Person oder Personengruppe festzumachen, was sich in Lehrbuchkapitelüberschriften wie »Hitler und die Nationalsozialisten« zeigt.

Der Blick auf die thematisierten historischen Inhalte erweist sich als ambivalent. Die Forderung nach der Behandlung zentraler Merkmale nationalsozialistischer Herrschaft bleibt bestehen, allerdings muss zur Vorsicht im Hinblick auf eine Übergewichtung des Gegenwartsbezugs angehalten werden, da die aktuell wahrnehmbare Dominanz dieses Unterrichtsprinzips vielfach sehr problematische Analogiesetzungen zur Folge hat.

Ein ebenso problematisches Bild liefert die Darstellung der Resilienz und des Widerstands zwischen 1933 und 1945. Auf der einen Seite ist das Argumentativ des Widerstands erkennbar, auf der anderen Seite bleiben die »unbesungenen Helden«, die Retterinnen und Retter »von unten«, zwar nicht außen vor, doch hätten sie eine deutlich stärkere Präsenz verdient. Deren »lebensgefährliche Akte solidarischen Handelns«⁶⁰ hatten über fünf Jahrzehnte weder Platz in der Geschichtsschreibung noch in der Bevölke-

60 Alfons Kenkmann, »Eigensinn und Widerstand«, in: Ulrich von Hehl (Hg.), *Geschichte der Stadt Leipzig. Bd. 4: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2019, S. 321–332, S. 330.

rung, führte diese Rettungspraxis den Millionen von untätig gebliebenen ehemaligen Volksgemeinschaftsangehörigen doch das eigene bewusste Wegschauen vor Augen. Das Verdrängen dieser Widerstandsoption schlägt sich von daher auch in den aktuellen Lehrmaterialien und Lehrbüchern für Migrantinnen und Migranten nieder.

Auch spiegelt sich in den analysierten Unterrichtsmitteln die Tendenz der (nicht nur) akademischen Public-History-Euphorie, bei der der Blick auf die historischen Details bisweilen zu sehr in den Hintergrund tritt. Mit Patrick Wagner »verschiebt« sich der Fokus der *public historians* »weg von den historischen Ereignissen, Strukturen, Akteurinnen und Akteuren hin zur Frage, wie ihrer ›richtig‹ zu erinnern sei bzw. hin zur quellenbasierten Rekonstruktion bisheriger Debattenverläufe zu eben dieser Frage.« Dabei bezweifelt der Hallenser Historiker nicht, »dass beide Themen Aufmerksamkeit verdienen«. Aber ihm erscheint »es doch produktiver, die Beschäftigung mit ihnen würde auf einer vorausgehenden empirischen Forschung zu den Gegenständen des Erinnerns aufbauen. Mitunter aber hat diese Forschung noch kaum stattgefunden, bevor an ihre Stelle schon das Rasonieren über die richtige Erinnerung an etwas tritt, von dem man noch wenig weiß.«⁶¹ In den Unterrichtsmaterialien für Geflüchtete bildet sich diese Unwucht mehr als deutlich ab.

Darüber hinaus könnten durch die Verwendung aktueller geschichtswissenschaftlicher Begriffe (»Novemberpogrome« statt »Reichskristallnacht«) oder das Weglassen veralteter Forschungsstände (»Stunde Null«) Möglichkeiten der Fehlinterpretation erschwert werden. Zudem vermögen wenige zusätzliche Sätze und Arbeitsaufträge in den Lehrwerken zur Förderung geschichtswissenschaftlicher Prinzipien im Orientierungskurs beizutragen (Bildbeschreibung, Quellenhinweise, Umformulierung von Verfasser-texten). Dazu bedarf es knapperer methodologischer Hinweise oder gar einer Einführung zum Umgang mit Quellen. In den Lehrwerken wurde auf den Abdruck von Textquellen weitestgehend verzichtet. Mit Blick auf die Bildquellen ist festzustellen, dass die meisten Bücher durchweg Fotografien,

61 Manfred Hettling und Patrick Wagner, »Erinnerungskultur – ein Gespräch (vorläufig nur) zwischen Manfred Hettling und Patrick Wagner«, in: *Kaleidoskop Kenkmann*, 20. Januar 2023, <https://kaleidoskop.hypotheses.org/2126#more-2126>, zuletzt geprüft am 7. Juli 2023.

in einigen Fällen Plakate aus dem Bestand der NS-Propaganda einsetzen. Die Plakate enthalten in der Regel einfache Textbotschaften wie »Führer wir folgen Dir! Alle sagen Ja!«, »Auch Du gehörst dem Führer«, »Ein Volk, ein Reich, ein Führer!«⁶² Weder die Anpassung an das vereinfachte Sprachniveau noch die didaktische Reduktion müssen jedoch zwangsläufig auf Kosten geschichtswissenschaftlicher Korrektheit erfolgen.

Bei einem Blick auf die Darstellung der Nachkriegszeit und der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland fällt auf, dass keines der Lehrwerke mit Ausnahme von Huebers *Mein Leben in Deutschland* (2018) auf die besonderen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel vor dem Hintergrund des Holocaust eingeht. Dies erstaunt umso mehr, als dass das Curriculum ausdrücklich vorschlägt, die »Sicherheit Israels als Teil der deutschen Staatsräson« zu behandeln.⁶³ Auch darüber hinaus wird der Staat Israel nicht erwähnt. Über die Gründe für diese Leerstellen kann nur spekuliert werden. Es sollte jedoch klar sein, dass eine Behandlung dieser Thematik vor dem Hintergrund verbreiteter antisemitischer und israel-feindlicher Stereotype unter Geflüchteten vor allem aus arabischen Ländern⁶⁴ als ebenso notwendig erscheint, wie sie in der Kurswirklichkeit eine erhöhte Sensibilität und fachliche Geschultheit der Lehrkräfte erfordern mag, wenn die Sprache hierauf kommt.

In die Zukunft gerichtet böte eine deutlichere Akzentuierung des Themas »Vertreibung« erst zu nehmende Anknüpfungspunkte zu den Lebensgeschichten junger Migrantinnen und Migranten heute. Auf diese Weise könnten ihre nach Europa mitgebrachten Narrationen in den Unterricht integriert werden, um zum einen Analogien und zum anderen eben wohl eher Unterschiede in der Konfliktgeschichte von Flucht und Vertreibung zu erkennen. Dabei ist Migration »häufig nicht ein Wechsel zwischen zwei nationalen Containern und eben nicht per se ein Wechsel von einem nationalen ›Hier‹ zu einem nationalen ›Dort‹, sondern [bedeutet,] dass in Migrationsprozessen nationalstaatliche Grenzen konstituiert und verflochten sowie Nationales verarbeitet und [immer wieder neu] hergestellt

62 Alle drei Beispiele aus Butler und Kotas et al. (Hg.), *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik-Geschichte-Kultur*, S. 79.

63 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 35.

64 Siehe dazu die in der Einleitung aufgeführten Studien.

wird.«⁶⁵ Diese Befunde in den Lehrwerken und generell den Kursen für Geflüchtete zu berücksichtigen, bleibt die große Aufgabe der Zukunft.

65 Nicole Himmelbach und Wolfgang Schröder, »Die transnationale Kindheit«, in: Meike S. Baader, Florian Eßner und Wolfgang Schröder (Hg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 2014, S. 492–509, S. 493.

Kurswirklichkeit im Spiegel der Akteure und Akteurinnen. Eine Auswertung von Interviews mit Orientierungskurslehrkräften

1. Zum Vorgehen

Die vorgelegte Analyse beruht auf 16 transkribierten Interviews, die zwischen Juli und September 2020 mit Lehrkräften von Orientierungskursen im gesamten Bundesgebiet durchgeführt wurden. Die Interviews fanden meist in digitaler Form statt und waren als offenes Gespräch mit einer Dauer von einer bis zwei Stunden angelegt. Ziel der Interviews war es, die in den Lehrwerken untersuchten Themenbereiche in der Unterrichtspraxis zu beleuchten. Hierbei interessierte insbesondere, wie die Lehrkräfte die Themen didaktisch umsetzen und wie sie dabei die Lehrwerke und etwaige Zusatzmaterialien verwenden. Darüber hinaus standen die durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Haltungen der Kursteilnehmenden im Fokus. Die in den Interviews abgefragten Themenbereiche waren Judentum, Nationalsozialismus, Antisemitismus und Israel.

Die Gespräche waren als Leitfadeninterviews angelegt, enthielten aber auch Elemente der offenen Interviewstrategie wie freie Erzählaufforderungen und Rück- und Vertiefungsfragen der Interviewenden. Darüber hinaus wurden im letzten Teil des Interviews die Lehrwerke thematisiert, zu denen die Lehrkräfte ihre Eindrücke schildern sollten. Als die Antworten möglicherweise beeinflussende Faktoren müssen in unseren Interviews die Intersubjektivität, die Formung der Erinnerung, die Narrativität und die Performanz beachtet werden. Bezogen auf Intersubjektivität war das Ziel, eine für die Interviewten möglichst angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen, weshalb nicht ausgeschlossen werden kann, dass durch affirmative verbale Äußerungen, aber vor allem auch durch Signale der Mimik und

Gestik die Positionen der Interviewten unterstützt wurden. Darüber hinaus war den Interviewten das Forschungsziel bekannt. Alle Interviewten bezogen sich auf Erinnerungen ihrer vergangenen Berufsjahre, gestanden aber teilweise auch ein, dass sie sich an bestimmte Aspekte nicht mehr genau erinnern könnten. Durch die offenen Fragestellungen sollten die Interviewten zum Erzählen und Teilen Ihrer Erfahrungen angeregt werden, weshalb sie im Sinne der Narrativität die Möglichkeit hatten, eine für sie zum Zeitpunkt des Interviews logische Erzählung zu formulieren. Der performative Stil der Erzählung kann nur mittels Interpretation in die Transkription übertragen werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Fragestile der Interviewerinnen und des individuellen Mitteilungsbedürfnisses der Interviewten kam es zu einer unterschiedlichen Gewichtung in Länge und Thematik der Antworten. Die hier gesammelten Ergebnisse erheben nur für die konkrete Beantwortung des Fragenkatalogs einen Anspruch auf Vollständigkeit. Alle Informationen, die nicht durch den Fragenkatalog erfasst, aber dennoch hier wiedergegeben werden, ergaben sich durch eine spontane Thematisierung im Gespräch vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Forschungsinterviews.

2. Themenbereiche

2.1 Themenbereich Judentum

Folgende Fragen wurden den Lehrkräften gestellt:

In welchen Kontexten kommen Jüdinnen und Juden, das Judentum vor? Wie wird dies vermittelt? Welche Materialien/Medien benutzen Sie dafür?

*Welche Reaktionen ruft die Behandlung des Judentums unter den Kursteilnehmer*innen hervor?*

*Verwenden Sie besondere Mittel oder Strategien, um den Kursteilnehmer*innen diese Gegenstände nahezubringen?*

Religiöse Vielfalt

Die Antworten einiger Lehrkräfte auf die Frage, in welchen Kontexten Juden und Jüdinnen sowie das Judentum vorkommen, ebenso wie andere Angaben im gesamten Interview zeigen Unwissen bzw. falsches Wissen über das Judentum und einen verengten Blick auf die Religion. Nahezu alle interviewten Lehrkräfte behandeln das Thema Judentum zumeist in der Einheit »Religiöse Vielfalt« des dritten Moduls und im Kontext der Thematisierung des Nationalsozialismus.⁶⁶ Neun Lehrkräfte geben an, das Judentum im Kontext »Religiöse Vielfalt« als eine Religion unter vielen in Deutschland zu behandeln (B54–58, C71, D46, E80–82, G152–154, K20, L17, O34). Das Thema wird in der befragten Gruppe sehr unterschiedlich und vielfältig unterrichtet. Die Zugänge reichen von Empathiebildung (Betonung der Gemeinsamkeit zwischen Muslimen/Musliminnen und Juden/Jüdinnen, A102) über den historischen Zugang (Entstehungsgeschichte des Islam aus Judentum und Christentum, S30) und die Vermittlung von Religionsfreiheit bis zum Vergleich verschiedener Religionen (A54, L17). Lehrkraft I spricht im Unterricht in eigenen Worten über das Judentum und zeigt einen Film über verschiedene Religionen in Deutschland (I68). Lehrkraft D spricht in einer Unterrichtssituation über die Netflix-Serie »Unorthodox« (D205). Lehrkraft R unterrichtet das Thema weit über die Anforderungen der Lehrwerke hinaus, spricht über den historisch-kulturellen Beitrag von Juden und Jüdinnen zur deutschen Geschichte und unterrichtet die innerjüdische Vielfalt in Deutschland anhand von Bildern verschiedener Synagogen (R45–47).⁶⁷ Zwei Lehrkräfte führen Exkursionen durch: Lehrkraft L in ein regionalgeschichtliches jüdisches Museum und Lehrkraft U zu einer jüdischen Gemeinde vor Ort (L57, U33–36). Lehrkraft U meint, zu wenig Wissen über das Judentum zu haben und lässt sich beim Unterrichten durch eine Religionspädagogin unterstützen (N38).

Ihre marginale Unterrichtung des Themas begründen zwei Befragte damit, dass die Behandlung des Christentums relevanter für Deutschland sei (A52–56, O34). Eine Lehrkraft deutet an, das Judentum sei nicht Teil der Gesellschaft und der Geschichte Deutschlands (I74). Drei Lehrkräfte prio-

66 Ausnahme P55: Gibt an, das Judentum nicht zu behandeln.

67 Diese Lehrkraft unterrichtet Kurse, deren Teilnehmer in der Regel ein hohes Bildungs- und Sprachniveau haben.

risieren bewusst keine der im Kurs behandelten Religionen (C71, N38, O50), vier vermeiden Diskussionen über das Thema Religion, das sie als schwierig und konfliktbehaftet sehen (C71, I124, N38, O34). Zwei Lehrkräfte behandeln das Thema nur aus aktuellem Anlass, womit sie sich nicht etwa auf jüdische Feiertage o. Ä. beziehen, sondern einen antisemitischen Anschlag als konkretes Beispiel nennen (K2, U38). Als weitere Begründungen werden angeführt: ein nicht ausreichendes Sprachniveau in den Kursen (S32), die nicht ausführliche Behandlung im Lehrwerk (U40) und die fehlende Zielsetzung im Kurs (O34/50). Lehrkraft L gibt ihre persönliche Einstellung zum Themenfeld im Orientierungskurs an und erklärt, eine verengte Sichtweise auf das Judentum als Religion werde diesem nicht gerecht und die jüdische Geschichte im Orientierungskurs werde verkürzt dargestellt (L39/53). Lehrkraft A führt aus, sich selbst Wissen über das Judentum angeeignet zu haben (A100). Auffällig ist, dass viele der Lehrkräfte bei der Beantwortung der in diesem Zusammenhang gestellten Frage über Kontext und Vermittlung des Judentums einen direkten Bezug zum Unterrichtskomplex Nationalsozialismus herstellen,⁶⁸ hingegen Angaben zur jüdischen Religion, Kultur, Geschichte und Gegenwart erst auf direkte Nachfrage der Interviewerinnen machen.

Zu den Reaktionen der Teilnehmenden geben wenige Lehrkräfte Auskunft. Die Teilnehmenden interessieren sich in Rückbezug auf den Holocaust und den Nationalsozialismus für jüdisches Leben im Deutschland der Gegenwart. Sie fragen, ob noch Juden und Jüdinnen in Deutschland leben oder warum nur noch wenige (A128, D46). In einem Kurs zeigen sich die Teilnehmenden schockiert darüber, dass bis heute viele Juden und Jüdinnen Deutschland meiden.⁶⁹

Fünf der befragten Lehrkräfte können in den Interviews Angaben zum Interesse und Wissen/Vorwissen der Teilnehmenden in Bezug auf den Themenkomplex Judentum machen. Drei Lehrkräfte berichten von keinem vorhandenen Vorwissen im Kurs, zwei geben grundsätzliches Interesse der Teilnehmenden an. Eine Lehrkraft führt an, die Teilnehmenden hätten nur

68 Exemplarisch: S28 und U80. Bei einigen Interviews ist das möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass vorher über das entsprechende Geschichtsmodul in den Lehrbüchern gesprochen wurde.

69 Die Lehrkraft bezog sich hier auf die Serie »Unorthodox« (D205).

Interesse an dem Thema, wenn es sie im Kontext ihrer Heimatländer betreffe (U74). Zwei berichten von einer Gleichsetzung von Juden und Israelis durch die Teilnehmenden während des Unterrichtsgeschehens (G142/148, I142/148).

Nationalsozialismus und Holocaust

Im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust thematisieren zwei Lehrkräfte das Judentum anlässlich der Themen Rassentheorie, Demokratieabbau und Verfolgung (C59, S28). Drei Lehrkräfte reflektieren darüber, dass Juden und Jüdinnen als Verfolgte im Nationalsozialismus als anonyme Gruppe dargestellt werden (B46–50, I68, U32).

Angaben zum Unterrichten des Themas machen drei der Befragten. Zwei parallelisieren Fluchterfahrungen allgemein, eine Lehrkraft konkretisiert dies im Hinblick auf die jüdische Emigration aus Deutschland während des Nationalsozialismus und die Migration von Juden in die Bundesrepublik Deutschland in den 1990er-Jahren (A134–144, C61–63). A und R binden die Teilnehmenden über die Frage nach jüdischer Geschichte und Gegenwart oder die Behandlung des Themas im Schulunterricht ihrer Heimatländer ein (A134–144, R42).

In Bezug auf die Reaktionen der Teilnehmenden nennen zwei Lehrkräfte deren Interesse an den Gründen für die Verfolgung von Juden und Jüdinnen.⁷⁰ Drei verweisen in diesem Zusammenhang auf die Reaktionen der Teilnehmenden auf jüdische Teilnehmende im Kurs: In einem Fall wird das Jüdischsein eines Teilnehmers weder durch ihn noch die Lehrkraft thematisiert (I146), einmal spricht der Kurs daraufhin über Israel (G142), eine jüdische Teilnehmerin wurde im Kurs bei der Behandlung des Themenkomplexes durch die Lehrkraft aus der Gruppe genommen (S38).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die befragten Lehrkräfte die von den Lehrbüchern vorgegebene Darstellung des Judentums unhinterfragt übernehmen und das Judentum lediglich über die Dimension der Religion vermitteln. Beim Großteil der Lehrkräfte geht das Wissen über das Juden-

70 D48/191 und I137–138. D ging daraufhin auf Antisemitismus in europäischer Geschichte ein. Die Lehrkraft wünscht sich Raum, um über Gründe für Judenverfolgung sprechen zu können (D199).

tum nicht über die Inhalte der Lehrwerke hinaus. Einige haben sich zwar privat oder in Fortbildungen zusätzliche Kenntnisse angeeignet, die aber vielfach diffus und stereotyp zu sein scheinen. Das fehlende Wissen über jüdische Geschichte und Kultur und die sporadisch sachgerechten Kenntnisse der jüdischen Religion sind unserer Vermutung nach auch der Grund dafür, dass die Lehrkräfte in den Interviews bei Fragen zum Judentum in der Regel direkt einen Bezug zum Nationalsozialismus herstellen und so unbewusst die verengte, opferzentrierte Sicht auf Juden und Jüdinnen aus den Lehrbüchern übernehmen und vermitteln. Die vereinzelt Bekräftigungen der Lehrkräfte, das Judentum nicht in größerem Umfang als andere Religionen zu thematisieren, ist, so unser Eindruck, der Darstellung der Lehrbücher geschuldet, die aus didaktischer Perspektive zu keinem differenzierten Umgang mit dem Thema einladen. Darüber hinaus ist die Strategie der bewussten Nichtthematization durch einige Lehrkräfte zumindest fragwürdig.

2.2 Themenbereich Nationalsozialismus und Holocaust

Folgende Fragen wurden den Lehrkräften in diesem Kontext gestellt:

Sind bestimmte Inhalte besonders schwierig zu vermitteln? Werden manche im Curriculum eigentlich vorgesehenen Inhalte vermieden bzw. kaum behandelt?

Wie werden die Themen Nationalsozialismus und Holocaust behandelt? Welche Medien und Materialien kommen hier zum Einsatz?

*Verwenden Sie besondere Mittel oder Strategien, um den Kursteilnehmer*innen diese Gegenstände nahezubringen?*

*Welche Reaktionen ruft die Behandlung des Judentums/des Nationalsozialismus und des Holocaust/Israels unter den Kursteilnehmer*innen hervor?*

Das Fachwissen der Lehrkräfte zum Themenkomplex Nationalsozialismus ist sehr unterschiedlich ausgeprägt und reicht von selbst angeeignetem

Wissen (das nicht Gegenstand der Schulbildung war)⁷¹ über Wissensbestände, die man als (auch falsches) Schulwissen (Beispiel Interviews K und U) und Lehrbuchwissen kennzeichnen könnte (O38),⁷² bis zu einem darüber hinausgehenden unstrukturierten Wissen aus Fortbildungen (L20) sowie diffusum (Beispiel Interview S) oder hochqualifiziertem Fachwissen (Beispiel Interview R). Der Großteil der Befragten hält sich bei der Strukturierung des Themenkomplexes an den Aufbau und die Inhalte der Lehrwerke.⁷³ Weit darüber hinaus gehen Lehrkraft S, die aus anderen Arbeitskontexten Präsentationen mit vielen Bildern und Quellen verwendet, und Lehrkraft R, die eine eigene Broschüre aus Material verschiedener Lehrwerke, eigenen und fremden Autorentexten sowie Quellenmaterial entwickelt hat (R32–36, S22). Lehrkraft G ersetzt die Behandlung des Themenbereiches im Kurs vollständig durch den Besuch einer Geschichtswerkstatt im Deutschen Historischen Museum⁷⁴ und sieht darin einen eindrücklicheren Zugang als durch den Stoff der Lehrwerke. Vier Lehrkräfte machen Angaben zum Umfang des Themenkomplexes im Orientierungskurs: Zwei behandeln ihn in bis zu zwölf Unterrichtseinheiten (zwei bis drei Tage), eine an zwei Tagen und eine gibt an, nach Vorgabe des Curriculums zu unterrichten.⁷⁵ Zwei Lehrkräfte machen Angaben zum Vorwissen der Teilnehmenden und berichten, es sei keines zu diesem Themenbereich vorhanden (L83, U80). Die Hälfte der Interviewten gibt Schwierigkeiten beim Unterrichten des Themenkomplexes an. Die beiden Hauptkonfliktfelder sind tatsächliche oder befürchtete antisemitische Reaktionen und das positive Hitlerbild einiger Teilnehmenden (A38–40, B84, O34) sowie die Furcht vor zu emotionalen Reaktionen bei den Teilnehmenden aufgrund von Verfolgungs-, Flucht- oder Kriegserfahrungen (A116–120, B84, E54, O34/66, P92, S28). Viele Lehrkräfte geben an, diesen Themenkomplex besonders sensibel

71 Sehr wenig Wissen A72/160, F148/156.

72 Lehrkraft E hält sich im Thema Nationalsozialismus stark an das Lehrwerk, was fachwissenschaftliche Unsicherheit vermuten lässt (E128).

73 Lehrkraft D gibt an, dass die Themenbereiche im Kurs nicht getrennt wahrgenommen und behandelt werden, daher ist ein Großteil ihrer Antworten auf den Themenkomplex allgemein bezogen.

74 Vor- und Nachbereitung im geschützten Kursraum und Kleingruppenarbeit (G67/72/100).

75 12 UE/3 Tage (B78), 8–12UE/2–3 Tage (D62), 2 Tage (F64), nach Curriculumvorgabe (I169).

zu unterrichten, indem sie Parallelisierungen vermeiden, um einer möglichen Retraumatisierung vorzubeugen (A76, D56/104/134, G124, O66, P83–87). Einen bewusst nicht emotionalen, sondern ausschließlich auf Faktenvermittlung bezogenen Zugang wählen drei Lehrkräfte (B38, E56/158, I126). Lehrkraft G und U berichten von Problemen, einen angemessenen Zugriff auf und Einstieg in das Thema zu finden (G59–63, U68). S wählt aufgrund der Schwierigkeit des Themas teilweise einen humorvollen Zugang (S28). Zur Gestaltung des Einstiegs in den Themenbereich machten sechs Befragte Angaben und betonten die Wichtigkeit der historischen Einordnung des Nationalsozialismus über den Stoff der Lehrwerke hinaus. Drei Lehrkräfte setzen historisch deutlich früher an (E206, R36, S14), eine beginnt beim Ersten Weltkrieg (C44–47/59), zwei bei der Weimarer Republik (D66, G90/96), und die Geschichtswerkstatt im Deutschen Historischen Museum setzt im Jahr 1933 an.

Judenverfolgung und Holocaust

In dieser Unterrichtseinheit dominiert der Einsatz von Filmen/Filmausschnitten (B48, I52–54, L28, O32, U42) und Bildmaterialien aus den Lehrwerken/Zusatzmaterialien sowie anderen Quellen (D48, I52–56/199–201, R26, S14, U42). Viele Lehrkräfte machen keine oder nur vage Angaben darüber, welche Medien sie genau einsetzen.⁷⁶ Zu ihrer Einordnung von Bildern äußerten drei Lehrkräfte, dass sie antisemitische Karikaturen und Propagandabilder als solche kennzeichneten (D78–80, G112–116, S28). Zu ihren didaktischen Strategien bei der Verwendung von Bildmaterial machen neun Lehrkräfte Angaben. Vier Lehrkräfte setzen Bildinhalte sensibel ein, um keine Traumata bei den Teilnehmenden auszulösen (B48/102, C55/75, D48, O78). Lehrkraft P geht nicht näher auf Bilder in den Lehrwerken ein, die Kriegsgeschehen oder Konzentrationslager zeigen (P83–90). Lehrkräfte I und R zeigen einen weniger sensiblen Umgang mit Bildinhalten, da sie die Teilnehmenden bewusst mit schrecklichen Bildern konfrontieren, um An-

⁷⁶ Eine ausführliche Analyse der Zusatzmaterialien findet sich im vorangegangenen Beitrag.

teilnahme im Hinblick auf den Holocaust zu erzeugen (I54, R78/86).⁷⁷ Lehrkraft S gibt an, das Medium Bild ebenfalls bewusst überwältigend und zur Prävention von Antisemitismus einzusetzen (S52). Weitere didaktische Strategien, die die Lehrkräfte nennen, sind Teilnehmendenorientierung (»Was haben die Teilnehmenden in der Schule in ihren Heimatländern gelernt?«, U42), Parallelisierung (»Vergleich mit der eigenen Situation der Teilnehmenden«, R106), Menschenrechtsbildung (»Das tut man niemandem an!«, A58) und Personalisierung. Lehrkraft I bindet die Biografien von Anne Frank und Victor Klemperer ein und Lehrkraft L versucht, durch die Einbindung von biografischen Beispielen bei den Teilnehmenden »volle Akzeptanz« zu erreichen (L75). Lehrkräfte K, L und U setzen Erzählungen aus der eigenen Familiengeschichte ein (K24, L28/51/55, U 55). Lehrkraft R bespricht im Rahmen der Behandlung der NS-Ideologie Merkmale des Faschismus und Führerkultes ausführlich (R54). Lehrkraft O berichtet, im Kurs einmal Auszüge aus *Mein Kampf* als »Experiment« gelesen zu haben. Lehrkraft U bringt ein in Familienbesitz befindliches Exemplar von *Mein Kampf* mit in den Unterricht und ordnet es vor den Teilnehmenden als Propaganda ein (O88–89, U44). Bei der Befragung zu diesem Themenkomplex fällt auf, dass zwei Lehrkräfte den Begriff »Kristallnacht« (C152, U46) verwenden, eine Lehrkraft die Narrative des Lehrwerks wiedergibt und eine andere über die Verwendung von Begriffen wie »Hitler-Zeit« personalisiert.⁷⁸ Elf Lehrkräfte äußern sich über die vielfältigen Reaktionen der Teilnehmenden zu diesem Themenbereich und bewerten sie größtenteils als empathisch. Vier Lehrkräfte berichten über Schock, Entsetzen oder Erschrecken (C75, G69, I72, U84), vier von Schweigen, Lehrkraft K von hohem Interesse und Lehrkraft I von Betroffenheit (C75, E84–88, I52–56, K20). Lehrkraft L und O berichten von weinenden Kursteilnehmenden (L61, O78), Lehrkraft C erkennt Mitgefühl, Lehrkraft P beobachtet Scham (C53, P118). Drei Lehrkräfte geben an, der Themenbereich sei vor allem für Teilnehmende mit Kriegs- und Fluchterfahrung bedrückend und Lehrkraft O berichtet von Verlegenheit, die sie nicht aufbrechen konnte (C53, N34, O117).

77 An anderer Stelle des Interviews schränkt R ein, dass zu viel Schrecken natürlich nicht gezeigt werden dürfe (R76).

78 Personifikation Hitlers (F94); Personifikation Hitlers über Begriffe wie »Hitler-Faschismus« u. Ä. (I34/98).

Lehrkraft C nimmt besonders viel Empathie bei kurdischen Teilnehmenden mit eigener Verfolgungserfahrung wahr (C53). Abwehrende oder gleichgültige Reaktionen werden ebenfalls berichtet: Leugnung und Rückzug (G69), fehlendes Bewusstsein für die Schwere des Holocaust bei einigen Teilnehmenden (A110), Relativierung aufgrund eigener Erfahrung der Teilnehmenden (L71). Eigene Impulse und besondere Reaktionen der Teilnehmenden schildern wenige Lehrkräfte. Lehrkraft A gibt an, ihre Teilnehmenden sprächen über die Flucht der Juden und Jüdinnen aus Europa in ihre Heimatländer (A134–144) und Lehrkraft O erinnert sich, dass ein Teilnehmer das Tagebuch der Anne Frank erwähnt habe, das im Anschluss im Kurs besprochen wurde (O63/69).

Zweiter Weltkrieg

Angaben zum didaktischen Vorgehen beim Themenbereich Zweiter Weltkrieg machten wenige Lehrkräfte. Projektorientiert und lokalgeschichtlich arbeiten zwei: Lehrkraft I besucht mit dem Kurs eine Ausstellung in einer Kirche vor Ort, die Bilder der zerstörten Stadt zeigt; Lehrkraft C zeigt einen Film über die lokale Zerstörung (I92, C172); Lehrkräfte A und U zeigen teilnehmerorientiert Fluchtbewegungen aus Europa in den Nahen Osten bzw. in die Heimatländer der Teilnehmenden auf; Lehrkraft E parallelisiert Fluchtereignisse; Lehrkraft F übernimmt das Narrativ des Lehrwerkes (A76, U42, E178, F84). Elf Befragte geben Reaktionen ihrer Teilnehmenden auf das Thema Zweiter Weltkrieg wieder, sieben berichten von Parallelisierung mit den eigenen Erfahrungen,⁷⁹ von Weinen in diesem Zusammenhang sprechen Lehrkräfte A, B und D (A76, B84, D138). Lehrkräfte E und I sehen ein hohes Interesse bei Teilnehmenden aus Kriegsgebieten (E52/174, I92), Lehrkräfte C und D hingegen geringes Interesse (C55, D134).

79 Parallelisierung: Krieg im Heimatland (C75, D138, E90, F88–90, G124, I92), eigene Fluchterfahrung (A134–144), Wiederaufbau als Trost (I90), Bild des Wiederaufbaus (B128), zerstörtes Land (D110).

Widerstand

Zum Themenbereich Widerstand liegen vereinzelte Aussagen vor. Lehrkraft U bewertet das Thema als wichtig (U84) und Lehrkraft O legt Wert darauf, das Thema nicht zu marginalisieren (O32). Aussagen zu ihrem didaktischen Vorgehen machen Lehrkräfte I, C und S. Lehrkraft I zeigt Bilder und weist wie Lehrkraft C auf erinnerungskulturelle Zusammenhänge wie Denkmäler und Straßen hin (I153, C185). Lehrkraft I berichtet von einer Unterrichtssituation, in der ein Teilnehmer die Sippenhaft beim Stauffenberg-Attentat anspricht und die Teilnehmenden das mit Ereignissen in ihren Heimatländern verbinden (I153). Lehrkräfte I und O behandeln die Widerstandsgruppe Weiße Rose ausführlicher.⁸⁰ Drei Befragte schildern besonderes Interesse bei ihren Teilnehmenden (B38, C185, D96), eine Lehrkraft hat besondere Empathie wahrgenommen (I153).

Hitlerbild

Im Zusammenhang mit dem Themenkomplex Nationalsozialismus sprechen mehr als die Hälfte der Befragten das Hitlerbild der Teilnehmenden an, weswegen der Themenkomplex an dieser Stelle gesondert aufgeführt wird. Didaktische Strategien benennen fünf Lehrkräfte: Drei versuchen, das positive Hitlerbild von Teilnehmenden zu korrigieren (E188–190, I52, S28) und zwei bemühen sich, den Fokus von der Person Hitlers zu nehmen (G174, R64). Vier Lehrkräfte geben an, allen oder den meisten Teilnehmenden sei Hitler bekannt (F30/40/76, G174, I98, L83); drei stellen fest, dass es ein großes Interesse an der Person gibt (G174, I40, U58); fünf machen ein positives Hitlerbild bei ihren Teilnehmenden aus (A38–40, E188–190, I44/98, S28).⁸¹ Lehrkraft F nimmt bei ihren Teilnehmenden kein positives Hitlerbild (F80–82) wahr und Lehrkraft C beobachtet Unsicherheit bei ihren Teilnehmenden bezüglich einer angemessenen Bewertung Hitlers in Deutschland (C154–158). Lehrkraft S schildert eine Unterrichtssituation, in der sie die Überzeugung eines Teilnehmenden, Hitler und Konzentrati-

80 Lehrkraft I erzählt eine emotionale Geschichte über die Weiße Rose (I153), Lehrkraft S lässt ein Flugblatt vorlesen (S62).

81 Positives Hitlerbild bei Teilnehmenden aus Iran, Irak und Bulgarien (I48), aus Syrien und Palästina (A38–40), aus arabischen Ländern, v. a. Syrien (R64).

onslager habe es auch in seinem Land gegeben, mit Fakten widerlegen konnte (S68). Trotz eines teilweise herausragenden Engagements bei der unterrichtlichen Vorbereitung und Vermittlung des Themenkomplexes fehlt dem Großteil der befragten Lehrkräfte wie beim Bereich Judentum auch hier die inhaltliche und fachdidaktische Expertise. Obwohl sich einige Lehrkräfte bei der Auswahl von Inhalten durchaus sensibel zeigen,⁸² setzt der Großteil auf emotionalisierende Methoden und Ansprachen, mit denen sie die entsprechend wahrgenommenen Reaktionen erreichen. Aber auch bei den Lehrkräften, die bewusst die Vermittlung von Fakten in den Vordergrund stellen, fallen die Reaktionen der Teilnehmenden ihrer Wahrnehmung nach häufig emotional aus. Die Kenntnis und Anwendung des Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens) durch die Lehrkräfte war in keinem der Interviews Gesprächsgegenstand; aufgrund des sehr hohen Einsatzes von Emotionalisierung in diesem Interviewquerschnitt wäre eine genauere Befragung in diese Richtung aber sinnvoll. Noch prekärer als beim Themenbereich Judentum scheinen sich hier die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Unsicherheiten auszuwirken, welche die Lehrkräfte äußern. Ein emotionalisierender und parallelisierender Zugang wird in dem heterogenen Teilnehmenden-Setting und unter den zeitlichen Vorgaben als einfacher und möglicherweise gelungener empfunden als eine differenzierte Vermittlung komplexer historischer Fakten. Die meisten Lehrkräfte übernehmen daher die Narrative der Lehrwerke. Einige Lehrkräfte, die ein Studium der Geschichte und angrenzender Fächer absolviert haben, bereiten den Themenkomplex weit über die Anforderungen der als unzureichend bewerteten Lehrwerke hinaus auf.⁸³ Zentral und zeitaufwendig im unterrichtlichen Geschehen ist es für viele Lehrkräfte, das positive Hitlerbild einiger Teilnehmenden aufzubrechen, worunter sicherlich die Thematisierung anderer Aspekte des Nationalsozialismus leidet. Die Aussagen der Lehrkräfte über die Reaktionen der Teilnehmenden legen nahe, dass persönliche Kriegs- und Diktaturerfahrungen zu einem höheren Interesse an dem Themenkomplex führen. Stereotype Vorannahmen der Lehrkräfte, dass eigene Erfahrung zwangsläufig zu Interesse an einem Gegenstand

82 Einige von ihnen haben eine Fortbildung zum Umgang mit traumatisierten Teilnehmenden besucht, die das BAMF anbietet.

83 Dazu mehr im Abschnitt zu den Lehrwerken.

führt, können hier nicht ausgeschlossen werden. Weiterhin lässt sich aus den Aussagen schließen, dass die Teilnehmenden Parallelisierungen vor allem bei der Behandlung des Zweiten Weltkrieges und nicht bei (jüdischen) Fluchtbewegungen während des Nationalsozialismus vornehmen, da diese in den vorgegebenen Inhalten des Kurses kaum Erwähnung finden und nur initiativ durch Lehrkräfte erwähnt werden.

Erinnerungskultur

Zu ihren Vermittlungsstrategien für den Bereich Erinnerungskultur machen acht Lehrkräfte Angaben. Als gewählter lebensweltlich orientierter Zugang werden vor allem die Stolpersteine genannt, an denen die Teilnehmenden interessiert sind und die sie oftmals aus dem Alltag kennen, deren Bedeutung sie aber oft erst durch den Kurs verstehen. Sechs Lehrkräfte besuchen und/oder besprechen Stolpersteine am Kursort (D175, G122, I193, L55, S52, U25) und stellen auch darüber hinaus lokalgeschichtliche Bezüge her, beispielsweise die historische Einordnung von Denkmälern und Orten, die Teilnahme an einer Stadtführung oder den Besuch geschichtsträchtiger Orte und Ausstellungen.⁸⁴ Lehrkraft I beobachtet, dass das Holocaustmahnmal in Berlin in den Kursen oft bekannt ist, die Teilnehmenden aber erst durch den Kurs dessen Funktion und Bedeutung verstehen (I151). Lehrkraft R gibt an, den 27. Januar als Gedenktag im Kurs zu besprechen (R45), Lehrkraft I zeigt einen Filmausschnitt mit dem Kniefall Willy Brandts in Warschau und erinnert sich an die Reaktion der Teilnehmenden, die sich von der demütigen Geste beeindruckt gezeigt haben (I151/193). Von allgemeinen Teilnehmerreaktionen berichten zwei Befragte. Lehrkraft D gibt an, die Teilnehmenden seien im Allgemeinen sehr an Erinnerungskultur interessiert und bewerteten die Erinnerungskultur an den Holocaust positiv (D169). Bei der Vorstellung von Denkmälern, Mahnmalen und Erinnerungsorten im Kurs stellen laut Lehrkräften D und I

84 Historische Einordnung des Platzes der Alten Synagoge im Kursort (D175); historische Einordnung des Platzes der Weißen Rose im Kursort (D96); historische Einordnung der Stauffenbergallee im Kursort (C185); Stadtführung (U16); Hinweis auf Stolpersteine, Areal der ehemaligen Berliner Mauer und andere geschichtsträchtige Orte im Kursort, bei Möglichkeit gemeinsamer Besuch (G122); Besuch einer Kirche, die Bilder der zerstörten Kursstadt nach dem Krieg zeigt (I90).

die Teilnehmenden einen Vergleich mit ihren Heimatländern an (D196, I151). Lehrkraft L schildert eine Situation, in der ein Teilnehmer mit sehr starken Abwehrreaktionen und antisemitischen Beschimpfungen auf das Thema reagiert habe, die sie nicht aufbrechen konnte.⁸⁵ Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die von den Befragten gewählte teilnehmerorientierte Vermittlung über lokale Bezugspunkte für hohes Interesse und ein besseres Verständnis der deutschen Erinnerungskultur sorgt und so die Teilnehmenden in die Auseinandersetzung aktiv mit einbezieht. Die Mehrheit der Teilnehmenden steht der Erinnerungskultur in Deutschland und ihrer unterrichtlichen Behandlung positiv gegenüber.

2.3 Themenbereich Antisemitismus

Folgende Fragen wurden den Lehrkräften in diesem Kontext gestellt:

Spielt das Thema Israel irgendeine Rolle in den Unterrichtsinhalten? Wenn ja, welche?

Wie sind die Reaktionen auf die jeweiligen Themen (interessierte Rückfragen/Anteilnahme, Gleichgültigkeit/Desinteresse oder Widerspruch/Trotz)? Gibt es Themen oder einzelne Punkte im Unterrichtsablauf/in den Lehrbüchern/in den verwendeten Materialien, die besonders häufig Protest provozieren?

*Welche Reaktionen ruft die Behandlung des Judentums/des Nationalsozialismus und des Holocaust/Israels unter den Kursteilnehmer*innen hervor?*

Gibt es Äußerungen zu diesen Themen, auch ohne dass diese im Unterricht dezidiert behandelt bzw. von Ihnen angesprochen werden?

⁸⁵ Ein Teilnehmender äußerte nach Besuch eines jüdischen Museums und Stadtrundgang mit Stolpersteinen wütende antisemitische Beschimpfungen (L63/87). Dazu auch im Abschnitt zu Antisemitismus.

*Falls es antisemitische Äußerungen gibt: Wie werden diese von den Kursteilnehmer*innen begründet? Ist bei solchen Äußerungen eine Gruppendynamik erkennbar?*

Wie reagieren Sie auf Äußerungen, die Ihnen unangemessen erscheinen? Welches Echo erhalten Sie auf Ihre Einwände?

Fühlen Sie sich auf diese Situationen ausreichend vorbereitet?

*Sind generelle Unterschiede zwischen Kursteilnehmer*innen verschiedener Herkunft in Bezug auf die Aktivität und die Reaktion auf die Lehrinhalte, insbesondere im Hinblick auf die genannten Themen, festzustellen?*

*Welche Reaktionen ruft die Behandlung Israels unter den Kursteilnehmer*innen hervor?*

Bei der Einschätzung, ob eine Aussage/Handlung antisemitischen Gehalt hat oder judenfeindliche Stereotype reproduziert, wurde die Definition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) zugrunde gelegt.⁸⁶ Eine genaue Analyse des Komplexes, die wissenschaftlich valide Ergebnisse liefert, würde eine Reihe von Unterrichtsbeobachtungen voraussetzen, da sich ungewollte/unbewusste Zuschreibungen und Stereotypisierungen (z. B. bezogen auf die Herkunftsländer der Teilnehmenden) durch die Lehrkräfte und durch die gewählten Fragestrategien nicht ausschließen lassen. In einzelnen Fällen scheinen den durch die Lehrkräfte geschilderten Aussagen der Teilnehmenden traumatische Erfahrungen aus dem Nahostkonflikt zugrunde zu liegen, die israelbezogenen Antisemitismus nicht relativieren, bei der Beschreibung des Phänomens aber berücksichtigt werden sollten. Schließlich kann diese Analyse nur bis zu einem gewissen Grad systematisiert werden, da fast alle Lehrkräfte Antisemitismus unzureichend oder falsch definieren, vermutlich deshalb auch nur sehr extreme Aussagen in ihren Kursen überhaupt als antisemitisch wahrnehmen und in der Reaktion kaum für strukturellen Antisemitismus und Strategien der Antisemitis-

86 <https://www.anders-denken.info/informieren/%E2%80%9Earbeitsdefinition-antisemitismus%E2%80%9Cihra>, zuletzt geprüft am 4. Juli 2023.

musprävention sensibilisiert sind. In diesem Zusammenhang sind in diesem Kapitel auch geschilderte Aussagen und Vorfälle dokumentiert, die die Lehrkräfte selbst nicht als antisemitisch einstufen.

Formen von Antisemitismus in den Orientierungskursen

Die Reproduktion klassischer judenfeindlicher Erzählungen wie einer jüdischen Weltverschwörung um Macht und (Geld-)besitz nehmen Lehrkräfte nur vereinzelt wahr (B114, R80, S83). Eine Lehrkraft vermutet, die Teilnehmenden wüssten um die Unangemessenheit solcher Aussagen und würden sie daher vermeiden (A152–156). Zwei Lehrkräfte erinnern sich, dass Teilnehmende vereinzelt die Opferzahlen des Holocaust angezweifelt oder die Annahme geäußert hätten, Juden und Jüdinnen würden in Deutschland keine Steuern zahlen (A70–72, B34–36). In Zusammenhang mit einem positiven Hitlerbild und/oder dem Nahostkonflikt berichten hingegen mehr als die Hälfte der Lehrkräfte von relativierenden Aussagen der Teilnehmenden und von einer Täter-Opfer-Umkehr in Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt.⁸⁷ Das Vorkommen judenfeindlicher Aussagen mit Israelbezug wird von vielen Lehrkräften genannt. Laut Lehrkraft D bringen die Teilnehmenden das Thema zur Sprache, wenn über den Nahostkonflikt gesprochen wird, und solidarisierten sich dann in der Regel mit der palästinensischen Seite. Lehrkraft R differenziert, dass viele Teilnehmer antisemitische Narrative passiv wiedergeben, indem sie z. B. betonen, der Präsident ihres Heimatlandes habe sich angeblich antisemitisch geäußert, sie selbst glaubten das aber nicht (D144–148, R92). Einzelne Lehrkräfte berichten von generellen Schuldzuweisungen gegen Juden in diesem Zusammenhang (B118, L87, N92–94). Drei Lehrkräfte schildern ausführlicher Situationen, die sie als extrem wahrgenommen haben: Lehrkraft E berichtet, dass ein Palästinenser gefordert habe, Israel von der Tafel zu streichen, als das Land im Kurs von einem anderen Teilnehmer als Urlaubsziel genannt wurde – welchem die Lehrkraft ohne weitere Nachfrage nachkam (E112–

87 »Hitler war doch gar nicht so schlimm!«/ »Juden sind ja auch schlimm!« (S28); »Uns geht es schlimmer!« (S68); Relativierung des Holocaust (A70–72/58); Gleichsetzung Holocaust/Nahostkonflikt (A58/92–94); Juden hätten Holocaust geplant (B68–70), Israel mache das Gleiche wie die Nationalsozialisten (A130/154, B114, N56, O70, R64/74).

118). Lehrkraft L hatte einen Teilnehmer, der nach dem Besuch eines regionalen Jüdischen Museums mit anschließendem Stadtrundgang und dem Besuch von Stolpersteinen extrem aufgebracht gewesen sei und der Lehrkraft immer wieder erklären wollte, warum er etwas gegen Juden habe; das Museum sei komplett jüdisch und alle dort Arbeitenden Juden (L63/87). Lehrkraft S hatte einen Teilnehmer aus dem Libanon, dessen Vater angeblich von Israelis gefoltert worden sei und der die Lehrkraft bei der Behandlung des Themas Juden und Judentum ständig angegriffen habe (S36). Lehrkraft N berichtet von regelmäßig geäußertem Israelhass in ihren Kursen, der sie ängstige (N82/92–94). Als Reaktion der Kursteilnehmenden auf antisemitische Vorfälle gibt Lehrkraft A ein gruppendynamisches Verhalten an, Lehrkraft B nimmt Passivität wahr, die anderen Lehrkräfte machen keine Angaben dazu (A58, B34–36/68–70). Drei Lehrkräfte ordnen judenfeindliche Aussagen Palästinenserinnen und Palästinensern zu (A38/70–72, D142–146/191, E112–118); fünf Teilnehmenden aus Syrien und aus Ländern, die vom Nahostkonflikt betroffen seien (A70–72, B84, D122/191, O70, R64/92);⁸⁸ Lehrkraft S Teilnehmenden libanesischer, iranischer, spanischer und afrikanischer Herkunft (das genaue Land wisse sie nicht mehr) (S36/56/28/68). Lehrkraft S nimmt judenfeindliche Aussagen ausschließlich bei Männern (S83) wahr und insbesondere in Kursen mit vielen arabischen Teilnehmenden, was Lehrkräfte L und N ebenso angeben (S60, L63, N82).⁸⁹ Lehrkraft R bemerkt klassische Vorurteile gegen Juden vor allem bei Teilnehmenden aus osteuropäischen Ländern (R92).

Der Umgang der Lehrkräfte mit Antisemitismus

Bei antisemitischen Vorfällen wenden die Lehrkräfte sehr unterschiedliche Strategien an. Vier setzen sich mit den Vorfällen konkret auseinander. Als Gegenstrategien benannten die Lehrkräfte R und S Aufklärung durch historische Fakten und die Konfrontation mit den Schrecken des Holocaust (R56/74, S89). Lehrkraft S bemüht sich, bei Konflikten eine moderierende

88 Lehrkraft A findet, dass Palästinenser schärfere Kommentare als Syrer machen (A70–72). Zwei Lehrkräfte glauben, dass, wenn Palästinenser im Kurs gewesen wären, entsprechende Kommentare gekommen wären (E112–118, F96).

89 Lehrkräfte A und I betonen dies nicht in diesem Kontext, unterrichten aber Kurse mit einem großen Anteil von arabischstämmigen Teilnehmenden.

Rolle einzunehmen, um nicht als Deutsche/Deutscher mit dem erhobenen Zeigefinger (S92) wahrgenommen zu werden. Lehrkraft L bemüht sich um eine deeskalierende Strategie und fordert zu einer neutralen Betrachtung auf, empfindet diese aktive Auseinandersetzung aber als schwer (L63). Lehrkraft R fordert die sich antisemitisch äussernden Teilnehmenden dazu auf, die Erfahrungen von Juden und Jüdinnen von Verfolgung und Vernichtung mit ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen zu vergleichen, um auf diesem Weg Empathie zu erzeugen und die Gegenstandslosigkeit der Vorurteile zu demonstrieren (R78). Darüber hinaus fordert sie diejenigen, die sich antisemitisch äußern, zu einem Gedankenexperiment auf: Wenn der israelische Staat nicht mehr existieren würde, wären ihre Probleme dann gelöst (R78/106)? Lehrkraft A fällt der Umgang mit antisemitischen Vorfällen schwer, weil sie emotional wird, wenn Palästinenserinnen und Palästinenser ihre eigene Verfolgungsgeschichte erzählen (A58/68/92–94), geht aber in Diskussionen gegen die Vorurteile vor und appelliert an Verantwortung und Empathie. Lehrkraft S berichtet, in einer Unterrichtssituation eine israelische Teilnehmerin gegen Anfeindungen in Schutz genommen zu haben und daraufhin selbst verbal angegriffen worden zu sein (S36). Aufgrund fehlenden Sachwissens überfordert oder auf solche Situationen nicht vorbereitet fühlen sich die Lehrkräfte B und P (B34–36, P124).⁹⁰ Die Lehrkräfte B, D und N geben an, bei judenfeindlichen Vorfällen schnell im Unterrichtsablauf weiterzugehen: Lehrkraft B aus Unsicherheit und Überforderung, Lehrkräfte D und N sehen für eine Aushandlung keinen Raum und diese auch nicht als ihre Aufgabe (B114, D124–128/191, N80/86). Lehrkraft I reagiert auf extremistische Äußerungen, indem sie erklärt, wie Leben in Deutschland funktioniert – sie vermeide aber grundsätzlich konfliktreiche Themen wie Religion und Rassismus (I114/118–123). Lehrkraft E interveniert bei antisemitischen Äußerungen nicht weiter.

90 Lehrkraft P würde eine Reflexion zu Antisemitismus und Diskriminierung gerne im geschützten Raum machen (P80).

Wahrnehmung und Wissen der Lehrkräfte über Antisemitismus und seine Funktion

Fünf Lehrkräfte geben an, bislang habe es in ihren Kursen noch keine jüdenfeindlichen Vorkommnisse gegeben (C51/209, F96, I115–116, , P123–127, U90),⁹¹ sechs Lehrkräfte kennzeichnen diese als Einzelfälle (B38, E112–118, G170–172, L85, O98, R94–96).⁹² Lehrkräfte N und P widersprechen sich, wenn sie einerseits Hass auf Israel in ihren Kursen als politisches Statement wahrnehmen, andererseits aber angeben, von keinen antisemitischen Aussagen zu wissen; es ist davon auszugehen, dass diese Lehrkräfte Antisemitismus, wenn überhaupt, dann nicht entsprechend der IHRA definieren (N82/90, P81–90). Ebenfalls fehlerhafte oder unzureichende Definitionen äußern die Lehrkräfte A, F, I, O und S.⁹³ Lehrkräfte L und R weisen als einzige auf die Funktion von Judenfeindschaft als Projektionsfläche hin (L95, R65). Lehrkraft P hat den Eindruck, die Teilnehmenden hätten für ihre Vorurteile keine Begründung; in eine ähnliche Richtung argumentieren Lehrkräfte N und S (P122, N56, S38). Vier Lehrkräfte bedienen mit ihren Aussagen selbst antisemitische Narrative. Lehrkraft F äußert sich mehrfach israelfeindlich (F102)⁹⁴ und weist einen möglichen Antisemitismus von Araberinnen und Arabern mit dem Argument zurück, diese seien ja selbst Semiten (F100/132/176/178/186). Lehrkraft O zeigt eine auffällige Abwehrhaltung bei der Thematisierung von Juden und Jüdinnen und des Judentums im Interview, betont wiederholt, dass Israel nicht von allen Staaten anerkannt sei und stellt die Frage, warum Palästina von der Bundesregie-

91 Lehrkraft C würde auf jeden Fall gegen Antisemitismus vorgehen, wenn sie diesen erkennt (C51/209). Lehrkraft K begründet das damit, dass ja auch keine Juden in den Kursen seien (K52).

92 Lehrkraft B sieht die Kommentare als Einzelfälle an, außer in arabisch-männlich dominierten Kursen (B38); Lehrkräfte L, O und R bezeichnen zwei bis vier Teilnehmende pro Kurs, die sich jüdenfeindlich äußern, als Einzelfälle (L85, O98, R94–96).

93 Lehrkraft A verengt Antisemitismus auf primären Antisemitismus (A154); Lehrkraft F lässt besonders bezüglich Israel fehlendes Wissen über Antisemitismus erkennen (F102/129–134); Lehrkraft I definiert Antisemitismus als ablehnende Haltung gegenüber der Religion (I130); Lehrkraft O definiert Antisemitismus als Verfolgung aufgrund von Religion (O36); Lehrkraft S wertet die Aussage, dass Juden reich seien, nicht als antisemitisch (S81).

94 Lehrkraft F wehrt sich häufig gegen eine vermeintliche übertriebene Thematisierung Israels (F178/186–188).

rung nicht anerkannt werde (O34/100/66). Lehrkraft K erklärt, es gebe in ihren Orientierungskursen keinen Antisemitismus, da dieser schließlich nur dort stattfindet, wo es Jüdinnen und Juden gebe, und relativiert den Holocaust mit der Aussage, dass andere mit »den Juden« ja auch nicht besser umgegangen seien (K24, 52–54).⁹⁵ Über die Gründe für antisemitische Äußerungen der Teilnehmenden spekulieren die Lehrkräfte in viele Richtungen. Lehrkraft B sieht einen Zusammenhang zu Diskussionsfreudigkeit und Sprachniveau des Kurses (B34/36). Lehrkräfte A, G und I beschreiben Teilnehmende, die persönliche Erfahrungen mit Israel oder dem Nahostkonflikt hätten und sehen hierin den Grund für antisemitische Äußerungen (A64, G138–140/160, I138–140/160). Lehrkraft S beobachtete Antisemitismus, als eine israelische Kursteilnehmerin von spanischen Teilnehmenden im Zuge der Wirtschaftskrise und deren Auswirkungen auf Spanien angegriffen wurde (S28/36). Als Gründe, warum von Teilnehmenden kein Antisemitismus geäußert werde, geben die Lehrkräfte verschiedene mögliche Motive an: Laut Lehrkräften A und G wüssten die Teilnehmenden um die Unangemessenheit antisemitischer Äußerungen (A152–156, G258), nach Lehrkräften I, L und S fürchteten die Teilnehmenden Probleme zu bekommen, wenn sie sich antisemitisch äußern (I205, L77, S44). Lehrkräfte G, I und U sehen Respekt vor der Autorität der Lehrperson als Motiv (G258, I50, U9), Lehrkräfte G und I zudem die Sprachbarriere (G166–168, I82–84). Lehrkraft G gibt zusätzlich an, dass es aufgrund des engen Zeitrahmens der Kurse keinen Raum für Diskussion gebe (G166–168). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte häufig kein Bewusstsein für Phänomene des aktuellen Antisemitismus haben. Es fehlen ihnen grundlegende (auch historische) Kenntnisse, um diesen erkennen und einordnen zu können, weshalb sie Antisemitismus indirekt vornehmlich als historisches (überwundenes) Phänomen betrachten. Dazu passt die Beobachtung, dass die Lehrkräfte in den Interviews vornehmlich extreme Einzelfälle schildern, die von ihnen auch als solche wahrgenommen werden. Neben dem fehlenden Wissen um sekundären oder israelbezogenen Antisemitismus lassen sich weitere Gründe vermuten: Möglich ist, dass die Lehrkräfte in den Interviews ihre Teilnehmenden schützen wollten oder

95 Lehrkraft K schildert an der Stelle auch eine Begebenheit aus der eigenen Schulzeit, bei der ein jüdischer Mitschüler von Klassenkameraden misshandelt wurde (K54).

dass einzelne insgesamt kein Problembewusstsein für Antisemitismus haben. Auch, wenn sich einzelne Lehrkräfte in ihren Kursen sehr engagiert gegen Judenfeindschaft positionieren und mit ihren Teilnehmenden diskutieren, sind pädagogische Strategien aus der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit weitgehend unbekannt. Häufig vermeiden Lehrkräfte, sich direkt mit den jüdenfeindlichen Vorurteilen und deren Funktionen auseinanderzusetzen und wählen stattdessen den Zugang über die Darstellung der Singularität des Holocaust. Einige reflektieren in den Interviews, dass trotz eines »Lernens aus der Geschichte« antisemitische Einstellungen bei Teilnehmenden weiterhin mobilisierbar sind und scheinen darüber frustriert. Dies zeigt, wie notwendig in diesem Zusammenhang ergänzende Methoden aus der Antisemitismusprävention sowie speziell für die Lerngruppe und Lernumgebung angemessene Lehrmaterialien und zusätzliche Angebote wären, die Lehrkräfte für Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen sensibilisieren und zur Selbstreflexion anregen.

2.4 Themenbereich Israel

Folgende Fragen wurden den Lehrkräften in diesem Zusammenhang gestellt:

Spielt das Thema Israel irgendeine Rolle in den Unterrichtsinhalten? Wenn ja, welche?

*Sind generelle Unterschiede zwischen Kursteilnehmer*innen verschiedener Herkunft in Bezug auf die Aktivität und die Reaktion auf die Lehrinhalte, insbesondere im Hinblick auf die genannten Themen, festzustellen?*

Wie sind die Reaktionen auf die jeweiligen Themen (interessierte Rückfragen/Anteilnahme, Gleichgültigkeit/Desinteresse oder Widerspruch/Trotz)? Gibt es Themen oder einzelne Punkte im Unterrichtsablauf/in den Lehrbüchern/in den verwendeten Materialien, die besonders häufig Protest provozieren?

*Welche Reaktionen ruft die Behandlung Israels unter den Kursteilnehmer*innen hervor?*

Gibt es Äußerungen zu diesen Themen, auch ohne dass diese im Unterricht dezidiert behandelt bzw. von Ihnen angesprochen werden?

Viele Angaben der Lehrkräfte zu Israel und zur Thematisierung von Israel durch die Teilnehmenden wurden bereits im vorherigen Kapitel zu Antisemitismus behandelt. Um Dopplungen zu vermeiden, sind hier nur die ergänzenden Aussagen Gegenstand. Fünf der Befragten geben an, das Thema Israel spiele in Ihren Orientierungskursen keine Rolle (I75–82, F55–58, K30, P73–75, O56). Diese Lehrkräfte bringen vereinzelt Israel in ihren Antworten direkt mit dem Nahostkonflikt in Verbindung und äußern sich teilweise auf direkte Nachfrage sehr ausführlich zur Thematisierung des Nahostkonflikts. Lehrkräfte I und S meinen, das Sprachniveau des Kurses lasse keine Diskussion über den Nahostkonflikt zu (I84, S60/96/56); Lehrkraft N nennt als persönliches Motiv für die Nicht-Thematisierung Selbstschutz und Angst – insbesondere bei Kursen, in denen vor allem männliche Teilnehmer sitzen –, und findet das Thema wie Lehrkraft L zu komplex; zudem entspreche eine Thematisierung nicht dem Narrativ der Lehrbücher (N80, L39).⁹⁶ Erwähnung findet Israel im Unterricht von neun Lehrkräften. Sieben bringen das Thema in den Kontexten Holocaust, religiöse Vielfalt, Geschichte/Staatsgründung Israels, Israel als Urlaubsland sowie rudimentär an anderer Stelle an (A100/130/128, E104, G160, I138–140, N77/79, S56, U53). Von den Teilnehmenden selbst wird das Thema laut vier Lehrkräften eingebracht: Es wurde im Kontext Holocaust angesprochen (A38/130, G142); Teilnehmende erzählen, dass sie jüdisch/israelisch seien bzw. sprechen das Thema je nach Herkunftsland an (G142, S36); ein Teilnehmer nannte Israel als Urlaubsland (E112–118). Drei Lehrkräfte nennen als Motivation für die Thematisierung durch die Teilnehmenden den Nahostkonflikt und persönliche Erfahrungen in diesem Zusammenhang (A64, G138–140/160, I138–140/160). Wenige Lehrkräfte machen Angaben zu ihrem unterrichtlichen Umgang mit dem Thema Israel und ihrer eigenen

⁹⁶ Diese behandeln Israel bzw. das deutsch-israelische Verhältnis kaum – siehe oben im ersten Beitrag zur Lehrbuchanalyse.

politischen Haltung zum israelischen Staat. Lehrkraft A setzt sich laut eigenen Angaben mehr als erwartet gegen Israelfeindschaft und Antisemitismus ein (A217); Lehrkräfte B und N versuchen, das Thema zu vermeiden (B114, N80). Lehrkraft F äußert Verständnis für die Ablehnung Israels durch Araberinnen und Araber (F100/176/178); Lehrkraft O fragt sich, warum Palästina von der Bundesregierung nicht anerkannt wird und betont dabei, eine neutrale Position einzunehmen (O66/92). Lehrkraft S versucht engagiert mit Fakten dagegenzuhalten (S56); Lehrkraft R arbeitet mit den Teilnehmenden die Motivationen heraus, die hinter israelfeindlichen Aussagen stecken (R64). Insgesamt fällt auf, dass sowohl bei den Lehrkräften als auch in den durch diese geschilderten Aussagen der Teilnehmenden eine Sicht auf Israel dominiert, die ausschließlich vom Nahostkonflikt geprägt ist. Wenn in den Kursen über Israel gesprochen wird, dann in der Regel in Verbindung mit sogenannter Israelkritik (siehe Abschnitt zu Antisemitismus). Insgesamt nehmen die meisten Lehrkräfte das Thema als schwierig und belastend wahr und führen das meist eher auf das Sprach- und Bildungsniveau ihrer Teilnehmenden als auf eigene Wissenslücken zurück. Sachgerechtes Wissen über die Geschichte, Politik und Kultur Israels sowie über den Nahostkonflikt scheint in der Regel nicht vorhanden zu sein. Diese Befunde sind durchaus alarmierend – insbesondere vor dem Hintergrund, dass viele Teilnehmende aus Ländern stammen, in denen Antisemitismus Bestandteil von Politik und Bildung ist und/oder in denen sie selbst direkt oder indirekt vom Nahostkonflikt betroffen sind.

3. Geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzipien

Da die Lehrkräfte kaum über Wissen zu geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzipien verfügen und diese auch nicht explizit abgefragt wurden, sind die diffusen Antworten hierzu schwierig in Kategorien zu fassen. Um die Anzahl von Mehrfachnennungen gering zu halten, ist die Trennung einzelner Unterrichtsprinzipien bewusst unscharf gehalten. Beispielsweise ist der Besuch eines Stolpersteins gleichermaßen gegenwartsorientiert und erzählt personalisierte Geschichte, wird hier aber dennoch ausschließlich im Abschnitt Projekt- und Handlungsorientierung aufgeführt.

3.1 Projekt- und Handlungsorientierung

Der Einbezug lokaler Vermittlungsangebote und Bezugspunkte scheint für Lehrkräfte des Orientierungskurses in der Geschichtsvermittlung eine große Rolle zu spielen. Acht Lehrkräfte veranstalten mit ihrem Kurs Exkursionen, die die hier vorgestellten Forschungsthemen berühren. Lehrkraft P hat als Kursabschluss ein Museum zur Deutschen Zeitgeschichte besucht (ohne nähere Aufbereitung) und berichtet von einem Aha-Effekt, den es durch die Veranschaulichung der Kursinhalte gegeben habe (P77–80). Auch Lehrkräfte A und O besuchen ein solches Museum (A87, O58). Lehrkraft A fördert durch eine ausführliche Vor- und Nachbereitung einen handlungsorientierten Zugang zur Geschichte: Sie gibt den Teilnehmenden zur Aktivierung binnendifferenzierte Arbeitsaufträge, die Kontroversität und Multiperspektivität fördern, verweist aber auf die Sprachbarriere, mit der die Teilnehmenden beim Museumsbesuch zu kämpfen hätten (A87). Darüber hinaus hat Lehrkraft A mit ihrem Kurs und einer Kollegin ein Fotoprojekt durchgeführt, das die Flucht im Zweiten Weltkrieg und aus Syrien thematisiert. Dabei waren ihr ebenfalls Multiperspektivität, Kontroversität und der teilnehmerorientierte Zugang ein Anliegen (A112–114). Lehrkraft G besucht mit ihren Kursen die Geschichtswerkstatt des Deutschen Historischen Museums, die den Teilnehmenden durch ein kleingruppengestütztes Arbeiten an den Ausstellungsobjekten eine aktive, multiperspektivische und forschungsorientierte Auseinandersetzung mit Geschichte ermöglicht (G67/100/120). Darüber hinaus besucht die Lehrkraft nach Möglichkeit historische Orte oder erinnerungskulturelle Spuren im Stadtbild wie Stolpersteine (G23/122). Lehrkräfte E, O und S gestalten Exkursionen durch die Kursstadt, die Mahnmale einbeziehen (E50, O38, S20);⁹⁷ Lehrkraft I thematisiert beim Besuch einer Kirche dort ausgestellte Bilder, die die im Zweiten Weltkrieg zerstörte Kursstadt zeigen (I90). Lehrkraft L kooperiert mit einem regionalen Jüdischen Museum, das ein museumspädagogisches Programm anbietet (L57). Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen wurden von keiner der interviewten Lehrkräfte eingeladen. Es wurde in dieser Hinsicht prinzipielle Bereitschaft bekundet, aber der feh-

97 Lehrkraft S lässt die Teilnehmenden Stolpersteine fotografieren und im Kurs thematisieren (S52).

lende Zugang zu solchen Angeboten sowie die mangelnde Unterstützung seitens des Kursträgers bemängelt (A217–221, B82, L57–59/115).⁹⁸ Lehrkraft I führt an, dass Zeitzeuginnen/Zeitzeugen aufgrund der Sprachbarriere nicht ausreichend vom Kurs zu verstehen seien und ihnen deshalb nicht der angemessene Respekt gezollt werden könne (I140). Lehrkraft N besuchte als einzige mit allen Kursen eine Gedenkstätte (N46). Als Begründung für die Vermeidung von Gedenkstättenbesuchen wurden mehrheitlich organisatorische Hürden genannt; drei Lehrkräfte nennen fehlende Finanzierungsmöglichkeiten (A82, I140, U97); eine Lehrkraft führt große bürokratische Hürden seitens des BAMF bei der Planung von Exkursionen an (P77) und eine andere empfindet das Thema als zu schwer für einen Kursausflug und äußert Angst vor emotionalen oder ablehnenden Reaktionen der Teilnehmenden (B82–84).

3.2 Lebens- und Erfahrungsweltorientierung

Die unmittelbare Lebenswelt der Teilnehmenden wird von zahlreichen Lehrkräften sehr häufig in Exkursionen oder durch Verweise auf historische Spuren in der Kursstadt einbezogen. Lehrkräfte C und O betonen explizit, wie zentral dies für die Geschichtsvermittlung sei (C219, O38). Neben den bereits im Kapitel Nationalsozialismus aufgeführten Parallelisierungen von Kriegs- und Gewalterfahrungen stellen die Teilnehmenden auch bei der Behandlung der DDR Parallelen zu ihrer eigenen Diktaturerfahrung her.⁹⁹ Lehrkraft L bedauert, die oft sehr spannenden Herkunftsgeschichten aus Zeitmangel nicht angemessen mit der deutschen Geschichte vergleichen zu können, freut sich aber über vielfältige Einblicke und einen erweiterten Blick auf die Teilnehmenden, von denen sie lernen könne (L41/67/107). Lehrkraft I fragt nach Verbindungen zwischen der deutschen Geschichte und der Geschichte der Heimatländer der Teilnehmenden (I34). Wie im Kapitel Nationalsozialismus ausgeführt, vermeiden die meisten Lehrkräfte

98 Lehrkraft A erklärt, stattdessen deren Geschichten zu erzählen; Lehrkraft B hat beispielsweise einen Polizisten eingeladen, weil ihr das über Kontakte möglich war; Lehrkraft L würde prinzipiell gerne mehr Referentinnen und Referenten einladen, klagt aber über ein knappes Budget.

99 Parallelisierung zur Stasi (D112), Parallelisierung zur Flucht (B92).

bewusst Unterrichtsmaterial, das traumatisierte Teilnehmende triggern könnte.

3.3 Problemorientierung

Lediglich Lehrkraft C berichtet im Interview, dass sie im Unterricht problemorientierte Fragestellungen vorgebe (C42–45/122).

3.4 Methoden- und Wissenschaftsorientierung

Weiter unten wird im Kapitel Medien beschrieben, dass Lehrkräfte häufig Bildquellen verwenden. Nur in wenigen Fällen zeigt sich aber über eine reine Bildbeschreibung hinaus eine forschende Haltung. Lehrkraft C fordert die Teilnehmenden zur freiwilligen Bearbeitung der (fiktiven) Zeitzeugenberichte im Lehrwerk der Landeszentrale für politische Bildung auf (C128), Lehrkraft R gibt ihnen eine selbstgestaltete Broschüre mit umfangreichem Quellenmaterial an die Hand und vergleicht mit den Teilnehmenden historische Zeitungüberschriften (R36).¹⁰⁰ Eine Methoden- und Wissenschaftsorientierung ist darüber hinaus nicht zu erkennen.¹⁰¹

3.5 Gegenwartsorientierung

Gegenwartsorientierte Aspekte wurden im Abschnitt Erinnerungskultur bereits angesprochen. Zu ergänzen ist, dass zahlreiche Lehrkräfte Spielfilme vorstellen oder mit dem Kurs schauen, die den Nationalsozialismus behandeln.¹⁰² Lehrkräfte I und S beziehen antisemitische Anschläge als tagessaktuelle Themen in den Unterricht ein (I130–136, S52). Lehrkraft E er-

100 Siehe hierzu das Kapitel Medien.

101 Es fällt eine große Spannweite an Unterrichtsanforderungen auf: Während die Lehrkräfte R und S die Teilnehmenden tendenziell zu überfordern scheinen (R36, S8), verwendet Lehrkraft P ein für Kinder entwickeltes Politikspiel und ein Kinderbuch zur Auseinandersetzung mit dem Thema Religion (P42).

102 Siehe hierzu das Kapitel Medien.

läutert bei der Behandlung des Föderalismus im Politikmodul den historischen Hintergrund (E214).

3.6 Personalisierung

Vier Lehrkräfte betonen, dass sie sich der Vorteile des emotionalen Lernens durch die Erzählung von Geschichten von (auch fiktiven) Zeitzeuginnen und Zeitzeugen bewusst seien (A217–221, B144, G130–134, U84). Dies gelte insbesondere für die Vermittlung des Holocaust und des Aspekts der Multiperspektivität (A217–221).¹⁰³

3.7 Personifikation

Für viele der Teilnehmenden und Lehrkräfte manifestiert sich der Nationalsozialismus vor dem Hintergrund des eigenen Vorwissens oder der Reproduktion des Lehrbuchnarrativs vor allem in der Person Hitlers. Viele Lehrkräfte sehen dies jedoch als problematisch und versuchen, derartige Personifikationen aufzubrechen (E188–190, I52, R64, S28/174). Für weitere Ergebnisse sei auf Abschnitt 2.2 zu Nationalsozialismus und Holocaust verwiesen.

103 Wie im Kapitel zum Nationalsozialismus beschrieben, verwenden zahlreiche Lehrkräfte aus diesem Grund echte und fiktive Zeitzeugenberichte. Die Strategie der Personalisierung durch fiktive Geschichten könnte sich auch auf ein mögliches Vorgehen gegen Verschwörungstheorien negativ auswirken. Wenn die Lehrkraft Informationen aus nicht authentischen und nicht nachprüfbaren Quellen präsentiert, kann sie das Gleiche den Teilnehmenden in einer Diskussion um antisemitische Verschwörungserzählungen schwerlich absprechen.

3.8 Zur Umsetzung geschichtsdidaktischer Prinzipien durch die Lehrkraft

Am häufigsten tragen Exkursionen engagierter Lehrkräfte zu einer projekt- und handlungsorientierten Geschichtsvermittlung bei, die hierbei auch die Aspekte Gegenwart und Lebenswelt einbezieht. Neben zahlreichen anderen Punkten scheint die Art der Geschichtsvermittlung aber problematisch: Es findet kaum Quellenarbeit statt, fiktive Zeitzeugenberichte werden eingesetzt und Parallelisierungen bei besonders emotionalen Themen wie Flucht, Diktatur und Krieg angestoßen, aber nicht nach wissenschaftlichen Parametern verglichen und kritisch bewertet. Da im Kurs der Schwerpunkt auf die Vermittlung von Sachwissen gelegt wird, werden andere Aspekte zu meist vernachlässigt und es scheint gewissermaßen Zufall, ob die Lehrkräfte geschichtsdidaktische Prinzipien anwenden. Dieser Eindruck kann jedoch auch aufgrund einer mangelnden Thematisierung des Komplexes im Interview entstanden sein. Den Ausbildungskontext der Lehrkräfte und die curricularen Anforderungen berücksichtigend wird es für wahrscheinlicher gehalten, dass kaum didaktisches Wissen über Geschichtsvermittlung existiert. Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Behandlung von Geschichte im Orientierungskurs nicht die Qualitätskriterien eines schulischen Geschichtsunterrichts erfüllt.

4. Die Akteure des Orientierungskurses

Dieses Kapitel dient der Kontextualisierung der Forschungsthemen. Es behandelt das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte und ihren Blick auf die Teilnehmenden, die Forschungsthemen und den Orientierungskurs.

Im Hinblick auf ihre Erfahrungen und ihren beruflichen Hintergrund wurden den Lehrkräften die folgenden Fragen gestellt:

Welche Erfahrungen haben Sie bei der Durchführung des Orientierungskurses allgemein gemacht? Erscheint Ihnen das Format des Orientierungskurses für die Zielgruppe generell als angemessen?

Was ist ihre Vorausbildung? Aus welchem Fach kommen Sie?

Wie sind Sie auf Ihre Aufgabe als Lehrkraft für dieses Kursformat vorbereitet worden? Gab es eine besondere Vorbereitung im Hinblick auf die Inhalte von Modul zwei wie z. B. Nationalsozialismus und Holocaust?

4.1 Die Lehrkräfte

Ausbildungshintergrund und Erfahrung der Lehrkräfte

A:

Mittlere Erfahrung: drei bis vier Orientierungskurse und drei Alpha-Kurse
Bachelor Germanistik, Master DaF
Arbeitet an verschiedenen Sprachschulen und als DaZ-Lehrkraft

B:

Wenig Erfahrung: drei Orientierungskurse
Bachelor Germanistik und Kulturwissenschaften, Master DaF, Zusatzqualifikation während Lehrtätigkeit

C:

Wenig Erfahrung: vier Orientierungskurse
Magister Germanistik, Alphabetisierungsqualifikation, viel Erfahrung im Unterrichten von Uni-Deutschkursen, Zusatzqualifikation während Lehrtätigkeit

D:

Wenig Erfahrung: Orientierungskurse seit drei Jahren
Bachelor Germanistik und Portugiesisch
Erwerb der BAMF-Zulassung durch Arbeit in Sprachschule

E:

Wenig Erfahrung: Orientierungskurse seit vier Jahren (drei bis vier Kurse, zwei davon Alpha-Kurse, drei davon im Teamteaching)
Bachelor Germanistik

F:

Wenig Erfahrung: Orientierungskurse seit einem Jahr (zwei Kurse im Teamteaching)

Bachelor unbekannt, Master DaF

G:

Viel Erfahrung: Orientierungskurse seit 15 Jahren

Grundstudium Kulturwissenschaft und Neuere deutsche Literatur, Aufbaustudium DaF, bildet sich über Angebote der Landeszentrale für politische Bildung fort

I:

Mittlere Erfahrung: Orientierungskurse seit fünf Jahren (Teamteaching, nur ein Kurs allein)

Lehrtätigkeit in Deutsch und Kunst, DaF-Studium, besucht Fortbildung vor Ort

K:

Wenig Erfahrung: Hat bislang einen Kurs unterrichtet

Pensionierte Gymnasial-Lehrkraft für Deutsch, Russisch und Politik

L:

Viel Erfahrung: Orientierungskurse seit 2005

Studium und Promotion Germanistik/Linguistik, Volkskunde: europäische Ethnologie, Kommunikationsforschung, Ausbildung Journalismus/PR

N:

Viel Erfahrung: zehn Orientierungskurse seit 2008

Ausbildung in Übersetzen für Italienisch, Deutsch als Zweitsprache seit 2002

O:

Mittlere Erfahrung: Integrationskurse mit Orientierungskursen sechs Durchläufe unterrichtet (einen Kurs allein, sonst Teamteaching)

Erstes Staatsexamen Jura, Fernstudium Deutsch Lehren Lernen, aktuell Master DaF

P:

Mittlere Erfahrung: drei Jahre Lehrerfahrung
Studium Germanistik, Weiterbildung DaF-Lehrkraft

R:

Viel Erfahrung: unterrichtet seit 19 Jahren Deutsch als Fremdsprache
Studium Geschichte und slawische Philologie, kulturhistorische Seminare,
Bildungsurlaub, selbstständig für verschiedene Träger (VHS, Uni)

S:

Viel Erfahrung: 2006 DaF-Ausbildung am Goethe-Institut
Promotion in Geschichtswissenschaften, Museumspädagogik, hat mehrere
Jahre im Ausland unterrichtet, seitdem VHS und andere Institute

U:

Viel Erfahrung: unterrichtet seit zwölf Jahren Integrations- und Orientie-
rungskurse
Studium Germanistik, Slawistik, Komparatistik, DaF-Zusatzqualifikation

Einstellung der Lehrkräfte zur Ausbildung für die Orientierungskurse

Die Lehrkräfte thematisieren ihre prekären Arbeitsumstände als Honorarkräfte an den Sprachschulen und weisen in diesem Zusammenhang auf Missstände hin (A207–209, K26, P63, U95–97). Fast alle Lehrkräfte wünschen sich eine bessere Aus- und Weiterbildung, beispielsweise werden mehr historische Inhalte (R26), Supervision bezüglich sensibler Kontexte (D106, S75), eine bessere didaktische Ausbildung zur Vermeidung von Buchnarration und Frontalunterricht (L105) sowie allgemein ein größeres Angebot an Qualifizierungsmöglichkeiten gewünscht (N24). Zwei Lehrkräfte berichten von Erfahrungen aus der Lehrerbildung. Lehrkraft R führt ein freiwilliges Weiterbildungsangebot des Trägers durch und berichtet von Kolleginnen, die zugeben, dass sie beispielsweise nicht viel über den Bundesrat oder die Pogromnacht wüssten. Darüber hinaus würden häufig Konflikte im Orientierungskurs thematisiert (R6–16). Lehrkraft G führt Zusatzqualifikationen des BAMF durch. Als schwierige Themen des Moduls Zwei empfinden die Lehrkräfte offenbar den Einstieg in die Geschichte und

die Stoffauswahl, den Umgang mit emotionalen Reaktionen und Parallelisierungen beim Thema Krieg sowie den Umgang mit Parolen und Kritik. Vor allem seien viele Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle verunsichert und mit der didaktischen Reduzierung überfordert, da sie das Gefühl hätten, alles vermitteln zu müssen (G208).¹⁰⁴ In der Fortbildung würden sie erkennen, dass sie zur Komprimierung des Lernstoffes gezwungen seien und methodisch vielfältige Aufbereitungsmethoden und eine angemessene Präsentation der Themen lernen (G210/222–226). Darüber hinaus werde der Umgang der Lehrkräfte mit Flucht- und Verfolgungserfahrungen der Teilnehmenden besprochen und immer wieder Unverständnis, Abwehr und Leugnung bezüglich des Holocaust als Erfahrung aus den Kursen geteilt (G220). Lehrkraft G empfindet die theoretische Behandlung von Konflikten im Orientierungskurs als unzureichend und wünscht sich, dass die Teilnehmenden verstärkt über Konfliktthemen sprechen und lernen, dass verschiedene Meinungen nicht Streit bedeuten. Sie kann sich aber auch vorstellen, dass viele Lehrkräfte dafür zu unsicher seien (G218). Neben privat organisierten Fortbildungen, die viele Lehrkräfte besuchen, haben einige an den Zusatzqualifikationen des BAMF teilgenommen, die teilweise über die Schulträger organisiert sind. Während Lehrkraft B sehr positiv von einer Zusatzqualifikation berichtet, konnte Lehrkraft C nicht viel für sich mitnehmen (B10, C81–85). Auch Lehrkraft E hat kaum inhaltliche, dafür aber methodische Anregungen erhalten (E16–34). Die Auswirkungen der mangelhaften Aus- und Weiterbildung auf migrantische Lehrkräfte und Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger werden von den Befragten kritisiert. Lehrkraft I findet es problematisch, dass Integrationskurse meist von Lehrkräften ohne entsprechende Ausbildung unterrichtet werden (I10). Lehrkräfte K, O und R meinen, dass viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Deutschland nicht gut genug kennen, um diese Kurse zu unterrichten (K24, O109, R110). Lehrkraft A führt hingegen an, dass gerade diese aufgrund ihrer persönlichen Integrationserfahrung besonders gut auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen können (A12). Viele der befragten Lehrkräfte sind Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger mit langer

104 Lehrkraft B gibt im Interview an, dass sie aufgrund mangelnder Beteiligung 100 Unterrichtseinheiten kaum füllen konnte (B6), während Lehrkräfte D und E betonen, dass 100 Unterrichtseinheiten zu knapp bemessen seien (D98, E12).

Berufserfahrung in Bereichen, die für den Orientierungskurs relevant sind, und können daher ihre Expertise einbringen. Sie scheinen nicht unsicherer zu sein als studierte DaF-Lehrkräfte, die erst am Anfang ihrer Berufslaufbahn stehen. Die erst vor Kurzem immigrierten Lehrkräfte scheinen einerseits auf besondere Weise auf die Teilnehmenden eingehen zu können, haben andererseits aber oft nur rudimentäres Wissen über die deutsche Geschichte, was sie nicht durch Eigenstudium kompensieren können.

Einstellung der Lehrkräfte zur Wertevermittlung und zu den Forschungsthemen

Viele Lehrkräfte glauben grundsätzlich an positive Effekte in der Wertevermittlung durch den Orientierungskurs. Sie heben explizit positive Erfahrungen mit großer Heterogenität in ihren Kursen hervor (L2, U70). Zwei Lehrkräfte halten den Kurs für relevant im Hinblick auf eine Aufklärung über die deutsche Gesellschaft (C37/119–201, I205–207), die jedoch zu einseitig vermittelt werde.¹⁰⁵ Fünf Lehrkräfte sind davon überzeugt, dass der Orientierungskurs kein Instrument sei, um Antisemitismus und Israel-feindlichkeit vorzubeugen (B144, D211, E228, G264, R110), Grundverständnis für Toleranz werde aber durchaus vermittelt (G264, I205)¹⁰⁶ und ein erster Einblick in wichtiges Faktenwissen geboten (B144, E228).¹⁰⁷ Allerdings könnten viele Themen nur punktuell behandelt werden, sodass die Zeitgeschichte zu kurz komme (S48). Aufgrund der zeitlichen und sprachlichen Beschränkungen sieht Lehrkraft L keine Möglichkeiten, gewisse Konstrukte aufzubrechen (L99).¹⁰⁸ Einige Lehrkräfte glauben nicht oder nur sehr eingeschränkt an einen Erfolg der Orientierungskurse. Lehrkraft A hält sie für Geldverschwendung (A227), Lehrkraft S sieht in ihnen eine Beschäftigungsmaßnahme (S24) und drei weitere Lehrkräfte finden sie zu wenig anschaulich und alltagsrelevant (B6, F116/162, I4/205/64). Auch der Aspekt der Erziehung zu Staatsbürgerinnen und -bürgern wird mal positiv,

105 Angesichts des starken Fokus auf die Rechte würde die Beschäftigung mit den Pflichten vernachlässigt (C37/119–201).

106 Lehrkraft N hält zumindest ein Verständnis für möglich (N100).

107 Lehrkraft R wünscht sich mehr Reflexion statt Faktenvermittlung (R62).

108 Grundsätzlich schätzt sich Lehrkraft L aber in der Vermittlung der zentralen Aspekte als erfolgreich ein (L2).

mal negativ gewertet (F116/162).¹⁰⁹ Drei Lehrkräfte fühlen sich selbst qualifiziert, um gegen Antisemitismus und Israelfeindschaft vorzugehen, und geben als Begründung Berufserfahrung (G166) und Engagement an (A10/14/78/160/168),¹¹⁰ aber explizit nicht die Ausbildung im Rahmen des Orientierungskurses (E196). Zwei Lehrkräfte fühlen sich nicht qualifiziert, um angemessen mit antisemitischen oder anderen extremistischen Kommentaren umzugehen (B36/82–84/144–146, N80). Neben Lehrkraft B äußert auch Lehrkraft P große Ängste und Unsicherheit (B36/82–84/144–146, P66). Lehrkräfte D, F und G sehen sich als Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger mit dem gesamten Kursformat überfordert (D12/18/219, F8/166, G20). Lehrkräfte A und B wissen um die Wichtigkeit der Antisemitismusprävention, können aber nicht erkennen, dass eine Thematisierung im Orientierungskurs durch das BAMF gewünscht sei (A217, B144).¹¹¹ Lehrkraft K hingegen sieht keine Notwendigkeit der Thematisierung, da Antisemitismus im Kurs nicht vorkomme (K52). Eine andere Lehrkraft ist vom Gegenteil überzeugt und fordert, dass der Antisemitismus von Migrantinnen und Migranten mithilfe des Zeigens von Filmen über den Holocaust thematisiert werden solle (S42). Neben den geschilderten Kursthemen mit Konfliktpotential empfinden Lehrkräfte auch andere Einheiten als herausfordernd. Allgemein halten es drei Lehrkräfte für schwierig, den Politikteil aufgrund seiner sprachlichen Anforderungen zu unterrichten (D36, F44, K16).¹¹² Eine Lehrkraft bewertet die Themen Politik und Arbeitsrecht als nicht relevant für die Teilnehmenden (C39), eine andere erwähnt neben der Diversität das bürgerschaftliche Engagement als schwierig zu vermittelndes Thema (G47). Lehrkraft D unterrichtet ungerne Modul Drei, da viele Teilnehmenden die Inhalte bereits kennen würden und sie Angst hat, diese glaubten, sie unterstelle ihnen Intoleranz (D40).

109 Laut Lehrkraft I sei der Kurs wichtig für die Staatsbürgerschaft, aber nicht für die Zielgruppe (I10), darüber hinaus äußert die Lehrkraft negative Erinnerungen an die Staatsbürgerkunde der DDR.

110 Lehrkraft A fühlt einen starken Wertevermittlungsauftrag und sieht dabei ihre eigene Migrationserfahrung als Vorteil an (A160/178/182).

111 Lehrkraft A ergänzt, dass es dazu mehr Zeit, Mittel und eine geeignete Ausbildung geben müsste.

112 Es werden Parteinamen, Abkürzungen und andere Begrifflichkeiten als Herausforderung genannt.

Einstellung der Lehrkräfte zur Geschichtsvermittlung

Drei Lehrkräfte halten die Behandlung von Geschichte im Orientierungskurs für besonders relevant, da diese für das Verständnis Deutschlands in der Gegenwart von zentraler Bedeutung sei (A225, I142, R98). Lehrkraft R betont insbesondere die Bedeutung des Holocaust: »Wir sprechen so genau darüber, weil es das größte Verbrechen der Weltgeschichte ist – und weil es sich noch einmal wiederholen könnte!« (R98).

Lehrkraft O betont, dass sie in ihrem Unterricht keine eigenen Bewertungen bezüglich der Demokratie einbringen möchte (O96), während Lehrkraft K die »vorbildliche« Aufarbeitung der Vergangenheit in Deutschland vermitteln will (K24). Lehrkraft S erkennt die Bedeutung historischer Zusammenhänge und Lehrkraft E setzt eigene Schwerpunkte im Unterricht (S14, E78/206), betont ebenso wie Lehrkräfte I und O die Bedeutung der DDR-Geschichte und bezieht dabei ihre eigene Herkunft mit ein (E78, I215, O76).¹¹³ Zwei Lehrkräfte empfinden die Betonung der Verantwortung für die deutsche Geschichte als zusätzliche Last für die Teilnehmenden, die in ihrem Alltag andere Sorgen hätten (I157, O139). Drei Lehrkräfte vermuten hingegen, dass die Botschaft von »Geschichte und Verantwortung« zu komplex sei, um von den Teilnehmenden verstanden zu werden (D179, E222, F160). Lehrkraft O wünscht sich, dass die Verbrechen des Nationalsozialismus als solche anerkannt werden (O66), während Lehrkraft D erwartet, dass die Teilnehmenden aus der Geschichte lernen (D182). Lehrkraft A betont, dass Integration und Verantwortungsübernahme nur funktionieren, wenn sich nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Deutschen bemühen (A190). Zwei Lehrkräfte äußern sich kritisch zur Verantwortungsübernahme aufgrund der Geschichte. Lehrkraft E fühlt einen unangenehmen Rechtfertigungsdruck im Kurs (E220) und Lehrkraft C behauptet, ihre Teilnehmenden würden interpretieren, dass die Deutschen aufgrund ihres schlechten Gewissens gezwungen seien, die Geflüchteten ohne Anspruch auf Gegenleistung aufzunehmen (C113–117).¹¹⁴

113 Lehrkraft I reproduziert dabei mit »Hitler-Faschismus« einen Begriff der DDR-Geschichtsschreibung (I34).

114 Lehrkraft C führt dabei auch aus, dass Muslime und Musliminnen aus dem Koran, den sie selbst kenne, die religiöse Legitimierung ableiteten, die Ungläubigen auszunutzen.

Problematische Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber dem Kurs

In einer rassistischen Welt sind rassistische Einstellungen von Lehrkräften nicht auszuschließen und insbesondere im migrantischen Kontext eines Orientierungskurses als hochproblematisch anzusehen. Die Bandbreite der getätigten rassistischen Äußerungen reicht von Pauschalisierungen (Teilnehmende aus Afrika werden pauschal als »Afrikaner« bezeichnet, ohne über ihre konkrete Nationalität zu sprechen; N60, S68) über stereotype Vorurteile (antimuslimischer Rassismus gegenüber den Teilnehmenden; C105/113–120/297)¹¹⁵ bis dahin, dass nichtdeutschen Lehrkräften Professionalität abgesprochen wird (K12/24).¹¹⁶ Lehrkraft S geht unsensibel mit der geäußerten Diskriminierungserfahrung eines Schwarzen Teilnehmers um, der die fehlende Behandlung der Kolonialgeschichte und die Reproduktion rassistischer Darstellungen in einer Gedenkstätte thematisierte (S68). Mangelnde Selbstreflexion der Lehrkräfte in diesem Bereich bemängelt Lehrkraft G, die im Interview aus ihrer Tätigkeit als Fortbildnerin in der BAMF-Zusatzqualifizierung berichtet (G196–202). Es gibt allerdings auch Lehrkräfte, die durch eine besonders große pädagogische Offenheit gegenüber den Teilnehmenden herausstechen und sich bewusst Elementen der interkulturellen Pädagogik bedienen. Lehrkraft A möchte durch Gruppenmethoden und Rollenspiele die Toleranz und Demokratisierung des Kurses fördern (A32–34), betont Gemeinsamkeiten anstelle von Unterschieden (A76) und setzt sich mit wertebildenden Aspekten der Integration auseinander (A150). Lehrkraft L versucht, möglichst interaktiv und kreativ zu arbeiten, indem sie Wandzeitungen zu Antiaggressionstraining gegen rechte Angriffe in ihren Unterricht einbezieht (L55). Auch Lehrkraft P betont Respekt und Offenheit gegenüber ihren Teilnehmenden (P66) und Lehrkraft U versucht, engagierte Frauen zu fördern, die sich kritisch mit ihrer geschlechtsspezifischen Rolle im familiären Kontext auseinandersetzen wollen (U94).

115 Lehrkraft K spricht von: »Kinder, Küche, Koran« (K38).

116 Während die Lehrkraft zweimal betont, dass sie ihre eigene Familiengeschichte einbringen könne, bezeichnet sie die abgewerteten Kolleginnen und Kollegen dichotom als »Ausländer«. Es wird nicht klar, ob es sich um Deutsche mit Migrationshintergrund oder tatsächlich um Ausländerinnen/Ausländer handelt.

4.2 Die Teilnehmenden

Gruppenzusammensetzung: Herkunft, Bildungsstand, Kursniveau

Sehr viele Lehrkräfte berichten von Orientierungskursen mit einer hohen Anzahl an Geflüchteten (A6, B108, C107, D10, E166/98, F96, O43, P11/83/107–109/112), insbesondere in Alphabetisierungskursen (A6, E166/98) und während der Höhepunkte der Fluchtbewegungen (A6, B102). Alle Lehrkräfte geben an, dass sie Teilnehmende aus Syrien hatten, es werden aber auch Afghanistan (C107, D10, E162, F96), Irak (D10, F96), Iran (B108), Eritrea (C107, P83/107–109) und die Türkei (I157, P112) als häufige Herkunftsländer genannt. Zwei Lehrkräfte berichten, dass ihre Kurszusammensetzung vor der Migrationsbewegung 2015 deutlich heterogener bezüglich Nationalitäten und Sprachen war (A6, N60), während zwei andere Lehrkräfte wiederum eine Entwicklung hin zu einer größeren Durchmischung beobachten (B2, D10). Als besonders herausfordernd werden homogen zusammengesetzte Kurse mit einem hohen Anteil an Syrerinnen und Syrern genannt (B2, D10, N34). Besonders weibliche Lehrkräfte nehmen Kurse mit einem hohen Anteil an oder ausschließlich männlichen arabischen Teilnehmern als schwierig wahr (A2, B2, K38, U72). Eine Lehrkraft arabischer Herkunft unterrichtet daher lieber reine Frauenkurse und eine andere führt aus, dass Themen wie die Rolle der Frau besonders schwer zu diskutieren seien (U72). Gerade in Kursen mit einem hohen Anteil an Geflüchteten dominiert trotz großer Streuung ein eher niedriges Sprachniveau auf der Ebene von A2 (F8–12, S24), das eine gute Kommunikation erschwere und zu geringer Unterrichtsbeteiligung führe (C35/160/37/152, D10, E166/162, I40/64, L4). Lehrkräfte C und D empfinden den Orientierungskurs für diese Zielgruppe als zu schwierig (C35/160/37/152, D10). Lehrkräfte C und E, die verstärkt Alphabetisierungskurse unterrichten, erklären, dass diese Gruppe der Geflüchteten meist einen sehr geringen Bildungsstand habe, aus dem wenig Interesse und begrenztes Beteiligungs- und Lernpotential erwachsen (C35, E166/162). Lehrkraft B eines Kurses mit heterogenerer Zusammensetzung und einem geringeren Anteil an Geflüchteten berichtet über ein höheres Sprachniveau und Interesse sowie eine stärkere Teilnahme am Unterricht (B2–5). Den Zusammenhang zwischen einem höheren Bildungsgrad und dem Interesse der Teilnehmenden stellen

drei Lehrkräfte her (I90/157, L4, U74). Lehrkraft R berichtet von einer Sprachschule, die sich explizit an eben solche Teilnehmende mit Bildungshintergrund und hohem Interesse richtet und einen ausgesprochen guten Ruf genieße, ein Absitzen des Kurses sei hier wegen des Tempos und Niveaus nicht möglich (R39–41). Lehrkraft F plädiert stark für die Freiwilligkeit beim Besuch des Orientierungskurses, da sonst von den Teilnehmenden kaum Interesse zu erwarten sei (F162).

Interessen der Teilnehmenden

Lehrkraft C hat die Erfahrung gemacht, dass für Teilnehmende mit geringem Allgemeinwissen »alles neu« sei (C65/159). Laut Lehrkraft A zeigen sich diese Teilnehmenden besonders erstaunt über die verschiedenen Religionen und den Atheismus in Deutschland (A32/128). Lehrkraft N berichtet von einer Fülle an diffusem Wissen aus dem Internet, erkennt aber eine Motivation bei den Teilnehmenden, mehr über das deutsche Sozialgefüge zu lernen (N2/94). Lehrkräfte D und F erleben eine prinzipiell positive Einstellung gegenüber Deutschland (D185, F124) und das Bemühen, bei ausreichend sprachlichen Möglichkeiten Vergleiche mit den Heimatländern anzustellen (F124). Lehrkraft B beobachtet, dass sich muslimische Teilnehmende besonders für das Thema Religion und Frauen sich insbesondere für das Thema Familie interessieren (B104). Eine patriarchale Interessenzuordnung erkennt auch Lehrkraft C darin, dass sich (besonders muslimische) Frauen für deutlich weniger Themen, insbesondere kaum für Politik, interessieren (B2/104, C35/160). Eine große Diskutierfreudigkeit beobachten Lehrkräfte bei Themen, mit denen die Teilnehmenden direkt im Alltag konfrontiert sind,¹¹⁷ so auch bei sie betreffenden Konfliktthemen.¹¹⁸ Einige Lehrkräfte berichten von bewussten Abgrenzungen der Teilnehmenden gegenüber den Kursthemen.¹¹⁹ Neun berichten insgesamt von Desinteresse im Kurs, das im Laufe des Unterrichts oft zum Fernbleiben

117 Z. B. Diskussionen zu Sozial- und Arbeitslosenversicherung (E64–70) oder Familie (B104, K46).

118 Siehe im Folgenden: Konflikte im Kurs.

119 Aus Syrien stammender Teilnehmer mit depressiver Erkrankung fehlte bei Exkursionen (N62/64), Teilnehmende mit Diktaturerfahrung äußerten nicht ihre Meinung (P83/107–109, R82) oder hatten Angst, etwas Falsches zu sagen (S79).

zahlreicher Teilnehmender führe (B2, C55/160, F78/164, I136, K14, L79, N6–8, O14/71, P32). Drei Lehrkräfte begründen ein mangelndes Geschichtsinteresse mit der Sprachbarriere (E74, F118/120, G204), während zwei erklären, dass europäischstämmige Teilnehmende aufgrund der vielen möglichen Anknüpfungspunkte ein höheres Interesse an der deutschen Geschichte zeigen (A160, B104). Lehrkraft F, die sich selbst desinteressiert an Geschichte zeigt, beobachtet auch in ihren Kursen ein starkes Desinteresse (F12/118–120). Die geschichtsbegeisterte Lehrkraft C hingegen gibt an, dass ihre Teilnehmenden sehr interessiert seien und viele Vergleiche ziehen (C39/47). Ähnliches berichtet Lehrkraft L (L67).

Konflikte im Kurs

Einige Lehrkräfte machen Angaben zu ihrem Umgang mit Konflikten während des Unterrichtsgeschehens. Lehrkraft A erwartet mehr Konflikte, wenn die kulturellen Unterschiede im Kurs größer sind (A2). Lehrkräfte C und I sehen durch Konflikte den Lernprozess gefährdet (C111, I124), Lehrkraft B wird durch Konflikte und extremistische Äußerungen verunsichert und versucht daher, diese zu vermeiden (B136–140). Lehrkraft G hat aufgrund ihrer langen Berufserfahrung keine Angst davor, kritische Themen zu behandeln (G166–168). Neben der Einheit zum Nationalsozialismus nennen Lehrkräfte weitere Themen, die zu Konflikten im Kurs führen. Sieben Lehrkräfte sehen die vielfältigen Familienformen in Deutschland, den Themenkomplex Gleichberechtigung von Mann und Frau, Erziehungsvorstellungen, Monogamie sowie insbesondere die Akzeptanz von Homosexualität und Emanzipation als sehr konfliktreich (B34, G47, I64/107–110, O67/113, P96, R76/102–106, U66), in diesem Zusammenhang wird von häufigen diskriminierenden Äußerungen gegenüber Frauen und Homosexuellen berichtet. Drei Lehrkräfte empfinden die Vermittlung von Gleichberechtigung besonders in Kursen mit einem hohen Anteil an arabischen respektive muslimischen Männern als problematisch (B34, I64/107–110, O67). Auch beim Thema Religionsfreiheit entstünden mit dieser Teilnehmergruppe häufig Diskussionen (N44). Drei Lehrkräfte beschreiben ablehnende Haltungen bei diesem Thema (I124, O63, P66/124). Lehrkräfte C, I und P vermeiden daher eine ausführliche Behandlung des Themas Religion (C111, I124, P66). Lehrkraft I führt aus: »Denn es geht ja um Fakten

und fachliche Vermittlung und nicht um Meinung und Weltanschauung und solche Streitthemen.« (I124).

Lehrkraft A betont, dass sie sich besonders für die verschiedenen religiösen Hintergründe ihrer Teilnehmenden interessiere, um sie besser zu verstehen und auf sie eingehen zu können (A46–48). Unabhängig von den Kursthemen sind offenbar zahlreiche Konfliktlinien im Kurs von spürbarer Relevanz. Auf den Syrienkrieg bezogene Konflikte werden besonders häufig genannt: Es gibt Diskussionen und teilweise heftige Streitigkeiten zwischen Gegnern und Befürwortern des Assad-Regimes (A8) sowie zwischen syrischen und russischen (A168, E170) oder zwischen arabischen und kurdischen (A2, N94) Anhängerinnen und Anhängern der Kriegsparteien. Nationalistische Spannungen zwischen Teilnehmenden aus Syrien und Afghanistan werden ebenfalls beobachtet (C107). Auch religiöse Spannungen zwischen Sunniten und Schiiten (A8, C111) sowie zwischen »afrikanischen Christen« und »arabischen Muslimen« (P66) und die Diskriminierung von Atheisten und Atheistinnen durch muslimische Teilnehmende (N44) werden genannt. Darüber hinaus wird von zahlreichen rassistischen Äußerungen der Teilnehmenden untereinander, insbesondere gegenüber BPoC¹²⁰, berichtet (A182–192, C209, G252–256, I118, P124). Die Lehrkräfte bagatellisieren und ignorieren die rassistischen Übergriffe der Teilnehmenden zumeist, sodass davon ausgegangen werden kann, dass insbesondere BPoC-Teilnehmende in den Kursen nicht ausreichend vor rassistischer Diskriminierung geschützt sind. Die Teilnehmenden erleben Rassismus und Xenophobie auch in ihrem Alltag und thematisieren diese Erfahrungen teilweise im Kurs (A182–192, C209, F188, G236). Zwei Lehrkräfte empfinden daher Rassismus in Deutschland heutzutage als relevanter als Antisemitismus (C209, K68). Lehrkraft F weist darauf hin, dass diese rassistischen Erfahrungen der im Orientierungskurs propagierten Gleichbehandlung widersprechen (F188).¹²¹

120 BPoC/Black Person of Color: Dies ist eine häufig gebrauchte Selbstbezeichnung schwarzer Aktivistinnen und Aktivisten, die sich mit der Bezeichnung »Black« von der allgemeineren Gruppe der PoC/People of Color abgrenzen wollen, um die spezifische Diskriminierung sichtbar zu machen, die sie auch durch PoC erfahren.

121 Eine kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen ist im Orientierungskurs nicht vorgesehen.

Die Abschlussprüfung »Leben in Deutschland«

Das erfolgreiche Bestehen der Abschlussprüfung scheint das zentrale Ziel der Teilnehmenden, die im Unterricht sehr darauf fixiert seien, wie acht Lehrkräfte berichten (B2, D98, E120, F40–42, I159/161, K4, O14, R110). Drei erläutern, dass der Erfolg ihres Kurses an der Intensität der Prüfungsvorbereitung gemessen werde (B2, E232, I161). Während die anderen Lehrkräfte diesen Druck auf der Seite der Teilnehmenden spüren, erlebt die an einer Vorzeigeschule tätige Lehrkraft L ihn auch von Seiten des Kursträgers (L43). Die Lehrkräfte äußern sich durchweg sehr kritisch zum Format der Abschlussprüfung und deren Dominanz im Orientierungskurs. Fünf Lehrkräfte betonen, dass das Niveau des Tests sowohl sprachlich als auch inhaltlich für viele Teilnehmende zu hoch sei (C37/152, D225, I159, N4, O14) und sie ihn deshalb nicht bestünden (D225, F196–198, I163, S48). Lehrkraft E freut sich, dass lernschwache Teilnehmende durch Auswendiglernen immerhin eine Chance zum Bestehen haben (E234–238), sieht aber wie sechs weitere Lehrkräfte das unzusammenhängende Auswendiglernen eigentlich sehr kritisch (C37/152, D225, E234–238, I159, K62, L6, N6–8). Neben anderen betont Lehrkraft N, dass dadurch kein Verständnis der Inhalte abgeprüft werden könne (N6–8) und schlägt wie Lehrkraft K alternative mündliche Prüfungsformen vor (K62, N6–8). Auf den Kursinhalt bezogen findet Lehrkraft I, dass die Inhalte zu irrelevant für das Leben in Deutschland seien (I159) und Lehrkraft S wünscht sich, dass der Test abfragen solle, seit wann Juden und Jüdinnen in Deutschland leben und warum es Vorurteile gegen sie gibt (S48).

5. Verwendete Medien

5.1 Verwendung der Lehrwerke

Es zeigt sich ein gemischtes Bild bei der Verwendung der Lehrwerke. Während manche Lehrkräfte ausschließlich eines verwenden (D10/28, E46, K im Vorgespräch, N28–30, P50, U18), kombinieren andere verschiedene Lehrwerke (A32, C176–179, G35, L18, O22– O24, R32–36, S22). Einige erfahrene Lehrkräfte verwenden die Lehrwerke als roten Faden und benutzen

vor allem eigene Materialien (A28–32, G35, S12/22).¹²² Andere, eher unerfahrene Lehrkräfte halten sich sehr eng an das Lehrwerk (D28, F30/67/40, I34, K4, N28, O22/24, P36). Für einige ersetzt es sogar das Curriculum in der Orientierung an den Lernzielen und zur Stoffverteilung (B22, E237). Einige Sprachschulen schreiben vor, welches Lehrwerk im Unterricht verwendet werden muss, sodass sich die Lehrkräfte gezwungen sehen, mit Büchern zu arbeiten, die sie eigentlich nicht gewählt hätten (A26–28, B28). Im Folgenden sprechen die Lehrkräfte nur in Ausnahmefällen die Buchseiten zu »Religiöser Vielfalt« an und beziehen sich vor allem auf die Seiten zum Themenkomplex Nationalsozialismus und Holocaust.

Klett: *100 Stunden Deutschland*

Etwa ein Drittel der Lehrkräfte verwendet oder verwendete das Lehrwerk im Unterricht (C176–179, D10, E38, G35, I28, R32–36). Eine Lehrkraft attestiert dem Buch inhaltliche Schwächen,¹²³ zwei andere halten das Sprachniveau für zu anspruchsvoll (E52/198, I164/177). Oft unterrichten die Lehrkräfte das Geschichtsmodul trotz Verwendung des Lehrwerks nach zeitlicher Chronologie (bspw. D64, G55/88, I34). Das nicht chronologische Unterrichten nach Buchvorgabe sei laut Lehrkraft D zu verwirrend gewesen (D64). Der einzelne Geschichtsstationen verbindende Dialog »Samir und Sigrid«, in dem eine offensichtlich ältere Frau dem Geflüchteten unter anderem »Adolf Hitlers Diktatur«, die »Verbrechen der Deutschen« und den Widerstand gegen den Nationalsozialismus erklärt, wird von den Lehrkräften nicht einbezogen, auch wenn sie die Idee dahinter grundsätzlich begrüßen (D74, G84, I43).¹²⁴ Nur Lehrkraft E verwendet den Dialog, empfindet die Textmenge aber als zu umfangreich (E152). Drei Lehrkräfte haben die Zuordnungsaufgabe Bild-Text Nr. 8b auf S. 78, in der es um den Aufstieg

122 Lehrkraft R erstellt eine eigene Broschüre (R32–36).

123 Lehrkraft L behauptet fälschlicherweise, andere Opfergruppen als Juden und Jüdinnen würden nicht genannt (L30–37) und äußert Kritik an einem angeblich BRD-lastigen Narrativ des Lehrwerkes (L20).

124 In der oben besprochenen Auflage des Werkes erscheinen neben »Sigrid« u. a. auch »Cem«, »Leyla«, »Marie« und »Rosa« als fiktive Gesprächspartner von »Samir«. Lehrkraft I erwähnt außerdem, dass viele Teilnehmende nicht ausreichend literarisches Vorwissen besäßen, um in fiktive Figuren einzutauchen (I34/195).

der NSDAP geht, behandelt (E138–148, G105–116, I191). Sie haben teilweise die Bilder mit dem Kurs besprochen, wobei Lehrkraft G anmerkt, sie würde lieber größere Bilder benutzen. Laut Lehrkraft I haben einige Teilnehmende im Vergleich von Diktatur und Demokratie auf S. 79 Nr. 8c Bezüge zu ihrem Heimatland hergestellt (I191). Die Bildquellen auf S. 79 wurden von vier Lehrkräften behandelt, aber nur von zweien als Propagandaplakate der NSDAP eingeordnet (D78–80, E138–148, G105–116, I199–201).¹²⁵ Die auf derselben Seite aufgeführten Definitionen werden aus sprachdidaktischen Gründen eher selten behandelt.¹²⁶ Ebenfalls zu kompliziert sei die Zuordnungsaufgabe Sätze-Reihenfolge 9e auf S. 81 (I191). Der Infokasten »Opfer der NS-Diktatur« wurde meist nur kurz behandelt.¹²⁷ Lehrkraft I schätzt, dass sie für diesen Text dreißig Minuten einplanen müsse und er aufgrund vieler unbekannter Wörter und des Gebrauchs des Partizips II wohl kaum für alle Teilnehmenden verständlich sei (I193). Zu der den Widerstand behandelnden Doppelseite 82/83 äußert Lehrkraft I, dass sie das Thema lieber in eigenen Worten mithilfe einer Präsentation bespreche (I193), Lehrkraft D hat den Auszug des Flugblattes besprochen, weil es in der Kursstadt einen Platz der Weißen Rose gebe (D96).

Hueber: *Zur Orientierung*

Das Lehrwerk wird oder wurde von fünf Lehrkräften verwendet (A21, B21–22, E38, R32–36, U18), drei der Lehrkräfte geben allerdings an, dass sie es nur in Auszügen benutzen (B22, E132, R32–36). Lehrkraft A empfindet das Deutschlandbild des Lehrwerks als zu stereotyp und normativ (A18–24), während Lehrkraft B zwar den Grundgedanken von Toleranz im Lehrwerk umgesetzt sieht, es aber für unzureichend bezüglich einer Vermittlung der hier behandelten Forschungsthemen hält (B144). Die Zuordnungsaufgabe Nr. 1 Bild-Text auf S. 38 hat Lehrkraft B nicht behandelt, weil sie sie als zu schwer empfand, und sie verwendet aufgrund der Faktenlastigkeit des

125 Nur Lehrkräfte D und G benennen Propagandabezug.

126 Nur Lehrkraft E äußert, die Definitionen behandelt zu haben (E141–144). Lehrkraft I hält sie für zu differenziert (I191) und Lehrkraft D erklärt lieber in eigenen Worten (D84).

127 Der Text wurde gehört und Bilder teilweise besprochen (D74/86) oder der Text wurde aus Zeitgründen in einer Tafelarbeit verkürzt (E154).

Buches generell lieber eigenes Material (B22/80). Aus dem gleichen Grund hat sie die Besprechung der religiösen Vielfalt auf S. 69 nicht behandelt und lieber einen offenen Erfahrungsaustausch im Kurs angeregt (B58). Auch Lehrkraft A verwendet für dieses Thema kein Lehrwerk, sondern führt Gruppenarbeiten und Rollenspiele durch (A32/54). Lehrkraft E betont, dies sei das für den Alphabetisierungskurs am besten geeignete Kursbuch (E52).

LpB Baden-Württemberg: *miteinander leben*

Das Lehrwerk wird oder wurde von sechs Lehrkräften verwendet (C17, G35, K im Vorgespräch, N29–30, O14, R32–36). Einige benutzen es ergänzend, beispielsweise Lehrkraft S, die das Bildmaterial und die Spiele verwendet (S24). Während Lehrkraft C das Lehrwerk sehr positiv beurteilt, üben andere Lehrkräfte auch Kritik. Lehrkraft C lobt das angemessene Sprachniveau, die vielen Fotografien und die Behandlung von Themen wie Schwarzarbeit und Schulden, die nur in diesem zu finden seien (C17/229–231). Lehrkraft O empfindet es hingegen als klischeehaft und hält das Sprachniveau für zu anspruchsvoll. Sie findet den Abschnitt Nationalsozialismus zu kurz und ihr fehlt die Einbeziehung migrantischer Perspektiven (O14/20/43). Lehrkraft N empfindet den Abschnitt zu religiöser Vielfalt als zu kurz und Lehrkraft P vermisst die Thematisierung anderer Opfergruppen sowie einen Blick fernab der innerdeutschen Perspektive (N42, P58). Lehrkraft C hat die Bilder auf den Seiten 94–97 vor allem besprochen, weil sich die Teilnehmenden dadurch die Daten leichter einprägen könnten (C140). Die auf S. 94 gezeigte Grafik (Ergebnisse der Reichstagswahlen 1928–1933) sei viel zu anspruchsvoll, aber sie habe dennoch versucht, sie den Teilnehmenden zu erläutern. Die Texte gebe sie meist als freiwillige Hausaufgabe auf, da im Unterricht die Zeit fehle (C128/144–146/148). Auch auf die Bildquelle auf S. 102 und das Thema Zivilcourage auf S. 106f. sei sie eingegangen (C126/185).

Cornelsen: *Orientierungskurs*

Vier Lehrkräfte verwenden oder verwendeten das Lehrwerk (C176–179, F24–25, L18, S22). Lehrkraft L empfindet das Verhältnis von Texten, Bildern und Aufgaben als angemessen und hebt hervor, dass das Lehrwerk neben

Jüdinnen und Juden auch andere Opfergruppen nenne (L30–37). Sie betont aber auch, dass die von uns untersuchten Forschungsthemen insgesamt zu wenig vorkommen (L39). Lehrkraft S findet viele Fehler im Lehrwerk und kritisiert, dass es chronologisch mit der NS-Zeit beginne (S22). Die bildliche Darstellung des Zweiten Weltkrieges beschränke sich auf Deutschland, sodass das europaweite Ausmaß der Zerstörung nicht deutlich werde (S68). Lehrkraft F behandelt ausschließlich die für den Abschlusstest relevanten Texte und Aufgaben im Buch und betont, dass nur die Hauptinformationen vorkommen (F30/67/40). Für die ausbleibende Besprechung des Zeitzeugenberichts führt die Lehrkraft das niedrige Sprachniveau des Kurses als Grund an (F41–42).

Der größte Teil der Kritik an den Lehrwerken durch die Lehrkräfte bezieht sich auf die Angemessenheit des Sprachniveaus. Kritik an der inhaltlichen Aufbereitung des Geschichtsmoduls wird nicht geübt. Deutlich zeigt sich bei der Bewertung der Lehrwerke die Ausbildung der Lehrkräfte. So bewertet Lehrkraft A beispielsweise Darstellungen als stereotyp, da sie zu diesem Themenbereich promoviert hat, während Lehrkraft I als umfangreich ausgebildete Germanistin die grammatischen Schwierigkeiten für Deutschlernende auffallen (A18–24, I193). Die Lehrkräfte sind Expertinnen und Experten im DaF-Bereich, können aber aufgrund mangelnder Expertise geschichtliche Inhalte der Lehrwerke schwer fachlich angemessen einordnen. Tendenziell arbeiten vor allem unerfahrene Lehrkräfte nahe an den Kursbuchinhalten. Da auch erfahrene Lehrkräfte kaum über geschichtsdidaktisches Wissen verfügen und Zusatzmaterial aus dem Internet unreflektiert im Kurs einsetzen, ist von einer noch geringeren Qualitätssicherung als in den Lehrwerken bezüglich der Vermittlung der hier untersuchten Forschungsthemen auszugehen.

5.2 Zusatzmaterialien

Zusatzmaterialien der Verlage

Die Hälfte der befragten Lehrkräfte gibt an, Audio-CDs zu verwenden (A213, B32, D28, E44, G43, K24, N28, R32, U21). Vier Lehrkräfte erklären, sie nicht oft zu verwenden (C29, F37–38, I58–60, S22). Als Grund führt beispielsweise Lehrkraft C an, dass sie für die Teilnehmenden zu schwer verständlich seien und sie stattdessen selbst in einfacherer Sprache die Texte wiedergebe (C29). Nur Lehrkraft D verwendet das Lehrerhandbuch, eine andere nutzt es ab und zu als Inspiration (A215, D17). Die meisten Lehrkräfte, die ein Lehrerhandbuch zu ihrem Lehrwerk nutzen könnten, tun dies nicht (B32, E44, F35–38, G34, I58–60). Als Begründung gibt beispielsweise Lehrkraft F an, dass ihre Sprachschule keines angeschafft habe und sie deshalb keinen Zugang dazu besitze (F35–38). Nur zwei Lehrkräfte verwenden die Kopiervorlagen (D17, G45), eine nutzt ein Spiel.¹²⁸

Sonstige Zusatzmaterialien

Im Gegensatz zur Vielzahl der sonstigen, etwa im Internet vorhandenen Zusatzmaterialien für das Thema Nationalsozialismus, die alle Lehrkräfte verwenden, ist auffallend, dass nur drei Lehrkräfte Zusatzmaterial für das Thema religiöse Vielfalt beschaffen. Lehrkraft R zeigt exemplarisch Bilder von Einstein und Mendelssohn Bartholdy, während Lehrkraft L die Bildkarten der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema religiöse Vielfalt nutzt und eine Broschüre mit Symbolen verschiedener Glaubensrichtungen verwendet (R50, L17/22–27). Lehrkraft S kopiert Material aus dem Kinderbuch *Gott, Allah, Buddha: Und woran glaubst du?* von Emma Damon (S36). Lehrkraft A lässt in Gruppenarbeiten die Teilnehmenden eigenständig zu den verschiedenen Religionen recherchieren (A54). Über die Lehrbücher hinaus gibt Lehrkraft C an, den Unterrichtsstoff an der Tafel durch eigene Zeichnungen zu veranschaulichen und Zusammenhänge zu erklären (C148). Lehrkraft I schreibt vor allem Jahreszahlen an die Tafel und erstellt für die Teilnehmenden eine Zeittafel und Arbeitsblätter, in die Daten

128 Dominospiel »Mein Leben in Deutschland« (K14).

eingetragen werden müssen (I38). Lehrkraft S benutzt selbst zusammengestellte Präsentationsfolien (S2/14) und Lehrkraft R stellt sich Materialien aus gängigen Lehrbüchern, eigenen Texten und weiteren Text- und Bildquellen als eine Broschüre zusammen, die sie den Teilnehmenden aushändigt (R32–36). Der Großteil der Lehrkräfte bringt zahlreiche Zusatzmaterialien zum Nationalsozialismus ein, insbesondere von der Bundeszentrale für politische Bildung. Besonders beliebt sind neben Bildquellen Filme, Museumsbroschüren und eigene Materialien. Es wird deutlich, dass die Verwendung von Zusatzmaterialien von mehreren Faktoren abhängig ist: Lehrkraft F verwendet in sprachlich schwachen Kursen zusätzlich nur die Testfragen, da sie andere Materialien für zu schwer hält (F26–30). Lehrkraft B macht die Besprechung von Karikaturen im Kurs abhängig vom Sprachniveau, begründet hierbei aber deutlich fundierter ihre Binnendifferenzierung mit den unterschiedlichen Kompetanzanforderungen an die Behandlung verschiedener Quellengattungen (B24). Begrenzte technische Möglichkeiten und zeitliche Vorgaben der Kursträger scheinen die Lehrkräfte in ihrem Unterricht zu behindern. Lehrkraft A konnte deshalb nicht wie gewünscht »Schindlers Liste« mit ihrem Kurs anschauen (A194/209) und auch Lehrkraft K hat keine technischen Möglichkeiten, filmische Medien im Unterricht einzusetzen (K26). Lehrkraft A sieht sich außerdem durch die Limitierung des Kopiergeldes in der Erstellung eigener Arbeitsblätter eingeschränkt (A32/207).

Medium Film

Als Hauptmedium, um den Kursen die Zeit des Nationalsozialismus näherzubringen, nutzen die meisten Lehrkräfte den Film. Viele geben an, Dokumentarfilme »aus dem Internet« zu verwenden (C79, E128, O32, R36). So zeigt Lehrkraft I kurze Ausschnitte aus Dokumentationen des ZDF oder der Deutschen Welle (I34). Lehrkraft O zeigt eine Dokumentation über Sophie Scholl des ZDF, die sie jedoch als Zeitzeugenbericht einordnet (O32).¹²⁹ Lehrkraft R verwendet den Film »Reich und Republik« (R36),¹³⁰

129 Gemeint ist vermutlich der auf YouTube eingestellte Film »Frauen, die Geschichte machten: Sophie Scholl«.

Lehrkraft B Ausschnitte aus Erklärfilmen der Bundeszentrale für politische Bildung (B48). Lehrkraft I zeigt Ausschnitte aus dem Film »100 Jahre Berlin«, um den Teilnehmenden die Alltagsgeschichte ihrer Stadt näherzubringen (I34).¹³¹ Lehrkraft C verwendet eine Dokumentation über die Luftangriffe und die Zerstörung der Kursstadt (C172). Lehrkraft A betont, dass eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Gelernten im Kurs zentral sei und durch keinen Dokumentarfilm ersetzt werden könne (A86). Lehrkraft F, die selbst selten Dokumentationen im Unterricht zeigt, verweist darauf, dass interessierte Teilnehmende Dokumentationen oder Spielfilme eigenständig zu Hause anschauen könnten, wenn sie etwas über Geschichte lernen wollen (F162). Zwei Lehrkräfte zeigen Spielfilme zum Nationalsozialismus, teilweise sogar mit arabischen Untertiteln.¹³² Lehrkraft S zeigt außerdem Ausschnitte aus dem antisemitischen NS-Spielfilm »Jud Süß« (S8). Einige Lehrkräfte empfehlen den Teilnehmenden, sich Spielfilme zum Nationalsozialismus anzuschauen, Lehrkraft C hat eine eigene Liste angefertigt (z. B. S54, C63). In einem Kurs haben Teilnehmende signalisiert, dass sie aufgrund von eigenen Kriegserfahrungen keinen Spielfilm zum Themenkomplex Nationalsozialismus sehen möchten (D102). Die von den Lehrkräften verwendeten Spielfilme haben teilweise dokumentarischen Charakter, sodass die Teilnehmenden möglicherweise ein als authentisch wahrgenommenes Bild der Vergangenheit zuordnen. Eine Lehrkraft verwendet das Satirevideo »Hitler in der Badewanne«, um Kontroversität im Unterricht zu thematisieren (L28).¹³³ Sie scheint damit die einzige Lehrkraft zu sein, die das Medium Film problematisiert.

130 Gemeint ist vermutlich der auf YouTube eingestellte Film »Reich und Republik – Deutsche Geschichte von 1871 bis 2006«.

131 Gemeint ist vermutlich der auf YouTube eingestellte Film »Erlebnis Berlin – 100 Jahre Weltstadt«.

132 »Schindlers Liste« (U44), »Sophie Scholl« mit arabischen Untertiteln (S73).

133 »Darf man über Hitler lachen?« Gemeint ist vermutlich der auf Dailymotion eingestellte Film »Walter Moers. Der Bonker.«

Medium Bild

Ein bei fast allen Lehrkräften dominierendes Medium ist die Bildquelle. Vielfach können die Lehrkräfte gezeigte Bilder nicht näher spezifizieren. Viele zeigen Portraits zur Veranschaulichung der Menschen, über die sie sprechen. Die auf Fortbildungen beworbenen Bildkarten der LpB Baden-Württemberg »Augenblick Geschichte« verwenden vier Lehrkräfte (C79, B20/102, G102–104, R36). Sie werden beispielsweise als »stille Ausstellung« zur Illustration der geschichtlichen Ereignisse verwendet (B102) oder benutzt, um den Teilnehmenden das Erlernen sprachlicher Begriffe zu erleichtern (C140, G104). Zwei Lehrkräfte fertigten eine eigene Präsentation mit Bildern aus dem Internet an (D28–32, S2/14). In Ausnahmefällen wird sogar eine eigene Broschüre für die Teilnehmenden zusammengestellt (R36). Viele Lehrkräfte berichten, dass sie die Teilnehmenden eine Bildbeschreibung und -erklärung erstellen lassen, wobei schwer abzuschätzen ist, ob es sich hierbei um eine geschichtswissenschaftliche Quellenanalyse handelt.¹³⁴ Lehrkraft B analysiert in einem Kurs mit hohem Sprachniveau ausführlicher eine Karikatur (B74–76).¹³⁵ Lehrkraft R schenkt den Teilnehmenden Kartenmaterial zum Thema Nationalsozialismus und Kalter Krieg – ob eine quellenkritische Analyse stattfindet, bleibt auch hier unklar (R36). Die Lehrkräfte reflektieren vor allem das Emotionalisierungspotential von Bildern und Filmen. Die Lehrkräfte B, C und I verzichten bei Teilnehmenden mit Kriegserfahrung auf das Zeigen gewisser Filme. Die Lehrkräfte C und I zeigen sich weniger sensibel bei der Auswahl von Bildern, obgleich sie emotionale Reaktionen der Teilnehmenden wahrnehmen (B48/102, C73–75, I52–56).

134 Lehrkraft G erwähnt, dass häufig falsche Dinge in den Bildern gesehen würden und sie diese daher zum Verständnis bespreche und auch auf die Intention ihrer Entstehung eingehe (G106). Lehrkraft D gibt an, nach der Verständnissicherung meist nicht detaillierter auf die Bilder einzugehen (D86).

135 Karikatur »Hitler klettert aus Versailler Vertrag«, erschienen 18. Oktober 1930 im *St. Louis Post-Dispatch*.

Medium Text und Gegenstände

Auch bei der Verwendung von Textquellen scheint nur bei einer Lehrkraft eine quellenkritische Auseinandersetzung stattzufinden: Lehrkraft R bespricht Zeitungsartikelüberschriften der NDSAP-Zeitung »Angriff« oder vergleicht anhand der Überschriften verschiedener Parteizeitungen die Reaktionen auf die Wahl Hitlers zum Reichskanzler (R36). Eine Lehrkraft behandelt *Mein Kampf* als Beispiel für Propagandamaterial (U55). Anne Franks Tagebuch wird von drei Lehrkräften in den Unterricht mitgebracht (N50; Ausgabe für Schulkinder L77). Lehrkraft U verwendet die Biografie *Mein verwundetes Herz. Das Leben der Lilli Jahn. 1900–1944* von Martin Doerry, die Biografie *Nesthäkchen kommt ins KZ* von Marianne Brentzel und ein Buch über die Weiße Rose (U32/16). Eine Lehrkraft bringt Erinnerungsgegenstände aus der eigenen Familie mit (L28/51). Lehrkraft I erzählt fiktionale Erlebnisse eines KZ-Inhaftierten (I52). Darüber hinaus werden Materialien musealer Angebote verwendet, also geschichtswissenschaftlich aufbereitete Darstellungen. Lehrkraft G sammelt und verteilt jeweils Broschüren verschiedener lokaler Museen (G35) und Lehrkraft R organisiert sich Material vom virtuellen Museum zur deutschen Geschichte (vermutlich das Lebendige Museum Online) (R36).

Zusatzmaterialien, die im Politikmodul verwendet werden

Viele Lehrkräfte machen in den Interviews Angaben zu von ihnen verwendeten Zusatzmaterialien, die sich nicht (explizit) auf das Geschichtsmodul beziehen. Diese wurden in diesem Analysebericht nicht berücksichtigt und werden hier daher nur exemplarisch aufgeführt, wenn sie die untersuchten Themen und Fragestellungen berühren. Es werden vor allem die Angebote der Bundeszentrale für politische Bildung eingesetzt,¹³⁶ ver-

136 Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung in einfacher Sprache (B32), Hefte der BpB wie *Demokratie* (R36), Material der BpB (B24, U1), Materialien der BpB (auch für Grundschulen) zu Europa, den 68ern und dem Bildungssystem (P42).

einzelnt werden Angaben zu Materialien anderer Institutionen und Anbieter gemacht.¹³⁷ Eine Lehrkraft konzipiert eigene Schaubilder (B24).

6. Fazit

Entsprechend der Heterogenität der Gruppe der befragten Lehrkräfte zeigt sich in den Interviews eine große Spannweite des Unterrichtverständnisses: vom professionellen Rollenverständnis und Beachtung der Prinzipien historisch-politischer Bildung über Fachwissen und didaktische Vermittlung bis hin zur Reproduktion im Kurs vermittelter Narrative und Einstellungen. Aufgrund des Fehlens einer verpflichtenden, umfassenden Ausbildung scheint der Unterricht in Qualität und Ausrichtung deutlich stärker von der Lehrkraft abzuhängen, als dies für Schulunterricht angenommen werden darf. Je nach Interesse und Engagement setzen Lehrkräfte eigene Akzente, die teilweise als begrüßenswert, teilweise als problematisch bewertet werden müssen. Es existiert für Lehrkräfte beinahe keine Ausbildung in Wissens- und Vermittlungskompetenz zu den hier vorgestellten Forschungsthemen, was sich insgesamt in der festgestellten fehlenden inhaltlichen und fachdidaktischen Expertise vieler Lehrkräfte widerspiegelt. Welche Informationen und Interpretationen die Teilnehmenden in den Kursen erhalten, hängt stark vom Vorwissen der Lehrkraft ab, eine allgemeine Qualitätssicherung findet nicht statt. Das ungeprüfte und oft quellenunkritisch eingesetzte Zusatzmaterial verstärkt diese Problematik. In der Regel übernehmen die Lehrkräfte unhinterfragt die Narrationen der Lehrwerke, die eine abstrakte, unpersönliche sowie stereotype Darstellung der untersuchten Themenbereiche implizieren und/oder befördern. Viele Lehrkräfte kompensieren dies, indem sie die Vermittlungsstrategie der Emotionalisierung über mediale Inhalte wählen, die ihre Unsicherheiten bei einzelnen Themen insgesamt aber nicht auflöst. Geschichtsdidaktische Prinzipien finden im Unterricht kaum Niederschlag, sodass nicht davon auszugehen

137 »Ein Schulbesuch bei Gericht« (Justizministerium Sachsen), Internetseite Haus der Geschichte Bonn (P48), Material für Geflüchtete aus einem Projekt während des Studiums (P48), YouTube Film über Bundesrat (S16), Karten und Spiele (U2).

ist, dass der Orientierungskurs die Anforderungen erfüllt, die an den schulischen Geschichtsunterricht gestellt werden.

Es ist hervorzuheben, dass sich viele Lehrkräfte trotz prekärer Arbeitsbedingungen umfassend engagieren, um die Lebenswelt der Teilnehmenden in Unterricht und Exkursion mit den Kursthemen zu verknüpfen. Insbesondere die Behandlung von Erinnerungskultur stößt auf großes Interesse. Insgesamt reflektieren die Lehrkräfte kritisch die Möglichkeiten und Grenzen des Orientierungskurses als Ort der Wertevermittlung und wünschen sich mehr und bessere Weiterbildungsmöglichkeiten, besonders vor dem Hintergrund der eigenen mangelnden Expertise. Weitgehend fehlendes Wissen um die sachgerechte Einordnung und pädagogische Bearbeitung gegenwärtiger antisemitischer Phänomene erschwert den unterrichtlichen Umgang mit den hier untersuchten Themenfeldern.

Von Lehrkräften mit ausreichender Sensibilisierung wird Antisemitismus, insbesondere mit Israelbezug, in den Kursen wahrgenommen. Dieser wird besonders dann sichtbar, wenn die Teilnehmenden über ein ausreichendes Sprachniveau verfügen, um ihre eigene Meinung auszudrücken. Die von den Lehrkräften berichteten Herausforderungen im Kurs scheinen besonders dann zu bestehen, wenn es einen größeren Anteil an geflüchteten Teilnehmenden gibt. Aus Krieg und Herkunftsländern importierte Konflikte und Einstellungen sind im Umgang der Teilnehmenden untereinander zu erkennen, teilweise auch in Erwidierungen gegenüber der Lehrkraft. Interesse, aber auch Widerspruch treten besonders häufig bei Themen auf, die die Lebenswelt der Teilnehmenden berühren. Viele der in den Interviews angesprochenen Aspekte finden sich auch im Evaluationsbericht des BAMF wieder.¹³⁸ So werden auch dort beispielsweise die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte und die Überforderung in der Auseinandersetzung mit extremen Einstellungen angesprochen, weiterhin die Testfokussierung

138 BAMF, *Zwischenbericht 1 zum Forschungsprojekt »Evaluation der Integrationskurse (EvIk)«*, 17. September 2019, <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html;jsessionid=238DDF241D769A4F52A8DC4709-EE8E3C.internet282?nn=282388>, zuletzt geprüft am 4. Juli 2023. Siehe v. a. Kapitel vier und fünf. Eine kurze Einschätzung des Berichts findet sich hier: <https://www.fes.de/e/integrationskurse-auf-dem-pruefstand>, 22. April 2020, zuletzt geprüft am 4. Juli 2023.

und ein häufiges Desinteresse der Teilnehmenden.¹³⁹ Zu ähnlichen Ergebnissen wie diese Analyse kommt Roger Fornoff, der 2016 sechs qualitative Interviews mit Lehrkräften durchführte.¹⁴⁰ Es ist demnach davon auszugehen, dass das Sample der von uns interviewten Lehrkräfte und die analysierten Interviewergebnisse als repräsentativ angesehen werden können.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich die Frage, ob das Kursformat im Hinblick auf die hier analysierten Themenbereiche zu hohe Anforderungen an Lehrkräfte und Teilnehmende stellt. Die Ergebnisse der Befragungen legen nahe, dass der Erfolg eines Orientierungskurses stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängt. Was Teilnehmende wiederum aus dem Kurs mitnehmen, hängt vom persönlichen Sprach- und Bildungsniveau und vom Interesse über die Testvorbereitung hinaus ab.

139 Zusammengefasst hier: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html?nn=282388>, zuletzt geprüft am 4. Juli 2023.

140 Fornoff, *Migration, Demokratie, Werte: Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*.

»Nicht Hitler tötet diese Leute allein, viele Deutsche töten sie.« Die Behandlung nationalsozialistischer Herrschaft in Orientierungskursen – ein Werkstattbericht

Zur Einordnung der Ergebnisse der im Projekt durchgeführten Lehrwerk- und Interviewanalyse sollten im letzten Projektschritt teilnehmende Beobachtungen in Orientierungskursen erfolgen. Hierfür wurden Sprachschulen und andere Anbieterinnen und Anbieter¹⁴¹ sowie Orientierungskurslehrkräfte mit der Anfrage kontaktiert, ob eine Wissenschaftlerin für einen kurzen Zeitraum beobachtend am Unterricht – bevorzugt an den Stunden zum Themenfeld Geschichte des Nationalsozialismus aus dem Kursmodul II »Geschichte und Verantwortung«¹⁴² – teilnehmen dürfe. Als Ziel wurde das bessere Verständnis der Unterrichtspraxis im Anschluss an die Betrachtung der Lehrbücher und Materialien genannt sowie transparent gemacht, dass während der Beobachtung weder Video- noch Audioaufnahmen gemacht werden, sondern die Beobachterin lediglich Notizen anfertigt und diese für die Auswertung anonymisiert. Der folgende Werkstattbericht basiert auf Beobachtungen durch die Verfasserin in zwei Orientierungskursen in Nordrhein-Westfalen. Zunächst wird ein kurzer Überblick über die ethnografische Forschung im Allgemeinen und die beobachteten Kurskontexte im Konkreten gegeben, anschließend werden drei prägnante Strategien der Geschichtsvermittlung und -aneignung im Kurs herausgestellt und abschließend ein Fazit mit Ausblick gezogen.

141 Reihenvorgaben folgend wird in diesem Beitrag eine binäre Schreibweise verwendet.

142 Vgl. BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 32–37.

Ethnografisches Arbeiten im Kontext der Orientierungskurse

Wird Ethnografie mit teilnehmender Beobachtung als zentrale Untersuchungspraxis als die »*synchrone Begleitung lokaler Praktiken*«¹⁴³ definiert und ethnografische Feldforschung als empirischer Zugang zu sozialen Situationen verstanden, kann sie als gewinnbringende Ergänzung anderer qualitativer Forschungsmethoden betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich die zu untersuchende »soziale Welt« im Moment des Geschehens konstituiert und Wirklichkeit situativ hergestellt wird, ist in der Ethnografie als *Forschungsstil* kein bestimmtes methodisches Vorgehen festgelegt. Vielmehr wird der Forschungsprozess »der zu explorierenden *realen* Sozialwelt der Menschen untergeordnet, um die Charakteristika und Besonderheiten eben dieser zu entdecken, zu beschreiben und zu verstehen«¹⁴⁴, ohne dabei Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu erheben. Diese Unterordnung hat jedoch zur Folge, dass die Durchführung der Beobachtung ebenso wie andere soziale Umstände und die Forschungsperson selbst sowie andere Situationsbeteiligte als Einflussfaktoren der Wirklichkeitskonstruktion reflektiert werden müssen. Mit ihren maßgebenden Ursprüngen in der sozialanthropologischen Ethnologie, die als Praxis der Erforschung »fremder Kulturen« eng mit der Kolonialgeschichte verschränkt ist, gilt es gerade in der Ethnografie die Bedeutung der Forschungsperson im und für den Forschungsprozess hervorzuheben und sich auch der problematischen Dimension dieser Verbindung bewusst zu sein.¹⁴⁵ Neben der Tatsache, dass z. B. Beobachtungsprotokolle keine objektiven Realitätsabbildungen, sondern von der Verfasserin produzierte Texte mit entsprechend subjektiver Prägung sind, spielt für die dargestellten Beobachtungen in den Orientierungskursen demnach auch ihre Anwesenheit im Unterricht selbst eine Rolle. So wird die Verfasserin in einer Situation beispielsweise als eine Art »Expertin für Rassismuskritik« wahrgenommen, der die Lehrkraft unsichere Blicke zuwirft, wenn es um diskriminierungs-

143 Georg Breidenstein et al. (Hg.), *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2013, S. 41; Hervorhebung im Original.

144 Stefan Thomas, *Ethnografie. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, 2019, S. 2; Hervorhebungen im Original.

145 Vgl. bspw. Burkhard Fuhs, *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt: WBG, 2007, S. 101–114.

sensible Begrifflichkeiten geht. In einer anderen Situation muss ihr als Externe zusätzliches Hintergrundwissen über Besprochenes der letzten Stunden vermittelt werden. Umso mehr gilt es für ethnografisch Forschende daher – sowohl im teilnehmenden Beobachten als auch im Protokollieren –, eine professionelle Distanz zu wahren, reflektiert auf Wertungen zu verzichten und sich möglichst »am Feldrand« zu bewegen. Um die Logiken des Beobachteten erschließen zu können, muss dem Geschehen also trotz eigener Eingebundenheit auf angemessene Weise als »fremde« Person begegnet werden.¹⁴⁶ Auf diesem Weg ermöglicht ethnografische Forschung über Teilnahme Einsichten in »fremde Lebenswelten« und gibt Aufschlüsse über die konkrete Herstellung von sozialer Wirklichkeit.

Die erste Orientierungskursbeobachtung fand im Herbst 2021 in einer nordrhein-westfälischen Großstadt statt und umfasste drei Beobachtungstage. Am ersten Unterrichtstag waren neben der Lehrkraft fünf Teilnehmende (vier weiblich gelesene und ein männlich gelesener) aus den von diesen selbst angegebenen Herkunftsländern Afghanistan, Eritrea, Russland, Sri Lanka und Syrien anwesend. Am zweiten Tag setzte sich der Kurs aus derselben Lehrkraft und sieben Teilnehmenden (sechs weiblich gelesene und ein männlich gelesener) aus den selbst benannten Herkunftsländern Afghanistan, Eritrea, Iran, Russland, Sri Lanka und Syrien zusammen. Als Unterrichtsmaterial wurde das Kursbuch der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg *miteinander leben. Kursbuch für Orientierungs- und Sprachkurse* verwendet.¹⁴⁷ Am dritten Beobachtungstag fand eine Exkursion zu einem lokalen Geschichtsort statt, an der neben dem bereits zuvor beobachteten Kurs eine weitere Lehrkraft aus derselben Institution mit ihrem Kurs teilnahm. Die Arbeit am Geschichtsort fand überwiegend in Kleingruppen statt und wurde zu Beginn und am Ende des Besuchs von Treffen im Plenum mit allen Teilnehmenden, Lehrkräften und Teamerinnen und Teamern des Museums gerahmt. Während der Kleingruppenarbeit schloss sich die Verfasserin als teilnehmende Beobachterin einer Gruppe an, die von einer weiblich gelesenen Teamerin angeleitet

146 Vgl. Uwe Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2019, S. 291 f.

147 Sowohl den Teilnehmenden als auch der Verfasserin lag die 9. Auflage aus dem Jahr 2020 vor, die Lehrkraft hingegen verwendete die bereits oben besprochene Ausgabe in der 6. Auflage von 2017.

wurde und aus drei weiblich gelesenen Teilnehmerinnen bestand, zwei davon bereits aus den ersten Beobachtungstagen bekannt. Die Verfasserin wählte die durchgängige Begleitung einer Kleingruppe einerseits, um eine durch einen Wechsel verursachte Störung der auf Vertrauen basierenden Bildungsarbeit in den Kleingruppen zu vermeiden, und andererseits, um die Arbeit dieser Gruppe konstant verfolgen und einen Einblick in deren Sozialwelt erhalten zu können.

Die zweite Orientierungskursbeobachtung fand ebenfalls im Herbst 2021 in einer nordrhein-westfälischen Großstadt statt und erfolgte über einen Zeitraum von anderthalb Tagen. An dem für das Projekt in erster Linie relevanten Beobachtungstag waren insgesamt neun Teilnehmende (sechs weiblich und drei männlich gelesene) aus den von der Lehrkraft angegebenen Herkunftsländern Albanien, Ghana, Marokko, Pakistan, Sudan, Syrien, Ukraine, Ungarn und den USA anwesend. Gearbeitet wurde mit dem Kursbuch *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur* des Klett-Verlags, von dem der Verfasserin ein Nachdruck der 2017 erschienenen ersten Ausgabe vorlag.

An den ersten beiden Tagen der ersten Beobachtung wurde ebenso wie in der zweiten von der jeweiligen Lehrkraft nahezu ausschließlich Frontalunterricht gehalten, was unter anderem auf die Coronapandemie zurückgeführt wurde, die laut Eigenangabe der Lehrkräfte aufgrund der Abstandsregelung in Präsenzkursen keine Kleingruppenarbeit zuließ. Diesem Umstand ist mutmaßlich auch zuzurechnen, dass in beiden Kursen alle Beteiligten in entsprechenden Abständen voneinander an Einzeltischen saßen. Im ersten Kurs wurde mit dem Lehrbuch und Vermerken auf einem Whiteboard gearbeitet; im zweiten mit dem Buch, Hinweisen auf einer Tafel und der zum Kursbuch gehörigen Audio-CD. In beiden Unterrichtsbeobachtungen nahm die Verfasserin nach einer kurzen Vorstellung ihrer Person und des Forschungsprojektes einen Platz an einem Einzeltisch im Kursraum ein. Gegenüber den Teilnehmenden wurde das Anliegen der Beobachtung (besseres Praxisverständnis vor dem Hintergrund der bereits untersuchten Lehrwerke) und die Bedingungen (anonymisierte Notizen) genau so beschrieben wie gegenüber den Institutionen und Lehrkräften im Erstkontakt. Während der Beobachtungen fertigte die Verfasserin teilweise in vollständigen Sätzen, teilweise in Stichpunkten Notizen an und formulierte diese Feldnotizen anschließend zu Beobachtungsprotokollen aus. Die

folgenden Auswertungsansätze beruhen auf Ausschnitten aus jenen Protokollen, welche im Zuge der Ausformulierung und Einbindung in diesen Aufsatz im Hinblick auf sprachliche Fehler bereinigt wurden. Die Namen der Kursteilnehmenden wurden durch zufällig ausgewählte Großbuchstaben ersetzt.

Vermittlung und Aneignung von »Geschichte und Verantwortung«

Im Curriculum für die Orientierungskurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wird das Anliegen beschrieben, über den Unterricht »ein näheres Kennenlernen des deutschen Staates und der deutschen Gesellschaft [zu vollziehen] ... und in einen positiven Dialog einzutreten, der den Weg für das längerfristige Ziel der Integration in Deutschland ebnet«. ¹⁴⁸ Den Erfolg prüft das BAMF nach hundert Unterrichtseinheiten mittels des standardisierten Multiple-Choice-Tests »Leben in Deutschland« (LiD). Gleichzeitig wird für Modul II »Geschichte und Verantwortung« das Lernziel gestellt, dass »historische Zusammenhänge nicht in Form eines Kompendiums von Daten und Fakten vermittelt werden ... [, sondern über] historisches Basiswissen zur deutschen Geschichte eine Brücke für die Entwicklung eines Verständnisses der deutschen und europäischen Gegenwart« ¹⁴⁹ geschlagen wird. Dass die mit einer Mindestpunktzahl zu bestehende Wissensabfrage am Ende des Kurses für Brüche mit diesem Lernziel sorgt, wird an zwei Sachverhalten deutlich: zum einen während des Unterrichtsgeschehens dadurch, dass Lehrkraft und Teilnehmende immer wieder auf den Test und dessen Anforderungen zu sprechen kommen, zum anderen aus der Gestaltung der Materialien. So weist das Lehrbuch *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur* beispielsweise nach jeder Aufgabe mittels roter Zahlen am Rand auf die zugehörigen LiD-Testfragen hin, die in der zweiten Kursbeobachtung auch konsequent nach jeder Unterrichtseinheit durch die Lehrkraft abgefragt

148 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 7.

149 Ebd., S. 32.

wurden, und schließt nicht etwa mit einem historisch informierten Bezug zum gegenwärtigen Deutschland und Europa o. Ä. ab.

Um dem gewünschten Bildungsprozess nichtsdestotrotz über das erforderte Auswendiglernen hinaus eine Fundierung zu geben und ein tiefergehendes Verständnis von gesellschaftlichen und historischen Zusammenhängen zu eröffnen, müssen sich Lehrkräfte und Teilnehmende weitere Zugänge zum Thema sowie Strategien der Vermittlung und Aneignung erschließen. In den beiden beobachteten Kurskontexten sind hierbei besonders Vergleiche zu historischen oder politischen Entwicklungen durch die Kursleitung (1), eine Parallelisierung der Kursinhalte mit lebensweltlichen Erfahrungen auf Seiten der Teilnehmenden (2) sowie das Einbringen eigenen Betroffenseins aus beiden Positionen (3) aufgefallen.

Historisch-politische Vergleiche als Lehrstrategie

Im beobachteten Unterrichtsgeschehen griffen sowohl die Lehrkräfte als auch die Teilnehmenden auf Vergleiche zurück, um die Geschichte des Nationalsozialismus (NS) und der Gewaltverbrechen zu begreifen. Die beiden vor der Exkursion beobachteten Unterrichtstage des ersten Orientierungskurses waren geprägt von der Thematisierung gesellschaftspolitischer Entwicklungen in den Herkunftsländern der Teilnehmenden sowie der Analyse historischer Hintergründe gegenwärtiger politischer Entwicklungen. Darüber hinaus war die Lehrkraft an diversen Stellen bemüht, mit längeren Erläuterungen meist umfassende politische und historische Vergleiche als Vermittlungsmethode einzusetzen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Die Lehrkraft möchte von den Teilnehmenden erfahren, welchen Stand Juden in ihren Nationen wie Syrien und Russland haben. An H gerichtet fragt sie, ob Juden Außenseiter seien oder genauso »normal« wie russische Bürger behandelt werden. Stattdessen möchte C etwas sagen, A unterbricht sie, hält dann aber inne und lässt C weiterreden. C erklärt, in Syrien sei Religion Nebensache, relevanter sei die Nationalität. Religion sei etwas für den Mann persönlich, für andere wäre der Mann einfach ein Deutscher. Die Lehrkraft entgegnet, es sei im Nationalsozialismus nicht nur um die Religion gegangen, sondern um die Angst vor Fremden. C fragt, ob nur Hitler Angst gehabt habe, was die Lehrkraft verneint und ausführt, alle hätten Angst vor anderen Riten gehabt und gerade die Angst vor Juden gehe

weit in die Geschichte zurück. Die Lehrkraft erzählt, dass, ähnlich wie heutzutage für Corona, Juden im 14. Jahrhundert auch für die Pest verantwortlich gemacht worden seien. Zur Einführung der mutmaßlich neuen Vokabel schreibt die Lehrkraft die Worte »die Pest« an das Whiteboard. Sie fährt fort, es sei erzählt worden, Juden hätten die Brunnen vergiftet, was zur Pest geführt habe. Insgesamt seien Juden für vieles verantwortlich gemacht und vieles sei auf sie projiziert worden, sie seien Sündenböcke gewesen. A bemerkt, dass es auch die Erzählung gebe, das Coronavirus sei von Juden in China erfunden und in die Welt gesetzt worden. Die Lehrkraft beschreibt, dass es Konflikte zwischen Juden und Christen gegeben habe, die weit zurück bis in die Antike reichten. Seitdem seien diese Probleme immer wieder in den Blick geraten, ihre Aufarbeitung komme aber bis heute zu kurz. Wenn man sich mit der Geschichte der Juden beschäftige, resümiert die Lehrkraft, würde man feststellen, dass sie immer als Sündenböcke hätten dienen müssen. Weiter führt sie aus, dass vor allem Juden auch viel Geld besessen hätten, auf diese Weise Könige unterstützen und häufig Weinhandel betreiben konnten oder Bankiers gewesen seien, die Familie Rothschild sei ein Beispiel dafür. Darüber hinaus hätten Juden im Allgemeinen aber viele Berufe nicht ausüben dürfen, während Christen hingegen nicht mit Geld hätten handeln dürfen, was ein sehr schwieriges Verhältnis zur Folge gehabt habe. Dies habe sich in der Neuzeit mit der Aufklärung, der Zeit Voltaires, Diderots und Rousseaus, geändert. Die Lehrkraft erklärt, bis dahin hätten Juden nicht gleichberechtigt leben dürfen, hätten bestimmte Kleidung tragen und in Ghettos wohnen müssen. Durch die Aufklärung habe aber Emanzipation stattgefunden, wie beispielsweise die Freundschaft zwischen dem Christen Lessing und dem Juden Mendelssohn zeige, die Lessing zu dem Buch Nathan der Weise inspiriert habe.¹⁵⁰

Indem die Lehrkraft den Vergleich zwischen der Coronapandemie in der Gegenwart und der Pest im 14. Jahrhundert zieht, bietet sie als Verständnishilfe für die nationalsozialistischen Verbrechen an Jüdinnen und Juden vor allem den christlichen Antijudaismus und dessen Legende von der Brunnenvergiftung an. In dem Versuch, einen Bezug zur tagesaktuellen Thematik herzustellen, kommt A auf den Vergleich mit der Coronapandemie zurück und ergänzt die Erwähnung der Lehrkraft um weitere Details zum wissenschaftlichen bzw. politischen Kenntnisstand (China als Ausgangspunkt der Pandemie) sowie zum Verschwörungsmythos (jüdische Menschen hätten das Virus »erfunden« und aktiv die weltweite Verbreitung

150 Dieser Abschnitt ist – ebenso wie alle folgenden eingerückten Absätze – aus den lektorierten Beobachtungsprotokollen übernommen.

herbeigeführt). Die Lehrkraft schließt jedoch mit Ausführungen zum religiös begründeten Antisemitismus des Mittelalters an und wirkt durch den Hinweis auf die historische Kontinuität von Antisemitismus einer Verengung des Phänomens auf die Person Adolf Hitlers entgegen. Durch das Sprechen vom »Projizieren« und von »Sündenböcken« deutet sie ebenfalls die entlastende und vorteilsbringende Funktion von Antisemitismus für Nicht-Jüdinnen und -Juden an, geht auf diese jedoch nicht näher ein. Zur Einordnung historischer Entwicklungen übernimmt die Lehrkraft indirekt antisemitische Zuschreibungen, die jüdische Menschen als reich und vernetzt darstellen, und greift auf entsprechende Beispiele wie jenes der Familie Rothschild zurück. Ohne auf den Antisemitismus der Neuzeit einzugehen, beispielsweise auf die Imagination von der Existenz eines »Finanzjudentums« oder auf die biologistische Konstruktion einer »jüdischen Rasse« seit Ende des 19. Jahrhunderts, stellt sie die Moderne als vermeintliches Zeitalter der Reflexion durch Intellektualisierung dar.

Auch mit Diskriminierungserfahrungen anderer Personengruppen vergleicht die Lehrkraft die Position der Betroffenen nationalsozialistisch motivierter Gewalt, von denen im Lehrbuch in einem Informationstext zu einem Plakat aus dem »Kalender des Rassenpolitischen Amtes der NSDAP« von 1938 einige benannt werden. Dem Plakat ebenso wie fünf anderen Abbildungen mit zugehörigem Text sollen aus sechs zur Auswahl gestellten Begriffen die passenden zugeordnet werden. Die Teilnehmenden weisen dem Kalenderplakat sofort den vorgesehenen Begriff *Rassismus* zu, wobei dieser anscheinend die Gewaltverbrechen an Jüdinnen und Juden und Menschen mit Behinderung gleichermaßen umfassen soll wie die rassistische Verfolgung von Sintizze und Sinti sowie Romnja und Roma – die Begriffe *Antisemitismus* und *Ableismus* stehen nicht zur Wahl. Zur Erläuterung des Rassismusbegriffs und der Emanzipationsbestrebungen von Sintizze und Sinti sowie Romnja und Roma greift die Lehrkraft schließlich auf die Erfahrungen anderer rassistisch diskriminierter Gruppen zurück:

C fährt fort mit dem Vorlesen des zweiten Textes zum Kalenderplakat, dem ebenfalls der passende Begriff zugeordnet werden soll. Die Lehrkraft fragt, »was Sinti und Roma« seien – eine Teilnehmende wirft ein, das sei eine Rasse. Ohne darauf einzugehen möchte die Lehrkraft wissen, ob die Teilnehmenden diese Bezeichnungen auch in ihren Sprachen verwenden. Aus dem Raum kommt Zustimmung, dass der Begriff Roma bekannt sei, Unklarheit herrscht aber über die

Bedeutung des Wortes Sinti. Bezüglich des Unterschieds zwischen beiden Begriffen scheint auch die Lehrkraft unsicher zu sein und blickt bei ihrer Erklärung, dass das beides Selbstbezeichnungen seien, einen längeren Moment auch zu mir. Ich versuche dem Miteinbeziehen meiner Person keinen weiteren Raum zu geben, indem ich ihrem Blick durch das Anfertigen weiterer Notizen ausweiche. Die Lehrkraft erläutert, dass früher auch das Z-Wort benutzt worden sei, welches sie an dieser und allen folgenden Stellen vollständig ausspricht. Heute werde aber der Selbstbezeichnung Vorrang gegeben, wobei in manchen Sprachen wie dem Französischen weiterhin ähnliche Wörter gebraucht würden. Vor zwanzig oder dreißig Jahren seien Sinti und Roma auch in Deutschland noch unter dem Z-Wort zusammengefasst worden, die Eltern der Lehrkraft würden dieses beispielsweise immer noch verwenden. Selbstbezeichnungen halte sie selbst aber für besser, und sie zieht Vergleiche zu der Bezeichnung »Lappen« für die Samen, das indigene Volk im Norden Fennoskandiaviens, und »Eskimos« für die indigenen Völker des nördlichen Polargebiets.

Durch den Vergleich mit Selbstbezeichnungen anderer Personengruppen möchte die Lehrkraft den Teilnehmenden einen adäquaten Umgang mit Rassismus gegen Sintizze und Sinti sowie Romnja und Roma nahebringen. Hierbei bedient sie sich allerdings wiederholt der eigentlich als problematisch dargestellten rassistischen Fremdbezeichnung – ähnlich wie sie zur Erklärung von Antisemitismus das antisemitische Bild des »reichen Juden« aufgerufen hatte. In beiden Situationen scheint dies einerseits als Komplexitätsreduktion angesichts sprachlicher Barrieren und lebensweltlicher Differenzen gedacht zu sein, wie sich in der Erkundigung nach der Position von Jüdinnen und Juden in den Herkunftsländern der Teilnehmenden, der Frage nach Bezeichnungen für Sintizze und Sinti sowie Romnja und Roma in ihren Erstsprachen oder der Bemerkung zur französischen Sprachverwendung zeigt. Auf der anderen Seite rechtfertigen einige als geschichtliche Hintergründe angeführte Darstellungen antisemitische Zuschreibungen – beispielsweise die Herleitung, Antisemitismus sei eine Folge der vermeintlichen Tatsache, dass Jüdinnen und Juden im Gegensatz zu Christinnen und Christen viel Geld und Verbindungen zu Königen gehabt hätten. Andere Erklärungen wiederum verharmlosen Rassismus. So verkennt beispielsweise die Schilderung, bis vor ein paar Jahrzehnten und teilweise bis heute habe man Sintizze und Sinti sowie Romnja und Roma in Deutschland noch unter dem Z-Wort »zusammengefasst«, den herabsetzenden und verletzenden Gehalt dieser Bezeichnung. Dass die Lehrkraft ihre eigenen

Eltern als Beispiel für Personen anführt, die nach wie vor das Z-Wort nutzen, weist anschaulich auf ihre Eingebundenheit in die besprochenen, historisch gewachsenen Diskriminierungsstrukturen und ihre (unbewussten) Reproduktionsweisen hin.

Ein ähnliches Muster der Verwendung von diskriminierenden Zuschreibungen und Begriffen bei der Erklärung des Nationalsozialismus fällt auch in der zweiten Unterrichtsbeobachtung auf. So herrscht bei den Teilnehmenden dieses Kurses ebenfalls Unsicherheit bezüglich der Bezeichnungen »Sinti« und »Roma«, die neben Jüdinnen und Juden, Homosexuellen und Menschen mit Behinderung¹⁵¹ als Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen angeführt werden. Die Lehrkraft beschreibt – dem rassistischen Bild entsprechend –, dass es sich bei Sintizze und Sinti sowie Romnja und Roma um »freilebende« Menschen handele und gebraucht in diesem Zusammenhang erklärend das Z-Wort sowie dessen Kompositum mit »-volk«. Auf die Frage, weshalb jüdische Menschen im Nationalsozialismus verfolgt und systematisch ermordet wurden, wird als Begründung in erster Linie finanzieller Wohlstand von Jüdinnen und Juden angeführt, während die »deutsche Bevölkerung« – hier wird vermutlich ungewollt die antisemitische Dichotomie von jüdischen gegenüber nicht-jüdischen Deutschen bedient – kein Geld, keine Arbeit und kein Essen gehabt habe. Des Weiteren bringen die Teilnehmenden als vermeintliche historische Tatsachen an, dass jüdische Menschen viele Banken geführt und Diskotheken, Schulen sowie Geschäfte besessen hätten und dadurch besonders mächtig gewesen seien. Auch das Sprechen über die nationalsozialistische Ideologie ist im Hinblick auf die Trennung zwischen »Deutschen« und »Menschen nichtdeutscher Abstammung«, zu welchen Jüdinnen und Juden gezählt werden, von rassistischem Antisemitismus gefärbt. Darüber hinaus werden von den Teilnehmenden einige vermeintliche Verfolgungsgründe genannt, deren Ursprung in der Biografie Hitlers verortet wird. Durch Erzählungen wie jene, dass die Ursache der nationalsozialistischen Verbrechen darin lag, dass Hitler unerwidert in eine Jüdin verliebt gewesen oder sein Vater wegen eines jüdischen Menschen arbeitslos geworden sei, wird Antisemitismus in der Figur Hitlers personifiziert. Hierbei versäumt es die

151 Welche auch im Unterrichtsgespräch wiederholt mit (er)krank(t)en Menschen gleichgesetzt werden.

Lehrkraft, diese Aussagen kritisch einzuordnen bzw. mit Argumenten zu entkräften.

Lebensweltliche Parallelisierung als Bearbeitungsform

Während die Lehrkraft im ersten Orientierungskurs versucht, durch historisch-politische Exkurse eine Aneignung von historischem Wissen zu ermöglichen, versuchen vor allem die Teilnehmenden im zweiten Orientierungskurs eher, sich die besprochenen historischen Fakten mittels kurzer, assoziativer Parallelisierungen zu vergegenwärtigen. Als Beispiel kann folgende Situation dienen, die entstand, nachdem eine der Teilnehmenden einen Austausch über die medizinischen Experimente des Arztes Josef Mengele während des Nationalsozialismus anregte:

Die Lehrkraft fragt die Teilnehmenden, ob sie es schlimm finden, dass so etwas passiert sei, woraufhin N sichtlich entsetzt beteuert, psychisch gesunde Menschen seien nicht in der Lage so etwas zu tun. T bemerkt, dass es vielen im Krankenhaus passiere, dass nach einer durchgeführten Operation ein Organ fehle und dass dies das Gleiche sei wie die Experimente. Sein anschließendes Lachen deutet an, dass er mit dieser Aussage einen Scherz machen wollte, die Lehrkraft weist allerdings nur knapp darauf hin, dass das etwas anderes sei und mit Menschenhandel [sic] zu tun habe. Auf Josef Mengele zurückkommend beschreibt N, an das eigene Heimatland denken zu müssen – wenn Menschen dort ins Krankenhaus kämen, gingen sie davon aus, es gehe um sie, aber die Ärzte und Krankenschwestern sähen nur Fleisch. Auch während Corona sei das erkennbar. T ergänzt zustimmend, man sei nur eine Nummer, wozu N weiter ausführt, dass man, wenn man im medizinischen Bereich arbeite und »alles ins Herz nähme«¹⁵², dort nicht arbeiten könne. Wieder betont die Lehrkraft, das sei etwas anderes. Trotzdem merkt N noch einmal an, dass es mit dem Arzt so ähnlich gewesen sein könne.

Die zuvor erhaltenen Informationen zu den Menschenversuchen in den Konzentrations- und Vernichtungslagern der Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten erschrecken einige Teilnehmende merklich. In einer Abwehrreaktion schreibt N den Täterinnen und Tätern psychische Erkrankungen zu, da sie sich nicht vorstellen kann, dass (gesunde) Menschen

152 Aufgrund der sprachlichen Barriere ist der Verfasserin unklar, was genau gemeint war, mutmaßlich: sich zu Herzen nehmen/emotional involviert sein.

zu solchen Taten fähig sind. T versucht, die enorme Grausamkeit der Verbrechen durch eine Form der Eingrenzung zu erfassen, indem er eine Parallele zwischen den medizinischen Experimenten im Nationalsozialismus und Organdiebstählen heutzutage zieht. Er scheint dabei um die Unvergleichbarkeit zu wissen, weswegen er seine Aussage als Scherz markiert. Sein Auflockerungsversuch scheitert dahingehend, dass sowohl die anderen Teilnehmenden als auch die Lehrkraft nicht amüsiert zu sein scheinen und Letztere den Vergleich zurückweist. In dem Versuch, neben der pathologisierenden Deutung noch eine andere Erklärung für die Gräueltaten zu finden, bringt N tagesaktuelle Schwierigkeiten der Krankenversorgung ein, wobei sie eine angebliche Ähnlichkeit zwischen dem Krankenhauspersonal, das als unnahbar erlebt wird, und den menschenverachtenden Intentionen des nationalsozialistischen Arztes beschreibt. Diese Gleichsetzung drückt einerseits vermutlich aus Erfahrungen resultierenden Unmut über das Gesundheitswesen aus, stellt andererseits aber auch problematische Parallelen zwischen Josef Mengele und Angestellten im heutigen Gesundheitswesen her, bei denen diese auf eine Stufe gestellt und ihre Arbeit und seine Taten gleichgesetzt werden. Darüber hinaus kann die Parallelisierung jedoch ebenfalls als Bemühung gedeutet werden, den NS-Arzt doch noch als »normalen« Menschen zu begreifen. Die selbst nach Widerspruch durch die Lehrkraft aufrechterhaltene Verharmlosung der NS-Verbrecherinnen und -Verbrecher durch eine solche Gleichsetzung scheint für N der einzig mögliche Umgang mit dem erworbenen Wissen um die Grausamkeit ihrer Taten zu sein. Dass T sich der Meinung sofort anschließt, weist erneut auch auf seine Schwierigkeiten hin, sich mit den Gewalttaten auseinanderzusetzen. So greift T des Öfteren auf Parallelisierungen zurück, um Erfahrenes greifbarer zu machen, und stellt dabei ebenso wie N mit der Herabsetzung von heutigen Ärztinnen und Ärzten sowie dem Pflegepersonal und der gleichzeitigen Aufwertung Josef Mengeles einen Raum für problematische Aussagen her. Bei der Bearbeitung von Aufgabe c auf S. 81 des Kursbuches (Zuordnung von Informationen aus einem Text zu Jahreszahlen und Verfolgungsschritten) bezüglich des Verbots der Ehe zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Menschen im Jahr 1935 äußert T zudem, dass in Israel »das Gleiche« geschehe, dass »keine anderen« geheiratet werden dürfen, »[sie] machen [das] jetzt selber«. Durch diese Behauptung, die mit Kenntnissen über Israel – in diesem speziellen Fall über die Anerkennung von auswärtig

geschlossenen Zivilehen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen durch den Staat – hätte entkräftet werden können, setzt T Jüdinnen und Juden mit dem Staat Israel gleich und stellt diesen wiederum auf eine Ebene mit der nationalsozialistischen Diktatur. Weder die Lehrkraft noch die anderen Teilnehmenden widersprechen dieser Aussage Ts, die als israelbezogener Antisemitismus gedeutet werden kann.

Anders verhält es sich in folgendem Fall, in dem T eine Parallele zwischen dem Nationalsozialismus und dem diktatorischen Regime in Syrien zieht:

Nach dem Lesen des Textes »Opfer der NS-Diktatur« auf S. 80 erklärt M, Hitler müsse »ein anderer Mensch« gewesen sein, in Anbetracht der beschriebenen Verbrechen könne er nicht normal gewesen sein. M berichtet, dass alle Menschen, mit denen sie über das Thema sprechen wolle, sagen, sie solle sie in Ruhe lassen, sie wollten nicht darüber reden, das sei lange her. Wenn sie mit ihrem in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Stiefvater spreche, sage er, er wolle niemals den Namen Adolf Hitlers hören. M findet, dass es komisch sei, wenn ein Deutscher das sage. Die Lehrkraft fragt, ob alle Deutschen die nationalsozialistischen Verbrechen schlimm fänden, worauf M antwortet, nicht alle. T wirft ein, dass zu der Zeit viele wie Hitler gewesen seien und manche es auch heute noch seien, in Syrien wiederhole sich das Ganze derzeit beispielsweise eins zu eins. Auf die kritische Rückfrage der Lehrkraft, ob das wirklich das Gleiche sei, bekräftigt T seine These. Die Lehrkraft fragt, woher T das wisse und ob er selbst dort gewesen sei. T erklärt, er kenne Menschen in Syrien und habe Videos gesehen. Die Lehrkraft erläutert, die NS-Zeit sei »nicht schön«, man könne sagen »schlimm«, gewesen und möchte von den Teilnehmenden wissen, was sie als nicht in Deutschland geborene und aufgewachsene Menschen glauben, was Deutsche heute über den Nationalsozialismus denken – die Deutschen heute könnten zwar nichts dafür, weil sie damals noch nicht lebten, aber die Frage sei, was sie darüber dächten. Während L zunächst anmerkt, viele fänden den Nationalsozialismus nicht gut, meint P, viele dächten wie Hitler. Daraufhin ergänzt L in Zustimmung zu P, dass jedes Jahr Nazis an einen zentralen Platz der Stadt kämen. Die Lehrkraft bestätigt, es gebe diese Demonstrationen, und fragt die Teilnehmenden nach der Intention der Demonstrierenden. M antwortet, sie wollten das Land nur für Deutsche und alle Ausländer sollten raus. Auf die Frage der Lehrkraft, was das mit Hitler zu tun habe, nennt L die Bezeichnung »Neonazis«. Die Lehrkraft erklärt, dass diese Demonstrationen mit der Ideologie aus der Zeit des Nationalsozialismus verknüpft seien und dass es immer noch Leute gebe, die diese Ideologie gut fänden, obwohl es in Deutschland keinen Nationalsozialismus mehr, sondern eine Demokratie gebe. L wiederholt die Bezeichnung »Neonazis«, aber die Lehrkraft

fährt fort, sie glaube, ein großer Teil der Deutschen sei traurig und wütend darüber, was Hitler den Menschen angetan habe, dass sie das nicht korrekt und schlimm fänden. Aber es gebe auch einen Teil, der das nicht schlimm finde und wollen würde, dass es so weitergehe.

Neben T teilen in dieser Situation auch M, L und P lebensweltliche Erfahrungen mit den Folgen des Nationalsozialismus mit. Noch vor der Syrien-Parallelisierung, der die Lehrkraft widerspricht, erzählt M von der ihrerseits erlebten Erinnerungsarbeit in deutschen Familien. Sie berichtet von ihrem Stiefvater, der die Erinnerung an die NS-Verbrechen so sehr vermeide, dass nicht mal der Name Adolf Hitlers genannt werden dürfe. Schließlich erfragt auch die Lehrkraft aktiv die Meinung der Teilnehmenden dazu, was Deutsche heutzutage über den Nationalsozialismus denken. L geht zunächst von einer breiten Ablehnung nationalsozialistischer Ideen aus, schließt sich dann aber schnell der Meinung von P an, viele würden heute noch wie Hitler denken, und führt jährlich stattfindende Demonstrationen der extremen Rechten an und wirft mehrfach die Bezeichnung »Neonazis« ein. Die Lehrkraft sieht einen Zusammenhang der Demonstrationen mit der NS-Zeit, behauptet aber, der überwiegende Teil der Deutschen sei »traurig und wütend«. Somit stellt sie eine Art Gegenthese zu Ps Annahme auf, »viele würden wie Hitler denken«, ohne näher auf diese einzugehen. Eine ähnliche verteidigende Haltung gegenüber der Nachfolgegeneration der Täterinnen und Täter – so wie in der Anmerkung, die heute lebenden Deutsche treffe keine Schuld an den Verbrechen, da sie damals nicht gelebt hätten – durch die Lehrkraft, die Selbstbeschreibungen zufolge nicht in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, war auch am Vortag¹⁵³ zu beobachten:

Die Lehrkraft erläutert die Abbildungen der Nachkriegszeit im Lehrbuch und beschreibt, dass Frauen Trümmer weggeräumt hätten und Straßen umbenannt worden seien, weil niemand mehr eine Adolf-Hitler-Straße haben wollte. P merkt an, sie lese noch heute an vielen Mauern den Namen Adolf Hitlers, worauf T die Bezeichnung »Nazis« einwirft. Die Lehrkraft erklärt an P gerichtet, das habe mit der Geschichte zu tun, weil in der NS-Zeit viele schlimme Sachen passiert seien. Menschen schrieben den Namen an die Wände, damit die Deutschen sich daran

153 Hier wurde hauptsächlich die Teilung Deutschlands in die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik besprochen, da in dem verwendeten Kursbuch *100 Stunden Deutschland* des Klett-Verlags die Nachkriegszeit vor der Zeit des Nationalsozialismus thematisiert wird.

erinnern, was damals Schlimmes passiert sei; sie würden daran erinnern wollen, weil das nicht schön war, damit das nicht vergessen werde.

Während die Teilnehmenden Begegnungen mit Symbolen und Ausdrucksformen extrem rechter Weltanschauungen schildern, versucht die Lehrkraft diese in den Kontext einer Erinnerungskultur zu setzen, in der reumütig der Verbrechen des Nationalsozialismus gedacht wird und deren Vergessen verhindert werden soll. Trotz Wissen um den Fortbestand der nationalsozialistischen Ideologie und der Präsenz ihrer Anhängerinnen und Anhänger ist die Lehrkraft bemüht, das Bild einer deutschen Bevölkerung zu zeichnen, die sich der Gewaltverbrechen des Nationalsozialismus bewusst ist und aus diesen die entsprechenden Konsequenzen für die Gegenwart zieht. Dieser angestrebte Fokus auf den »vorbildlichen«¹⁵⁴ erinnerungskulturellen Umgang mit der NS-Geschichte in Deutschland ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass eines der übergreifenden Ziele des Orientierungskurses laut Curriculum die »positive Bewertung des deutschen Staates«¹⁵⁴ ist, wozu eine Gedenkkultur mit zum Teil aufgewerteten Selbstbildern wie im Mythos der Trümmerfrauen gehört. Von den Lehrkräften wird erwartet, die Teilnehmenden zu einem Verstehen des deutschen Staatswesens zu befähigen – von »kritischer Reflexion«¹⁵⁵ ist hingegen nur im Kontext von »echte[n] oder auch nur scheinbare[n] Gegensätze[n] zwischen den Gepflogenheiten in Deutschland auf der einen und in den Herkunftsländern auf der anderen Seite«¹⁵⁵ die Rede, wobei Deutschland als offene und demokratische Gesellschaft dargestellt wird, in der eine solche Kritik möglich ist.

Eigenes Betroffensein als Veranschaulichung und Zugangsmöglichkeit

Als Angehörige der deutschen Nachkriegsgeneration hat die Lehrkraft des ersten Orientierungskurses ein anderes Verhältnis zur deutschen Erinnerungskultur als die nicht in Deutschland sozialisierte Lehrkraft des zweiten

154 BAMF, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, S. 7.

155 Ebd., S. 15.

Kurses. Dies kommt im ersten Kurs beispielsweise durch das Teilen persönlicher Erfahrungen in folgender Situation zum Ausdruck:

C möchte wissen, wieso jüdische Menschen verbrannt und nicht einfach getötet worden seien, woraufhin A einwirft, dass sie das wohl Hitler fragen müssten. C entgegnet: »Nicht Hitler tötet diese Leute allein, viele Deutsche töteten sie.« Die Lehrkraft hat Schwierigkeiten, der Unterhaltung zwischen A und C zu folgen, weswegen A sie noch einmal zusammenfasst. Ohne damit direkt Cs Frage zu beantworten, scheint es der Lehrkraft wichtig zu betonen, dass sie die Deutschen nicht in Schutz nehmen wolle. In Bezug auf die Deportationen habe sie zum Beispiel mit ihrem Vater und ihrer Großmutter gesprochen und diese gefragt, ob sie das nicht gesehen hätten, da in ihrem Ort viele Juden deportiert worden seien. Ihre Familie habe gesagt, sie hätte geglaubt, die Menschen wären verreist, aber die Lehrkraft ist der Auffassung, dass ihre Familie es nicht habe wahrnehmen, nicht sehen wollen. A und C wundern sich, wie das nicht hätte gesehen werden können, da es doch spätestens mit der Zerstörung der Synagogen 1938 offensichtlich gewesen sei. Die Lehrkraft erzählt, dass heutzutage von *Zerstörung* oder *Pogrom* gesprochen werde, während früher »Kristallnacht« gesagt worden sei. Dies gehe auf die vielen Scherben zurück, die wie Kristalle ausgesehen haben sollen. Da »Kristall« aber schön klinge, werde das Verbrechen heute nicht mehr so bezeichnet.

Nicht nur akustische Verständnisschwierigkeiten scheinen die Lehrkraft möglicherweise an einer Beantwortung der Frage von C gehindert zu haben, die mit ihrer Äußerung, dass nicht nur Hitler, sondern viele Deutsche die Menschen getötet haben, den verbreiteten Fokus auf die Person Hitlers in Frage gestellt hat. Denn auch im Anschluss an A's Wiederholung der Unterhaltung geht die Lehrkraft nicht auf die Methoden der Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten ein, sondern weist – vermutlich ohne bewusst die Ausgangsfrage übergehen zu wollen – beinahe reflexartig darauf hin, dass sie die Deutschen nicht in Schutz nehmen wolle und führt ihre eigene Familie als Beispiel sowohl für Deutsche an, die den Nationalsozialismus mitgetragen haben (ihr Vater und ihre Großmutter), als auch für jene, die sich dessen bewusst seien und um eine vollumfängliche Aufarbeitung bemühen (sie selbst). Als A und C ebenfalls in Zweifel ziehen, dass die NS-Verbrechen unbemerkt haben bleiben können und sich somit auf Umgangsweisen wie Ignoranz, Akzeptanz und Befürwortung seitens der nicht-jüdischen Bevölkerung beziehen, führt die Lehrkraft mit dem Ersetzen des beschönigenden Begriffs »Kristallnacht« durch *Zerstörung* oder

Pogrom ein Beispiel für Problembewusstsein, Aufklärungsarbeit und entsprechend geänderte Verhaltensweisen an. Somit weicht die Lehrkraft einer tiefergehenden Beschäftigung mit der Beteiligung der Bevölkerung an den nationalsozialistischen Verbrechen aus und weist stattdessen auf positive Entwicklungen innerhalb der deutschen Gesellschaft hin.

Nicht nur die Erfahrungen von Deutschen, die nach dem Krieg geboren wurden, werden – hier durch die Kursleiterin – zur Veranschaulichung der Kursinhalte herangezogen, auch die Teilnehmenden machen sich selbst und ihr Betroffensein von Rassismus zum Thema; so beispielsweise während der ersten Unterrichtsbeobachtung im Zuge einer Auseinandersetzung hinsichtlich der für einige unklaren Bedeutung des Wortes »minderwertig«:

A bemüht sich um eine deutsche Erklärung mit dem Begriff »lohnen«. E fragt, ob das etwas beschreibe, das nicht interessant sei. A möchte E daraufhin mit den englischen Begriffen »value« und »inferior« die Bedeutung vermitteln, die Lehrkraft hingegen versucht es mit einer weiteren Veranschaulichung: An E gewandt erklärt sie, wenn sie sich jetzt provokativ verhalten wolle, könne sie sagen, sie sei *weiß* und E sei »dunkelhäutig«, sie sei vollwertig und da E dunkel sei, sei er es nicht ganz¹⁵⁶ – wie das in Amerika häufig der Fall sei, obwohl die Lehrkraft es schlimm genug finde, dass die Hautfarbe entscheidend sei. A bemerkt, dass Deutsche dasselbe über Flüchtlinge dächten, dass sie weniger wert seien, woraufhin die Lehrkraft entgegnet, es sei gut, dass die Teilnehmenden diese Erfahrung nicht gemacht hätten. Als Erklärung für mich ergänzt die Lehrkraft, dass sie mit dem Kurs bereits über Rassismus gegen Geflüchtete gesprochen habe und die Teilnehmenden dabei erzählt hätten, dass sie keine derartigen Erfahrungen gemacht haben. A stimmt zu und beschreibt Nordrhein-Westfalen insgesamt als sehr schön, da sie zuvor bereits in zwei weiteren schönen nordrhein-westfälischen Städten gewesen sei, woraufhin die Lehrkraft mit einem Beispiel darauf verweist, dass es auch in Nordrhein-Westfalen andere Orte gebe. C erzählt, dass häufig Kinder das Problem seien, während die Eltern eigentlich nett wären. Ihre Kinder hätten beispielsweise erlebt, dass andere Kinder sagten, sie würden deren Essen und Wohnung bezahlen. C sei dann bei der Schulleitung gewesen, aber die meinte, das Problem liege bei den Eltern, mit denen müsse sie sprechen. Inzwischen seien die Kinder zwar befreundet, aber dadurch wisse C – die diese Erkenntnis lachend

156 An dieser Stelle muss E eine Mimik gezeigt oder Geste gemacht haben, die die anderen Teilnehmenden zum Lachen gebracht hat, mutmaßlich scherzhaft, als habe er die Äußerungen der Lehrkraft ernst genommen und sich provozieren lassen. Die Verfasserin hat die Mimik/Gestik nicht gesehen.

mit dem Kurs teilt –, dass alle denken, sie würden ihr Essen und ihre Wohnung bezahlen. Die Lehrkraft stellt einen Rückbezug zum Thema her, indem sie nickend anerkennt, dass damit gesagt werde, sie seien minderwertig.

Zur Veranschaulichung der besprochenen Vokabel lädt die Lehrkraft die Beziehung zwischen sich als *weißer* Person und dem Schwarzen Teilnehmer E exemplarisch rassistisch auf. Auch, wenn dies als übergriffiges Verhalten gedeutet werden kann,¹⁵⁷ scheint E einen humorvollen Umgang damit zu wählen. Im Anschluss an ihr Beispiel nimmt die Lehrkraft allerdings sofort wieder eine vermeintlich antirassistische Haltung ein, indem sie Probleme mit Rassismus in Amerika verortet und bekundet, wie schlimm sie diese finde. Wiederum auf Rassismus in Deutschland bezogen weist A auf die Diskriminierung von Geflüchteten durch Deutsche hin, woraufhin die Lehrkraft die Teilnehmenden an eine zurückliegende Unterrichtsstunde erinnert, in der sie erzählt hätten, selbst keine Rassismuserfahrungen in Deutschland gemacht zu haben. Als A von ihren positiven Erlebnissen berichtet und zu umfassend lobenden Schlüssen über das Bundesland Nordrhein-Westfalen gelangt, schränkt die Lehrkraft diese jedoch wieder ein, indem sie auf eine Stadt hinweist, die für ihre Probleme mit der extrem rechten Szene bekannt ist. Ähnlich, wie sie einerseits die Aufarbeitung der NS-Verbrechen innerhalb ihrer Familie kritisiert, diese andererseits aber so auch auf Distanz von sich hält und die Probleme in einer anderen Generation verortet, verhält sie sich hier zu gegenwärtigem Rassismus. Aufgrund umfangreichen Wissens und entsprechend hoher Sensibilität ist sich die Lehrkraft der Existenz diskriminierender Gewalt bewusst, distanziert sich allerdings wiederum von dieser, indem sie sie anderen Ländern und Städten zuweist. Dass rassistische Strukturen hingegen auch aktuell vor Ort Lebensrealitäten beeinflussen, verdeutlicht C mit dem Erfahrungsbericht über rassistische Anfeindungen vor allem gegenüber ihren Kindern. Mit diesen Erfahrungen der Herabsetzung durch deren Schulkameradinnen und -ka-

157 Nicht zuletzt aufgrund der Verwendung der rassistischen Fremdbezeichnung »dunkelhäutig« anstelle des einen Erfahrungshorizont beschreibenden politischen Begriffs »Schwarz« oder der Selbstbezeichnung »People of Color«; vgl. Neue deutsche Medienmacher*innen, *NdM-Glossar*, 9. Aufl., Berlin: Neue deutsche Medienmacher e. V., 2019, S. 13f., https://neuemedienmacher.de/fileadmin/dateien/PDF_Borschueren-Informaterial-Flyer/20190924_NDM_Glossar_Website.pdf, zuletzt geprüft am 24. November 2021.

meraden und der Tatenlosigkeit der Schulleitung scheint C ähnlich wie E mit Humor umzugehen zu versuchen.

Auch in der zweiten Unterrichtsbeobachtung ist die Bedeutung von Begriffsbildungen mit »wert« in ideologischen Sprachzusammenhängen unklar; hier wählt die Lehrkraft aber einen gänzlich anderen Erklärungsansatz:

Da die Teilnehmenden unsicher sind, was »wertvoll« bedeute, erklärt die Lehrkraft, es gehe darum, dass etwas viel oder weniger Wert habe. Ein Ring aus Gold sei zum Beispiel mehr wert als einer aus Silber. So gebe es auch Menschen, die für einen wertvoller seien, beispielsweise die Familie, während Menschen, die sie nicht kenne, ihr nicht so wichtig seien. Der Begriff »wichtig« bedeute etwas Ähnliches. In der nationalsozialistischen Ideologie seien Nicht-Deutsche weniger wichtig und deswegen sollten Deutsche herrschen.

Die Lehrkraft erklärt den Wertigkeitsbegriff zunächst an Gegenständen und wählt für die Übertragung auf Menschen die unterschiedlichen emotionalen Bedeutungen, die Personen in verschiedenen zwischenmenschlichen Verhältnissen füreinander haben. Die Parallelisierung familiärer Bindungen mit der rassistischen und antisemitischen Ideologie des Nationalsozialismus¹⁵⁸ kann zwar als Verharmlosung gedeutet werden, liegt der Lehrkraft als lebensweltliche Vereinfachung aber vermutlich nicht zuletzt deswegen näher als vergleichsweise die bewusste Konstruktion einer rassistischen Differenz zwischen den Situationsbeteiligten, weil sie sich selbst als betroffen von Rassismus kennzeichnet. An anderer Stelle beschreibt sie die Erfahrung, aufgrund ihrer Hautfarbe gesagt zu bekommen, sie sehe nicht wie eine Deutsche aus, wohingegen sich der Zugang zu Rassismuserfahrungen der Lehrkraft aus dem ersten Kurs auf eine intellektuelle Ebene beschränkt. Dieser »Abstraktions(um)weg« erlaubt es der Lehrkraft der ersten Kursbeobachtung, auf potentiell problematische Beispiele zurückzugreifen, wohingegen die Lehrkraft der zweiten Kursbeobachtung den Teilnehmenden vor ihrem Erfahrungshintergrund andere Zugänge zu den Kursinhalten anbietet.

158 Bei deren Beschreibung wieder die antisemitische Dichotomie von jüdischen gegenüber nicht-jüdischen Deutschen evoziert wird.

Fazit und Ausblick

Auch wenn zwei Unterrichtsbeobachtungen nicht als repräsentativ für alle Orientierungskurse angesehen werden können, sind einige Einblicke sicher auf die eine oder andere Weise übertragbar. Es ist davon auszugehen, dass sprachliche Barrieren vermutlich an diversen Stellen zur Reproduktion diskriminierender Strukturen führen, z. B. wenn zur Erklärung der Begriffe »Sinti(zze)« und »Rom(nj)a« das Z-Wort oder zur Erläuterung von Rassismus das Wort »dunkelhäutig« gebraucht wird; da diese Begriffe bereits seit Jahrhunderten Teil der hierarchischen Organisation von Gesellschaft sind, sind sie und ihre Bedeutungen in den Kanon eines bestimmten Erfahrungswissens übergegangen. Auch dass eine positive Bewertung des deutschen Staates im Curriculum als Lernziel festgeschrieben ist, könnte eine grundsätzliche Schwierigkeit für Lehrkräfte dabei darstellen, den Staat und die deutsche Gesellschaft auch der Gegenwart kritisch zu hinterfragen und beispielsweise Kontinuitäten von Antisemitismus und Rassismus aufzuzeigen. Neben den Lehrwerken wären zum Beispiel auch die Fortbildungsangebote für Orientierungskurslehrkräfte zu untersuchen, da entsprechende Sensibilisierungen und inhaltliche Vorbereitungen nicht allein eigeninitiativ zu leisten sein sollten. Schließlich prägen durch die Migrationserfahrungen der Teilnehmenden Diskriminierungsstrukturen das Unterrichtsgeschehen maßgeblich und beeinflussen auch den Zugang und die Art der Geschichtsvermittlung der Lehrkräfte. Inwiefern verschiedene Hintergründe der Kursleitungen im Allgemeinen unterschiedliche Lehr- und Aneignungsstrategien zur Folge haben, bleibt ebenso näher zu untersuchen wie mögliche spezifische Muster beim Vergleichen und Parallelisieren eigener Lebenswelten in Hinblick auf die Sozialisations- sowie Flucht- und Migrationserfahrungen der Teilnehmenden.

Als Ausblick auf weitere Möglichkeiten der Erinnerungsarbeit in Orientierungskursen kann vor dem Hintergrund der beiden erfolgten Unterrichtsbeobachtungen vor allem das große Potential von Gedenkortbesuchen hervorgehoben werden. Nicht nur sind die dort vorhandene Expertise und das zusätzliche Material eine maßgebliche Ergänzung des Unterrichts; Gedenkorte eröffnen im Vergleich zum Kursunterricht auch ganz neue didaktische wie inhaltliche Arbeitsweisen. Einen Einblick in diese kann folgender letzter Beobachtungsprotokollauszug bieten, der den Aufenthalt

in einem Ausstellungsraum zur Erinnerungskultur beschreibt, in dem unter anderem Stolpersteine angesehen werden, von deren geschichtlichem Hintergrund C bereits von ihrer Tochter erfahren hat:

Beim weiteren Betrachten des Stolpersteins fällt C auf, dass die Person, der gedacht wird, nur zwanzig Jahre alt geworden ist, woraufhin die Teamerin ihr einen Stein zeigt, der an ein drei Jahre alt gewordenes Kind erinnert. Während A sich etwas entfernt von der Gruppe im Raum umschaute, erzählt die Teamerin den anderen beiden, dass das Anfertigen, Einsetzen und Pflegen der Stolpersteine als Kunstprojekt begonnen habe und seitdem fortgeführt werde. C merkt mit augenscheinlichem Unbehagen an, sie finde es nicht gut, die Steine auf den Gehwegen zu setzen, weil die Leute ja tot seien und so überall Namen toter Menschen zu sehen seien. Diesen Einwand aufgreifend erklärt die Teamerin, dass dies auch ein Grund dafür sei, dass in München keine Stolpersteine gelegt würden. Auf der anderen Seite, bemerkt die Teamerin, erfüllten die Steine so auch ihren Zweck, wie der Hinweis von C's Tochter zeige. C überlegt, wieso die Steine nicht an der Hauswand angebracht würden, da der Boden doch dreckig sei, Menschen auf ihn spuckten, Kaugummis auf ihm klebten usw. Ihr gefalle die Vorstellung nicht, dass ihr Name und ihr Geburtsdatum oder die Daten ihrer Familie auf dem Boden seien, über den alle Leute laufen, das empfinde sie als unhöflich. Hierzu gibt die Teamerin zu bedenken, in welche Situation aber die Menschen damit gebracht würden, die jetzt in den Häusern lebten, in denen früher die Personen wohnten, derer gedacht werde. Sie persönlich würde sich mit einem solchen Stein an der Hauswand, mit dem sie jedes Mal konfrontiert würde, wenn sie ihre Wohnung betreue, womöglich unwohl fühlen. Das Ganze sei ein Dilemma, für das die Teamerin auch keine Lösung habe.

Im Hinblick auf das Material unterstützt die breite Aufstellung des Museums, wie der Besitz mehrerer Stolpersteine und einer umfangreichen Dokumentation aller Stolpersteine der Stadt, die Teilnehmenden dabei, sowohl die weitreichende Dimension der nationalsozialistischen Verbrechen zu begreifen als auch die (lokale) Nähe der Betroffenen zu ihren eigenen Lebenswelten zu erfahren. Die Teamerin kann mithilfe ihrer Expertise den Teilnehmenden entsprechend ausgewähltes Material zugänglich machen, beispielsweise einen Stolperstein in Gedenken an das Kind, und anderes zurückstellen. Die Kleingruppenarbeit ermöglicht es, teilnehmendenorientiert und dialogisch zu arbeiten. Sie erlaubt darüber hinaus, sich individuell mit den Exponaten zu beschäftigen – wie es beispielsweise A tut, während sich die Teamerin mit den anderen Teilnehmerinnen der Klein-

gruppe im Gespräch über die Stolpersteine befindet. Nicht zuletzt die Freiheit, Fragen offen zu lassen, kann als großer Vorteil der Arbeit der Teamerinnen und Teamer an Gedenkorten gegenüber der Arbeit von Orientierungskurslehrkräften im Unterricht betrachtet werden: Während Letztere die Teilnehmenden auf den Multiple-Choice-Test »Leben in Deutschland« vorbereiten müssen und somit nicht umhin kommen, jede Frage möglichst klar zu beantworten, kann an Gedenkorten erfahren werden, dass es nicht für jedes Problem (wie die Positionierung der Stolpersteine) eine perfekte Lösung gibt, Widersprüche aber dennoch ausgehalten werden und Auseinandersetzungen mit diesen gewinnbringend sein können.

Sophia Tölle

Unterrichtsbeobachtungen zur Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in einem Orientierungskurs – ein Werkstattbericht

Einführung

Die im Folgenden beschriebenen Unterrichtsbeobachtungen wurden im November 2021 in einer ostdeutschen Großstadt mit dem Ziel durchgeführt, einen Einblick in die Alltagspraxis der Orientierungskurse unter dem Gesichtspunkt der im Projekt vorab festgelegten Themenstellungen zu erhalten. Zuvor wurden alle Orientierungskurse anbietenden Institutionen der betreffenden Stadt kontaktiert, wobei sich schließlich eine Lehrkraft fand, die Unterrichtsbeobachtungen im Untersuchungszeitraum zuließ. Die erste Hospitation fand in einem Präsenzkurs statt, die zweite Hospitation in einem Onlinekurs. Die Kursleitung war in beiden Fällen dieselbe Person, weshalb sich die vorbereiteten Unterrichtsimpulse glichen; aufgrund der jeweils anderen Gruppenzusammensetzung ergaben sich jedoch unterschiedliche Dynamiken, Diskussionen und Themenschwerpunkte. Die zwei Unterrichtsbeobachtungen lassen keine verallgemeinernden Aussagen im Hinblick auf die Orientierungskurspraxis im Bundes- oder auch nur Landesmaßstab zu, sie ergänzen jedoch die in der Lehrwerksanalyse und vor allem in den Leitfadeninterviews gewonnenen bisherigen Erkenntnisse des Forschungsprojekts durch einen ersten Abgleich mit der unterrichtlichen Praxis. Wie auch bei den anderen Komponenten des Forschungsprojekts lag der Schwerpunkt der Beobachtung auf den Themenbereichen Nationalsozialismus und Holocaust, Zweiter Weltkrieg, Darstellung von Juden und Judentum, Israel, mögliches Auftreten von Antisemitismus und Präsentation der Erinnerungskultur. Weiterhin wurden die anfänglich festgelegten geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzipien wie etwa Adressatenorien-

tierung und Gegenwartsbezug in die Analyse einbezogen und sonstige Auffälligkeiten notiert. Zu diesen Hauptkategorien sind im Zuge einer hermeneutischen Untersuchung des Materials Unterkategorien entwickelt worden, die sich in den Zwischenüberschriften dieses Berichts widerspiegeln. Ein Schwerpunkt der Analyse lag in der Frage nach dem Umgang mit den verwendeten Unterrichtsmaterialien.

Da keine Bild- oder Tonaufnahmen während der Hospitation zulässig waren, basiert die Analyse auf einem Beobachtungsprotokoll, welches simultan zum Unterrichtsgeschehen erstellt wurde. Da der Unterricht stark dialogisch geführt wurde, liegt der Schwerpunkt auf der Verschriftlichung der sprachlichen Ebene, welche durch von der Protokollantin als solche kenntlich gemachten Erklärungen ergänzt wird. Die hier zitierten Dialoge wurden so niedergeschrieben, wie sie verstanden wurden, kleinere bedeutungstragende Einheiten wurden jedoch bereits während ihrer Protokollierung oftmals zu Makropropositionen zusammengefasst, um eine möglichst vollständige Erfassung des Unterrichtsgeschehens zu gewährleisten.¹⁵⁹ Es ist zu betonen, dass die zitierten Unterrichtsausschnitte deshalb nicht zwingend dem originalen Wortlaut entsprechen, dennoch wird durch das Beobachtungsprotokoll sichtbar, worüber auf welche Weise (nicht) gesprochen wurde. Es wird, in Anlehnung an die Psychologie der Textverarbeitung, außerdem reflektiert, dass das Verständnis des Beobachteten als ein aktiver Prozess der Konstruktion von Bedeutungsstrukturen seitens des Rezipienten verstanden werden muss.¹⁶⁰ Bereits im Moment der Niederschrift ist deshalb ein gewisser interpretatorischer Anteil nicht auszuschließen. Zur vertiefenden Kontextualisierung des Beobachteten wurde nach abgeschlossener Hospitation ein Interview mit der Kursleitung geführt. Diese ist als Sprach- und Orientierungskurslehrkraft ausgebildet und hat keinen Hintergrund in der politisch-historischen Bildung. Sie stammt aus dem europäischen Ausland und hat keinen Geschichtsunterricht in einer deutschen Schule besucht. Sie und die Teilnehmenden wurden darüber informiert, dass in der teilnehmenden Beobachtung unter anderem die

159 So wurde beispielsweise aus Zeitgründen nicht die Umschreibung eines Wortes durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern lediglich der dann gefundene Begriff notiert.

160 Vgl. Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel: Beltz, 2015, S. 44.

Verwendung des Unterrichtsmaterials im Orientierungskurs untersucht wird. Alle Aussagen, die im Folgenden getroffen werden, beziehen sich ausschließlich auf die Hospitationsprotokolle der zwei Orientierungskurse.

Unterrichtsverlauf Präsenzkurs (UB1)

Der beobachtete Präsenzkurs bestand aus elf Teilnehmenden, davon drei aus Mittel- oder Südamerika, drei aus Europa, eine Person aus Ostasien, eine aus Subsahara-Afrika, zwei Personen aus dem arabischen Raum und eine aus der zentralasiatischen Region. Der Unterricht der Einheit »Nationalsozialismus und Holocaust« des Moduls II »Geschichte und Verantwortung« wurde über vier Tage hinweg beobachtet. Da der Kurs im Wechselmodell teilweise von einer anderen Lehrkraft unterrichtet wird, die keine Hospitation zuließ, konnte weder die Behandlung des Themas Religiöse Vielfalt noch die Vermittlung des Unterrichtsgegenstandes Zweiter Weltkrieg beobachtet werden.

Tag 1:¹⁶¹ Zur Einführung in den Themenkomplex befragt die Lehrkraft die Teilnehmenden über ihr Vorwissen zum Nationalsozialismus, wobei besonders die Person Adolf Hitler bereits allen bekannt ist. Gemeinsam wird Wissen über verschiedene Opfergruppen des Nationalsozialismus zusammengetragen. Anschließend wird ein Kurzfilm der Bundeszentrale für politische Bildung mit dem Titel »Auschwitz heute« gezeigt. Dieser Film zeigt verwackelte und verschwommene Schwarz-Weiß-Fotografien, die in der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau entstanden und mit Musik unterlegt sind. Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden Eindrücke der Teilnehmenden, Interpretationen und erste Informationen über das KZ Auschwitz-Birkenau behandelt. Es folgt die Bearbeitung von Aufgaben im Lehrwerk *100 Stunden Deutschland* des Klett-Verlages in der oben besprochenen Auflage. Die Teilnehmenden ordnen den Einführungstext zum Nationalsozialismus auf S. 78 den vorgegebenen Bildquellen zu und wie-

161 Im Beobachtungsprotokoll sind die Tage fortlaufend mit den Buchstaben A bis D bzw. A und B beim zweiten Kurs gekennzeichnet. Die Beobachtungsprotokolle sind im Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut in Braunschweig archiviert.

derholen die Merkmale von Diktatur und Demokratie auf S. 79. Dann werden die Merkmale der nationalsozialistischen Diktatur auf S. 79 behandelt und die Kopiervorlage Nr. 20 von Klett ergänzend bearbeitet.

Tag 2: Da am folgenden Tag der Kursraum belegt ist, so begründet es die Lehrkraft, werden die Teilnehmenden durch die Stadt geschickt, um Stolpersteine zu finden und die Geschichte der dort geehrten Personen zu erforschen.

Tag 3: Die Opferbiografien zu den gefundenen Stolpersteinen werden am nächsten Morgen im Kurs von den Teilnehmenden ausführlich vorgestellt und es wird anschließend über das Gedenkformat der Stolpersteine debattiert. Dann wird mithilfe von S. 85 des Lehrwerks auf den Warschauer Kniefall Willy Brandts eingegangen, welcher in einer Testfrage der Abschlussprüfung behandelt wird, und schließlich anhand des Gedichts »habe ich geschwiegen« von Martin Niemöller über Zivilcourage und Opportunismus diskutiert, bevor die Arbeitsaufträge zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus im Lehrwerk als Hausaufgabe aufgegeben werden.

Tag 4: Am darauffolgenden Tag prüft die Lehrkraft das Wissen der Teilnehmenden zum Widerstand im Unterrichtsgespräch ab und bespricht dann mit ihnen sämtliche Testfragen zum Nationalsozialismus und zur deutschen Geschichte allgemein. Hierbei klärt sie immer wieder auch Verständnisschwierigkeiten der Teilnehmenden bezüglich Grammatik und Wortschatz. Damit ist die Einheit »Nationalsozialismus und Holocaust« in diesem Kurs beendet.

Unterrichtsverlauf Onlinekurs (UB2)

Der beobachtete Onlinekurs bestand aus neun Teilnehmenden, davon eine Person aus Europa und eine aus Subsahara-Afrika, drei aus Südamerika, drei aus dem arabischen Raum und eine aus Zentralasien. Die Teilnehmenden hatten Teile des Sprachunterrichts in Präsenz absolviert, sie haben sich jedoch entschieden, den Orientierungskurs online zu machen. Der Unterricht wurde über zwei Tage hinweg beobachtet; die Hospitation hat Kamera und Mikrofon ausgeschaltet. Die Teilnehmenden haben ihre Kameras nur zu Beginn zur Verifikation angeschaltet. Zwei Teilnehmerinnen sind immer wieder durch die Betreuung ihrer Kinder abgelenkt, andere

antworten auf Ansprache der Kursleitung nicht, so dass nicht sicher festzustellen ist, ob alle der als online angezeigten Teilnehmenden aktiv am Kursgeschehen teilnehmen.

Tag 1: Die Einführung in das Thema »Nationalsozialismus und Holocaust« beginnt mit dem Zeigen des bereits im anderen Kurs vorgestellten Films der Bundeszentrale für politische Bildung »Auschwitz heute«. Anhand des Films wird über den Nationalsozialismus, die Opfergruppen und das KZ Auschwitz-Birkenau gesprochen. Außerdem sprechen die Teilnehmenden den Zweiten Weltkrieg und das Holocaustmahnmal in Berlin an. Dann stellen sie die am Vortag im Stadtbild gesuchten Stolpersteine und die hierzu gefundenen Biografien der Opfer und Verfolgten des Nationalsozialismus vor.

Tag 2: Der darauffolgende Kurstag startet mit einer Diskussion über Erinnerungskultur und das Konzept der Stolpersteine. Anschließend wird eine Zuordnungsaufgabe zu Diktatur und Demokratie gelöst (Kopiervorlage 20, Klett) und die Testfragen zum Themenkomplex werden gemeinsam behandelt. Auch hier werden vermehrt sprachliche Verständnisschwierigkeiten thematisiert. In Break-out-Räumen wird über die Merkmale des Nationalsozialismus diskutiert, anschließend werden in der großen Gruppe die Diskussionsergebnisse zusammengetragen. Anhand der als Hausaufgabe bereits bearbeiteten Seiten 78–81 in *100 Stunden Deutschland* von Klett werden die Judenverfolgung und die Opfergruppen des Holocaust besprochen sowie der Widerstand gegen den Nationalsozialismus behandelt. Abschließend wird das Gedicht von Martin Niemöller interpretiert und damit die Einheit »Nationalsozialismus und Holocaust« abgeschlossen.

Beobachtungseinblicke

Weder zur Darstellung des Judentums in anderen Kontexten als dem von Nationalsozialismus und Holocaust noch zur Vermittlung des Geschehens um den Zweiten Weltkrieg können hier Aussagen getroffen werden, da während der offiziellen Behandlung dieser Themen keine Hospitation möglich war.

Nationalsozialismus und Holocaust

Personalisierung

Auch wenn offenbar sämtliche Teilnehmenden die Person Adolf Hitler kennen, erscheint das Wissen bei einigen sehr rudimentär. So fasst ein Teilnehmer aus Afghanistan zusammen, dass er über die Geschichte Europas und über Hitler gelernt habe, dass dieser ein »starker Mann« gewesen sei, der »König über die ganze Welt sein« wollte und einige Menschen nicht geliebt habe, aber der Teilnehmer wisse nicht mehr, welche Gruppe das gewesen sei. »Juden?«, fragt die Kursleitung nach, worauf der Teilnehmer bejaht und ergänzt: »Und nicht so Starke.« Kursleitung: »Behinderte?« Er wisse es nicht genau, doch scheint er Hitler vor allem mit dem Militärischen und dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung zu setzen und es klingt wie ein Rationalisierungsversuch, wenn er ergänzt: »Für seine Armee brauchte er starke Männer und keine schwachen.« (UB1A, S. 4).¹⁶² Wie oben bereits dargelegt, zeigt *100 Stunden Deutschland* ein in Bild- und Schriftsprache stark personalisiertes Geschichtsverständnis bezüglich der Person Adolf Hitlers. Der mit diesem Kursbuch arbeitende Kurs bricht diese Tendenz nicht auf. Die Lehrkraft fasst die Jahre 1933–1945 als »Adolf-Hitler-Zeit« zusammen (UB2A, S. 3) und fragt an anderer Stelle, den Arbeitsauftrag des Lehrwerks paraphrasierend, was denn für Adolf Hitlers Diktatur typisch gewesen sei (UB2B, S. 20). Im Zusammenhang mit der Thematisierung der Opfergruppen des Holocaust werden die Teilnehmenden gefragt, wen Hitler nicht gemocht habe (UB1A, S. 4) oder er wird als einziger Urheber der Berufsverbote für Juden und Jüdinnen ausgemacht (UB2A, S. 8). Schließlich stellt ein Teilnehmer, der zu Beginn des Kurses noch vom Nationalsozialismus als Akteur sprach, fest: »Das Ziel Hitlers war es, alle zu ermorden, die gegen ihn waren.« (UB2B, S. 22). Beide Kurse bewerten die Person Hitler und die auf sie verengten Taten durchgehend sehr negativ. Im Kleingruppengespräch sind sich die Diskutierenden über die menschenverachtenden

162 Auch andere Teilnehmende scheinen den Nationalsozialismus in erster Linie mit dem Zweiten Weltkrieg zu verbinden, die Lehrwerke behandeln diesen aber nur untergeordnet und vernachlässigen seine globale Dimension. Es wäre sicherlich erkenntnisreich, die Behandlung des Zweiten Weltkriegs im Orientierungskurs auf diese Diskrepanz hin zu untersuchen.

Taten Hitlers einig: »Hitler war ein Krimineller. Er hat viele, viele Menschen ermordet und er hat den Zweiten Weltkrieg begonnen.« (UB2B, S. 20). Die Verengung des Geschehens auf eine Person scheint einem Teilnehmer, der großes Interesse an einer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zeigt, keine ausreichende Erklärung zu bieten. Während einer Gruppenarbeit überlegt er: »Ich glaube, er war verrückt. Er war keine normale Person. Diese Ideologien [...] Nur eine Person kontrolliert alle Menschen und alle Sachen. Und das alles war nur zwischen 33 und 45, das ist sehr wenig Zeit, aber er hat so viel getan, so viel. [Schweigen] Aber ich finde auch komisch, wie ein Mann alle beherrschen kann.« Seine Gesprächspartnerin fragt sich nun ebenfalls, wie viele Menschen in der Gesellschaft Hitler wohl mochten. Der Teilnehmer überlegt, wie Hitler das wohl angestellt habe mit der Macht. Er sucht im Kursbuch nach Antworten. Auf S. 78 findet er, dass viele Menschen der NSDAP glaubten und sie deshalb im Reichstag so stark wurde. Die andere Kursteilnehmerin ergänzt: »Er hat Arbeit versprochen.« Die Antworten des Lehrwerks scheinen den Kursteilnehmer jedoch nicht zufriedenzustellen: »Aber die Frage bleibt: Wie kann ein Mensch um 1933 so schnell alleine alle Menschen kontrollieren und über sie bestimmen? [...] Er war nicht sehr alt, er war nur 44 Jahre alt. Das ist auch komisch« (UB2B, S. 21 f.). Später thematisiert der Teilnehmer seine Zweifel über die alleinige Täterschaft im Plenum: »Aber ich glaube, dass nicht nur Hitler allein der Böse war. Es gibt mehrere. Weil... das waren viele.« Die Kursleitung erweitert daraufhin den Täterkreis: »Ja, das waren die Anhänger.« (UB2B, S. 23). Eine eindeutige Benennung der Täter und Täterinnen als Deutsche bleibt aus.

Ungenügende Dekonstruktion von NS-Begriffen

Die Verwendung der Quellenbegriffe »Volk« und »völkisch« im Lehrwerk *100 Stunden Deutschland* auf S. 79 wird ebenfalls in der Kurspraxis aufgegriffen. Im Versuch, das als Merkmal des Nationalsozialismus vorgestellte Konzept »völkisch« zu verstehen, gelingt es Teilnehmenden und Lehrkraft nicht, den Begriff einzuordnen und zu dekonstruieren. Die Erörterung der Begriffe macht einen recht hilflosen Eindruck und geht kaum über eine Reproduktion der Termini und ihres ideologischen Inhalts hinaus: Die Kursleitung fordert die Teilnehmenden auf, das Wort »völkisch« zu erklä-

ren. Offenbar versteht der Kurs die Erklärung des Lehrwerks nicht.¹⁶³ Eine Teilnehmerin beschreibt, dass das Volk zusammen sei, ein anderer interpretiert, dass alle Völker gleich wichtig seien. Die Kursleitung hakt nach: »Das deutsche Volk, das polnische Volk, das französische Volk, das jüdische Volk... ja?« Ein anderer Teilnehmer wird aufgefordert und versucht, die Akteure einzuordnen. Teilnehmer: »Es gibt eine Gruppe, die macht, was Hitler möchte. Sie müssen stark sein und Deutsche, weil sie sind die Besten der ganzen Welt.« Kursleitung: »Und welche Gruppe meinen Sie genau?« Teilnehmer: »Die Armee.« Kursleitung: »Das wäre militärisch.« Teilnehmer: »Alle Menschen in Deutschland oder die Deutschen oder die Menschen, die in Deutschland leben.« Kursleitung: »Wir nehmen hier das Volk, das deutsche Volk.« Die Kursleitung paraphrasiert den Lehrwerkstext: »Das heißt, das Volk ist wichtiger als eine einzelne Person. Das bedeutet, die Kranken wurden getötet.« Dann ergänzt sie, auf die Ermordungen im KZ Auschwitz-Birkenau verweisend: »Da wurden Kranke oder Behinderte getötet, das waren trotzdem Personen deutscher Herkunft.« (UB2B, S. 22). Trotz aller Versuche der Kursleiterin kann der Begriff »völkisch« letztlich weder genauer erklärt noch dekonstruiert werden.

Exkulpierung der deutschen Gesellschaft

Bei der Behandlung der Opfer des Nationalsozialismus wird immer wieder von Kursleitung und Teilnehmenden erwähnt, dass Menschen, die Widerstand gegen den Nationalsozialismus geleistet haben, ebenfalls verfolgt und ermordet wurden. Im Kontext der Begriffsklärung zu »völkisch« betont die Lehrkraft: »Wir werden bei der Behandlung der Stolpersteine sehen, dass nicht alle für Hitler waren.« »Völkisch« heißt, dass das Volk wichtiger war als der Einzelne, aber nicht alle waren für Hitler.« (UB1A, S. 11).

Im Vergleich zur ausführlichen Behandlung im Lehrwerk verwendet die Kursleitung weniger Zeit auf die Vorstellung des deutschen Widerstands

163 Erklärung des den Teilnehmenden vorliegenden Lehrwerks: »völkisch: Das heißt, dass das Volk zusammen wichtiger war als ein einzelner Mensch. Alle mussten für Adolf Hitler sein und mitmachen.« Butler, Kotas et al. (Hg.), *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur*, S. 79. In dem an die Wand projizierten Ausschnitt aus der Ausgabe der Lehrkraft ist der Satz ergänzt: »Weil alle Menschen stark sein sollten, wurden Kranke getötet.«

und legt den Schwerpunkt hierbei nicht so sehr auf die Biografien der Widerstandskämpferinnen und -kämpfer, sondern auf die Debatte um das individuelle Verhalten in einer Diktatur. Auch wenn die Lehrkraft das Zeigen von Widerstand offenbar affirmiert, wie sie bereits in der Auswahl des Gedichts »habe ich geschwiegen« von Martin Niemöller gezeigt hat, akzeptiert sie das Zögern und die Meinung der Teilnehmenden, die auf die damit einhergehenden Gefahren verweisen. Insgesamt wird Widerstand von den Teilnehmenden als großes Risiko für das individuelle Privatleben eingestuft. An anderer Stelle hatten bereits einige erwähnt, dass sie persönliche Diktaturerfahrungen haben. Die Leitung befragt den Kurs zu Opportunismus und Zivilcourage:

Teilnehmerin: »Das ist eine schwierige Frage...«

Teilnehmer: »Ich weiß nicht. Wenn man Zivilcourage zeigt, man ist tot.«

Kursleitung: »Und manchmal auch, wenn man Opportunismus zeigt.«

Teilnehmerin: »Tot oder man lebt schlecht.«

Kursleitung: »Es ist auch eine philosophische Frage.«

Teilnehmerin: »Ich habe keine Ahnung.«

Teilnehmerin: »Ich auch nicht.«

Teilnehmerin: »Nicht viele Leute haben Zivilcourage, weil sie wollen leben mit Familie und Kindern.«

Teilnehmerin: »Nicht viele mutige Personen.«

Teilnehmer: »Nicht wegen politischer... Am Leben bleiben, die Kinder erziehen, mit Familie zusammen sein.« (UB1C, S. 25f.)

Bei der Niederschrift des Diskussionsergebnisses wird deutlich, dass die Kursleitung auch ein Interesse an der korrekten sprachlichen Vermittlung hat. Die Kursleitung schreibt an die Tafel: »Es gibt nicht viele mutige Personen. Die Prioritäten waren andere. Feige, der Feigling.« (UB1C, S. 25). Die deutsche Bevölkerung tritt bei der Behandlung der Verbrechen des Nationalsozialismus nicht als Täter in den Vordergrund, wird aber in der ihr zugeschriebenen Rolle eines *Bystanders* als feige kritisiert.

Die Verwendung der Formulierungen »müssen« oder »nicht dürfen« in der Kopiervorlage 20 des Klettverlages, welche den Teilnehmenden das deutsche Alltagsleben während des Nationalsozialismus näherbringen soll, befördert die Vorstellung der deutschen Bevölkerung als zur Passivität gezwungen. Die Kursleitung verweist beispielsweise beim vorgelesenen Satz »Man muss jetzt immer mit ausgestrecktem rechtem Arm und den Worten

›Heil Hitler!‹ grüßen.« auf rechtliche und sprachliche Aspekte und die Differenz zwischen Diktatur und Demokratie, übernimmt hierbei aber das »müssen« der Kopiervorlage: »Das, was man früher musste, ist heute verboten. Achtung mit ›heil‹. Das kann man verwechseln mit hell. Aber hier ist das wie bei den Engeln gemeint.« [...] »Heute kann man selbst entscheiden.« (UB1A, S. 12).

Reaktionen der Teilnehmenden auf den Holocaust

Die Teilnehmenden sind der Behandlung des Nationalsozialismus und des Holocaust gegenüber aufgeschlossen und interessiert. Ein Teilnehmer fragt die Kursleitung explizit um Rat, welchen der von ihm im Internet über Auschwitz gefundenen Filme er anschauen solle (Vgl. UB2B, S. 6). Viele Teilnehmende bringen bereits Vorwissen über Nationalsozialismus und Holocaust mit, besonders die auch sonst im Kurs als leistungsstark auffallenden Teilnehmenden sind teilweise sehr gut informiert (vgl. UB2A, S. 5).

Der personifizierte Zugang über Opferbiographien scheint großes Interesse und Empathie der Teilnehmenden hervorzurufen, während der mit künstlerischen Mitteln arbeitende Film der Bundeszentrale für politische Bildung zwar Anknüpfungspunkte zum assoziierten Beschreiben der Verbrechen des Holocaust bietet, aber trotz umfänglicher Äußerung emotionaler Reaktionen verstärkt Ablehnung evoziert.

Die in beiden Kursen ausführliche Auseinandersetzung mit einzelnen Opferbiografien bietet, wie es eine Teilnehmerin ausdrückt, »eine Möglichkeit, die Menschen, die gestorben sind, kennenzulernen. Sie waren nicht nur eine Nummer oder Statistik, sie waren Menschen.« (UB2B, S. 14). Die Opfergruppen werden in ihrer Pluralität ausführlich dargestellt und die Geschichte des Holocaust mittels der Biografien personifiziert. In den Opferbiografien des Stolpersteinprojekts treten die Menschen als handelnde Subjekte auf. Ein Teilnehmer betont nach Vorstellung eines gesellschaftlich sehr engagierten jüdischen Bürgers seiner Stadt: »Er hat so viel gemacht!« (UB1C, S. 19). Auf die vorgetragenen Informationen äußern die Teilnehmenden mitfühlende und interessierte Reaktionen. Ein Teilnehmer betont am Ende des Kurstages: »Das war traurig, dass sie... sehr traurig. Ich möchte mehr wissen über das, was passiert ist.« Er möchte anschließend

explizit noch mehr über die Familie des von ihm recherchierten jüdischen Verfolgten erfahren (UB2A, S. 11).

Der in den Kursen gezeigte Film löst vor allem emotionale Reaktionen bei den Teilnehmenden aus. Sie nennen Traurigkeit, Angst und haben Assoziationen von Krieg, ein Teilnehmer sagt, es sei »wie in einem Horrorfilm« (UB1A, S. 6). Eine Teilnehmerin betont, dass dieser Film keine Dokumentation sei, sondern eher ein Kunstfilm. Sie verweist auf die intendierte Wirkung des eingesetzten Films: »Ich denke, wenn Sie uns nicht gesagt hätten, dass das Auschwitz ist, dann hätten wir vielleicht andere... Komische Fotos... Aber als sie uns gesagt haben, dass das Auschwitz ist, dann war das suggestiv.« (UB1A, S. 6f.). Den Teilnehmenden fallen assoziativ Begriffe und Formulierungen ein, mit denen sie ihre Einschätzungen über das Konzentrationslager ausdrücken können. Auf das Bild einer verwelkten Rose angesprochen interpretiert ein Teilnehmer, niemand in dieser Zeit hätte ein Herz gehabt, um Blumen zu schenken und eine Person am Leben zu lassen. Weil niemand die Rose genährt habe, sei sie gestorben (vgl. UB2A, S. 6). Ein Standbild zeigt ein verschwommenes Foto mit einem Schild: »Häftlinge. Chirurgische Abteilung. Zutritt verboten.« Daraufhin ruft eine Teilnehmerin in den Raum: »Frankenstein« (UB1A, S. 8). Im anderen Kurs kann eine Teilnehmerin ihr Hintergrundwissen einbringen und erklärt, wer Josef Mengele gewesen sei. Sie kommt zu dem Schluss: »Ich denke, er hat kein Herz gehabt, oder einen Stein an der Stelle, wo das Herz war. Er war kein Mensch für mich.« (UB2A, S. 6). Die Stimmung ist während der Besprechung des Filmes bedrückt. Die Teilnehmenden beider Kurse sind sich einig, dass sie den Film kein zweites Mal sehen wollen. Auf den Hinweis, dass sie die Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau besuchen könnten, winkt ein Teilnehmer ab: »Vielleicht ein paar Jahre später« (UB2A, S. 6).

Erinnerungskultur

Einbindung geschichtsdidaktischer Prinzipien

Die Auseinandersetzung mit den in der Lebenswelt der Teilnehmenden verlegten Stolpersteinen ist handlungsorientiert, gegenwartsbezogen und macht Geschichte mittels der individuellen Biografien der Opfer erfahrbar.

Die Lehrkraft betont immer wieder, dass die Teilnehmenden sich in die aktive Gestaltung der Erinnerungskultur einbringen sollen und erklärt, an welchen Orten sie sich mit der deutschen Geschichte auseinandersetzen können. Im Unterrichtsgeschehen werden außerdem kontroverse erinnerungskulturelle Debatten aufgegriffen.

Die Kursleitung verweist in den Kursen auf eine nahe gelegene Gedenkstätte und berichtet von ihrem eigenen Besuch dort. Zum besseren Verständnis erläutert sie den Unterschied zwischen Denkmal und Mahnmal. Außerdem betont sie, dass Stolpersteinpatenschaften übernommen werden können und ermutigt die Teilnehmenden, sich zu engagieren. Sie erklärt, weshalb diese sich ausführlich mit dem Thema auseinandersetzen sollten: »Nicht nur, weil ich das so traurig finde, sondern weil es gesellschaftlich sehr relevant ist.« (UB1A, S. 9). Die Teilnehmenden beider Kurse bekommen den Auftrag, mittels Karte und App in ihrer Stadt nach Stolpersteinen zu suchen. Ist dieser handlungsorientierte lokalgeschichtliche Zugang zum Thema sehr zu begrüßen, so stellt er doch in seiner Umsetzung die Teilnehmenden vor recht banale Herausforderungen: Viele haben Probleme, die Stolpersteine zu finden, hinzu kommt das regnerische Wetter. Dennoch freuen sich einige über die Abwechslung und die Beschäftigung mit den Stolpersteinen findet viel Zustimmung. Ein Teilnehmer erklärt, dass er seit einigen Jahren in Deutschland sei und viele Stolpersteine auf der Straße gesehen habe. Nun denke er darüber nach, warum er früher nie nachgefragt habe, warum diese Steine dort lägen (UB1C, S. 24). Ein anderer hat, als er einmal Kerzen neben einem Stein entdeckt habe, sich selbstständig im Internet darüber informiert, und eine Teilnehmerin hält nun beim Spaziergehen nach ihnen Ausschau (UB2B, S. 14). Über ihre Meinung zu den Stolpersteinen befragt, diskutieren die Teilnehmenden lebhaft. Es wird deutlich, dass sie Mahnmale und Gedenkorte befürworten, aber die Einlassung der Stolpersteine auf dem Gehweg pietätlos finden. Sie führen an, dass die Menschen mit ihren schmutzigen Schuhen darüber laufen und dass die besuchten Stolpersteine teilweise von Mülltonnen oder sogar Hundekot verdeckt gewesen seien (UB1C, S. 23f.). Es besteht eine große Einigkeit über die Notwendigkeit des Gedenkens und es werden alternative Erinnerungsformen und -orte diskutiert.

Reproduktion von Stereotypen in Bezug auf die Opfergruppen

Im Versuch, die Opfergruppe der Sinti/Sintizze und Roma/Romnja zu erklären, werden antiziganistische Stereotype reproduziert. Sinti/Sintizze und Roma/Romnja werden als heimatlose Gruppe beschrieben, dabei werden das Z-Wort und negative stereotype Zuschreibungen verwendet. Bei der Beschäftigung mit der jüdischen Opfergruppe wird die stereotype Gleichsetzung von Juden und Jüdinnen mit dem Staat Israel durch einige Teilnehmenden nicht ausreichend dekonstruiert; auch wird mit der Erwähnung von »Halbjuden« das nationalsozialistische Rassenkonzept evoziert.

Eine Teilnehmerin fragt nach der Vorstellung einer Opferbiographie: »Sinti und Roma bedeutet *ciganos*?« Kursleitung: »Ich verstehe kein Spanisch. Also Zigeuner, das sind Sinti und Roma« Teilnehmerin: »Also diese Menschen, die durch Europa laufen.« Andere europäische Teilnehmer*innen berichten, dass es diese Gruppe auch in ihren Ländern gebe. Kursleitung: »Und, haben wir ein positives Bild von ihnen?« Die Teilnehmenden verneinen. Eine Teilnehmerin betont: »Ich weiß nicht, warum.« Dies greift die Kursleitung auf: »Sie haben das ganz schön gesagt: ›Ich weiß nicht, warum.‹ Es gibt keinen Grund.« Ein Teilnehmer überlegt: »Sie stehlen.« Kursleitung: »Und stehlen alle Zigeuner?« Die Teilnehmenden verneinen klar. Kursleitung: »Und wir haben hier ›halbe Juden‹. Und welche Heimat haben Zigeuner?« Teilnehmer: »Keine.« Kursleitung: »Und welche Heimat haben die Juden? Sie hören hier polnische Juden...« Teilnehmer: »Israel.« Kursleitung: »Sie haben in anderen Staaten gelebt. Polnische Juden, ukrainische Juden. Sie müssen nicht in Israel geboren sein.« (UB1C, S. 16).

Auch im Online-Kurs wird die Bezeichnung »Sinti und Roma« nicht verstanden. Hier wird das Z-Wort größtenteils vermieden, dennoch scheinen erst stereotype Bilder das Verständnis der Teilnehmenden zu erhellen; eine Dekonstruktion der reproduzierten Vorurteile wird nicht versucht.

Auf Nachfrage zählt ein Teilnehmer die Opfer des Nationalsozialismus auf: »gegen Nationalsozialismus [Gegener des Nationalsozialismus], Homosexuelle, Seinti [sic] und Roma.« Die Kursleitung korrigiert: »Sinti und Roma.« Teilnehmer: »Ich habe das weder auf Arabisch noch Englisch verstanden. Wer sind Sinti und Roma?« Kursleitung: »Wer kann das erklären? ... Vielleicht ein anderer Begriff?« Niemand meldet sich. Die Kursleitung sagt, »Das kennen Sie bestimmt.« und fordert eine europäische

Teilnehmerin auf, die keine Antwort weiß. Kursleitung: »Ich helfe ihnen. Ich sage ihn auf Rumänisch: *cigani*.« Jetzt versteht die Teilnehmerin offenbar: »Aah ja.« Kursleitung: »Das ist wie Judenhass und Antisemitismus. Hier: *cigani* und Antiziganismus.« Die Teilnehmerin versucht nun, den Begriff zu erklären: »Das sind die Menschen... das ist auch eine Menschengruppe.« »Eine Minderheit«, ergänzt die Kursleitung. Der arabische Teilnehmer versteht immer noch nicht: »Ist das eine Religion?« Nun zeigt die Kursleitung die Ergebnisse der Googlebilder-Suche für Sinti/Sintizze und Roma/Romnja. Unter anderem finden sich dort recht stereotype Fotografien. Jetzt kann der Teilnehmer den neuen Begriff jedoch einem bereits bekannten Konzept zuordnen: »Ah, in Osteuropa und auch in Spanien.« (UB2B, S. 23)

Obwohl es sogar eine vorgestellte Opferbiographie zu einem Sinti und einer Sinteza gibt, werden diese nicht als solche erkannt, sondern vom Teilnehmer als jüdisch identifiziert. Aufgrund einer Zwischenfrage kann die Kursleitung diese Fehlannahme nicht korrigieren.

Teilnehmer: »F. und R. waren nicht Frau und Mann, sondern Geschwister. Aber gibt es nicht mehr Information. Man weiß nur, dass sie nach Auschwitz deportiert wurden, man weiß nur Nummer.« Kursleitung: »Und sie wurden deportiert als Juden oder...?« Teilnehmer: »Ja, als Juden« [korrekt wäre Sinti]. Eine andere Teilnehmerin fragt nach: »Ravensbrück, das ist nur für Frauen...?« Kursleitung: »Von ihr ist die Spur verloren gegangen, der Bruder wurde ermordet im Jahr 1944.« (UB1C, S. 23). So ist die Opfergruppe der Sinti/Sintizze und Roma/Romnja zwar genannt, bleibt jedoch unsichtbar hinter den in den Kurs getragenen Stereotypen.

Darstellung Israels

Israel wird als Heimat von Jüdinnen und Juden ausgemacht und diese werden mit Israelis gleichgesetzt, wobei weder auf den Staat noch auf die Tatsache eingegangen wird, dass dieser erst nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet wurde. Migration und Flucht ins britische Mandatsgebiet werden nicht erwähnt. Eine Gleichsetzung von Juden und Jüdinnen und Israelis wird nicht dekonstruiert, während eine Unsicherheit bezüglich der Bezeichnung Schwarzer Menschen besteht. An folgender Sequenz wird deutlich, dass die Kursleitung als erfahrene Sprachlehrkraft oftmals mit stilis-

tischen Korrekturen paraphrasiert, jedoch weniger auf die Korrektur historisch-politischer Konzepte fokussiert ist:

Kursleitung: »Wen mochte er [Hitler] noch nicht?« Teilnehmer: »Israelis? [folgendes unverständlich]« Kursleitung: »Israelis? Also Juden.« Andere Teilnehmerin: »Alte?« Kursleitung: »Behinderte.« Andere Teilnehmerin: »Schwarze?« Kursleitung: »Menschen mit dunkler Haut. Man muss relativieren.« Teilnehmerin [hatte vorher berichtet, dass ihr italienischer Großvater in einem KZ gewesen sei]: »Italienische.« Ein anderer Teilnehmer widerspricht: »Nein, nicht Italienische« (UB1A, S. 4).

Ein ägyptischer Teilnehmer, der über das jüdische Leben in seinem Heimatland und über innenpolitische Gründe für dessen fast vollständiges Verschwinden berichtet, tut dies, ohne Israel oder den Nahostkonflikt zu nennen, wenngleich dies vor dem Hintergrund der Erwähnung des damaligen ägyptischen Präsidenten Nasser naheliegend wäre. Die Feststellung, dass Nasser »alle Juden aus Ägypten gebracht« habe, bleibt unkommentiert. So werden Jüdinnen und Juden in dem Redebeitrag des Teilnehmers zwar als Teil seiner Geschichte und Kultur begriffen, die Gründe für ihre weitgehende Abwesenheit im heutigen Ägypten aber nicht weiter erörtert:

Die Kursleitung versucht, den Teilnehmenden das Wort »Synagoge« zu erklären: »...die Buddhisten gehen in den Tempel, und die Juden?« Teilnehmer: »In den Tempel.« Kursleitung: »Wie heißt die Kirche für die Juden?« Andere Teilnehmerin: »Synagoge.« Teilnehmer: »In Ägypten heißt das Tempel. Wir hatten viele Juden in Ägypten vor 1955 oder 52 und wir haben wenige Synagogen, aber auf Arabisch sagen wir Tempel.« Kursleitung: »Darf ich fragen, warum es irgendwann keine Juden mehr in Ägypten gab?« Teilnehmer: »Es war normal, dass wir alle Religionen hatten, aber es gab einen neuen Präsidenten, Kamal Abdul Nasser, und er hat alle Juden aus Ägypten gebracht.« (UB2A, S. 8).

Weitere Beobachtungen

Demokratische Meinungsbildung

Die Kursleitung betont im Laufe des Kurses immer wieder, dass die Teilnehmenden frei ihre Meinung äußern können, da sie in einer Demokratie seien und fordert gerade ruhige Teilnehmende aktiv zu Redebeiträgen,

Meinungsaussagen und Positionierungen auf. So unterstützt die Lehrkraft unterschiedliche Lösungen, als es um die Korrektur von Arbeitsaufgaben geht. Sie hebt den Orientierungskurs hier explizit vom Sprachkurs ab und betont den Konstruktcharakter von Geschichte:

Die Teilnehmer*innen haben in der nächsten Aufgabe Fotos und Texte unterschiedlich zugeordnet. Kursleitung: »Sie müssen argumentieren, warum sie dieses historische Foto zugeordnet haben.« Es gibt eine Abstimmung: 3E (3 Stimmen), 3C (1 Stimme), die Kursleitung hat 3E als korrekte Antwort ausgewählt. Kursleitung: »Wie ich schon gesagt habe, es ist kein Sprachkurs mehr. Es gibt kein richtig oder falsch. Wir können argumentieren. Die Geschichte ist auch Interpretationssache. Ich akzeptiere auch B, dass die NSDAP die stärkste Partei geworden ist. Wir sind in einem demokratischen Staat, Sie können Ihre Meinung sagen.« (UB1A, S. 9).

Teilnehmerorientierung

Die Redebeiträge der Lehrkraft sind kurz und beziehen sich vor allem auf Impulse eines frageentwickelnden Unterrichtsgesprächs und auf sprachliche Korrekturen. Diskussionen werden von der Kursleitung explizit gefördert. Die Kontroverse um ein angemessenes Gedenken der Opfer des Holocaust wird lebendig geführt.

Ein bereits bei anderen Punkten besonders kritisch nachfragender Teilnehmer im Online-Kurs möchte thematisieren, warum es das Stolpersteinprojekt nur für Opfer des Holocaust gibt. Es seien auch andere Deutsche während der DDR-Zeit beim Versuch gestorben, die Mauer zu überqueren. Und er habe gelesen, dass 1944 auch viele aus Polen vertriebene Deutsche erfroren und in Flüchtlingslagern gestorben seien. Teilnehmer: »Meine Meinung ist, dass das alles Menschen sind. [...] We are only talking about one group... Auf S. 80 gibt es noch mehr Opfergruppen. [liest vor:] ›Homosexuelle, Sinti und Roma, Juden.« Also ich finde das komisch... Alle Geschichte an einer Gruppe. Das ist nicht schlimm, ich weiß, dass so viele Menschen getötet wurden und das ist wichtig zu wissen, damit sich das niemals wiederholt, aber es gibt auch andere interessante historische Geschichte. Ich habe Interesse, darüber zu lesen und sie zu kennen.«

Da anscheinend weder durch das Lehrwerk noch im Unterrichtsgeschehen dem Teilnehmer die Relevanz der Behandlung des Holocaust

– beispielsweise mittels der Opferzahlen oder durch Erklärung des in der Gesellschaft vorhandenen Antisemitismus – ausreichend erläutert wurde, bleibt es für ihn unverständlich, warum eine Verengung auf jüdische Opfer geschieht. Gleichzeitig spricht er die aus seiner Sicht nicht ausreichende Behandlung anderer Opfergruppen des Nationalsozialismus an.

Die Lehrkraft verweist darauf, dass bei einem im Kurs anstehenden Museumsbesuch die Frage nach dem fehlenden Denkmal für die ermordeten DDR-Bürger und -Bürgerinnen gestellt werden könne. Daraufhin spezifiziert der Teilnehmer, dass seine Kritik dem Lehrwerk gelte: »Es ist sehr wichtiger Teil der Geschichte, aber ich finde hier moderne Seiten und so viel zu nur einer Gruppe.« Kursleitung: »Sie meinen, dass der Fokus so sehr gelenkt ist auf NS-Zeit und Holocaust?« Teilnehmer: »Sie sagen hier, dass auch Homosexuelle und Sinti und Roma getötet wurden. Dazu möchte ich auch etwas lesen!«

Die Lehrkraft fordert den Teilnehmer zur kritischen Rückmeldung an die Gestalter der Bildungsinhalte auf und führt weiterführende Informationsquellen und Beispiele an:

Kursleitung: »Diese Frage können Sie sowohl an das BAMF stellen wie auch an die Macher des Buches« Sie hält Lehrwerk und Curriculum in die Kamera und erklärt die offiziellen Lehrziele des Curriculums. »Ein hochphilosophisches bildungspolitisches Thema würde ich sagen.« Dann stellt die Lehrkraft den Artikel »Die vergessenen schwarzen Opfer der Nationalsozialisten« der Deutschen Welle vor, postet den Link im Chat und empfiehlt dazu eine Arte-Doku. Sie betont: »Wir erweitern unseren Horizont mit seriösen Internetquellen. Wir sollen nicht nur das lesen, was im Buch steht. Viel Spaß bei der Lektüre.« Sie betont nochmals die Vielzahl der Opfer- und Verfolgtengruppen, welche mit den Stolpersteinen geehrt werden und ruft, aktuelle Veranstaltungen und Stolpersteinverlegungen vorstellend, die Webseite der lokalen Stolpersteininitiative auf. Dort verweist Sie auf einen Ansprechpartner. Der Teilnehmer möge dort seine Frage stellen (UB2B, S.13f.).

Migrantische Spezifika des Aneignungsprozesses

Die Teilnehmenden versuchen, neu erworbene Erkenntnisse während des Unterrichts einzuordnen, indem sie sie mit bereits bekannten, im Heimatland erworbenen Konzepten oder Erfahrungen abgleichen. Als die Kursleitung den Begriff Zwangsarbeit erklärt, fragt eine Teilnehmerin aus

Kolumbien: »Waren sie Sklaven?« (UB1C, S. 21). Auch die Deutung und Bewertung der vorgestellten Unterrichtsinhalte erfolgt offenbar durch einen migrantischen Blick auf Deutschland, der von den Teilnehmenden als solcher eingeordnet wird: Ein syrischer Teilnehmer versucht beispielsweise die Irritation eines anderen arabischen Teilnehmers, dass die Menschen mit ihren Füßen über die Namen der Opfer laufen, mit einer besonderen Sensibilität der arabischen Kultur zu begründen (vgl. UB2B, S. 14). Oftmals wird während des beobachteten Unterrichts der enge Bezug zum Sprachkurs deutlich: Einerseits befinden sich die Teilnehmenden noch im Spracherwerb und ringen deshalb oft mit Worten, Ausdrücken und dem Verständnis der behandelten Texte, andererseits versteht sich die Lehrkraft zuvorderst als Sprachlehrkraft¹⁶⁴ und betont immer wieder Grammatik- und Vokabelkenntnisse. Bei der Behandlung der Opferbiographien, aber auch bei der Bearbeitung der offiziellen Fragen des Abschlusstests deckt die Lehrkraft zahlreiche Formulierungen und Vokabeln auf, die den Teilnehmenden unbekannt sind. So benötigt ein Kurs knapp zehn Minuten, ehe er den im Abschlusstest formulierten Satz »Jüdische Geschäfte und Synagogen werden durch Nationalsozialisten und ihre Anhänger zerstört.« verstehen kann. Sowohl die Passivkonstruktion, die erst im B2-Sprachkurs behandelt wird, wie auch das Wort »Anhänger«, das mit einem Auto- oder Kettenanhänger assoziiert wird, bereitet den Teilnehmenden große Probleme (UB1C, S. 18f.). An anderer Stelle versucht die Lehrkraft, die formulierte Frage für das Sprachniveau angemessen umzuformulieren: »Was heißt ›kennzeichnen‹? Das ist im Akkusativ, das ist ein B2-Wort. [...] Welche Eigenschaften hatte der NS-Staat? Was ist typisch? Was bezeichnet etwas? ›Was ist typisch für den NS-Staat?‹ Das ist die Übersetzung dieser Frage ins A2-Deutsch.« (UB1D, S. 30).

164 Dies sagt die Lehrkraft über sich im Interview. Diese Selbstbeschreibung deckt sich mit dem Eindruck der Unterrichtsbeobachtung.

Fazit

Die Lehrkraft zeigt viel Erfahrung in der Moderation und sprachdidaktischen Korrektur des Unterrichtsgeschehens. Sie verwendet Unterrichtsmaterial seriöser Institutionen der politisch-historischen Bildung und ist mit den Komponenten des Orientierungskurses wie dem Abschlusstest und dem Curriculum, aber auch mit dem Zusatzmaterial des im Kurs verwendeten Lehrwerks vertraut. Gleichwohl wurden im Kursgeschehen viele problematische Aspekte, welche bereits in der Lehrwerkanalyse herausgearbeitet wurden, beobachtet. Die fehlende Benennung der Deutschen als Täter und Täterinnen im Nationalsozialismus einhergehend mit einer Personalisierung des Nationalsozialismus in Gestalt Adolf Hitlers, welche sich im verwendeten Lehrwerk *100 Stunden Deutschland* offenbart, wird im Kursgeschehen verstärkt; immerhin führt dieser Fokus auf Hitler zur Irritation eines Teilnehmers. Die Überbetonung des deutschen Widerstandes durch das Lehrwerk findet sich im Kurs nicht gespiegelt, da die Lehrkraft stattdessen viel Zeit für die Behandlung der Opferbiografien verwendet. Diese ermöglicht den Teilnehmenden eine individuelle, kontroverse und empathisch geführte Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerungskultur. Die Personalisierung der Opfer, ihre Darstellung als handelnde Subjekte und der lebensweltliche Bezug sind hier als besonders positive Aspekte hervorzuheben. Auch wenn der eingesetzte Film von der Bundeszentrale für politische Bildung produziert und empfohlen ist, so stellt sich die Frage, ob er, was auch eine Teilnehmerin kritisch anmerkt, vor allem emotional-affektive Reaktionen hervorrufen soll und somit Gefahr läuft, gegen das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses zu verstoßen. Kritisch ist weiterhin die beiläufige und sicherlich unbeabsichtigte Reproduktion rassistischer, antisemitischer und antiziganistischer Stereotype zu sehen, die im Kurs vor allem dann zutage tritt, wenn unbekannte Vokabeln und Quellenbegriffe erklärt werden sollen. Es ist anzunehmen, dass sich die Kursleitung schwerpunktmäßig als Sprachkurslehrkraft versteht, da sie im Unterrichtsgeschehen oftmals sprachliche Korrekturen vornimmt oder grammatische Konstruktionen erklärt, aus geschichtsdidaktischer Sicht problematische Aussagen jedoch unkommentiert stehen lässt. Diese Beobachtung deckt sich mit der Aussage vieler Lehrkräfte in den durchgeführten Leitfaden-Interviews, dass sie für die Sprachvermittlung,

nicht jedoch ausreichend für die Durchführung politisch-historischer Orientierungskurse ausgebildet seien. Eine Fortbildungsmöglichkeit, die Lehrkräfte für das Erkennen und Abbauen von problematischen Narrativen und Stereotypen sensibilisiert, könnte dem entgegenwirken. Hinsichtlich der untersuchten Kategorien waren keine nennenswerten Unterschiede zwischen Online- und Präsenzkurs ersichtlich. Außerdem konnte in der Hospitation die Spannweite des Bildungshintergrunds der Teilnehmenden beobachtet werden, welche die an der Gestaltung und Durchführung der Orientierungskurse beteiligten Akteure in den Spagat zwischen extremer didaktischer Reduktion und der Bereitstellung differenzierender historischer Inhalte zwingt.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Sina. »Der neue Antisemitismus der Anderen? Islam, Migration und Flucht«, in: *Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte*, Christian Heilbronn, Doron Rabinovici und Natan Sznaider (Hg.), Berlin: Suhrkamp, 2019, S. 128–158.
- Arnold, Sina und Jana König. »Einstellungen Geflüchteter zu Juden und Israel: Die Analyse Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als methodisch-ethische Herausforderung für die Flucht- und Flüchtlingsforschung«, in: *Z'Flucht. Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung* 4, 1 (2020), S. 68–103.
- Baumgärtner, Ulrich. *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn: UTB, 2015.
- Bergmann, Klaus. »Geschichte als Steinbruch? Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 138–150.
- Ders. *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag, 2008.
- Breidenstein, Georg et al. (Hg.). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2013.
- Buchwald-Wargenau, Isabel. *Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs*, 1. Auflage, München: Hueber, 2018.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017*, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeager/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Dass. *Der Allgemeine Integrationskurs*, 25. Juni 2019, https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411136, zuletzt geprüft am 16. Juli 2023.

- Dass. *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt »Evaluation der Integrationskurse (EvIk)«*, 17. September 2019, <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html;jsessionid=238DDF241D769A4F52A8DC4709EE8E3C.internet282?nn=282388>, zuletzt geprüft am 4. Juli 2023.
- Dass. *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2021. Abfragestand: 01.04.2022*, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaefsstistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3), zuletzt geprüft am 16. Juli 2023.
- Dass. *Gesamtfragenkatalog zum Test »Leben in Deutschland« und zum »Einbürgerungstest«, Stand: 14.10.2022*, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Einbuengerung/gesamtfragenkatalog-lebenindeutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=9, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Dass. *Zulassung von Lehrkräften im Integrationskurs*, 2. Februar 2023, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungLehrkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Dass. *Abschlussprüfung mit Zertifikat*, 19. Juli 2023, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/Abschlusspruefung/abschlusspruefung-node.html>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Dass. *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen*, Stand: Juli 2023, S. 5. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Die Bundesregierung. *Deutlich mehr Integrationskurse*, 28. September 2016, <https://www.bundesregierung.de/bregde/themen/buerokratieabbau/deutlich-mehr-integrationskurse-371438>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Deutscher Akademischer Auslandsdienst (DAAD). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/studium-planen/gers/>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Butler, Ellen, Ondřej Kotas et al. (Hg.). *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur*, 1. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017.
- Deutscher Bundestag. *Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus*, 7. April 2017, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>, zuletzt geprüft am 15. Juli 2023.
- Feil, Robert und Wolfgang Hesse (Hg.). *miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse*, 6. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2017.

- Ferydoni, Pegah. »Ich träume davon, nächstes Jahr mit meiner Mutter in Teheran Tee zu trinken«, Interview von Bertram Eisenhauer, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, Nr. 43, 30. Oktober 2022, S. 11.
- Fornoff, Roger. *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2018.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). *Integrationskurse auf dem Prüfstand*, Interview mit Prof. Dr. Dietrich Thränhardt, 22. April 2020, <https://www.fes.de/e/integrationskurse-auf-dem-pruefstand>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2023.
- Fritzsche, Karl Peter. »Vorurteile und verborgene Vorannahmen«, in: *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Karl Peter Fritzsche (Hg.), Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992, S. 107–124.
- Frömmig, Linda. *Zur Befähigung von Lehrkräften im Orientierungskurs. Eine Fallstudie*, Dresden: Technische Universität Dresden, 2017, urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-229551.
- Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus und Almut Stoletzki. *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen: V&R unipress, 2014.
- Fuhs, Burkhard. *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt: WBG, 2007.
- Flick, Uwe. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2019.
- Gaidosch, Ulrike und Christine Müller. *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland*, 7. Auflage, Ismaning: Hueber, 2017.
- Hartkopf, Dorothea. *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*, Münster: Waxmann, 2010.
- Hentges, Gudrun. »Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen«, in: *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*, Gudrun Hentges, Volker Hinzenkamp und Almut Zwengel (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 23–76.
- Hessisches Kultusministerium. *Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 6 bis 13*, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g9-geschichte.pdf>, zuletzt geprüft am 16. Juli 2023.
- Hettling, Manfred und Patrick Wagner, »Erinnerungskultur« – ein Gespräch (vorläufig nur) zwischen Manfred Hettling und Patrick Wagner«, in: *Kaleidoskop Kenkmann*, 20. Januar 2023, <https://kaleidoskop.hypotheses.org/2126#more-2126>, zuletzt geprüft am 7. Juli 2023.
- Himmelbach, Nicole und Wolfgang Schröer. »Die transnationale Kindheit«, in: *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Meike S. Baader, Florian

- Eßner und Wolfgang Schröer (Hg.), Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 2014, S. 492–509.
- Jikeli, Günther. *Einstellungen von Geflüchteten aus Syrien und dem Irak zu Integration, Identität, Juden und Shoah. Forschungsbericht Dezember 2017*, hrsg. vom American Jewish Committee Berlin, <https://ajcgermany.org/de/broschuere/ajc-studie-2017-einstellungen-von-gefluechteten-aus-syrien-und-dem-irak-zu-integration>, zuletzt geprüft am 15. Juli 2023.
- Kaden, Marco. *Der Orientierungskurs des BAMF: Eingliederungshilfe oder Gesinnungsprüfung?*, Hamburg: Diplomica Verlag, 2012.
- Kakridi, Christina. »Geschichtsunterricht als Integrationshilfe? Einige Überlegungen zu Theorie und Praxis historischer Bildungsarbeit für Einwanderer«, in: *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, Michael Sauer et al. (Hg.), Göttingen: V&R, 2014, S. 211–228.
- Kamil, Omar. »Verknüpfte Gedächtnisse: Zum Antisemitismus bei arabischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland«, in: *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen?*, Volkhard Knigge und Sybille Steinbacher (Hg.), Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Bd. 17, Göttingen: Wallstein, 2019, S. 131–154.
- Kenkmann, Alfons, Martin Liepach und Sophia Tölle. »Leben in Deutschland. Historische Bildung in den Orientierungskursen für Geflüchtete«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 74, 1/2 (2023), S. 41–60.
- Kenkmann, Alfons. »Eigensinn und Widerstand«, in: *Geschichte der Stadt Leipzig, Bd. 4: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*, Ulrich von Hehl (Hg.), Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2019, S. 321–332.
- Mayer, Ulrich, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hg.). *Wörterbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag, 2006.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel: Beltz, 2015.
- Neue deutsche Medienmacher*innen. *NdM-Glossar*, 9. Aufl., Berlin: Neue deutsche Medienmacher e. V., 2019, https://neuemedienmacher.de/fileadmin/dateien/PDF_Broschueren-Infomaterial-Flyer/20190924_NDM_Glossar_Website.pdf, zuletzt geprüft am 24. November 2021.
- Pohl, Karl Heinrich. »Wie evaluiert man Schulbücher?«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 118–133.
- Thomas, Stefan. *Ethnografie. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, 2019.
- Schönemann, Bernd und Holger Thünemann. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag, 2010.
- Schote, Joachim (Hg.). *Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland*, 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, 2017.

- Tölle, Sophia. »Holocaustbildung im Integrationskontext. Qualifizierungsarbeit zur Erlangung des Staatsexamens«, Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik, Universität Leipzig, April 2022.
- Yazdani, Keyghobad. *Integration durch Integrationskurse? Eine Verlaufsstudie bei iranischen Migrantinnen und Migranten*, Hamburg: disserta Verlag, 2015.
- Zabel, Rebecca. *Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen: Stauffenburg, 2016.

