



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Analyse von Lehrwerken von DaZ-Orientierungskursen zum
Thema *Nationalsozialismus*“

verfasst von / submitted by

Alexandra Maschek

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 445 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Biologie und Umweltkunde
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Bedanken möchte ich mich allen voran bei meinen Eltern, die für mich während des gesamten Studiums eine große Unterstützung, sowohl in finanziellen als auch in seelischen Belangen, waren. Ein besonderes Dankeschön gilt darüber hinaus insbesondere meiner Mutter, die während meines gesamten Studiums die mühevollen Arbeit des Korrekturlesens meiner Seminar- und Diplomarbeit(en) auf sich nahm.

Mein Dank gilt ebenfalls Prof. i. R. Mag. Dr. Renate Faistauer, die mich während des gesamten Arbeitsprozesses hindurch unterstützte.

Zuletzt möchte ich mich auch bei meinem Freund bedanken, der mich die vergangenen Jahre hindurch seelisch unterstützte und mir mit den Korrekturarbeiten und der Formatierung half.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage.....	1
1.2 Vorgehensweise und Aufbau.....	2
1.3 Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis	4
I. THEORETISCHER TEIL	5
2. Zum Thema "Nationalsozialismus" im Zweitsprachenunterricht	5
2.1 „Lernen aus der Geschichte“- Zur Bedeutung von historischem Lernen im Zweitsprachenunterricht	5
2.2 Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Zweitsprachenunterricht – Bedeutung, Widerstände, Herausforderungen und Schwierigkeiten	7
3. Orientierungskurse im Zweitsprachenunterricht	13
3.1 Zur Rolle und Funktion von Orientierungskursen.....	13
3.2 Orientierungskurse und Wertevermittlung.....	19
3.3 Forschungen zu und Kritik an Orientierungskursen.....	24
4. Lehrwerke im Zweitsprachenunterricht.....	27
4.1. Zur Rolle und Funktion von Lehrwerken im DaZ-Unterricht.....	27
4.2 Perspektiven der Lehrwerkkritik,-forschung und -analyse.....	28
5. Interkulturalität/Kulturreflexivität	30
6. Zu den Medien der Analyse.....	32
6.1. Bild.....	32
6.2. Text.....	36
6.3 Hörtexte	38
II. EMPIRISCHER TEIL.....	39
7. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	39
7.1. Forschungsmethode.....	40
7.2 Aufbau der Analyse.....	42
7.3. Auswahl der analysierten Lehrwerke von Orientierungskursen.....	45
8. Lehrwerkanalyse	47
8.1 Zum Lehrwerk <i>Orientierungskurs</i> (2016)	47
8.2 Zum Lehrwerk <i>Orientierungskurs</i> (2017)	51
8.3 Zum Lehrwerk <i>30 Stunden Deutschland</i> (2005)	54
8.4 Zum Lehrwerk <i>60 Stunden Deutschland</i> (2013)	57
8.5 Zum Lehrwerk <i>100 Stunden Deutschland</i> (2017)	62
8.6 Zum Lehrwerk <i>Zur Orientierung. Deutschland in 30 Stunden</i> (2006).....	68
8.7 Zum Lehrwerk <i>Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland</i> (2014).....	72

8.8 Zum Lehrwerk <i>Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland</i> (2017)	72
8.9 Zum Lehrwerk <i>Mein Leben in Deutschland</i> (2018)	72
8.10 Zur Lernunterlage <i>Mein Leben in Österreich</i> (2016)	78
9. Zusammenfassung, Vergleich und Diskussion der Ergebnisse	80
10. Literaturverzeichnis	87
10.1 Primärliteratur	87
10.2 Sekundärliteratur	87
10.3. Onlinequellen	93
11. Anhang	96
Abstract	166

1. Einleitung

„Insbesondere bei kritischen Themen wie dem Thema Nationalsozialismus kann es nicht nur um ein Vortragen der Materie gehen, sondern es muss auch Zeit für Reflexionen, Nachfragen und Diskussionen gelassen werden.“
(Ghobeyshi, 2000, S.632)

Dieses Zitat eröffnet den thematischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit. Die Zeit des Nationalsozialismus prägte u.a. die deutsche und österreichische Gesellschaft maßgeblich. Bis heute hat dieser Abschnitt der Geschichte Spuren im deutschen oder österreichischen Alltag hinterlassen, die ohne ein entsprechendes Hintergrundwissen kaum zu deuten sind (vgl. Ghobeyshi, 2002, 44). Für Zweitsprachenlernende, die in Österreich oder Deutschland Fuß fassen wollen, erscheint es wichtig, dass sie sich nicht nur mit der deutschen Sprache, sondern auch mit der Kultur und der Geschichte der Zielkultur auseinandersetzen. Worauf das Zitat allerdings genau hinweist, ist die Art, wie dieses Thema im Kontext eines Unterrichtes vermittelt werden sollte. Nur eine Vermittlung von Hintergrundwissen, die das Aufzählen einiger Fakten beinhaltet, wird dem Thema nicht gerecht. Es sollte eine tiefere und kritischere Auseinandersetzung mit der Materie erfolgen, damit dieser Teil der Geschichte in seiner Tragweite erfasst werden kann.

1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich dem Bereich der Lehrwerkanalyse. Die Diplomarbeit behandelt einen Sachverhalt, der in den letzten Jahren, auch aufgrund der in Europa steigenden Anzahlen an Flüchtlingen, zunehmend relevanter geworden ist: Die Bedeutung des Themas „Nationalsozialismus“ für den Zweitsprachenunterricht.

Ziel der Arbeit ist es anhand einer Lehrwerkanalyse zu untersuchen, wie das Thema „Nationalsozialismus“ in unterschiedlichen Lehrwerken von Orientierungskursen dargestellt wird. Es soll einerseits analysiert werden in welchem Ausmaß und in welcher Intensität einzelne Themen in ausgewählten Lehrwerken jeweils vertreten sind. Andererseits soll untersucht werden, wie sich die Vermittlung von Werten und Prinzipien durch unterschiedliche Medien (Bild, Text, Hörtext) in den Lehrwerken äußert.

Seit den letzten Jahren sind Integrationskurse, die sich in einen Sprach- und in einen Orientierungsteil gliedern, für Zuwanderer und Zuwanderinnen verpflichtend (vgl. Kap. 3.1). Im Sprachteil sollen DaZ-Lernende die deutsche Sprache erlernen, wohingegen sie im Orientierungsteil wichtige Kenntnisse über die österreichische bzw. deutsche Kultur vermittelt bekommen. Seit wenigen Jahren ist zudem gesetzlich eine bewusste Vermittlung von Werten vorgeschrieben. Lernende sollen dadurch die gesellschaftlichen Werte der jeweiligen Zielkultur kennenlernen. Diese können, so die Meinung des Gesetzgebers, wichtige Orientierungshilfen für das Zusammenleben in der Gesellschaft sein. Laut dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) können

„[g]esellschaftliche Werte der Gegenwart [...] auch unter dem Aspekt historischer Erfahrungen betrachtet werden“ (s. ÖIF, 2018c, S. 5) und so einen Prozess der Erkenntnisbildung anregen. Dieser kann u.a. darin bestehen, dass erkannt wird, dass sich Werte innerhalb einer Gesellschaft mit der Zeit verändern können und sich heutige Werte von damaligen, auch aufgrund der schrecklichen Verbrechen, die sich während der Zeit des Nationalsozialismus zutrug, unterscheiden und die u.a. auch auf „falsche Werthaltungen“ der breiten Masse zurückzuführen sind.

Es stellt sich für diese Arbeit u.a. die Frage, inwiefern Lehrwerke zu einer Vermittlung von Werten beitragen und ob bzw. wie sie Lernende zu einem Prozess der Erkenntnisbildung anregen können.

Folgende konkrete Forschungsfrage steht im Mittelpunkt der Arbeit:

Wie wird das Thema „Nationalsozialismus“ in unterschiedlichen Lehrwerken von Orientierungskursen dargestellt?

Die Forschungsfrage gliedert sich in weitere Teilfragen, die sich verschiedenen Aspekten widmen:

- 1. In welchem Ausmaß wird das Thema „Nationalsozialismus“ in den Lehrwerken von Orientierungskursen behandelt?*
- 2. Welche untergeordneten Themen werden behandelt bzw. wird und wie wird auf spezielle Themen, wie beispielsweise den „Holocaust“, eingegangen?*
- 3. Welche Texte, Bilder und Hörtexte kommen in den Lehrwerken vor und welche Werte oder Prinzipien vermitteln diese?*
- 4. Gibt es Aufgaben, die die Lernenden zu einem Dialog über Werte anregen?*
- 5. Ermöglichen die Lehrwerke von Orientierungskursen bezüglich des Themas „Nationalsozialismus“ ein interkulturelles/kulturreflexives Lernen?*

1.2 Vorgehensweise und Aufbau

In dieser Arbeit wird eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, die methodisch nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgeht.

Im ersten Teil der Arbeit wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert historisches Lernen für Zweitsprachenlernende allgemein hat und weshalb das Thema „Nationalsozialismus“ im Rahmen eines Zweitsprachenunterrichts behandelt werden sollte (vgl. Kap.2). Es wird auch auf vermeintliche Widerstände, Herausforderungen und Schwierigkeiten, die bei diesem schwierigen Thema aufkommen können, eingegangen.

Das anschließende Kapitel bezieht sich auf den Orientierungskurs. Zuerst werden die gesetzlichen Grundlagen (Dauer der Kurse, curriculare Vorgehen usw.) dieser Kurse in Österreich und Deutschland beschrieben (vgl. Kap.3.1). Anschließend wird auf die gesetzlich geforderte Vermittlung von Werten in Orientierungskursen

näher eingegangen (vgl. Kap.3.2). Zuletzt wird ein Einblick in die aktuelle Forschung zu diesen Kursen gegeben (vgl. Kap.3.3).

Die Kapitel „Interkulturalität/Kulturreflexivität“ und „Zu den Medien der Analyse“ des Theorieteils beziehen sich auf weitere Aspekte, die für die Analyse relevant sind. Im fünften Kapitel werden der interkulturelle und kulturreflexive Ansatz dargestellt. Das sechste Kapitel widmet sich den Medien Bild, Text und Hörtext.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zunächst ein Überblick über die theoretischen Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse gegeben. Anschließend wird der Aufbau der Analyse, der auch den Kriterienkatalog miteinbezieht, beschrieben (vgl. Kap. 7). Danach folgt der Teil, der die inhaltlich qualitative Analyse unterschiedlicher Lehrwerke von Orientierungskursen umfasst.

Im abschließenden Kapitel „Zusammenfassung, Vergleich und Diskussion der Ergebnisse“ werden die einzelnen Analyseteile der unterschiedlichen Lehrwerke hinsichtlich der fünf Teilfragen des Forschungsinteresses zusammengefasst, miteinander verglichen und die daraus gewonnen Erkenntnisse differenziert dargestellt.

1.3 Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis

In der vorliegenden Arbeit werden soweit wie möglich genderneutrale Formulierungen benutzt, wie bspw. Lernende. Manche Begriffe werden in einer gendergerechten vollständigen Paarform angeführt, wie bspw. der Zeitzeuge und die Zeitzeugin.

Aufg.	Aufgabe	Hrsg.	Herausgeber/in
Abb.	Abbildung	IntG	Integrationsgesetz
Abs.	Absatz	IntV	Integrationskursverordnung
Art.	Artikel	Kap.	Kapitel
AsylG	Asylgesetz	KZ	Konzentrationslager
AufentG	Aufenthaltsgesetz	NS	Nationalsozialismus
BAMF	Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge	NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
BMEIA	Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres	ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
bspw.	beispielsweise	s.	siehe
bzw.	beziehungsweise	SA	Sturmabteilung
DaF	Deutsch als Fremdsprache	sog.	sogenannt
DaZ	Deutsch als Zweitsprache	SS	Schutzstaffel
ebd.	ebenda	Tab.	Tabelle
ErlRV	Erläuternde Bemerkungen zum Integrationsgesetz	u.a.	unter anderem
EUV	Vertrag über die Europäische Union	UE	Unterrichtseinheit(en)
EvIK	Evaluation der Integrationskurse	usw.	und so weiter
etc.	et cetera	Ü	Übung
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen	v.a.	vor allem
GRCh	Charta der Grundrechte der Europäischen Union	vgl.	vergleiche
		Z	Zeile
		z.B.	zum Beispiel
		z.n.	zitiert nach

I. THEORETISCHER TEIL

2. Zum Thema "Nationalsozialismus" im Zweitsprachenunterricht

Weshalb historisches Lernen und speziell die Beschäftigung mit dem Thema „Nationalsozialismus“ einen wichtigen Stellenwert für Zweitsprachenlernende hat, soll in den folgenden Unterkapiteln erläutert werden.

2.1 „Lernen aus der Geschichte“- Zur Bedeutung von historischem Lernen im Zweitsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht findet die Vermittlung von geschichtlichem Wissen, falls überhaupt, im Rahmen des Landeskundeunterrichtes statt (vgl. Koreik, 2010). In Deutsch als Zweitsprache sieht die Situation hingegen etwas anders aus. Während in der Schule historisches Lernen größtenteils im Fach Geschichte stattfindet, sind speziell für erwachsene Zweitsprachenlernende in Deutschland und Österreich die „Orientierungskurse“ dafür vorgesehen. Damit kommt den Kursen eine wichtige Rolle zu, da sie zumeist für viele Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen die einzige Möglichkeit darstellen sich tiefgründiger mit den geschichtlichen Hintergründen dieser Länder auseinanderzusetzen (vgl. Herzner, 2018, S.185). Bezieht man die Situation allein schon auf den Fremdsprachenunterricht, so ist es, laut Koreik, unbestritten, dass Sprachvermittlung immer auch Kulturvermittlung bedeute, weil das Erlernen einer Sprache immer auch zugleich den Zugang zu einer neuen Welt, anderen Werten und Wertvorstellungen, anderen Einstellungen und Verhaltensweisen eröffne (Koreik, 2012, S.1, z.n. Koreik 2011). Bei jeder Form von Kulturvermittlung spiele, laut ihm, dabei das Thema „Geschichte“ eine mehr oder weniger große Rolle (vgl. Koreik, 2012, S.2).

Beim Erlernen einer Sprache geht es also nicht nur um die Fertigkeit sich mit seinem Gegenüber adäquat in der gleichen Sprache verständigen zu können, sondern es spielt die Beschäftigung mit kulturellen Inhalten der Landesleute ebenso eine wichtige Rolle wie bloßes Vokabel- oder Grammatiklernen. Denn erst durch die Auseinandersetzung mit kulturellen Gegebenheiten kann ein Einlassen auf eine andere Kultur und damit eine Horizonterweiterung stattfinden, die es einem Fremdsprachenlernenden ermöglicht, das fremde Land und die Menschen, die dort leben, besser zu verstehen.

Bei Zweitsprachenlernenden kommt hinzu, dass sie Tag für Tag, ob gewollt oder nicht, mit der Kultur des fremden Landes konfrontiert werden. Umso wichtiger scheint es daher für sie, sich mit dieser auch tiefgründiger auseinanderzusetzen. Damit die heutige Situation eines Landes und der Leute, die darin leben, besser verstanden werden kann, lohnt es sich oft einen Blick in die Geschichte des Landes zu werfen. So sieht auch Maijale in

ihrem Beitrag „Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus“ in der

„[...] Beschreibung und Erklärung historischer Ereignisse [...] eine Gelegenheit, den Lernenden Zusammenhänge zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu zeigen.“

(s. Maijale, 2006, S. 13).

Zudem ist sie der Ansicht, dass der Alltag einer fremden Kultur ohne Geschichte nicht zu verstehen sei (vgl. ebd. S. 16).

Oft ist es für Lernende einer neuen Sprache, ohne speziellem Vorwissen, gar nicht möglich bestimmte Gegebenheiten der heutigen Kultur eines Landes zu durchschauen, ohne dass ein bewusster Blick in die Vergangenheit des demensprechenden Landes geworfen wird. Ghobeyshi nennt in diesem Zusammenhang speziell die Zeit des Nationalsozialismus und die damit einhergehenden Verbrechen, auf die bis heute in diversen Medien wie Nachrichten, Zeitungen oder Mahnmale verwiesen wird (vgl. Ghobeyshi, 2000, S.634). Ihrer Meinung nach können Lernende ohne adäquates Wissen über die nationalsozialistischen Verbrechen unterschiedlichen aktuellen Kontroversen nicht folgen (vgl. ebd. S.634).

Außerdem gibt es noch einen anderen Grund, weshalb es sich lohnt geschichtliche Themen u.a. in den Orientierungskursen durchzunehmen. Oftmals weisen Lernende aus nichteuropäischen Ländern generell Bildungslücken in Bezug auf historisches Lernen, selbst auf das eigene Land bezogen, auf. Und nicht selten kommen, laut Koreik, Lernende aus Lernkulturen „in denen Geschichtskenntnisse weitgehend unhinterfragt als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden.“ (s. Koreik, 2012, S.3). Geschichte werde allerdings, Sauer zufolge, immer aus einem bestimmten Blickwinkel wahrgenommen und überliefert (vgl. Sauer, 2008, S.17). Koreik greift diese Aussage auf und ergänzt seine Argumentation damit, dass dieser Blickwinkel durchaus auch ein national vermittelter sein könne, wobei dieser das Geschichtsbild durch unterschiedliche Medien wie Schulbücher, oder traditionellen Geschichtsunterricht präge (vgl. Koreik, 2012, S.3).

Daher ist es wichtig, dass Zweitsprachenlernende diesen Blick auf die Geschichte aus einer weiteren Position heraus vermittelt bekommen. Wünschenswert wäre es in diesem Zusammenhang natürlich, dass diese unterschiedlichen Sichtweisen auf die Geschichte im Unterricht bzw. in den Orientierungskursen auch reflektiert werden. Dieser Schritt erfordert zwar viel Zeit und geschichtliches Hintergrundwissen auf Seite der Lehrenden, doch es könnte sich dennoch lohnen diesem nachzugehen. Erst dadurch kann ermöglicht werden, dass eventuelle Stereotype oder Vorurteile (vgl. Kapitel 2.2), die durch bestimmte Ansichten, wie etwa einer nationalen, entstehen können, aufgedeckt werden (vgl. Ghobeyshi, 2000, S.637). In diesem Zusammenhang sieht Gobeyshi den Deutschunterricht als das einzige Medium an, das den Fremdsprachenlernenden¹ ein reales Bild von den deutschsprachigen Ländern vermitteln kann (vgl. ebd. S.635).

¹ Gobeyshi (2000) bezieht sich in ihrem Beitrag auf Fremdsprachenlernende. Auch für Zweitsprachenlernende ist der Deutschunterricht (bzw. speziell der Landeskundeunterricht) ein wichtiges Medium, um landeskundliche Kenntnisse zu erwerben. Den Orientierungskurs gab es 2000, als dieser Beitrag verfasst wurde, noch nicht und daher bezieht sich Ghobeyshi auf den Deutschunterricht (im Sinne eines Sprachenunterrichtes). Für DaZ-Lernende ist aktuell der Orientierungskurs ein wichtiges Medium, um sprach- und landeskundliche Kenntnisse der Zielkultur zu erwerben.

Anhand der Argumentationen lässt sich erschließen, dass für Zweitsprachenlernende eine Beschäftigung mit der Geschichte, insbesondere mit dem Zeitabschnitt des Nationalsozialismus, bei einer Auseinandersetzung mit der österreichischen und deutschen Kultur nicht wegzudenken ist. Inwiefern speziell das Thema „Nationalsozialismus“ für Zweitsprachenlernende relevant ist und welche Schwierigkeiten bei einer Auseinandersetzung mit diesem Thema auftreten können, soll das folgende Unterkapitel genauer beleuchten.

2.2 Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Zweitsprachenunterricht – Bedeutung, Widerstände, Herausforderungen und Schwierigkeiten

Weshalb historisches Lernen im Zweitsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt, wurde im vorigen Kapitel ausführlich erläutert. In diesem Kapitel soll speziell auf die Wichtigkeit der Vermittlung von nationalsozialistischen Themen, aber auch auf die vermeintlichen Widerstände, Herausforderungen und Schwierigkeiten, die bei diesem Thema aufkommen können, eingegangen werden.

Zur Bedeutung

Auf die Frage, warum sich die Beschäftigung mit dieser „dunklen Zeit“, bezogen auf den Fremdsprachenunterricht, lohnt, geht v.a. Ghobeyshi, in ihrem Beitrag „Die Sho’ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht“ (vgl. Ghobeyshi, 2000, S.634 ff.) ein. Sie ist der Ansicht, dass

„[...] die Geschehnisse der Jahre 1933–1945 unsere Gegenwart stärker als jede andere Periode der neueren deutschen und auch der europäischen Geschichte [prägen].“ (s. Ghobeyhi, 2000, S. 634 vgl. dazu Heyl, 1996).

In ihren Augen sollte die Vermittlung dieser Zeitperiode keinesfalls außer Acht gelassen werden, da Lernende, wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 2.1), aufgrund der Präsenz dieser Zeit bis in die heutige Gegenwart hinein, bei diversen u.a. medial bedingten Kontroversen, keine Möglichkeit einer Teilnahme daran haben und damit das Alltagsleben der Menschen in Österreich und Deutschland nicht ausreichend verstehen können.

Bezüglich der Vermittlung dieses Themas, bezieht sie sich auf Koreik, der 1995 in seinen „Deutschlandstudien“ beschreibt, dass es ihm im Fremdsprachenunterricht

„[...] zumeist weniger um die Vermittlung von historischen Kenntnissen an sich als vielmehr um die Erklärungsleistung, die der Geschichte beigemessen wird“ (s. Koreik, 1995, S.54) gehe.

Diesen beiden Autoren ist in dem Kontext weniger das Vermitteln von Fakten wichtig, sondern vielmehr die Erkenntnis, die aus der Geschichte gewonnen werden kann. Ghobeyshi nennt in diesem Zusammenhang als eines der vorrangigen Ziele,

„daß die Schüler neben *Kenntnissen* über die historischen Tatbestände zu einer *Erkenntnis* über die Manipulierbarkeit des Menschen, über die Rolle des Einzelnen in der Gesellschaft [...] gelangen.“
(s. Ghobeyshi, 2000, S. 635).

Als Beispiel sei an dieser Stelle die Möglichkeit erwähnt, im Unterricht das Buch oder den Film „Die Welle“ zu behandeln. In der empirischen Studie Fornoffs „Theorie und Vermittlung im Orientierungskurs“ berichtet ein Kurslehrender in einem Interview in diesem Zusammenhang den Film als einen geeigneten Gegenstand, auch hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Wertfragen, zu betrachten (vgl. Fornoff, 2018, S.150). Dieser Lehrende hatte allerdings bis dahin, auf Grund von sowohl mangelnder Zeitgründe als auch mangelnder Sprachkenntnisse auf Seiten der Lernenden, noch keine Möglichkeit, diesen tatsächlich im Unterricht einzusetzen.

Es liegt jedoch auf der Hand, dass der Film ein gutes und zudem aktuelleres Beispiel dafür ist, die Manipulierbarkeit von Menschenmassen aufzuzeigen. Er bezieht sich auf die Tatsache einer wahren Begebenheit, nämlich dass es einem amerikanischen High School Lehrer in den 70er Jahren tatsächlich gelungen ist, seine Schüler und Schülerinnen in Form eines Experimentes, trotz geschichtlicher Kenntnisse über den Nationalsozialismus, zu manipulieren.

Den Nationalsozialismus kann man außerdem nicht isoliert als deutsche oder österreichische Angelegenheit betrachten (vgl. Illy,1999, S. 169). Auch die eigene Geschichte und Kultur sollte als „Ergebnis mehr oder weniger intensiver Beziehungen mit anderen fremdsprachigen Kulturen“ (s. Marodieva,1993, S. 175) verstanden werden. Die Behandlung dieses Themas im Unterricht bzw. in den Orientierungskursen soll die Lernenden daher auch dazu anregen, über die gesellschaftliche oder politische Situation im eigenen Land reflektieren zu können (vgl. Ghobeyshi, 2000, S.636).

Ghobeyshi erachtet die Auseinandersetzung von Lernenden mit den Verbrechen, die im Zuge der „Shó ah“ begangen wurden, und die einhergehenden Mechanismen, die diesen zugrunde liegen, als sehr wichtig (vgl. ebd. S.636)

Natürlich ist die „Shó ah“ in diesem Zusammenhang durchaus ein Thema, das unbedingt behandelt werden sollte. Dennoch ist die bereits erwähnte Reflexion in Bezug auf die Gegenwart bzw. Geschichte des eigenen Landes auch hinsichtlich der bereits erwähnten Manipulierbarkeit oder der politisch- als auch gesellschaftlichen Korruption, die zu dieser Zeit in Österreich und Deutschland vorherrschte, durchaus relevant.

Zu den Widerständen

Es ist außer Frage, dass der „Nationalsozialismus“ mit Sicherheit kein einfach zu behandelndes Thema ist, das u.a. hohe Anforderungen an die Lehrperson stellt (vgl. Ghobeyshi, 2000, S. 631). Sowohl auf Seiten der Lehrenden, als auch auf Seite der Lernenden, kann eine Behandlung solch eines kritischen Themas immer wieder Abneigungen oder sogar Ablehnungen hervorrufen. Roche zählt in seinem Beitrag

„Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken“ mögliche Widerstände auf, die im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung solcher Themen auftreten können:

- Gesellschaftliche Widerstände in der Auseinandersetzung mit problematischen Themen
- Lehrbuchbedingte Widerstände durch ungenügende (unausgewogene) Materialauswahl und wenig kritische Didaktisierung
- Widerstände bei Lernenden aufgrund vermeintlich persönlicher Betroffenheit, aufgrund einer gewissen „Übersättigung“, aufgrund von Erwartungen an einen „positiven“ Deutschunterricht und aufgrund mangelnder Ausbildung im kritischen Denken
- Widerstände bei Lehrern durch Einbindung in Lehrtraditionen und Lehrsysteme, die kritischen Auseinandersetzungen mit kritischen Themen nur ungenügend vorsehen.
- (vgl. Roche, 1993, S. 23)

Der Autor bezieht sich allerdings auf den DaF-Unterricht in Amerika und nicht auf DaZ-Orientierungskurse in Deutschland oder Österreich. Dennoch können einige dieser möglichen Widerstände auch hierzulande auftreten, weshalb diese Aufzählung an dieser Stelle aufgegriffen und in den nächsten Absätzen auf DaZ-Orientierungskurse bezogen wird.

Was die genannten „gesellschaftlichen Widerstände“ betrifft, so sollte hierzulande angenommen werden, dass über das Thema „Nationalsozialismus“ speziell in Bildungseinrichtungen offen gesprochen werden kann bzw. sollte.

Was die lehrbuchbedingten Widerstände betrifft, so ist es nach wie vor denkbar, dass auch Lehrwerke zu Orientierungskursen eine ungenügend ausgewogene Materialauswahl sowie zu wenige kritische Didaktisierungen aufweisen können. Der empirische Teil dieser Arbeit wird sich u.a. genau mit diesen Kriterien bezogen auf ausgewählte Lehrwerke in DaZ-Orientierungskursen auseinandersetzen (vgl. Kapitel). Zudem stellt sich natürlich die Frage, welchen Beitrag ein Lehrwerk tatsächlich auch leisten kann und was bezüglich des Materialeinsatzes und der Anregung zu kritischem Denken im Handlungs- bzw. Interessenfeld der Lehrperson liegt.

Sind genau dieses Interesse bzw. die Handlungsbereitschaft der Lehrperson, solchen Themen im Unterricht genügend Zeit einzuräumen gering, kann natürlich auch von einem gewissen Widerstand auf Seite der Lehrkräfte gesprochen werden. Ein mögliches Desinteresse kann unterschiedliche Gründe haben. Roche macht in seinem Beitrag die „Einbindung in Lehrtraditionen und Lehrsysteme“ für eine unzureichende Behandlung kritischer Themen verantwortlich.

Was die DaZ-Orientierungskurse betrifft, sollte angenommen werden, dass zumindest das „Lehrsystem“ nicht dafür verantwortlich gemacht werden kann, da im Curriculum ausdrücklich auf eine Behandlung dieses Themenfeldes (vgl. Kapitel 3.1) und im Sinne einer Wertevermittlung auch auf eine kritische Auseinandersetzung damit hingewiesen wird (vgl. Kapitel 3.2).

Eine unzureichende Thematisierung des Nationalsozialismus kann daher nur auf vermeintlich falsch eingebürgerten „Lehrtraditionen“ der Lehrperson selbst zurückgeführt werden.

Ein möglicher Grund dafür kann auch die Angst vor der Komplexität des Themas oder vor womöglich auftretenden Konflikten mit Lernenden sein. Begründet liegt eine solche Angst oft in der Unwissenheit durch eine fachlich unzureichende Ausbildung (vgl. Herzner, 2018, S.185).

So fehlt Kurslehrenden von DaZ-Orientierungskursen oft historisches Hintergrundwissen, da sie u.a. auch keine geschichtsdidaktische Ausbildung hatten.

Ebenso kann es bei einer Auseinandersetzung mit kritischen Themen dazu kommen, dass Lernende negative, mit Stereotypen oder sogar mit Vorurteil aufgeladene Äußerungen machen, die Lehrende leicht zur Verzweiflung bringen können (vgl. Unterkapitel „Zu den Herausforderungen und Schwierigkeiten“).

Trotz allem sollte diese Angst vor fachlichen Lücken oder einer möglichen Konfrontation mit Lernenden nicht der Grund dafür sein, diverse thematische Auseinandersetzungen grundsätzlich zu vermeiden. Vielmehr könnte im Falle fachlicher Mängel eine geschichtsdidaktische Ausbildung bzw. im Umgang mit schwierigen Situationen ein Konfliktbewältigungstraining hilfreich sein. Es sollte in diesem Zusammenhang nochmals betont werden, dass der Rolle der Lehrperson nach wie vor in der kritischen Auseinandersetzung mit Themen und Wertevermittlung ein wichtiger Stellenwert zugesprochen werden kann.

Mögliche auftretende Widerstände auf Seite der Lernenden sind selbstverständlich auch nicht auszuschließen. Roche beschreibt in Bezug auf DaF-Lernende in Amerika, dass er besonders bei jüngeren Generationen beobachtete, dass sich ein „Nicht-Wollen“ zu einem „Wir können es nicht mehr hören“, aufgrund einer extensiven Behandlung im Geschichtsunterricht, entwickelte (vgl. Roche, 193, S.8). Er bezeichnet diese Beobachtung in diesem Zusammenhang als „Übersättigung“ (vgl. ebd. S.23).

Bezogen auf DaZ-Orientierungskurse sieht die Situation natürlich etwas anders aus, weil man es mit Erwachsenen multikultureller Herkunft, aus unterschiedlichen Bildungsschichten und somit unterschiedlichem Vorwissen und Erfahrungen bezüglich des Themas „Nationalsozialismus“, zu tun hat (vgl. Kapitel 3.1).

So ist es möglich, dass beispielsweise ein Teil der Lernenden bereits viel darüber erfahren und eventuell, wie Roche beschreibt, bereits übersättigt damit ist, ein anderer Teil der Lernenden jedoch kaum etwas darüber weiß.

Es kann auch durchaus sein, dass ein Teil der Lernenden das Thema im Unterricht des Herkunftslandes zwar in Bezug auf die historischen Fakten vielleicht besprochen hat, jedoch dieses bis dato nie einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen wurde. Wie bereits erwähnt, wird geschichtliches Wissen in anderen Ländern oft „positivistisch“ vermittelt, ohne dieses kritisch zu hinterfragen (vgl. Kapitel 2.1).

Ablehnungen von Seite der Lernenden gegenüber dem Thema können auch aus ganz anderen Gründen erfolgen, wie beispielsweise einem Desinteresse an den geschichtlichen Hintergründen des Einzugslandes.

Eine Verweigerung aufgrund der „Sensibilität“, die dieses mit sich bringt, weil es „Lernende zu sehr berührt, als daß sie darüber sprechen könnten oder wollen.“ (s. Ghobeyshi, 2000, S. 633), kann natürlich auch Grund für eine Ablehnung sein.

In vielen Fällen ist allerdings, zumindest was Studien aus dem Fremdsprachenunterricht verzeichnen, eine Behandlung des Themas „Nationalsozialismus“ bei den Lernenden durchaus erwünscht (vgl. Ghobeyshi, 2000, S.634 vgl. dazu Koreik (1995)/Thimme (1996)/ Illy (1997)/Fornoff (2018)/Tissot (2019)).

Zu den Herausforderungen und Schwierigkeiten

Besonders hinsichtlich ethisch/moralischer Einstellungen können, wie bereits erwähnt, in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Nationalsozialismus“ oft Konflikte auftreten.

Auch in der Sekundärliteratur werden im Zusammenhang mit diesem Thema immer wieder diverse Auseinandersetzungen mit DaF/DaZ-Schülerinnen und Schüler oder Orientierungskursteilnehmenden beschrieben, die Lehrkräfte vor große Herausforderungen stellen (vgl. Fisseler-Skandrani (1992) /Fornoff (2018)/ Herzner (2018)).

So beschreibt beispielsweise Fisseler-Skandrani von einem tunesischen DaF-Studenten, der die Taten Adolf Hitlers gepriesen habe (vgl. Fisseler-Skandri, 1992, S.555).

Auf eine aktuellere Diskussion geht Fornoff (2018) diesbezüglich in einer empirischen Studie zu „Demokratie und Wertevermittlung“ ein. In Zuge dessen interviewte er mehrere Lehrkräfte, die in Orientierungskursen in deutschen Volkshochschulen unterrichten, hinsichtlich eigener Erfahrungen in den Kursen, wobei er den Schwerpunkt auf eine „Demokratie- und Wertevermittlung“ legte. Einer der interviewten Lehrkräfte schilderte aus seinen persönlichen Erlebnissen mit DaZ-Lernenden von einem Teilnehmer, der behauptete „es seien gar keine sieben Millionen Juden (.) ermordet worden, das sei alles eine Lüge.“ (s. Fornoff, 2018, S. 167–168). Ein weiterer Teilnehmer mischte sich, der interviewten Lehrkraft zufolge, ein und behauptete daraufhin „in seinem Land gebe es wissenschaftliche Bücher, die beweisen würden (.) dass das eine Lüge der Alliierten gewesen sei.“ (s. ebd. S. 168). Beide Aussagen enthalten eindeutig antisemitische Äußerungen. Besonders die zweite ist allerdings bezogen auf das historische Lernen der Teilnehmer/innen im eigenen Land interessant. Es geht aus dem Interview zwar nicht heraus, um welches Buch es sich dabei handelte und in welchem Kontext das Buch gelesen wurde. Trotzdem zeigt das Beispiel, dass die Einstellung zur Geschichte in anderen Ländern oft von einer ganz anderen, weitaus weniger „objektiven“, Sichtweise aus sein kann (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1).

Auch Herz (2018) geht mit seinem Beitrag „Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrwerke“ auf aktuellere Debatten dieser Art ein. Er

schildert von aktuellen Vorfällen arabischer Geflüchteter, die im Kontext von Integrationskursen antisemitische Aussagen äußerten, wobei sie u.a. den

„Holocaust und die NS-Verbrechen [...] [leugnen], gutheißen oder schlichtweg nicht mit der kulturellen und moralischen Auffassung betrachten wie in Deutschland.“ (s. Herzner, 2018, S. 184–185)

Herzner macht den vermeintlich gebildeten Antizionismus bei Palästinenserinnen und Palästinensern oder Syrerinnen und Syrern, der sich nach dem Zusammenbruch des Osmanischen Reiches gebildet und nun transformiert habe, für die Feindschaft gegen Juden verantwortlich. Ihm zufolge werden diese nun als Aggressoren und Kriegstreiber wahrgenommen (vgl. ebd. S. 184). Andere Studien sehen zudem die Judenfeindlichkeit auch in den jüdenfeindlichen Passagen der heiligen Schrift begründet (vgl. Rickenbacher, 2016). Weiter gehe ich hier auf die Thematik des weit verbreiteten Antisemitismus der Araber aber nicht ein, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Selbstverständlich stellen die hier zitierten Aussagen von Lernenden, die mitunter sogar zu heftigen Diskussionen in den Medien führen können (vgl. Herzner, 2018, S.184), Extrembeispiele dar. Ich möchte an diese Stelle auch nicht weiter auf diese eingehen, weil es mir in diesem Kontext wichtiger erscheint, wie die Lehrperson eventuell auftretenden heftigen Konflikten entgegenwirken bzw. speziell bezüglich der zitierten Aussagen einen Beitrag zu weniger Antisemitismus leisten kann (vgl. Herzner, 2018, S. 185).

Eine mögliche Herangehensweise an das Thema ist, dass die Lehrkräfte den Lernenden veranschaulichen, dass solche Aussagen stereotyp bzw. mit Vorurteilen belastet sind und es in Bezug auf diese Thematiken auch andere „objektivere“ Sichtweisen gibt.

Bevor jedoch weiter darauf eingegangen wird, sollen zunächst die beiden Begriffe „Stereotyp“ und „Vorurteil“ genauer erläutert werden, da diese fälschlicherweise häufig im Alltag synonym bzw. nicht adäquat verwendet werden.

Einfach formuliert sind Stereotype, laut Zawadzka, als eine kognitive Form einer gewissen Verallgemeinerung oft von den Vorurteilen zu unterscheiden, die eine emotionale nicht selten negative Einstellung ausdrücken (vgl. Zawadzka, 1997, S.131). Die Ausbildung von Stereotypen ist dabei oft unvermeidbar, weil sie

„nicht selten die Grundlage unseres Erkenntnisprozesses [...] [und] der Informationsverarbeitung, der inneren psychischen Stabilisierung und der sozialen Koexistenz bilden.“ (s. ebd. S. 129)

Sie können dabei nicht eliminiert werden, sondern werden häufig nur durch andere ersetzt. Schuld darin sind, laut Zawadzka, Wahrnehmungsprozesse, die anstatt der objektiven Realität unsere Erwartungen perzipieren und existierende Stereotype bestätigen (vgl. ebd. S. 130). Sie können, müssen aber nicht, mit den Vorurteilen, die häufig negativ konnotiert sind, verbunden sein (vgl. ebd. S. 122).

Sowohl Stereotype als auch Vorbilder haben „einen individuellen und sozialen Charakter, d.h. sie werden individuell vertreten oder von den Mitgliedern einer Gruppe geteilt“ (s. ebd., S. 122). Das ist auch der Grund weshalb sich die oben zitierten Aussagen der Lernenden oft ähneln. Diese antisemitischen Vorurteile sind in arabischsprachigen Ländern weit verbreitet, da sie dort zum Teil in ein kollektives Gedächtnis eingegangen sind.

Ein bewusstes Aufdecken von Stereotypen und ein einhergehendes Relativieren oder sogar Abbauen von Vorurteilen wäre in diesem Zusammenhang natürlich wünschenswert.

Zawadzka nennt in ihrem Beitrag „Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren?“ die Technik der Rollenübernahme als eine mögliche Methode, um Bedeutungshandlungen zu sensibilisieren und Missverständnisse und Missinterpretationen auszuhandeln bzw. zu reparieren (vgl. ebd. S. 131). Sie sieht in der

„Notwendigkeit, andere Menschen von einem Standpunkt zu überzeugen, den man selbst nicht teilt“, das Potenzial „einer vertieften Analyse des eigenen Wertesystems und Argumente[n], [die eine] Veränderung in der Beurteilung verursachen [können].“ (s. ebd. S. 131)

Eine detailliertere Behandlung dieses sehr komplexen Themenfeldes kann allerdings nicht im Rahmen dieser Arbeit erfolgen. Wichtig ist in diesem Kontext für diese Arbeit lediglich, dass eine Beschäftigung mit dem Thema „Nationalsozialismus“ in DaZ-Orientierungskursen wichtig ist und dass Lehrwerke, die für diese Kurse vorgesehen sind, eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema ermöglichen sollten. Außer Frage steht allerdings, dass die Bereitschaft, dass mit Konflikten dieser Art adäquat umgegangen wird, noch zum größten Teil von der Lehrperson bzw. von der Bereitschaft der Lernenden abhängt. Lehrwerke können dementsprechend lediglich eine ausgewogene Materialauswahl bereitstellen, die den Lernenden auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht bzw. sie zum Denken anregt.

3.Orientierungskurse im Zweitsprachenunterricht

3.1 Zur Rolle und Funktion von Orientierungskursen

In Österreich und Deutschland ist die Teilnahme an Orientierungskursen gesetzlich verankert. In den folgenden Unterkapiteln soll jeweils länderspezifisch erläutert werden, an wen sich die Kurse richten, welche Organisationen für die Durchführung dieser zuständig sind, wie lange diese dauern und welche Inhalte darin vermittelt werden sollen (vgl. Kap. 3.1.1 bzw. 3.1.2).

3.1.1 Orientierungskurs in Deutschland

Gesetzliche Grundlagen

Das Integrationsgesetz sieht nach der rechtlichen Verordnung des Aufenthaltsgesetzes einen Integrationskurs oder eine berufsbezogene Deutschsprachförderung für Personen, die sich rechtmäßig in Deutschland aufhalten, vor (vgl. IntG für Deutschland, 2016, online § 18 Abs. 3, vgl. dazu AufenthG § 43 bzw. § 45a). Die Rechtmäßigkeit des Aufenthaltes dieser ist über das Asylgesetz geregelt (vgl. AsylG, 2019, online).

Der Orientierungskurs in Deutschland richtet sich, laut diesem, an alle Zuwanderer, die „zu Erwerbszwecken“, „zum Zwecke des Familiennachzugs“ oder „aus humanitären Gründen“ erstmals einen Aufenthaltstitel erhalten (vgl. ebd. § 44 Abs. 1), an Spätaussiedler (vgl. BVFG § 9 Abs.1), an deutsche Staatsangehörige ohne ausreichende Sprachkenntnisse (vgl. AufenthG § 44 Abs.4), sowie an ehemalige Deutsche (vgl. ebd. § 44 Abs. 1). Eine Teilnahme an Deutsch- und Orientierungskursen ist allerdings nur für bestimmte Personengruppen, wie beispielsweise Flüchtlinge, obligatorisch verpflichtend (vgl. ebd. § 44 a). Spätaussiedlern, deutschen Staatsbürgern, sowie EU-Bürgern, steht es zu, diese freiwillig zu besuchen.

Die Durchführung der Kurse, die Curricula etc. müssen, laut Gesetz, vom Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geregelt bzw. bereitgestellt werden (vgl. ebd. § 43 Abs. 4).

Der Orientierungskurs findet, laut Integrationsgesetzverordnung, nach dem Sprachkurs statt (vgl. IntV § 12) und soll die Lernenden auf den Test „Leben in Deutschland“ vorbereiten (vgl. ebd. § 17).

Im Jahr 2017 trat eine Kursstundenerhöhung von 60 auf 100 Stunden (vgl. IntV § 12) in Kraft, wobei besonders der Vermittlung von Werten Platz eingeräumt wurde.

Laut der aktuellen Integrationskursverordnung dient der nun umbenannte „Werte- und Orientierungskurs“ der „Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.“ (vgl. IntV online § 3 Abs. 1 Nr. 2).

Curriculum

Im Mai 2017 veröffentlichte das BAMF die endgültige Fassung des neuen Curriculums (vgl. BAMF, 2017a). Laut diesem gelten aktuell folgende übergreifenden Ziele, die die Anliegen der Integrationsverordnung widerspiegeln sollen:

- Verständnis für das deutsche Staatswesen
- Positive Bewertung des deutschen Staates entwickeln
- Kenntnisse der Rechte und Pflichten als Einwohner und Staatsbürger vermitteln
- Fähigkeit herausbilden, sich weiter zu orientieren (Methodenkompetenz)
- Zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen (Handlungskompetenz)
- Interkulturelle Kompetenz erwerben

(vgl. BAMF, 2017b, S. 7, vgl. dazu IntG, S. 29–30)

Bezüglich des Aufbaus ist das Curriculum in folgende sechs Abschnitte gegliedert:

- Einführung (3 UE)
- Modul I: Politik in der Demokratie (35 UE)
- Modul II: Geschichte und Verantwortung (20 UE)
- Modul III: Mensch und Gesellschaft (38 UE)
- Exkursionen (bis 10 UE)
- Kursabschluss (4 UE)

(vgl. ebd. S.12)

Jedem Abschnitt sind eine bestimmte Anzahl an Unterrichtseinheiten zugeordnet, die eine bestimmte Richtung betreffend den Umfang des jeweiligen Themengebietes vorgeben.

Beim ersten Modul *Politik in der Demokratie* stehen vor allem die Grundrechte des Grundgesetzes und die Verfassungsprinzipien im Mittelpunkt (vgl. ebd. S.24). Durch Lebensweltbezüge kann den Teilnehmenden die Bedeutung der Demokratie und der Grundrechte für persönliche Freiheiten und die staatliche Ordnung verdeutlicht werden (vgl. ebd. S.24). Dabei sollen auch Handlungsspielräume und Grenzen der Grundrechte bei der Umsetzung in der Lebenswirklichkeit erkannt werden (vgl. ebd. S.24). Das Kennenlernen von politischen Parteien und die politische Willensbildung sollen zudem auch eine Rolle spielen (vgl. ebd. S.24). Das übergeordnete Ziel dieses Moduls ist, die Teilnehmenden auf ihrem Weg zu einem eigenständigen Urteil hinsichtlich politischer und gesellschaftlicher Themen zu unterstützen (vgl. ebd. S.25).

Das zweite Modul *Geschichte und Verantwortung* weist mit 20 Stunden weitaus weniger Unterrichtsstunden auf als die anderen beiden Module. Im Fokus dieses Moduls steht nicht bloß die Vermittlung historischer Zusammenhänge, sondern es sollen vielmehr durch das historische Basiswissen Rückschlüsse zur Beschaffenheit des gegenwärtigen Deutschlands gezogen werden (vgl. ebd. S. 32). Besonders gilt dies in Hinsicht auf die Bedeutung der Demokratie und der Grundrechte, weil sich eine gewisse Verantwortung v.a. aus der nationalsozialistischen Vergangenheit und dem Holocaust ableiten lässt (vgl. ebd. S.32). Ziel ist es, dass Teilnehmende ein Bewusstsein für die deutsche Geschichte entwickeln. Während des gesamten Moduls steht diesbezüglich die Leitfrage im Vordergrund, wie sich Ideologien und unterschiedliche politische Rahmenbedingungen auf den Alltag und die Lebensverhältnisse von Menschen, ihre Grundrechte und Beteiligungsmöglichkeiten auswirken (vgl. ebd. S.32). Teilnehmende können dadurch Ansatzpunkte für historisches Interesse entwickeln und erhalten eine Grundlage für die angemessene Einordnung und Bewertung aller Modulthemen (vgl. ebd. S.32).

Insbesondere biografische und lokal- bzw. regionalgeschichtliche Zugänge bezeichnen das Curriculum als geeignete methodische Herangehensweise zur Entwicklung am Interesse der deutschen Geschichte, da sie den Teilnehmenden Ansatzpunkte für eine Identifikation liefern (vgl. ebd. S.32). Zudem soll in Verbindung mit Modul III noch Raum bestehen, um migrationsgeschichtliche Aspekte im Kurs zu behandeln (vgl. ebd. S.32).

Es ist zugleich auch das Modul, auf das sich die Kapitel in den Lehrwerken zum Thema „Nationalsozialismus“ beziehen. Auf Grund dessen sind bezüglich dieser Arbeit die Ziele bzw. Inhalte dieses Modules umso relevanter und werden daher an dieser Stelle ausführlicher erläutert.

Folgende Feinlernziele und dazugehörige Lerninhalte sind zum Thema „Der Nationalsozialismus und seine Folgen“ vorgesehen:

- die ideologischen Grundprinzipien des Nationalsozialismus beschreiben
(z.B. Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Führerprinzip, Gleichschaltung, Holocaust, Volksgemeinschaft, Ausdehnung durch Krieg)
- Auswirkungen dieser Grundprinzipien auf die Menschen in der NS-Diktatur erkennen
(z.B. Biografien und Fallbeispiele für die Opfer- und Täterperspektive, regionalgeschichtliche Beispiele, Stolpersteine)
- Merkmale der NS-Diktatur und Demokratie voneinander abgrenzen
(Kriterien für den Vergleich: Grund- und Menschenrechte, demokratische und rechtsstaatliche Prinzipien und Merkmale)
- unterschiedliche Motive für Konformismus beschreiben
(Faszination für den Nationalsozialismus, politisch-ideologische Überzeugungen, Karriere- und Machtstreben, politisches Desinteresse, Angst vor persönlichen Nachteilen, Autoritätshörigkeit)
- unterschiedliche Formen und Motive des Widerstands gegen den Nationalsozialismus beschreiben
(religiöse, ethische oder politische Motive für Widerstandsformen, z. B. aktive Solidarität mit jüdischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern, politischer Widerstand, Attentate auf Hitler)
- Auswirkungen des Nationalsozialismus auf Deutschland und Europa erkennen
(s. ebd. S. 34–35)

Der inhaltliche Schwerpunkt des dritten Moduls *Mensch und Gesellschaft* konzentriert sich auf die Lebenswelt der Menschen in Deutschland und stellt die Beziehungen des Einzelnen zur Gemeinschaft und zu unterschiedlichen Gruppen in den Mittelpunkt (vgl. ebd. S. 38). Das Bewusstwerden der eigenen Position, gegenseitige Toleranz und die Fähigkeit Konflikte gewaltfrei auszutragen sind u.a. wichtige Ziele dieses Moduls (vgl. ebd. S.38). Zunächst soll im Orientierungskurs Wissen über Konventionen, Regeln und Normen sowie den gelebten Alltag in Deutschland erweitert und in einem nächsten Schritt soll dieses dann in Bezug auf Erwartungshaltungen der Migranten und Migrantinnen der Aufnahmegesellschaft reflektiert werden (vgl. S. 38). Als besonders wichtiges Themenfeld wird im Curriculum die „Selbstbestimmung und Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen“ erachtet und deshalb lässt sich dieses querschnittartig in allen Teilbereichen des Moduls finden (vgl. ebd. S.38).

Neben den Zielsetzungen bzw. Inhalten der Module gelten außerdem noch übergeordnete Lernziele bzw. Themen (vgl. ebd. S.22). Zudem enthält es inhaltliche und didaktische Leitlinien, gibt Auskunft über die Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmenden, der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte, Unterrichtsmaterialien sowie Orientierungskurse für spezielle Zielgruppen (vgl. IntV §13) (vgl. ebd. S.13–20).

3.1.2 Orientierungskurs in Österreich

Gesetzliche Grundlagen

Für Österreich gelten ähnliche gesetzliche Verordnungen, die im Integrationsgesetz verankert sind (vgl. IntG für Österreich, 2019). Das Bundesgesetz sieht dabei eine „rasche[] Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen“ (vgl. ebd. § 1) vor, wozu u.a. auch „Asylberechtigte[] und subsidiär Schutzberechtigte[]“ (vgl. ebd. § 5 Abs. 1a) zählen.

Zusätzlich sieht der „50 Punkte – Plan“, der 2015 für Österreich veröffentlicht wurde, Empfehlungen für Integrationsmaßnahmen vor, wobei v.a. auf die „Werteorientierung in der Erwachsenenbildung“ in Orientierungs- und Wertekursen eingegangen wird (vgl. ebd. S. 14 ff).

Für die Abwicklung der Kurse ist der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) verantwortlich (vgl. ebd. § 3 Z1 und 2), der dementsprechend die Curricula (A1–B2) dafür bereitstellen muss (vgl. ebd. § 4 Abs. 1).

Zu den in den Kursen vermittelten Inhalten ist eine Integrationsprüfung, die Sprach- und Wertinhalte umfasst, in Form zweier Module abzulegen (vgl. ebd. § 11 bzw. § 12). Insgesamt umfasst der gesamte Integrationskurs 300 UE (vgl. Gasselich/ O'Rourke, 2018, S.38), wobei die genauen Angaben zur Dauer der Orientierungskurse im Speziellen nicht bekannt und auch nicht gesetzlich geregelt sind (vgl. ebd. S.38). Medienberichten aus dem Jahr 2018 zufolge dauern diese in der Praxis allerdings oft nur 8UE bzw. einen Tag (vgl. ebd. S.38).

Curriculum

Die Inhalte und Lernziele werden in folgende übergeordnete Kategorien gegliedert:

- Allgemeines Orientierungswissen über Österreich
- Bildung und Sprache
- Arbeitswelt und Wirtschaft
- Gesundheit
- Wohnen und Nachbarschaft
- Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration – Demokratie und Rechtsstaat
- Vielfalt des Zusammenlebens

(s. ÖIF, 2018b, S.6–12)

Das Thema „Nationalsozialismus“ wird lediglich in den Rahmencurricula für Werte- und Orientierungskurse für das Sprachniveau B1 und B2 formuliert (vgl. ÖIF, 2018 b, c).

Der kontextuelle Rahmen des übergeordneten Themenfeldes „Allgemeines Orientierungswissen über Österreich“ für das Niveau B1 beinhaltet:

„Ein[en] kurze[n] Überblick über die jüngere Zeitgeschichte Österreichs [...] [, der] die Errichtung eines friedlichen, freien und demokratischen Österreich auch als Konsequenz aus den leidvollen Erfahrungen von Diktatur und Zerstörung zur Zeit des Zweiten Weltkriegs [verdeutlicht]. Es gilt daher, ein friedliches,

freies und demokratisches Österreich unter allen Umständen für die Zukunft zu bewahren. Das setzt voraus, dass jeder in Österreich lebende Mensch seinen individuellen Beitrag dazu leistet.“ (s. ebd. S.6)

Folgende untergeordnete Lernziele des Wertefeldes „Geschichtliches Wissen und Auswirkungen auf die Gegenwart“, werden für die Lernenden formuliert:

- Weiß, dass es in Österreich von 1938 bis 1945 die nationalsozialistische Diktatur und Krieg (1939-1945) gab
- Weiß, dass nach dem Zweiten Weltkrieg viele Städte und die Wirtschaft in Österreich zerstört waren
- Weiß, dass es ab Mitte der 1950er- Jahre mit der Wirtschaft langsam wieder bergauf ging
- Weiß, dass der wirtschaftliche Aufschwung auch mit viel Fleiß und Mühe der Menschen in diesem Land möglich war, darunter auch viele Zuwanderinnen und Zuwanderer
- Weiß und versteht, dass aufgrund dieser Erfahrungen Demokratie, Menschenrechte, ein gutes Gesundheits- und Bildungssystem und die wirtschaftliche Stabilität für Österreich wichtig sind
- Weiß, dass jeder hier lebende Mensch, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur eingeladen und aufgefordert ist, am Erhalt dieser Werte mitzuarbeiten (s. ebd. S.6)

Der kontextuelle Rahmen des übergeordneten Themenfeldes „Allgemeines Orientierungswissen über Österreich“ für das Niveau B2 beinhaltet folgende beiden übergeordneten Ziele:

- Gesellschaftliche Werte der Gegenwart können auch unter dem Aspekt historischer Erfahrungen betrachtet werden
- Alle in Österreich lebenden Menschen können ihren Beitrag dazu leisten, um das positive Zusammenleben in Österreich gemeinsam zu sichern (s. ÖIF, 2018c, S. 5)

Folgende untergeordneten Lernzielen des Wertefeldes „Geschichtliches Wissen und Blick auf die Werte der Gegenwart“, werden für die Lernenden formuliert:

- Weiß, wie die Werte von Friedenserhaltung, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, wirtschaftlicher Stabilität und gesellschaftlicher Solidarität in Österreich auch vor dem Hintergrund von Zusammenhängen zwischen nationalsozialistischer Diktatur, Zerstörung und Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg, betrachtet werden können.
- Weiß, dass jeder hier lebende Mensch, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur eingeladen ist, sich einzubringen und die Möglichkeiten zu nutzen, um das positive Zusammenleben in Österreich weiterhin gemeinsam zu sichern und einen Betrag dafür zu leisten durch
 - Frieden erhalten
 - Grund- und Menschenrechte einhalten

- demokratische und rechtsstaatliche Strukturen beibehalten und die Verfassung und Gesetze einhalten
 - zu politischer und wirtschaftlicher Stabilität beitragen
 - Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem erhalten
 - Mit den natürlichen Ressourcen und der Natur sorgfältig umgehen
- (s. ebd. S. 6)

3.2 Orientierungskurse und Wertevermittlung

Dieses Kapitel widmet sich der Vermittlung von Werten in Orientierungskursen. Einführend sollen Definitionen zum Begriff „Wert“ diskutiert bzw. eine Unterscheidung dieses Begriffs von Definitionen zu Normen, Konventionen und Prinzipien getroffen werden. Anschließend wird unter Einbezug der jeweiligen deutschen und österreichischen Curricula zum Orientierungskurs der Frage nachgegangen, welche Werte in den Kursen überhaupt vermittelt werden sollen. Zuletzt wird der Ansatz der „Wertevermittlung“ kritisch hinterfragt und mit dem Ansatz der „Wertebildung“ verglichen.

3.2.1 Was versteht man unter „Werte“?

Über die Kategorie des „Wertebegriffes“ herrscht auf wissenschaftlicher Ebene alles andere als Einigkeit, da zu diesem Begriff aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen, wie beispielsweise der Philosophie oder Pädagogik, zahlreiche Definitionen existieren (vgl. Fornoff, 2018, S.65).

Jutta Standop nimmt eine grundsätzliche Differenzierung vor, nämlich zwischen Gütewerten, die charakterisiert sind durch „eine Werteigenschaft, die ein Gut für ein Individuum besitzt (ein Haus, ein Auto, etc.)“ und Orientierungswerten, die „Ideale oder Leitbegriffe [meinen], an denen wir uns in allen unseren Wertungen orientieren“ (s. Standop, 2005, S.13). Im bildungswissenschaftlichen Kontext ist ausschließlich von Standops Definition der „Orientierungswerte“ die Rede.

Einer der ersten Definitionen in diesem Sinne stammt von Clyde Kluckhohn, der sie als

„ein (implizites oder explizites) unterscheidendes Konzept (conception) für die Unterscheidung von Individuen oder Gruppen, für das Wünschbare (desirable), das die Auswahl der verfügbaren Handlungsweisen (modes), Handlungsmittel (means) und Handlungsziele (ends) beeinflusst.“ (s. Kluckhohn, 1965, S.395)

Während diese Definition noch eher als objektiv und wenig differenziert einzustufen ist, sind Werte für Hofer-Robinson „Konstruktionen“, die „keinen Absolutheitsanspruch stellen können“ (s. Hofer-Robinson., 2018, S.12). In seinem Aufsatz „Wozu Werte? Zum neuen Aspekt im österreichischen Integrationskurs“ verweist er, im Sinne der „Werte“, die scheinbar von Gruppen geteilt werden, auf Malles Studie, der Studentinnen und Studenten aus Amerika einerseits Zuordnungsaufgaben zur Definition des Wertebegriffes und andererseits offene Fragen nach der Bedeutung individueller Werte, sowie deren „Ranking“ nach absteigender Wertschätzung,

stellte (vgl. ebd. S.11 z.n. Malle, 2005,). Interessanterweise wurden dabei kaum von mehreren Befragten zugleich dieselben Werte genannt.

Die Untersuchung zeigt, dass „Werte“ nicht unbedingt, wie Gollan behauptet, durch „eigens konstruierte Fragebögen [oder] qualitative Interviews“ (vgl. Gollan., 2012, S.13) operationalisiert werden können, sondern stets etwas Individuelles bleiben.

Daraus lässt sich u.a. schließen, dass der Begriff „Wert“ „vielschichtig, komplex und zugleich tendenziell unscharf“ bleibt (s. Fornoff, 2018, S.66), „da Werte schwer zu fassen sind“ (s. Hofer-Robinson, 2018, S.11) und ihnen individuell unterschiedliche Bedeutungen zugemessen werden (vgl. ebd. S. 11), „obwohl ihre Präsenz und Bedeutung für eine Gemeinschaft und von ihren Mitgliedern zumeist nicht angezweifelt wird.“(s. ebd. S.11). Tragend für eine Gesellschaft sind, laut Malle, Werte nur aus dem Grund, da sie

„inhaltlich stark auf das Wohl der sozialen Gemeinschaft ausgerichtet (zum Beispiel Helfen, Mitgefühl) oder auf die harmonische Beziehung des Akteurs mit der Gemeinschaft (zum Beispiel Loyalität, Familie, Freundschaft [sind].“ (s. Malle, 2005, S. 129)

Hofer-Robinson zufolge sind daher „Werte situativ durch den sozialen und historischen Kontext bedingt“ (s. Hofer-Robinson., 2018, S.11) und wirken sich „[d]urch ihre Ausrichtung auf einen idealen Zustand [...] auf unsere Identitätsbildung als soziale Wesen aus.“ (s. ebd. S.11–12)

Denn Werte sind, laut Greiffenhagen/Greiffenhagen, nichts anderes als „Steuerungsmechanismen für individuelle Einstellung und Verhaltensdispositionen.“ (vgl. Greiffenhagen/Greiffenhagen, 2000, S.19), die, laut Sommer, von Menschen ausgedacht wurden, um bestimmte Zielsetzungen für eine Gesellschaft zu erreichen (vgl. Sommer, 2016, S.63).

Es lässt sich allerdings, Hofer-Robinson zufolge, nicht abstreiten, dass eine Gesellschaft gewisse Werte benötigt (vgl. ebd., 2018, S.18). Es handelt sich dabei um übergreifende Werte, wie beispielsweise die „Menschenrechte bzw. die in ihnen verkörperten Wertevorstellungen, [die] bis zu einem gewissen Grad kulturübergreifend sind.“ (s. Fornoff, 2018, S. 69). Gemeint sind damit sog. „Grundwerte“, die für jede funktionierende Gesellschaft eine zentrale und tragende Rolle spielen und „die Basis für das Miteinander und den sozialen Zusammenhalt [bilden]“ (s. Tegeler/ Vopel, 2017, S.11). Laut Standop „stehen [diese] an der Spitze der gesellschaftlichen Wertehierarchie [...] [und sind] z.B. in modernen Verfassungen niedergelegt“ (s. ebd., 2005, S. 20). So zählen in etwa als „europäische Werte“ jene, die in der Präambel der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* festgehalten werden:

- Würde des Menschen
 - Freiheit
 - Gleichheit
 - Solidarität
- (s. GRCh, 2000, C 364/8)

Das Internationale Forschungszentrum für soziale und ethische Fragen (IFZ) zählt zudem noch die Werte *Gerechtigkeit*, *Toleranz* und *Friede* zu den wesentlichen „Grundwerten Europas“.

3.2.2 Werte, Normen, Konventionen und Prinzipien

Werte haben, wie bereits angedeutet wurde, einerseits „eine tiefe innerliche, freiheitsermöglichende Bedeutung für das Individuum“ (s. Stojanov, 2018, S.65). Andererseits gibt es Werte, wie in etwa die „Grundwerte“ (vgl. Kap. 3.2.1), die eine tragende Rolle für eine Gesellschaft spielen.

Diesen übergeordnet sind jedoch noch die sog. „universellen Wertprinzipien“, die

„in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zum Vorschein [kommen] [...], und zwar als dem Menschsein schlechthin inhärent und als Grundsäulen jedes humanen Zusammenlebens ungeachtet seiner geographischen und kulturellen Koordinaten (vgl. Vereinte Nationen 1948, insb. Präambel und Art.1).“ (s. Stojanov, 2018, S.66).

Die Achtung dieser Wertprinzipien gilt somit als „Aushängeschild“ für das Menschsein an sich (vgl. ebd. S. 66). Den „universellen Wertprinzipien“ wiederum untergeordnet sind die „demokratischen Wertprinzipien“, die in jeder demokratischen Gesellschaft allgemein gültig sind und sich daher u.a. von kulturspezifischen Werten unterscheiden (vgl. Stojanov, 2018, S.68).

Anders wiederum verhält es sich mit den sog. „Normen“, die „stets aus Werten abgeleitet [sind] und auf diese rückführbare Sollens- oder Verhaltensforderungen [darstellen].“ (s. Stein, 2008, S. 21, vgl. dazu Zecha 1984), die die individuelle Freiheit einschränken (vgl. ebd. S.68) und definiert werden als

„Ergebnisse zwischenmenschlicher Vereinbarungen, Festlegungen bzw. Ergebnisse derjenigen Sachverhalte, die sozialwissenschaftlich in dieser Weise interpretiert zu werden pflegen.“ (s. Standop, 2005, S. 18).

Konventionen wiederum sind eine Form der sozialen Normen, die „das Zusammenleben in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext [regeln].“ (s. Stojanov, 2018, S. 68). Häufig beziehen sie sich „auf den gesellschaftlichen Bereich der Etikette, auf Geschlechterrollen, Essensvorschriften, sexuelle oder religiöse Vorschriften (s. Stein, 2008, S.23, vgl. dazu Stoddart/Turiel 1983). Sie sind „prinzipiell veränderbar und unterliegen einem Aushandlungsprozess.“ (s. Stein, 2008, S.23).

3.2.3 Welche Werte werden in den Orientierungskursen vermittelt?

Wenn einerseits schon allein der Begriff des „Wertes“ schwer zu fassen ist und andererseits „Werte“ individuell anders gewichtet werden, stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, was dann eigentlich „österreichische“ bzw. „deutsche Werte“ sind, die laut der jeweiligen

Curricula in Orientierungskursen vermittelt werden sollen, deren Aneignung eine erfolgreiche Integration der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen erst ermöglichen soll.

Margit Gasselich und Iris O'Rourke stellen sich u.a. in ihrem Aufsatz „Von österreichischen und deutschen Werten“ die Frage: „Wie werden die Begriffe »Werte« und »Integration« in ausgewählten Lehr- und Lernunterlagen für die Wertekurse in Österreich und Deutschland verstanden?“ (vgl. ebd. S. 37). Ausgehend von dieser Fragestellung untersuchten sie durch eine vergleichende Analyse der Curricula und Lernunterlagen „wie sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Rechtsgrundlagen in den Leitlinien für die Umsetzung dieser Kurse niederschlagen.“ (vgl. ebd. S.37). Für Österreich stellen sie fest, dass das Integrationsgesetz, Österreich als „liberales und demokratisches Staatswesen“ beschreibt, das „auf Werten und Prinzipien [beruht], die nicht zur Disposition stehen.“ (vgl. IntG, §1 Abs. 2). Eine genaue Definition, um welche Werte und Prinzipien es geht, wird jedoch vom Integrationsgesetz nicht festgelegt (vgl. ebd., S. 39). Auch die erläuternden Bemerkungen zum Integrationsgesetz (ErlRV), in denen eindeutig die Rede von „österreichischen Werten“ ist, geben, laut Gasselich/ O'Rourke, keine weiteren Informationen darüber, um welche Werte es sich dabei handelt (vgl. ebd. S. 39).

Ebenso lassen sich in der Lernunterlage des BMEIA keine genaue Definition der Werte finden (vgl. Gasselich/ O'Rourke, 2018, S. 44). Es werden lediglich in der Einführung Prinzipien genannt, die als „besonders wichtig und nicht zu verhandeln“ bezeichnet werden:

1. Frieden erhalten,
2. Grund- und Menschenrechte einhalten,
3. Demokratische und rechtsstaatliche Strukturen beibehalten und die Verfassung und Gesetze einhalten,
4. zu politischer und wirtschaftlicher Stabilität beitragen,
5. Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem erhalten und
6. mit den natürlichen Ressourcen und der Natur sorgfältig umgehen.

(vgl. BMEIA, 2016, S.18, vgl. dazu Gasselich/ O'Rourke, 2018, S. 44)

Die Prinzipien sind dabei, laut Gasselich und O'Rourke, keine typisch österreichischen, sondern „allgemeine Grundsätze eines europäischen Staates.“ (vgl. ebd. S.44).

Für Deutschland stellen Gasselich und O'Rourke fest, dass außer im folgenden Zitat der Integrationskursverordnung die Werte, die vermittelt werden sollen, nicht näher beschrieben werden (vgl. ebd. S. 40):

„Der Kurs dient der erfolgreichen Vermittlung [...] von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.“

(vgl. IntG, §3 Abs. 1 Z2)

Was das Curriculum des BAMF betrifft, so finden, laut Gasselich und O'Rourke, die „Grundwerte im Grundgesetz“ 15 Mal Erwähnung “(vgl. ebd. S.45), während an „keiner Stelle [...] die Werte der Deutschen, die den Zugewanderten vermittelt werden sollen, explizit benannt [werden].“ (vgl. ebd.S.45)

Zusammengefasst stellten Gasselich und O' Rourke fest, dass es keine Definitionen „österreichischer“ oder „deutscher“ Werte gibt, auch wenn immer wieder in Curricula und Lernunterlagen auf diese vermeintlich referiert wird. Vielmehr handelt es sich bei den Werten, auf die Bezug genommen wird, um „europäische Grundwerte“ (vgl. EUV, 2019, Art.2).

Krassimir Stojanov meint zudem in seinem Essay „Gemeinsame Wertebildung anstatt »Wertevermittlung« an Migrant/innen“ (2018), dass sich der Begriff „Wert“ in den Curricula und im „50 Punkte-Plan“ mit den Kategorien „Norm“, „Konvention“ oder „Sitte“ vermische (vgl. ebd. S. 64). Dies hat zur Folge, dass diese „Schlüsseldokumente“ der Integration keine „Wertevermittlung“, sondern ein Aufzwingen der genannten Kategorien anpeilen.

Der Essay behandelt allerdings vordergründig eine andere Debatte – nämlich die der „Wertevermittlung“ und „Wertebildung“ – der ich mich im folgenden Unterkapitel widmen werde, weil es für jede Bildungssituation relevant erscheint, von welchem der beiden Ansätze ausgegangen wird.

3.2.4 Wertevermittlung vs. Wertebildung

Den Ansatz der „Wertevermittlung“ gibt es laut Oser (2001) in einer „weicheren“ und einer „harten“ Version (vgl. ebd. S.70). Die erste Version meint Bemühungen eines „Vermittelns“ von Werten, die beispielsweise Texten zugrunde liegen (vgl. ebd. S.70). Unter der „harten“ Version versteht Oser allerdings „Vorgehensweisen [...], die sich auf die Überlieferung der Werttradition konzentrieren und die direkte Vermittlung von Regeln beschreiben.“ (s.ebd.S.70)

Egal in welchem Sinne Wertevermittlung betrieben wird, findet jedoch immer mehr oder weniger ein „Aufzwingen“ bzw. „Einpflanzen“ eines Wertekanons in die Köpfe der Lernenden statt (vgl. Stojanov, 2018, S.70). So werden Werte zu einem „Lernstoff“ und dadurch zu reinem „Faktenwissen“ degradiert, das u.a. durch die Abschlussprüfungen abgetestet wird (vgl. Stojanov, 2018, S.64).

Unter dem Ansatz der „Wertebildung“ wird hingegen, laut Schubarth,

„ein[] Prozess [verstanden], in dem Menschen im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung Werte bzw. Werthaltungen entwickeln und Wertekompetenz [...] erwerben. Dieser Prozess vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt, vor allem durch das Erleben und Reflektieren von Werten. Wertebildung umfasst dabei sowohl das persönliche Aneignen von Werten und Wertekompetenz als auch die pädagogisch initiierte Auseinandersetzung mit und die Reflexion von Werten.“ (s. Schubarth, 2017, S.25, vgl. dazu Schubarth, 2010, S.28)

Unter der „Wertekompetenz“ versteht er „in Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert (2001)“ (s. ebd. S.27):

„bestimmte kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es einer Person erlauben, wertgebundene Fragestellungen zu lösen und mit wertbezogenen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll umzugehen.“ (s. ebd. S.27)

Im Vergleich zur Wertevermittlung ist Wertebildung, nochmals zusammengefasst, als ein aktiver Prozess der Selbstaneignung bzw. Bildung von Werten zu verstehen. Unterrichtsmethoden zur Förderung von Wertebildung haben im Allgemeinen „ein dialogisches Format“ (s. Stojanov, 2018, S.70). Dabei treten die Lernenden gleichgestellt miteinander in einen Dialog über Werte bzw. Werthaltungen ein (vgl. ebd. S.70). Dieser Ansatz wird der Definition des „Wertes“, im Sinne von etwas Persönlichem bzw. Individuellem (vgl. Kap. 3.2.1), gerecht.

Aktuell, so stellt allerdings Stojanov in seinem Essay (2018) fest, wird in Österreich und Deutschland Wertevermittlung überwiegend „als Lehren und Abprüfen von äußerlichen Faktenwissen über Konventionen, Sitten und Gebräuchen konzipiert“ (s. ebd. S.71). Diese Tatsache sollte, nicht nur Stojanov zufolge, als kritisch und veränderungsbedürftig angesehen werden. Es ist demzufolge für Institutionen wie dem Orientierungskurs wünschenswert, dass anstatt Wertevermittlung zukünftig viel mehr Wertebildung betrieben wird bzw. Abschlussprüfungen in dieser Form abgeschafft werden.

Diese Arbeit beschäftigt sich allerdings mit der Analyse von Orientierungskursen und kann daher nur eingeschränkt auf eine Wertebildung Bezug nehmen, weil sich die Lehrbücher an den jeweiligen Curricula orientieren und zudem auf die Abschlussprüfungen vorbereiten sollen. Es kann jedoch im Zuge der Analyse darauf untersucht werden, inwiefern eine Wertevermittlung stattfindet bzw. wie sich diese in verschiedenen Medien, sowie in offenen Fragestellungen, widerspiegelt.

3.3 Forschungen zu und Kritik an Orientierungskursen

Die Forschung zu Orientierungskursen lässt sich in vielen Fällen nicht eindeutig von ihrer Kritik trennen. Im Allgemeinen sind grundsätzliche Orientierungskursgegner von solchen zu unterscheiden, die ihn zwar nicht abschaffen, aber „seine konkrete inhaltliche und didaktische Ausgestaltung [...] kritisieren“ (s. Fornoff, 2018, S.2) bzw. ihn von Grund auf transformieren wollen. Als einzige Ausnahme gelten Forschungsberichte des BAMF oder des ÖIF, die Forschung in ihrem Interesse betreiben ohne wirklich Kritik an den Kursen auszuüben. Einer der ersten umfassenderen Bestandsaufnahmen zum Orientierungskurs bildet Dorothee Hartkopfs empirische Studie „Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache“ aus dem Jahr 2010 (vgl. dazu Fornoff, 2018, S.12). Hartkopf untersucht darin mehrere Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Orientierungskursen, wobei sie vordergründig Sprachhandlungsmuster analysiert. Zudem führt sie Befragungen von Kursleitenden hinsichtlich ihrer Strategien und Ziele durch. Als Resultat der Analyse kritisiert sie einerseits eine „Methodenarmut“ des Unterrichts (vgl. Hartkopf, 2010, S.305), andererseits werden Kursinhalte zweckreduziert, insofern diese auf erlernbare Fakten und abfragbares Wissen beschränkt werden (vgl. ebd. S. 307). Hinsichtlich sprachlicher Interaktionen stellt sie eine gewisse „Sprachlosigkeit“ der Teilnehmenden fest, da sich diese im Kurs kaum zu Wort melden oder sogar ganz verstummen (vgl. ebd. S. 310). Zuletzt bemängelt sie die fachliche Ungenauigkeit sowie fachdidaktische Mängel auf Seite der Lehrkräfte,

die vermutlich auf eine mangelnde Qualifizierung u.a. im Bereich der politischen Bildung zurückzuführen sind (vgl. ebd. S. 314).

Schuller führte zwischen 2007– 2011 im Rahmen des BAMF eine Evaluation von Integrationskursen durch, wobei sie russische und türkische Teilnehmende zu unterschiedlichen Aspekten des Orientierungskurses, der damals nur 30 UE umfasste, befragte (vgl. Schuller, 2011, vgl. dazu Tissot, 2019, S.87). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen veranschaulichten, dass die Kursteilnehmenden Spaß hatten und sich sogar eine „Ausweitung des Stundenkontingents und von Exkursionen“ wünschten (vgl. Schuller, 2011, S. vgl. dazu Tissot, 2019, S.87).

Eine aktuellere allerdings kleinere Studie zur Erforschung des Orientierungskurses hinsichtlich der Aspekte Demokratie und Wertevermittlung legte Roger Fornoff (2018) vor. Im einführenden theoretischen Teil geht er den Definitionen und den möglichen kulturellen und historischen Relevanzen von Werten und deren Vermittlung nach (vgl. ebd., S.15). Im empirischen Teil führt er dann eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews mit Lehrenden hinsichtlich ausgewählter Fragen zu diesem Schwerpunkt durch, wobei er u.a. feststellt, dass diese viel an den institutionellen Rahmen der Kurse zu bemängeln haben. So wird in den Interviews u.a. die Zeitknappheit und damit einhergehende „unzureichende Ausrichtung der Orientierungskurse auf den Aspekt der Wertevermittlung“, die „Fokussierung auf faktenbezogenes Lernen“ aufgrund der Abschlussprüfung, sowie die „Unterrepräsentanz des Nationalsozialismus und seiner Nachgeschichte“ thematisiert (vgl. ebd., S.256 ff).

Vom BAMF liegt aktuell ein Zwischenbericht zum Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ auf Grundlage von quantitativen sowie qualitativen Datenauswertungen vor, der zum Ziel hat „die Wirkung der Integrationskurse mit besonderem Augenmerk auf Geflüchtete zu erforschen“ (s. Tissot, 2019, S.5). Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews mit Teilnehmenden dieses Zwischenberichtes sagen zusammengefasst aus, dass sie an den Kursen größtenteils Interesse zeigen. Dieses ist besonders groß in Bezug auf die Themen „Geschichte Deutschlands“ und „Politik Deutschlands“ (vgl. ebd. S. 91). Lehrkräfte schildern die Situation allerdings etwas anders. Ihnen zufolge wird eher eine geringere Motivation und ein Desinteresse der Lernenden beobachtet, das Teilnehmenden zufolge nicht zuletzt am hohen Sprachniveau der Kurse liegen könnte (vgl. ebd. S.92). Lehrkräften zufolge zeigen Lernende zudem nur dann ein Interesse, wenn es um das Auswendiglernen von Fakten für das Bestehen der Prüfung geht (vgl. ebd. S.92). Was das Gefühl der Notwendigkeit der Kurse für die Lernenden betrifft, lässt sich generell ebenso eine negative Entwicklung verzeichnen, da u.a. die Fragen auch online einsehbar sind (vgl. ebd. S.92). In Bezug auf „Situationen, in denen es zu Diskussionen, Reibungen und Auseinandersetzungen im Unterricht gekommen war“ (vgl. ebd. S. 93), lassen sich zudem folgende Bereiche zusammenfassend feststellen:

- Religiöse und ethnische Zugehörigkeit und politische Einstellungen
 - Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau
 - Antisemitische Einstellungen
 - Homosexualität
- (vgl. ebd. S.94)

Massive Kritik am gesetzlich vorgeschriebenen Orientierungskurs üben Kien Nghi Ha und Markus Schmitz in ihrem Artikel „Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis-)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik“ (2006), worin dieser „als Instrument einer problematischen sozialtechnologischen Umformatierung von Individuen gebrandmarkt wird“ (vgl. ebd. S.334, s. dazu Fornoff, 2018, S.5) und als „rassistische Einrichtung“ bezeichnet wird, weil er nur für bestimmte Personengruppen, u.a. Flüchtlinge, obligatorisch verpflichtend ist (vgl. Nghi Ha/Schmitz, 2006, S.5, vgl. dazu Kap. 3.1.1).

Die beiden Autoren sprechen sich aus diesen Gründen für eine Abschaffung der Kurse aus. Fornoff hingegen, sieht die Ansichten von Nghi Ha und Schmitz als zu radikal, weil es ihm zufolge „im Orientierungskurs nicht um eine gewaltförmige politische Umerziehung, sondern um eine diskursive Vermittlung von kulturellem Wissen einerseits und von basalen demokratischen Begriffen, Prinzipien und Rechtsnormen andererseits [geht].“ (s. Fornoff, 2018, S.6).

Marco Karden hingegen möchte den institutionell vorgeschriebenen Orientierungskurs nicht abschaffen (vgl. Karden, 2012; vgl. dazu Fornoff (2018), S. 14), fordert aber in seiner textanalytischen Untersuchung zu einzelnen Modulen sowie zur Abschlussprüfung des Orientierungskurses, dass dieser in seiner Konstruktion grundlegend transformiert werden muss (vgl. Karden, 2012, S.86). Ihm zufolge habe der Kurs eine homogenisierte und selbstaffinierte Konzeption und vernachlässigt die Selbstdefinition und Selbstbilder der Teilnehmenden (vgl. ebd. S.78).

Eine neuere größere empirische Studie zum Orientierungskurs legte Rebecca Zabel 2016 vor. Sie untersuchte mittels einer sequenzanalytischen Vorgehensweise die kulturelle Orientierung von Teilnehmenden (vgl. ebd.118). Dabei geht sie von der Erkenntnis eines

„angelegten eklatanten Widerspruch[s] zwischen der Setzung zu „assimilierender“ Inhalte und Lernzielbestimmungen auf der einen Seite und methodisch-didaktischen Prinzipien wie ‚partizipative‘ Handlungs- und Teilnehmerorientierung auf der anderen Seite [aus]—ein Widerspruch, der sich in den Lehrmaterialien sowie den Kursinteraktionen ebenso widerspiegelt.“ (s. ebd. S.16)

Weiteres stellt dieser Widerspruch, laut ihr, Lehrende vor eine „Zerreißprobe“ zwischen einer Faktenvermittlung, die aufgrund des standardisierten Testes des BAMF notwendig ist, und einem „partizipativem Unterricht“ (vgl. ebd. S.16). Aus diesem Grund steht sie für eine „Neukonzeption des Kurses“, der „Orientierung“ durch Zustände subjektiver Desorientiertheit und reflexiver Auseinandersetzung ermöglicht.“ (vgl. ebd. S. 433). Dabei spricht sie sich gegen den Gedanken aus, dass „staatliche Stellen“ den Lernenden weiterhin Faktenwissen vermitteln, das anschließend abgeprüft wird (vgl. ebd. S.433).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die meisten Beiträge nicht für eine Abschaffung der Kurse selbst plädieren. Vielmehr fordern sie eine Veränderung dieser hinsichtlich externer Aspekte, wie die Reduktion reiner „Faktenvermittlung“, die in der Integrationsprüfung mündet. Und vor allem diese sollte abgeschafft werden.

4. Lehrwerke im Zweitsprachenunterricht

Das traditionelle Lehrwerk findet im Zweitsprachenunterricht nach wie vor seine Anwendung. Auch in Orientierungskursen für Erwachsene dient es sowohl Lehrenden als auch Lernenden als Unterstützung im Unterrichtsverlauf. Es gibt auch zahlreiche Verlage, die separate Lehrwerke für diese Kurse anbieten. Im folgenden Kapitel werden Themenstellungen wie die Rolle und Funktion des Lehrwerks und die Perspektiven der Lehrwerkkritik,-forschung und -analyse behandelt. Zudem soll auch auf die Situation von Lehrwerken für Orientierungskurse verwiesen werden.

4.1. Zur Rolle und Funktion von Lehrwerken im DaZ-Unterricht

Laut Krumm (2010) dienen alle Begriffe wie Lehrbuch, Lehrwerk, Lehrmedium dazu, um Lernende anzuregen, zu stützen und zu steuern (vgl. Krumm, 2010, S. 1215). Das Lehrwerk unterscheidet sich vom Lehrbuch darin, dass es zusätzlich zum schriftlichen Material auch andere Medien wie beispielsweise Internetplattformen einschließt und mit diesen einen Medienverbund bildet (vgl. ebd. S.1215).

Hinsichtlich ihrer Funktion können sie allein dadurch, dass sie die zu behandelnden Themen bzw. das Sprachmaterial in eine geordnete Reihenfolge bringen, einen entscheidenden „Einfluss auf den Ablauf des Lehr-Lernprozesses [haben]“ (s. ebd. S.1215).

Neuner (1994) bestimmt für das Lehrwerk folgende Faktoren im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes²

- In der Umsetzung des Lehrplans legt es die Ziele des Unterrichts fest.
- Es entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Progression des Lernstoffs (nach Themen/Inhalten, Fertigkeiten, Sprachsystemen etc.).
- Es bestimmt die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen (Einführung/Übung/Anwendung, etc.), die Sozialformen des Unterrichts, das Verhalten von Lehrenden und Schülern [bzw. Lernenden] [...].
- Es regelt die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmedien (etwa: Kassetten; Tafeln; Folien; Glossare; Arbeitsbücher etc.).
- Es gibt an, welche Lernziele überprüft werden sollen und welche Testverfahren eingesetzt werden. (vgl.ebd. S.8)

Bezüglich der Rolle von Lehrwerken unterscheidet Krumm (2010) vier zentrale Relationen (vgl. ebd. S.1215):

1. *Lehrwerke und Lehr-/Lernziele*: Lehrwerke orientieren sich an vorhandenen Curricula³ oder Prüfungen [...]. Sind keine Lehrpläne vorhanden, rücken Lehrwerke gelegentlich an ihre Stelle und

² Neuner (1994) bezieht sich zwar auf den Fremdsprachenunterricht. Die Faktoren sind jedoch sehr allgemein gewählt und daher können sie auch für den Zweitsprachenunterricht gelten.

³ Bzgl. des Orientierungskurses existieren länderspezifisch eigene Curricula (vgl. Kap.3.1)

stellen die curriculare Leitlinie für den Unterricht dar. Sie bilden die Lehr- und Lernziele im Bereich der Grammatik, Themen, Texte sowie der Vermittlung von Lernstrategien oder im Bereich des interkulturellen Lernens⁴ ab und bringen den Lernstoff in eine Reihenfolge, die eine systematische, zielgerichtete Progression erlaubt. [...] Die Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) dienen insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung als Orientierungsgröße für Prüfungen wie auch für Lehrwerke.

2. *Lehrwerke und Lehrinhalte*: [...] [D]ie in Lehrwerken enthaltenen Texte und Themen [stellen] den Zugang zur fremden Sprache und Kultur dar [...].
3. *Lehrwerke und die Lernenden*: Lernende erleben Lehrwerke in der Regel als eine Vorgabe, die dazu führt, eigene Interessen im Unterricht zugunsten einer Orientierung am Lehrwerk zurückzustellen.
4. *Lehrwerke in Abhängigkeit von Lehrmethoden*⁵: Lehrwerke spiegeln in der Regel den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion und sind insoweit Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht.

Bezüglich der letzten Relation ist noch erwähnenswert, dass sich alle moderneren Lehrwerke zu „eine[r] Variante des kommunikativen oder handlungsorientierten Ansatzes verpflichte[n], sich um eine lernerorientierte Planung [bemühen] [und [...]] auf die Vorgaben und Empfehlungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens [reagieren].“ (s. Koenig, 2010, S.178).

4.2 Perspektiven der Lehrwerkkritik, -forschung und -analyse

Zur Lehrwerkkritik

Die Anwendung bewusster Beurteilungs- und Auswahlkriterien hilft Lehrenden bzw. Institutionen dabei sich für ein gewisses Lehrwerk zu entscheiden (vgl. Krumm, 2010, S.1218). Genau mit dieser Art von Auseinandersetzung mit Lehrwerken beschäftigt sich die sog. Lehrwerkkritik.

Laut Neuner ist es nämlich ihre Aufgabe,

„ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten (Vorzüge/Schwächen).“ (s. Neuner, 1994, S.17)

⁴ Krumm (2010) führt hier den Begriff des „interkulturellen Lernens“ an. Heutige Lehrwerke sollten jedoch ihre Lehr- und Lernziele im Bereich des „kulturreflexiven Lernens“ ansiedeln (vgl. Schweiger/Hägi/Döll, 2015).

⁵ Von einer einheitlich gültigen Methode kann heute nicht mehr die Rede sein. Die meisten Methoden sind bereits überholt. Allerdings stellte Faistauer noch vor einigen Jahren, bezogen auf den Fremdsprachenunterricht, fest, dass in Lehrwerken „alte, methodisch längst überwunden geglaubte Konzepte“ noch immer vertreten sind (s. ebd., 2005, S.10). Inwiefern das auch auf den Zweitsprachenunterricht zutrifft, bleibt fragwürdig. Allerdings ist es auch in diesem Bereich nicht auszuschließen, dass Lehrwerke für den DaZ-Unterricht nicht immer auf dem aktuellsten Stand der Forschung sind.

Sie geht also zusammengefasst der Frage nach, ob ein Lehrwerk seine Aufgabe hinsichtlich des Unterrichts mit einer bestimmten Lerngruppe erfüllt, indem sie, laut Krumm versucht, „vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln.“ (s. Krumm, 2010, S.1218).

Zur Lehrwerkforschung

Die Lehrwerkforschung untersucht, wie ein Lehrwerk von Lehrenden und Lernenden genutzt wird und welche Wirkung es auf den Lern- und Unterrichtsprozess hat (vgl. Krumm, 2010, S.1219). Dies unterscheidet sie von der Lehrwerkkritik oder Lehrwerkanalyse, insofern diese das Lehrwerk als Produkt und nicht die Wirkung dessen untersuchen (vgl. ebd. S. 1219). Krumm unterscheidet zudem zwischen einer „systematischen Erprobung von Lehrwerken [...] und einer Wirkungsforschung“ (s. ebd. S. 1219). Außerdem zieht er eine „historische Forschung“ von Lehrwerken ebenso in Betracht, weil diese „einen Einblick in das Verständnis des Sprachlehrens und -lernens in der Vergangenheit [geben]“ (s.ebd. S. 1219).

Zur Lehrwerkanalyse

Eine Möglichkeit der Lehrwerkanalyse stellt die Begutachtung von Lehrwerken mittels sog. Kriterienkataloge dar. Dabei handelt es sich um Ausarbeitungen gesammelter Fragen zu Lehrwerken des Fremd- bzw. Zweitsprachenunterrichts. Bereits Ende der 60er Jahre fand zum ersten Mal in einem größeren Rahmen eine Zusammenkunft von Fremdsprachendidaktikern und Fremdsprachendidaktikerinnen statt, die Fragen zu Lehrwerken sammelten und veröffentlichten (vgl. Kast/Neuner, 1994, S.11). Seitdem versammelten sich immer wieder Arbeitskreise aus Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen, die gemeinsam Fragen entwickeln, um eine Analyse verschiedener Lehrwerke zu erleichtern (vgl. ebd. S.11 ff). Lehrwerke werden im Rahmen der Kriterienkataloge auf verschiedene Aspekte (Sprache, Wortschatz, Grammatik, Inhalte, Landeskunde, usw.) hin analysiert.

Die bekanntesten solcher Kriterienkataloge, die an dieser Stelle erwähnt werden sollten, stellen der „Stockholmer Kriterienkatalog“ (Krumm 1985), der „Brünner Kriterienkatalog“ (Jenkins 1997), sowie das „Mannheimer Gutachten“ (Engel/Krumm/Wierlacher, 1977) dar. Zudem entwickelte Funk 2004 einen „Verfahrensvorschlag zum Prüfen von Qualitätsmerkmalen“ und Bernstein, Guadalupe und Llampallas 2015 einen „Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachzentren“. Im Weiteren wird auf die einzelnen Kataloge näher eingegangen, weil sie als wichtige Impulsgeber für das Erstellen eines Kriterienkataloges im empirischen Teil dieser Arbeit dienen.

Beim „Mannheimer Gutachten“ handelt es sich um ein Kriterienraster zur allgemeinen Begutachtung von Lehrwerken, das sich auf didaktische, linguistische und landeskundlich-thematische Aspekte bezieht, wobei u.a. Kriterien der Sprache, Grammatikvermittlung, Landeskunde, Texte, Literatur etc. aufgegriffen und näher behandelt werden (vgl. Krumm, 2010, S.1218; vgl. Neuner 1994, S.21). Einerseits soll es Lehrkräften bei der Beurteilung der Eignung eines Lehrwerks behilflich sein und andererseits enthält es „Angaben zur fachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundkonzeption.“ (s. Neuner, 1994, S.21).

Der Stockholmer Kriterienkatalog ist praxisorientiert und bezieht sich neben Aspekten wie Sprache, Grammatik oder Übungen v.a. auch auf Inhalte der Landeskunde (vgl. Krumm, 1994, S.100 ff).

Der Brünner Kriterienkatalog, der 1996 von fünfzehn Deutschlehrerinnen im Zuge eines Seminars zur „Lehrwerkanalyse“ entwickelt wurde, soll als Hilfestellung beim Bewerten von DaF-Lehrwerken dienen (vgl. Jenkins, 1997, S.182). Der Katalog bezieht sich auf übergeordnete Aspekte wie der „Übereinstimmung mit dem Lehrplan/der Zielgruppe“, der „Gestaltung“, der „Bestandteile des Lehrwerks/Medien“, dem „Aufbau des Buches“, der „Inhaltskonzeption“, der „Sprache bzw. sprachlicher Fertigkeiten“, sowie „Wortschatz/Grammatik/Übungen“ und der „Perspektive der Lernenden und Lehrenden“ (vgl. ebd. S.183ff). Im Rahmen der übergeordneten Analysekriterien werden in einigen Fällen auch untergeordnete Aspekte wie beispielsweise das „interkulturelle Lernen“, oder die „visuelle Komponente“ behandelt (vgl. ebd. S. 185).

Der Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken nach Funk gliedert sich in zwölf Qualitätsbereiche und schlägt jeweils drei Indikatoren (0/1/2) zur Gewichtung und Bewertung, vor mit denen das Lehrwerk beurteilt werden kann (vgl. Funk, 2004, S. 44).

Der Kriterienkatalog von Bernstein, Guadalupe und Llampallas unterscheidet sich von jenem von Funk insofern er zusätzliche Kriterien und Fragen enthält (vgl. Bernstein/Guadalupe/Llamalas, 2015, S. 106). Außerdem wird ein besonderes Augenmerk auf die Bereiche der Lernstrategien, Interkulturalität, sowie Lernautonomie und (Selbst-) Evaluation gelegt (vgl. ebd. S. 106).

5. Interkulturalität/Kulturreflexivität

Schweiger, Hägi und Döll unterscheiden den interkulturellen Ansatz neben einem faktenorientierten, kommunikativen und kulturwissenschaftlichen (vgl. Schweiger/Hägi/Döll, 2015, S. 4).

Als Hauptaufgaben des interkulturellen Ansatzes werden

„die Vermittlung von Empathiefähigkeit, der Perspektivenwechsel als Methode und die Fähigkeit dazu als Lernziel, [sowie] der Vergleich zwischen »eigener« und »fremder« Kultur [gesehen]“ (s. ebd. S.4)

Zudem stehen „im Rahmen einer kommunikativen Kompetenz Sensibilisierung und Reflexion“ im Fokus (s. Schweiger/Hägi/Döll, 2015, S. 3).

So sieht laut Bredella und Delanoy ein interkultureller Fremdsprachenunterricht⁶ eine intensive Reflexion mit der eigenen und der fremden Kultur vor (vgl. Bredella/Delanoy, 1999, S.13). Das Verhältnis von Eigenem und Fremdem wird dabei „für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht [als] konstitutiv [erachtet]“ (s. ebd.

⁶ Bredella/Delanoy beziehen sich in ihrem Beitrag „Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ auf den DaF-Unterricht. Jedoch ist die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur auch für den DaZ-Unterricht, wenn auch in etwas anderer Weise relevant. DaZ-Lernende erleben zumeist eine noch intensivere Auseinandersetzung mit der Zielkultur.

S.14). Dies soll weiteres, im Sinne der Autoren, nicht als etwas „Entgegengesetztes“, sondern vielmehr als „relationales Verhältnis“ verstanden werden (vgl. ebd. S.14), wobei ein

„Nichtverstehen des Anderen nicht nur an der unzugänglichen Andersheit des Fremden, sondern auch an der mangelnden Bereitschaft, sich auf andere Sichtweisen einzustellen und den eigenen Standpunkt zu relativieren, liegen kann.“ (s. ebd. S.14)

Zudem fordern die beiden Autoren, „daß interkultureller Fremdsprachenunterricht die Begriffe Eigen und Fremd kritisch reflektieren und vor Essentialisierungen bewahren muß.“ (s. ebd. S.15). Genau aus diesem Grund, dass „die Verwendung des Begriffs „interkulturelles Lernen“ [...] zusätzliche Explikationen [bedarf], um klarzustellen, dass Kultur gerade nicht absolut gesetzt und nicht als homogen verstanden wird“ (s. Hoch, 2016, S.15), sieht Hoch den Begriff „interkulturelles Lernen“ als problematisch an (vgl. ebd. S. 15 ff).

Auch Altmayer kritisiert in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik⁷ den interkulturellen Ansatz, insofern er Kultur zumindest teilweise als etwas „Abgeschlossenes“ oder „Homogenes“ sieht (vgl. Altmayer, 2008, S.27). Dies sei beispielsweise der Fall,

„wenn sie [...] fordert, dass Fremdsprachenlerner in der Lage sein sollten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘ festzustellen, ‚eigenkulturelle‘ Vorprägungen zu reflektieren und zu hinterfragen oder ‚fremdkulturelle‘ Verhaltensweisen zu verstehen und zu akzeptieren.“ (s. ebd. S.27)

Schweiger, Hägi und Döll sehen das ähnlich und werfen dem interkulturellen Ansatz vor, dass er „Kultur“ als relativ geschlossenes System verstehe (vgl. ebd. S.3).

Sie schlagen daher vor, von einem „kulturwissenschaftlichen Ansatz [...] [auszugehen], der auf einer kritischen Reflexion des Kulturbegriffes aufbaut“ (s. ebd. S. 4). Als ein zentrales Merkmal dieses Ansatzes nennen sie die Kulturreflexivität (vgl. ebd. S.10).

Was wird unter Kulturreflexivität verstanden?

Schweiger, Hägi und Döll verstehen darunter „eine differenzierte Reflexion des zugrunde gelegten Verständnisses von Kultur“ (s. ebd. S. 10). Damit meinen sie, dass über eine Auseinandersetzung der dem landeskundlichen Lernen zugrundeliegenden „eigenen, individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in der Begegnung mit Deutschsprachigen und Deutschsprachigem“ (s. ebd. S.10) hinaus, ein „wissenschaftliches Verständnis von Kultur“ (s. ebd. S.10) kritisch zu hinterfragen ist (vgl. ebd. S.10).

Im Rahmen dieser Arbeit sollen speziell Übungen aus Lehrwerken zu Orientierungskursen zum Thema „Nationalsozialismus“ auf den Aspekt der Interkulturalität bzw. Kulturreflexivität hin geprüft werden. Im Zuge dessen soll festgestellt werden, ob die jeweiligen Aufgabenstellungen interkulturelles oder kulturreflexives

⁷ Altmayer (2008) geht in seinem Aufsatz zwar einerseits von einem transkulturellen Ansatz aus und andererseits bezieht er sich auf den Fremdsprachenunterricht. Eine Begriffserklärung zum transkulturellen Ansatz wird hier aus Platzgründen ausgespart. Altmayers Zitat wird in dem Kontext lediglich als Beispiel für die Kritik am „interkulturelle Ansatz“ gebraucht.

Lernen fördern. Erweiternd sollen Fragen, wie beispielsweise nach der eignen historischen Rolle bzw. der des Heimatlandes zu dieser Zeit, Aufschluss darüber geben, inwiefern die Übungen auf die eigene Situation von Zweitsprachenlernenden eingehen (vgl. Kap. 7.2).

Zur Förderung der interkulturellen Kompetenz sind jene Übungen zu zählen, die beispielsweise die „nationalsozialistische Kultur“ mit der heutigen „deutschen Kultur“ oder jener der Heimatländer der DaZ-Lernenden vergleichen. Eine andere Art der Realisierung eines interkulturellen Aspektes innerhalb eines Lehrwerks kann, laut Maijala (2007), beispielsweise auch durch die Einführung einer authentischen Lehrwerkperson erzielt werden. Dadurch können Lernende „[d]urch die Augen der Lehrwerkprotagonisten [...] Züge der fremden Kultur in ihrer Lerngruppe [erleben].“ (s. ebd. S.550). So könnte, indem ein Lehrwerkprotagonist oder eine Lehrwerkprotagonistin mit Migrationshintergrund eingeführt wird, die deutsche Geschichte in Lehrwerken durch einen anderen Blickwinkel dargestellt werden.

Demgegenüber sind zur Förderung der (kultur-)reflexiven Kompetenz Übungen zu zählen, die beispielsweise den „Kulturbegriff“ angesichts einer Auseinandersetzung mit der „nationalsozialistischen Kultur“ kritisch hinterfragen. Weiteres wäre auch möglich, die Person Hitlers als zentrale Figur zu besprechen, die sich nicht nur in der österreichischen oder deutschen, sondern in unterschiedlichen „Erinnerungskulturen“ verorten lässt (vgl. dazu Lorke/ Bohunovsky (2015) am BSP „Sisi“).

6. Zu den Medien der Analyse

6.1. Bild

6.1.1 Was ist ein Bild?

Die Frage danach was ein Bild ist, ist schwer zu klären und es existieren zu diesem Begriff eine Vielzahl an Definitionen (vgl. Schöttler, 2014, S.6). So bezeichnet man als „Bild“ beispielsweise, neben Gemälden oder Fotografien, auch Sinnbilder, Traumbilder, Urbilder, Abbilder, Vorbilder, Leitbilder oder Metaphern. Da wir es hier mit unterschiedlichen Disziplinen (vgl. Boehm, 2006, S.7) zu tun haben und sich kaum gemeinsame Merkmale zwischen den einzelnen Definitionen von Bildern finden lassen, kann es auch keine „allgemeine Bildwissenschaft [im Sinne] einer institutionalisierte[n] Disziplin“ (s. Schöttler. S. 5) geben.

Während Böhm einen konventionellen Bildbegriff kritisch hinterfragt (vgl. Boehm, 2006, S.11), schreibt Sachs-Hombach dem Bildbegriff sowohl eine Zeichen- als auch Wahrnehmungsebene ein (vgl. Sachs-Hombach, 2001, S. 10). Seinen Auffassungen zufolge werden dadurch sprachliche, mentale Bilder oder auch Spiegelbilder aus der Kategorie „Bild“ ausgegrenzt (vgl. ebd., S. 10 ff).

Plümacher grenzt den Begriff des Bildes noch weiter ein und schließt sich Sachs-Hombachs Auffassung von Bildern als wahrnehmungsnahe Zeichen an. Ihre Klassifizierung in Fotografie, Gemälde und Zeichnung ist rein auf den Aspekt der Materialität ausgerichtet (vgl. Plümacher, 2005, S.138 ff).

Mitchell hingegen fasst den Bildbegriff in einem weiteren Sinne als Sachs-Hombach auf und bezeichnet neben Gemälden und Zeichnungen auch beispielsweise Erinnerungen, Ideen, Erscheinungen, Vorstellungsbilder, Metaphern oder Projektionen als „Bilder“ (vgl. Mitchell, 2008, S. 20).

Eine wiederum andere Auffassung davon, was ein Bild ist, vertritt Schöttler. Er unterscheidet das Bild als „Artefakt oder Werk“ (das Bild entspricht demnach etwas künstlich Hergestelltem) von jenem als „Werkzeug“ (dem Bild liegt eine Funktion zu Grunde), als „Wahrnehmungsobjekt“ (Wahrnehmung im Sinne einer aktiven Rezeptionsleistung) oder als „Zeichen“ (im Sinne eines semiotischen Bildbegriffes) (vgl. Schöttler, 2014, S.7–12).

Staiger hingegen unterscheidet in Anlehnung an Klemm und Stöckl (2011), bezogen auf den Deutschunterricht, drei Bildtypen voneinander (die aber auch miteinander verknüpft sind): materiell/visuelle Bilder, sprachliche Bilder und mentale Bilder (vgl. Staiger, 2012, S.43).

In dieser Arbeit wird von einem „materiellen“ Bildbegriff ausgegangen, wobei noch zu klären gilt, welche Arten von Bildern in diesem Sinne in Lehrbüchern vorkommen, welche Funktionen sie im Unterricht erfüllen und wie sie im Rahmen der Arbeit analysiert werden können.

6.1.2 Arten von Bildern

6.1.2.1 Darstellende Bilder

Zu den darstellenden Bildern zählen u.a. Zeichnungen, Fotos, Collagen, Comics, Plakate, Gemälde oder Piktogramme (vgl. Peeck, 1994, S.59 ff). Es handelt sich dabei um Bilder, die eine große Ähnlichkeit mit der in der Realität vorkommenden Objekte aufweisen. Das kann eine Fotografie von einem Gegenstand sein, der dadurch realitätsgetreu wiedergegeben wird. Vorrangig werden diese Arten von Bildern in Massenmedien eingesetzt, um Aufmerksamkeit zu erregen bzw. Emotionen auszulösen.

6.1.2.2 Informierende Bilder

Informierende Bilder unterscheiden sich von darstellenden nur hinsichtlich ihrer Funktion, die im Rahmen von Schulbüchern eine erklärende ist und somit in einem didaktischen Kontext steht. Sie dienen der Übermittlung von speziellen Informationen und stehen immer im Kontext von Wissensvermittlung bzw. Wissenserwerb. Demnach ist es wichtig, dass sie erkennbar bzw. interpretierbar sind und die Informationen klar und deutlich vermitteln. Zu den informierenden Bildern zählen (vgl. Martial, 2005, S.65 ff):

a., Abbilder

Die Funktion eines Abbildes ist es Gegenstände realitätsgetreu in einem mehr oder weniger großem Maß wiederzugeben. Dabei kann jedoch die Wirklichkeit auf Grund von didaktischen Zwecken

verändert dargestellt sein. Allerdings sollte ein bestimmter Gegenstand eindeutig als solcher identifizierbar sein. Zu den Abbildern zählen realistische Bilder, graphische Modelle oder konstruierende Bilder.

b., Logische Bilder

Zu den logischen Bildern werden alle Arten von Diagrammen gezählt. Sie stellen jene Bilder dar, die nur durch ihren Sinngehalt eine Realität erschließen lassen.

c., Bildliche Analogien

Bei bildlichen Analogien handelt es sich um Bilder, die einen Sachverhalt nicht realistisch darstellen, sondern in einer analogen Beziehung zu diesem stehen. Sie dienen vorrangig der Veranschaulichung abstrakter Sachverhalte und können von struktureller oder funktionaler Art sein.

d., Mischformen

Viele Bilder weisen Merkmale verschiedener Typen auf.

Weidemann bringt zusätzlich die Kategorie der „schematischen Bildern“ ein. Dazu zählt er Landkarten, Schaltpläne oder technische Zeichnungen, die zwar eine konkrete Realitätsausschnitte visualisieren, sich jedoch einem eigenen Zeichensystem bedienen (vgl. Weidemann, 1994, S.13).

6.1.3 Funktionen von Bildern

Allgemein dienen, laut Roche, Bilder als Orientierungshilfe, zur Fokussierung der Aufmerksamkeit und zur Förderung der Behaltensleistung. Überdies helfen sie bei der Aktivierung des Vorwissens und bei der Verschaffung einer Übersicht.

Hallet zufolge haben Bilder im Fremdsprachenunterricht folgende Funktionen (vgl. Hallet, 2013, S. 214–220):

- *Illustrative Funktion* (Bilder, die nur beiläufig vorkommen und z.B. einen Text entlasten sollen)
- *Semantische Funktion* (Bilder, die etwas zum Zwecke einer Verbalisierung darstellen)
- *Kognitive Funktion* (Bilder, um sprachlichen Strukturen und Phänomenen zu verstehen z.B. Zeitleisten)
- *Instruktive Funktion* (Bilder, die z.B. Aufgaben oder Hörübungen anzeigen)
- *Repräsentative Funktion* (Bilder (zumeist Fotografien), die kulturhistorische Lebensweisen anschaulich vermitteln)
- *Bildästhetische Funktion* (Bilder, die sich als ästhetische Texte präsentieren)

Aus didaktischer Sichtweise nehmen, laut Raith, Bilder folgende Funktionen im Fremdsprachenunterricht ein (vgl. Raith, 2014, S.31)⁸:

- Redeanlässe
- Schreibimpulse

⁸ Die hier genannten Funktionen von Bildern beziehen sich zwar alle auf den Fremdsprachenunterricht, doch können sie ebenso auf den Zweitsprachenunterricht bezogen werden.

- Bildbeschreibung, -analyse und -interpretation
- Vermittlung von landeskundlichem und historischem Wissen

6.1.4 Bildanalyse

Es gibt in der Wissenschaft zahlreiche Methoden zur Bildanalyse (vgl. Schöttler, 2014, S.16), die allerdings nicht alle im Rahmen dieser Arbeit erfasst werden können. Aus diesem Grund wird hier näher auf die Bildanalyse historischer Quellen eingegangen und ein Analysemodell in Anlehnung an Panofskys vorgestellt, auf das sich die Bildanalysen im Rahmen dieser Arbeit beziehen.

Panofskys Stufenschema, das in der Kunstgeschichte bekannt ist, geht auf drei Stufen der Bilderschließung zurück:

- vor-ikonographische Beschreibung
 - ikonographische Analyse
 - ikonologische Interpretation
- (vgl. Krammer, 2016, S. 43)

In der analytischen Arbeit mit Fotografien haben sich v.a. die letzten beiden Stufen, laut Kramer, als sinnvoll erwiesen (vgl. ebd. S.43). Demzufolge liegt der ikonographischen Analyse ein deskriptiver und der ikonologischen Interpretation ein hermeneutischer Ansatz zu Grunde (vgl. Krings, 2006, S.80). In Folge wird auf die einzelnen drei Stufen anhand des Analysemodells von Büttner (2014) in Bezug auf historische Quellen im Unterricht näher eingegangen. Dieses bezieht sich auf jenes von Panofsky. In einem ersten Schritt, der sog. „ikonographischen Beschreibung“, sollen demnach „Entschlüsselung[en] von Motiven und Allegorien, Vergleiche mit Schriftquellen und weiteren kulturellen Zeugnissen, Vergleiche mit anderen Werken bzw. Künstlern, [sowie eine] Auswertung der formalen Gestaltung.“ (s. Büttner, 2014) stattfinden. Erst in einem zweiten Schritt, der sog. „ikonographisch historischen Analyse“ wendet man sich dann, laut Büttner, der „Interpretation im engeren Sinne“ zu, wobei der „sekundäre[] Sinn[]“ des Bildes als Ganzheit, d.i. die Aussage-Intention des Künstlers bzw. die „zeitgenössische Botschaft“ (s. ebd.) ermittelt werden sollen. Der dritte Schritt dient schlussendlich der „Ermittlung der historisch-gesellschaftlichen Einbindung des Bildes“ (s. ebd.), wobei, laut Koreik, folgende beiden Unterpunkte von besonderer Relevanz sind, weil sich diese besonders auch auf die Fotografie beziehen lassen:

Bild als Kommunikationsmittel:

- Mitteilungsabsicht?
- Adressaten?
- Funktionen des Bildes (liturgische, didaktische, soziale, rechtliche, propagandistische)?
- War das einzelne Bild Teil eines Bildprogramms?
- War das Bild repräsentativ für seine Zeit?

Wirkungsgeschichtlicher Kontext:

- Wer konnte das Bild sehen?
- Verbreitung?
- Erwartungen und Vorkenntnisse des Bildbetrachters?
- War ein Bildprogramm zu seiner Zeit erfolgreich? (weiterentwickelt / verworfen?)
- spätere Wirkung, Interpretation, Veränderung, Fälschung?

(vgl. Koreik, 2012, S.11)

Im Zuge der Interpretation der Bilder wird im Rahmen dieser Arbeit zusätzlich auf die „Wertevermittlung“ durch Bilder eingegangen. Dementsprechend wird auf die Fragen „Welche Werte oder Prinzipien werden durch das Bild vermittelt?“, „Wie werden diese bestimmten Werte oder Prinzipien durch das Bild dargestellt?“ eingegangen (vgl. Kap. 7.2).

6.2. Text

6.2.1 Was ist ein Text?

Ähnlich zum Begriff des „Bildes“ existieren auch zum Begriff des „Textes“ eine Vielzahl an Definitionen. Nach Ermert wird ein Text „im umgangssprachlichen Gebrauch [...] [als] eine „schriftliche Äußerung verstanden, die mehrere Sätze umfasst“ “ (s. Ermert, 1979, S.19). In der Textlinguistik werden aber auch mündliche Äußerungen als Texte verstanden (vgl. ebd. S.19). Es findet jedoch bis heute in dieser Disziplin keine allgemeine Definition von Text Akzeptanz (vgl. Brinker, 2018, S. 13), wodurch es auch „keinen einheitlichen Textbegriff“ (vgl. ebd. S.13) geben kann.

Aus textlinguistischer Position lassen sich trotzdem zwei Hauptrichtungen voneinander unterscheiden (vgl. ebd. S.13). Aus Sicht der sprachsystematischen Textlinguistik wird ein Text als „kohärente Folge von Sätzen“ (vgl. ebd. S.15) verstanden, während er aus der Sicht der kommunikationsorientierten Textlinguistik als „(komplexe) sprachliche Handlung [...] [mit] kommunikativer Funktion“ (vgl. ebd. S. 16) aufgefasst wird.

Im Rahmen dieser Arbeit werden, wenn es um die Analyse von Texten geht, lediglich auf Papier gedruckte Texte behandelt.

6.2.2 Arten von Texten

Texte lassen sich in unterschiedliche Texttypen bzw. Textsorten einteilen. Ballstead unterscheidet folgende vier Texttypen in Anlehnung an den Unterricht (vgl. Ballstead, 1997, S.21 ff., leicht verändert durch Matrial, 2002, S.118):

- *expositorische Texte*: Texte, die einer theoretischen oder ethischen Erfassung zugeordnet sind, also z.B. informierende, beschreibende, erklärende, argumentierende Texte

- *literarische Texte*: Texte, die einer ästhetischen Erfassung zugeordnet sind, oft gestaltet als narrative, lyrische, dramatische Texte usw., d.h. gattungsbezogene Texte
- *anleitende Texte*: Texte, die in einem pragmatischen Zusammenhang stehen, also anleitend, handlungsauffordernd, prozessbeschreibend usw. sind
- *didaktische Texte*: Texte, die den im Sachzentrum stehenden Text ergänzen, erläutern, kommentieren

Zudem lassen sich im Fremdsprachenunterricht authentische, nicht didaktisierte, von didaktisierten oder lernstufenbezogenen Texten unterscheiden. Die beiden zuletzt genannten haben gemeinsam, dass sie auf irgendeiner Weise verändert (z.B. gekürzt, vereinfacht) oder speziell auf eine Lernsituation (z.B. Wortschatzlernen) hin entwickelt wurden (vgl. Biechele, 2003, S. 41).

Der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen (GeR) unterscheidet authentische von nicht-authentischen Texten jedoch etwas anders. Laut diesem gelten alle Texte, die „für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachunterricht produziert [wurden]“ (s. GeR, 2001, Abs. 6.4.3.2.) als authentisch. Zudem unterscheidet er in nicht-adaptierte (z.B. Zeitungen, Radiosendungen) und adaptierte authentische Texte bzw. in solche, die speziell auf unterschiedliche Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind (vgl. ebd. Ab. 6.4.3.2).

6.2.3 Funktionen von Texten

Brinker grenzt einzelne Funktionen von Texten nach folgendem Modell voneinander ab (vgl. Brinker, 2018, S.87 ff, in Anlehnung an Obermayer, 2013, S.65 ff):

- *Informationsfunktion*: Die informative Textfunktion lässt sich sachbetont (charakteristisch für Textsorten wie Nachricht, Bericht, Beschreibung), als auch meinungsbetont (charakteristisch für Textsorten wie Gutachten, Rezension, Leserbrief) darstellen.
- *Appellfunktion*: Der appellierende Charakter wird zum einen durch das Verb deutlich und zum anderen durch Satzarten bzw. -konstruktionen (charakteristisch für Textsorten wie: Werbeanzeigen, Propagandatext, Kommentar)
- *Obligationsfunktion*: Der obligatorische Charakter wird v.a. durch das Verb deutlich und es handelt sich um institutionalisierte Texte (charakteristisch für Textsorten wie Vertrag, Vereinbarung, Gelöbnis)
- *Kontaktfunktion*: Texte, die von sozialen Beziehungen geprägt sind und durch eine explizit performative Verbform gekennzeichnet sind (charakteristisch für Textsorten wie Gratulationsbrief, Ansichtskarte)
- *Deklarationsfunktion*: Texte, die an gesellschaftliche Institutionen gebunden sind und eine neue Realität schaffen (charakteristisch für Textsorten wie: Ernennungsurkunden, Testamente)

Aus einem pädagogischen Kontext betrachtet haben Texte in Schulbüchern, laut Rottensteiner, in erster Linie eine informative und in zweiter Linie eine appellierende Funktion (vgl. Rottensteiner, 2012, S.112).

Storch unterscheidet hinsichtlich der Funktionen von Texten, auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, folgende drei Aspekte (vgl. Storch, 1999, S.157):

- *Kommunikativer Aspekt*: Texte dienen als Verstehens- und Äußerungsanlässe und erfüllen eine kognitive und vermittelnde Funktion

- *Lernaspekt*: Texte dienen als Erarbeitungs- und Übungsanlässe (Aneignung von Wortschatz etc.)
- *Didaktischer Aspekt*: Unter diesem Aspekt werden Texte in Lerntexte (fördern z.B. Detailverstehen oder aktive Sprachbeherrschung) und Verstehenstexte (sprachlich/inhaltliche Behandlung von Texten) unterschieden

6.2.4 Analyse von Texten

Im Zuge dieser Arbeit werden Texte nicht nach einer linguistischen Analyse, sondern nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Kap.7) untersucht. Im Zuge dessen muss, was die Analyse von Texten betrifft, festgelegt werden, welche Kodier- und Kontexteinheiten verwendet werden (vgl. Mayring, 2010, S. 61). Ersteres legt den kleinsten und zweiteres den größten Materialbestandteil fest, der ausgewertet werden darf (vgl. ebd. S.61). Als Kodiereinheit macht es im Zuge der Analyse Sinne auch einzelne Wörter in die Analyse miteinzubeziehen, weil die Texte u.a. auch hinsichtlich ihres (Wert-)gehaltes untersucht werden sollen und dabei einzelne Wörter bereits eine große Rolle spielen können. Als Kontexteinheit hingegen werden jene Textblöcke übernommen, die auch in den Lehrwerken als solche ersichtlich sind.

6.3 Hörtexte

6.3.1 Was ist ein Hörtext?

Nach Jenkins sind Hörtexte „[z]ur Schulung des Hörverstehens erstellt oder aus originalen Hörbeiträgen ausgewählt.“ (s. Jenkins, 2010, S.119). Es handelt sich dabei also um auditive Texte, die speziell zur Schulung des Hörverstehens entwickelt wurden und in Lehrwerken zumeist über Medien wie CDs oder das Internet abrufbar sind. Sie weisen, laut Jenkins, diverse didaktische Kriterien auf (Realitätsbezug, Informationsdichte, Lexik, Textorganisation, strukturelle Komplexität, Verständlichkeit, Sprechgeschwindigkeit, Verstehensziele bezüglich verschiedener Lernniveaus und Zielgruppen) (vgl. ebd. S.119).

6.3.2 Arten und Funktionen von Hörtexten

Da Hörtexte, je nach Definition des Textbegriffes (vgl. Kap.6.2), den Texten zugeordnet werden können, gelten auch für sie sämtliche Klassifikationen, die auch für Texte gelten (vgl. Adamczak-Krystofowicz, 2009, S.106). Aus diesem Grund lassen sich auch die aus der Textlinguistik bekannten Grundformen von Texten (vgl. Kap.) auf sie übertragen (vgl. ebd. S.107). Adamczak-Krystofowicz schlägt jedoch, weil sie eine solche Klassifikation auf Grund von Zuordnungsschwierigkeiten als problematisch erachtet (vgl. ebd. S. 107), sechs textsortenbezogenen Orientierungsmarken für die Zuordnung von Hörtexten vor (vgl. ebd. S. 107–118):

1. *Art der textuellen Realisierung* (auditive Texte, Hörsehtexte, auditive Texte in Kombination mit Schrifttexten, Hörsehtexte in Kombination mit Schrifttexten)
2. *Präsentationsform* (monologische, dialogische oder multilogische Hörtexte)

3. *Form der Mündlichkeit* (nicht spontan gesprochene Hörtexte, vorbereitet spontan gesprochene Hörtexte, unvorbereitet spontan gesprochene Hörtexte)
4. *Textsortenmerkmale* (fiktionale, nichtfiktionale Hörtexte)
5. *Authentizitätsgrad* (authentische Hörtexte im engeren Sinne, didaktisch-authentische Hörtexte, lehrwerkungebundene/lehrwerkungebundene didaktisierte Hörtexte)
6. *Schwierigkeitsgrad* (abhängig von internen/externen Faktoren, externe Faktoren: Eigenschaften des Sprechenden, Inhalt und Thema des Textes, sprachliche Eigenschaften des Textes, Aufbau des Textes, Übertragung des Textes)

Was die Funktion von Hörtexten betrifft, so dienen sie, wie bereits erwähnt wurde, zur Schulung des Hörverstehens (s.o.). Alle anderen Funktionen von Hörtexten gleichen denen von Texten (vgl. Kap.6.2).

II. EMPIRISCHER TEIL

7. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Nachdem bereits im theoretischen Teil ausführlich geschildert wurde, was DaZ-Orientierungskurse sind, weshalb das Thema „Nationalsozialismus“ darin einen wichtigen Stellenwert haben sollte und welche Werte in diesem Zusammenhang vermittelt werden, werden im Folgenden konkrete Fragestellungen zu ausgewählten Orientierungskursen näher untersucht. In erster Linie geht es darum, inwiefern das Thema „Nationalsozialismus“ in den einzelnen Kursbüchern vertreten ist und welche Werte durch unterschiedliche Medien (Text, Bild, etc.) vermittelt werden. Zudem wird untersucht, welche Übungen in diesem Zusammenhang gezielt zu einer Wertevermittlung beitragen können.

Forschungsgegenstand der Untersuchung sind ausgewählte DaZ-Orientierungskurse, die aktuell im deutschen Sprachbereich angeboten werden. Die Durchführung der dargestellten Analyse von Orientierungskursen scheint angemessen zu sein, da momentan keine weiteren wissenschaftlichen Arbeiten dazu vorliegen, die sich in dieser Art auf die gleichen Analyseschwerpunkte beziehen. Es kann angenommen werden, dass alle untersuchten Orientierungskurse das Thema „Nationalsozialismus“ in irgendeiner Weise behandeln, da es einen wesentlich wichtigen Teil der deutschen Geschichte darstellt und im Rahmen des Landeskundeunterrichts behandelt werden sollte.

Ziel dieser Arbeit ist es einerseits zu untersuchen, in welchem Ausmaß das Thema „Nationalsozialismus“ in unterschiedlichen Lehrwerken vertreten ist und wie einzelne Themen (z.B. Holocaust) dargestellt werden. Andererseits soll untersucht werden, wie sich die Vermittlung von Werten und Prinzipien in unterschiedlichen Lehrwerken äußert.

Die Forschungsfrage geht unterschiedlichen Teilfragen nach:

1. In welchem Ausmaß wird das Thema „Nationalsozialismus“ in den Lehrwerken von Orientierungskursen behandelt?
2. Welche untergeordneten Themen werden behandelt bzw. wird und wie wird auf spezielle Themen, wie beispielsweise den „Holocaust“, eingegangen?
3. Welche Texte, Bilder und Hörtexte kommen in den Lehrwerken vor und welche Werte oder Prinzipien vermitteln diese?
4. Gibt es Aufgaben, die die Lernenden zu einem Dialog über Werte anregen?
5. Ermöglichen die Lehrwerke von Orientierungskursen bezüglich des Themas „Nationalsozialismus“ ein interkulturelles/kulturreflexives Lernen?

7.1. Forschungsmethode

Der empirische Teil dieser Arbeit erfolgt in Form einer qualitativ inhaltlichen Analyse von Lehrwerken unterschiedlicher Orientierungskurse. Folgende theoretische Ausführungen schildern die Vorgehensweise und sollen die Begründungen für die Auswahl der gewählten Methode erläutern.

Grundsätzlich wird in der empirischen Forschung zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen unterschieden (vgl. Caspari, 2016, S.16). Beide liegen unterschiedlichen Prototypen zugrunde. Während sich die quantitative Forschung auf die Analyse von Experimenten stützt und Messwerte erhebt, die mittels statistischer Verfahren ausgewertet werden, gilt die Ethnographie als Prototyp der qualitativen Forschung (vgl. Schramm, 2016, S. 51). Daten werden dabei mittels einer teilnehmenden Beobachtung gesammelt und interpretativ ausgewertet (vgl. ebd. S. 51). Zudem existieren eine Reihe an Mischformen dieser beiden Forschungsansätze (vgl. ebd. S. 54).

Die Vorgehensweise, auf die sich diese Arbeit stützt, liegt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2015) und Kuckartz (Kuckartz 2018) zugrunde. Diese beschränkt sich nicht nur auf den manifesten Inhalt, sondern beruht v.a. auf dem Verstehen und der Interpretation von Texten (vgl. Kuckartz, 2018, S.26). Zu den Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse gehört die Bildung von Kategorien, wobei das gesamte Datenmaterial kategorisiert wird (vgl. Burwitz-Mewlzer/Steininger, 2016, S.258). Dabei bleibt „die eigentliche Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien [...] aber ein [...] Interpretationsvorgang.“ (s. ebd. S.8). Zu ihren Analysefeldern zählt alles, „das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (s. Mayring, 2015, S.11), wobei sie u.a. mit „Texten, Bildern, Noten, [oder] mit symbolischem Material“ (s. ebd. S. 12) arbeitet.

Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring beruht auf „drei Grundformen des Interpretierens [...]: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.“ (s. Mayring, 2015, S.67). Für diese Arbeit sind die beiden Grundformen Zusammenfassung und Strukturierung relevant.

Mit Zusammenfassung ist gemeint, dass das Material auf wesentliche Inhalte reduziert wird, um es überschaubar zu machen (vgl. ebd. S.67). Durch die Zusammenfassung werden aus dem Material selbst die

Kategorien gebildet (vgl. ebd. S.71). Einzelne Analyseeinheiten des Materials werden im ersten Schritt paraphrasiert, anschließend zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben (vgl. ebd. S.71).

Im Zuge der Strukturierung wird das Material aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt (vgl. ebd. S.67).

Mayring unterscheidet zudem zwischen formalen, inhaltlichen, typisierenden sowie skalierenden Strukturierungen (vgl. Mayring, 2015, S.99). Für diese Arbeit ist die inhaltliche Strukturierung relevant.

Im Zuge der inhaltlichen Strukturierung wird „Material zu bestimmten Themen [bzw.] zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst.“ (s. ebd. S.99). Hinsichtlich dieser Arbeit ist dies entscheidend, da untersucht werden soll, wie das Thema „Nationalsozialismus“ in den Orientierungskursen vorkommt. Zudem werden einzelne Themenschwerpunkte, wie beispielsweise die „Darstellung des Holocaust“, nochmals explizit untersucht. Außerdem soll das Material zum Thema „Nationalsozialismus“ auf seinen Wertegehalt, im Sinne einer Wertevermittlung hin, geprüft werden.

Grundsätzlich kann im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse die Kategoriendefinition deduktiv, induktiv oder in Form einer Mischung aus beiden erfolgen (vgl. Burwitz-Mewlzer/Steininger, 2016, S.265). Erstere ist theoriegeleitet, wobei die Entwicklung von Kategorien aus Ableitungen des aktuellen Forschungsstandes bzw. neuer Theorien stammen (vgl. Mayring, 2015, S.85). Bei der „induktive[n] Kategoriendefinition hingegen [...] [wird] die Kategorie direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet [...], ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen.“ (s. ebd. S.85). Dieser Analyse liegt eine Mischform der beiden Analysearten zugrunde. Der Großteil der Arbeit wird in Form einer deduktiven Kategorienbildung analysiert, wobei die Kategorien vorab aus unterschiedlichen theoretischen Quellen abgeleitet und anschließend auf das Material hin geprüft werden. Lediglich die Frage *Welche untergeordneten Themen werden behandelt?* wird in einem ersten Schritt induktiv analysiert, weil vorab nicht festgestellt werden kann, welche untergeordneten Themen im Rahmen des Themas „Nationalsozialismus“ in den unterschiedlichen Lehrwerken vorkommen.

Folgende Schritte schlagen Burwitz-Mewlzer und Steininger vor, die bei der deduktiven Inhaltsanalyse erfolgen sollen (vgl. Burwitz-Mewlzer/Steininger 2016, vgl. hierzu auch Mayring 2000 und Kuckartz 2012).

- Fragestellung formulieren und Material festlegen,
- Hypothesen formulieren,
- Kategorien theoriegeleitet strukturieren,
- Regeln für die Zuordnung/die Codierung formulieren,
- Material schrittweise durchgehen,
- Phänomene entlang der Kategorien überprüfen,
- Zwischendurch überprüfen, ob die Kategorien trennscharf und ausreichend sind,
- Ist dies der Fall, das Material vollständig codieren,
- Ist dies nicht der Fall, neue induktive Kategorie formulieren,
- Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich Fragestellung und theoretischer Erkenntnis

Der vorletzte Schritt dieser Vorgehensweise schlägt im Falle, dass die deduktiv erstellten Kategorien nicht trennscharf und ausreichend sind, vor, neue Kategorien induktiv zu formulieren. Kuckartz beschreibt die Möglichkeit mit einer deduktiven Kategorienbildung zu beginnen und anschließend Subkategorien erst durch die Erprobung am Material zu bilden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 72).

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird eine qualitative inhaltliche Lehrwerksanalyse mit Bezug auf das Thema „Nationalsozialismus“ im Kontext von Wertevermittlung durchgeführt. Zunächst soll anhand des Materials erfasst werden, in welchem Ausmaß sich die Lehrwerke dem Thema „Nationalsozialismus“ widmen und welche untergeordneten Themen behandelt werden. Anschließend wird das Material auf ein selbst erstelltes Analyseraster hin, welches aus den einleitenden Fragestellungen abgeleitet wird, getestet und ausgewertet (s. Kapitel 5.2).

7.2 Aufbau der Analyse

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die Analyse grundlegend aufgebaut wird. Einerseits wird darin die Vorgehensweise des induktiv durchgeführten Analyseteils beschrieben und andererseits werden hinsichtlich des deduktiven Analyseteils die Kriterien für die Lehrwerkanalyse entwickelt und dargestellt. Es handelt sich dabei um einen selbst erstellten Kriterienkatalog, der sich v.a. an dem von Funk 2004 entwickelten „Verfahrensvorschlag zum Prüfen von Qualitätsmerkmalen“ und den von Bernstein und Llampallas 2015 entwickelten „Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachzentren“ orientiert.

7.2.1 Analyseteil: induktive Kategorienbildung

Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 7.1), sollen im Zuge des induktiven Analyseteils, unterschiedliche Themen aus dem analysierten Material herausgearbeitet werden. Der erste Teil dieser Vorgehensweise bezieht sich auf die Grundform der Zusammenfassung (vgl. Kap. 7.1), wobei unterschiedliche Medien (Bild, Text, Hörtext) paraphrasiert und zusammengefasst werden. In einem zweiten Teil erfolgt eine inhaltliche Strukturierung in Form einer Ableitung unterschiedlicher Themen. Die Kategorienformulierungen, die aus dem Material erarbeitet wurden, werden im Anhang veranschaulicht (vgl. Kap. 11/S.165).

Im Fall der Bilder erfolgt die Vorgehensweise auf eine etwas veränderte Art und Weise, weil statt einer Paraphrasierung eine Interpretation des Bildmaterials erfolgen muss. Der gesamte Analyseteil zu den Themen befindet sich ebenfalls im Anhang (vgl. Kap. 11). Um einen Überblick über das Ausmaß zu gewähren, das die aus dem Material herausgearbeiteten Themen in den verschiedenen Lehrwerken einnehmen, wird die Anzahl der Erwähnungen eines Themas innerhalb der analysierten Medien gezählt und es wird jeweils der Prozentsatz jedes einzelnen in Bezug auf das jeweilige Lehrwerk berechnet und in Form von Diagrammen im Analyseteil (vgl. Kap.8) dargestellt. Anhand der Erwähnungen können Rückschlüsse über das Ausmaß der Behandlung einzelner Themen getroffen und untereinander verglichen werden. Der Prozentsatz soll zudem etwas über den Stellenwert, den einzelne Themen innerhalb eines Lehrwerks haben, aussagen.

7.2.2 Analyseteil: deduktive Kategorienbildung

Es wurde in diesem Zusammenhang ein eignes Analyseraster erstellt, das drei unterschiedliche Analyseaspekte abdeckt. Unter dem „Analyseaspekt 1“ sollen verschiedene Medien, die zum Thema „Nationalsozialismus“ in den Lehrwerken vorkommen, hinsichtlich ihrer Darstellungsweisen und Werte, die sie vermitteln, analysiert werden. Zudem soll herausgearbeitet werden, ob es sich innerhalb der jeweiligen Medien tatsächlich um eine Vermittlung von „Werten“ oder davon abgrenzbaren „Prinzipien“, „Normen“ oder „Konventionen“ handelt.

Ein weiterer Analyseabschnitt der Tabelle widmet sich den interkulturellen/(kultur-)reflexiven und wertevermittelnden Aspekten der Lehrwerke. Dazu werden vor allem Aufgaben untersucht, die sich beispielsweise in Form offener Fragen an Lernende richten. Weiters rücken unter dem „Analyseaspekt 3“ ausgewählte Themen, wie beispielsweise „Holocaust“ oder „Hitler als Person“, in den Fokus der Analyse, um gezielt zu untersuchen, wie und in welcher Komplexität bestimmte Themen in den jeweiligen Lehrwerken behandelt werden.

Mithilfe dieser Analyse Kriterien wird das Material untersucht und ausgewertet.

Analyseaspekt	Kategorie	Fragenkatalog
Analyseaspekt 1: „Darstellungsweisen und Wertevermittlung durch unterschiedliche Medien“		- Welche Medien werden eingesetzt? - Wie erfolgt die Darstellung des Themas „Nationalsozialismus“ durch unterschiedliche Medien (Text, Bild, Hörtext)?
	1. Texte	- Welche Arten von Texten werden angeboten (authentisch, didaktisch)? - Welche Werte oder Prinzipien vermitteln diese Texte? - Werden ideologische Grundprinzipien oder Werte des Nationalsozialismus in Bezug zu heutigen Grundwerten bzw. demokratischen Grundprinzipien gesetzt? - Wird die Auswirkung dieser ideologischen Grundprinzipien auf die Menschen in der NS-Diktatur beschrieben?
	2. Bilder	- Welche Arten von Bildern werden angeboten (authentisch, didaktisch)? - Welche Werte oder Prinzipien werden durch einzelne Bilder vermittelt?

	3. Hörtexte	- Werden Bilder in Übungen eingebaut (z.B. als Redeanlass, Interpretationsübung etc.)? - Welche Arten von Hörtexten werden angeboten (authentisch, didaktisch)? - Welche Werte oder Prinzipien vermitteln diese Hörtexte? - Werden ideologische Grundprinzipien oder Werte des Nationalsozialismus in Bezug zu heutigen Grundwerten bzw. demokratischen Grundprinzipien gesetzt? - Wird die Auswirkung dieser ideologischen Grundprinzipien auf die Menschen in der NS-Diktatur beschrieben?
Analyseaspekt 2: „Aufgaben zur Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/ (Kultur)Reflexivität“	Wertevermittlung	- Gibt es Aufgaben die Lernende zu einem Dialog über Werte bzw. Prinzipien anregen?
	Interkulturalität/ (Kultur)Reflexivität	- Gibt es zum Thema „Nationalsozialismus“ Aufgaben (z.B. in Form offener Fragestellungen), die ein interkulturelles/kulturreflexives Lernen anregen? - Wird und wie wird darauf eingegangen, wie die historische Situation zur Zeit des Zweiten Weltkriegs in anderen Ländern aussah bzw. wird der Frage nach der eigenen historischen Rolle zu dieser Zeit nachgegangen? - Wird und wie wird ein aktueller Bezug (z.B. zum Thema Flucht) zur Lebenssituation der Lernenden hergestellt?
Analyseaspekt 3: „Zu spezifischen Themen“	Holocaust	- Wie wird das Thema „Holocaust“ thematisiert? - Welche Gruppen, die dem Holocaust zum Opfer gefallen sind, werden thematisiert und wie werden diese dargestellt? - Welche Bilder von Verfolgten/Gefangenen werden gezeigt?

		- Wird und wie wird auf das Schicksal einzelner Personen eingegangen?
	Hitler als Person	- Wie wird die Person Hitler in Text und Bild dargestellt? - Welche Informationen werden über ihn in den Texten vermittelt?
	Politik/Ideologie der NSDAP	- Wie wird die NSDAP in Text und Bild dargestellt? - Wird und wie wird darauf eingegangen, warum diese Partei bei der Bevölkerung Anklang finden konnte - Wird und wie wird auf die Rolle des Einzelnen innerhalb dieser Politik eingegangen? - Wird und wie wird auf die Ideologie dieser Partei eingegangen?
	National= sozialismus heute	- Wird und wie wird auf das Thema <i>Nationalsozialismus heute</i> eingegangen? - Wird bzw. wie wird dargestellt, wie die Zeit des Nationalsozialismus aus heutiger Sicht gesehen wird? - Wird bzw. wie wird darauf eingegangen, wie Deutschland oder Österreich heute seine Vergangenheit/„Identität“ betrachtet?

Tab.1: Darstellung der Kriterien für die Analyse zum Thema „Nationalsozialismus“ in ausgewählten DaZ-Orientierungskursen

Nach der Präsentation des Analyse kataloges werden die einzelnen Orientierungskurse vorgestellt und in ihrer Auswahl begründet.

7.3. Auswahl der analysierten Lehrwerke von Orientierungskursen

Dem Thema „Nationalsozialismus“ werden in Orientierungskursen lediglich einige Seiten eingeräumt. Um eine ausführliche Analyse durchführen und u.a. auch Werke miteinander vergleichen zu können, wähle ich mehrere Lehrwerke von DaZ-Orientierungskursen aus. Zunächst wurde nach aktuellen Auflagen von Lehrwerken gesucht, die in Österreich und Deutschland Anwendung finden.

In Deutschland sind die Lehrwerke *Mein Leben in Deutschland* (Hueber Verlag, 2018), *100 Stunden Deutschland* (Klett Verlag, 2017), sowie *Orientierungskurs* (Cornelsen Verlag, 2017) als aktuell einzustufen. Alle drei Lehrwerke haben zudem gemeinsam, dass sie Lernende auf den Test „Leben in Deutschland“ vorbereiten sollen. Hinsichtlich dessen vermitteln sie relevante Kenntnisse über Politik, Geschichte, Kultur und das Alltagsleben in Deutschland. Alle drei Kursbücher wurden nach dem aktuellen, für 100 Unterrichtsstunden

verfassten *Curriculum* für einen *bundesweiten Orientierungskurs* des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) konzipiert. Daher weisen sie auch einen etwas größeren Umfang als jene Lehrwerke von Orientierungskursen auf, die Material für nur 30 bzw. 60 Unterrichtsstunden bieten.

Alle drei Lehrwerke zu Orientierungskursen beziehen sich auf das Sprachniveau A2/B1 (nach dem GER). Sie sollen allerdings anders als Sprachkurse keine deutschen Sprachkenntnisse vermitteln, sondern vielmehr „der Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland“ (s. Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs, 2017, S.6 vgl. dazu AufenthG § 43 Abs. 3) dienen.

Hinsichtlich einer Wertevermittlung sollen Orientierungskurse, laut den Leitlinien des Curriculums, den Teilnehmenden eine „systematische Hervorhebung der Verfassungsprinzipien, Grundrechte und Werte“, eine „Ausrichtung auf eine wertebasierte Bildung“ bzw. „eigenständige Bewertung und individuelle Verortung [...] [dieser] in Bezug auf Grundrechte und demokratische Prinzipien“ (s. Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs (2017), S.9) ermöglichen. Es wird davon ausgegangen, dass die eigens dafür konzipierten Lehrwerke diesen Leitlinien des Curriculums Folge leisten und den Absichten einer staatlich verordneten „Wertevermittlung“ dementsprechend nachkommen.

Über das hinaus ist für die Auswahl der Lehrwerke zu Orientierungskursen auch die Position der Verlage auf dem Markt relevant. Insofern sind der Hueber, Klett und Cornelsen Verlag führende Sprachverlage in Europa. Alle drei Verlage präsentieren ihr umfangreiches Lehrwerksangebot für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache für alle Alters- und Niveaustufen. Sie bieten sowohl digitale als auch Print-Lernmedien für Schülerinnen und Schüler und Erwachsene, als auch Lehrwerke für Erwachsene im In- und Ausland an.

Aktuelle Ergebnisse eines vorläufigen Forschungsberichtes des BAMF, die sich auf quantitative Auswertungen der Integrationsgeschäftsdatei (InGe) stützen, zeigen zudem, dass die Lehrwerke **60 bzw. 100 Stunden Deutschland**, sowie **Zur Orientierung**, mit jeweils 34 bzw. 26 Prozent, am häufigsten verwendet werden (vgl. Tissot, 2019, S.78).

In Österreich findet die Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs **Mein Leben in Österreich** (BMEIA, 2016) in einschlägigen Kursen Anwendung. Diese Broschüre soll Lernende u.a. wiederum auf die „Integrationsprüfung“ in Österreich vorbereiten und ist die einzige gebräuchliche Lernunterlage in diesem Bereich, die speziell für Österreich erstellt wurde.

Die Orientierungskurse **30 Stunden Deutschland** (Klett Verlag, 2005) , **60 Stunden Deutschland** (Klett Verlag,), **Zur Orientierung** (Hueber Verlag 2006) und **Orientierungskurs** (Cornelson Verlag 2016) sind nicht mehr ganz aktuell, weil sie für das 30 bzw. 60 Stunden verfasste Curriculum und nicht für das aktuelle 100 Stunden verfasste Curriculum erstellt wurden. Zwei davon stammen allerdings von den gleichen Verlagen der bereits oben genannten Kursbücher ab und stellen damit eine Art von „Vorgängerwerk“ zu den aktuelleren Lehrwerken von Orientierungskursen dar.

Zudem ergab die bereits zuvor erwähnte Studie des BAMF, dass das Lehrwerk **Orientierungskurs** mit 18 Prozent in Orientierungskursen das am dritthäufigsten verwendete Lehrwerk ist (vgl. Tissot, 2019, S.78).

Die hier zuletzt genannten Lehrwerke werden für die Analyse auch aus dem Grund herangezogen, um zu vergleichen, ob das Thema „Nationalsozialismus“ in den aktuelleren Werken der gleichen Verlage stärker vertreten ist.

8. Lehrwerkanalyse

8.1 Zum Lehrwerk *Orientierungskurs* (2016)

8.1.1 Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrwerk

Dem Thema „Nationalsozialismus“ sind im Lehrwerk unter dem Modul „Geschichte und Verantwortung“ drei Seiten gewidmet (s. Schöte, 2016, S.35–37). Die erste Übung dient als Annäherung an die inhaltliche Thematik. In Form einer Übungsaufgabe müssen Lernende Bilder (z.B. *ein Porträt von Adolf Hitler, Auschwitz von außen, Porträts der Geschwister Scholl*) kurzen Erklärungen zuordnen (z.B. *1933: Adolf Hitler wird Reichskanzler [...], Der Holocaust [...], Widerstand im Dritten Reich [...]*). In einer zweiten Übung sollen Begriffe wie *Diktatur* oder *Widerstand* den jeweiligen Erläuterungen (z.B. *Damit meint man, dass nur eine Partei oder Person herrscht, Damit meint man einzelne Personen oder Gruppen, die gegen Hitler gekämpft haben*) zugeteilt werden. Die dritte Übung ist ähnlich wie die zweite aufgebaut, allerdings sollen darin passende vorgegebene Überschriften (z.B. *Hitlers Weg zur Macht*) einzelnen Textblöcken zugeordnet werden (z.B. *[...] Am 30. Jänner wurde Adolf Hitler Reichskanzler [...]*). Als weitere Unterübung sollen einzelne Aussagen (z.B. *Adolf Hitler wurde 1929 Reichskanzler*) als richtig oder falsch eingeschätzt werden. Die vierte Übung ist erneut eine Einsetzübung. Die Lernenden sollen dabei drei unterschiedlichen Textblöcken wiederum Begriffe (z.B. *Holocaust-Mahnmal, Stolperstein*) zuordnen. Bilder, die u.a. die Gegenstände abbilden, dienen dabei als Unterstützung. Im Anschluss an diese Übung wird Lernenden die Frage gestellt, welche Erinnerungen an den Nationalsozialismus es an ihrem Wohnort gibt. Als letzte Aufgabe dienen die Aussagen zweier Personen (z.B. *Markus Roth, 21: Ich finde es gut, dass man in Deutschland an die Nazi-Zeit erinnert wird [...]*) als Anregung dazu, dass Lernende darüber nachdenken, warum man die Zeit des Nationalsozialismus nicht vergessen darf und warum man mehr über diese Zeit Bescheid wissen sollte.

8.1.2 Zusammenfassung der behandelten Themen

Anhand des Diagramms (vgl. Abb.2) lässt sich erschließen, dass die Themen *Erinnern/Gedenken, Widerstand, Holocaust* und *Politik/Ideologie der NSDAP* in Relation zu anderen häufiger im Lehrwerk vertreten sind. Keines davon wird allerdings besonders intensiv behandelt. Zudem liefert das Lehrwerk einige wenige Informationen über den *Kriegsbeginn, den Kriegsverlauf, das Kriegsende* bzw. die *Machtübernahme Hitlers* (vgl. Abb.1/2). Das Thema *Nationalsozialismus heute* kommt lediglich in einer Aufgabe vor, somit auch die Bedrohung durch

Neonazi bzw. die Reflexion über diese Zeit (vgl. Schöte, 2016, S.37/ vgl. Anhang S.108 /vgl. Abb.1). Nähere Informationen zu *Hitler als Person* liegen nur selten vor (vgl. Abb.1/2).

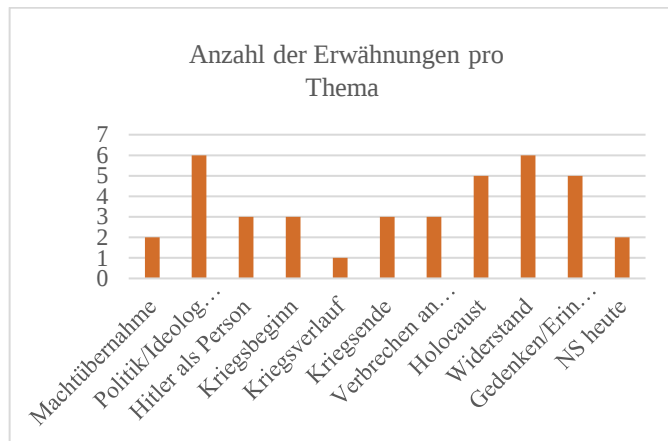


Abb.1: Anzahl von Erwähnungen der Themen im Lehrwerk

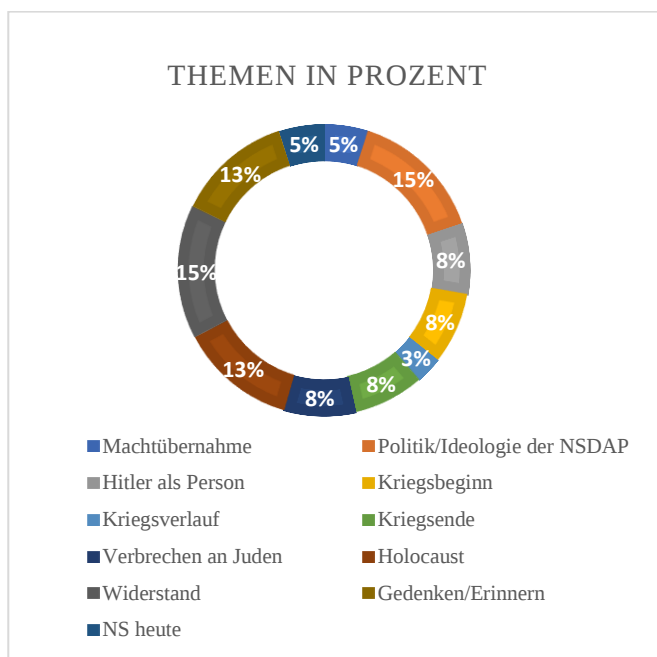


Abb.2: Diagramm der Themen des Lehrwerks in Prozent

8.1.3. Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.1.3.a Texte

Welche Arten von Texten werden angeboten?

Die Texte, die im Lehrwerk vorkommen sind ausschließlich Sachtexte, die für den DaZ-Unterricht adaptiert wurden. Der Großteil davon liegt in Kombination mit Übungen und somit in didaktisierter Form vor. Daher ist er als nicht-authentisch einzustufen (vgl. Kap. 6.2.2).

Welche Werte vermitteln die Texte?

Zunächst sollte erwähnt werden, dass die meisten Texte sachliche Informationen vermitteln. Eine Reflexion über Werte findet dabei innerhalb der Texte nicht statt. Somit kann auch nicht von einer Wertevermittlung die Rede sein, insofern man darunter eine „Überlieferung von Werttradition[en]“ (s. Oser, 2001, S.70, vgl. dazu Kap.3.2.4) versteht. Von einem „Vermitteln von Werten, die Texten zugrunde liegen“ kann auch nicht die Rede sein, da es sich bei den Texten, wie bereits erwähnt, um Sachtexte handelt, die Informationen enthalten, diese jedoch in keiner Form bewerten bzw. hinterfragen. So fällt beispielsweise in einer Übung der Begriff „Rassismus“ (vgl. Schöte, 2016, S.35/ vgl. Anhang S.98). Dieser wird knapp mit den Worten „Hass gegenüber Minderheiten“ erklärt. Es wird aber nicht genauer auf diesen Begriff eingegangen und beispielsweise darüber reflektiert welche Auswirkungen rassistisches Gedankengut in Bezug auf die damalige Gesellschaft hatte und weshalb ein solches Gedankengut innerhalb der heutigen Gesellschaft nicht toleriert wird.

Ein „(Wert-)gehalt dieser Informationen kann hingegen schon ermittelt werden, insofern man darunter einen Aussagecharakter versteht, der den Texten zugrunde liegt. Aus den Texten lässt sich zusammengefasst erschließen, dass es mit der Machtübernahme der NSDAP zu Zerstörungen von Gebäuden und Tötungen von Menschen kam, denen man heute gedenkt.

8.1.3.b Bilder

Welche Arten von Bildern werden angeboten?

Es handelt sich bei allen Bildern, die im Lehrwerk angeboten werden, um Fotografien. Aus den Schwarzweißfotografien lässt sich erschließen, dass es sich um ältere historische Dokumente handelt, die bereits vor-bzw. während des Kriegs oder kurz danach entstanden sind. Die Farbfotografien allerdings sind aktueller und geben mehr oder weniger Hinweise darauf, welche Spuren in der heutigen Zeit auf den Nationalsozialismus hindeuten.

Es handelt sich bei allen Bildern um authentische Dokumentarfotografien. Keine davon wurde ersichtlich für einen didaktischen Zweck produziert.

Welche Werte vermitteln die Bilder?

Ähnlich wie bei den Texten, findet auch bei den Bildern keine Reflexion hinsichtlich der Werte statt, die sie vermitteln. Sie werden zwar in den Übungen eingesetzt und müssen von den Lernenden u.a. den Textteilen richtig zugeordnet werden, jedoch werden die Lernenden nicht dazu aufgefordert, sich mit den Bildern genauer auseinanderzusetzen bzw. diese zu interpretieren. Der (Wert-)gehalt, den die Bilder vermitteln, ist ähnlich dem der Texte bzw. ergänzt diese, weil es sich bei Bildern um ein eigenes Medium handelt. Beispielsweise kann die Fotografie einer brennenden Synagoge andere Emotionen hervorrufen oder Eindrücke vermitteln als der Text zur „Reichskristallnacht“, dem dieses Bild zugeordnet wird (vgl. Schöte, 2016, S. 35, vgl. Anhang, S.96 ff).

8.1.4. Analyseaspekt 2: Übungen/Aufgaben und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.1.4.a. Wertevermittlung

Aufgaben, die Lernende bewusst dazu anregen, über bestimmte Werte zu reflektieren, kommen im Lehrwerk nicht vor. Allerdings geben die Fragen *Warum darf man die Zeit des Nationalsozialismus nicht vergessen?* bzw. *Warum ist das Wissen über diese Zeit wichtig?* (s. Schöte, 2016, S. 37) den Lernenden Denkanstöße dazu, welche Schlüsse sie aus dieser Zeit ziehen können und somit regen sie zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Thema aus heutiger Sicht an. Zwei kurze Statements über diese Zeit, die mögliche Sichtweisen heutiger Deutscher eröffnen sollen, können dabei als Anregung zur Auseinandersetzung mit den Fragestellungen hilfreich sein.

8.1.4.b. Interkulturalität/Kulturreflexivität

Eine Aufgabe, die interkulturelles oder kulturreflexives Lernen fördert, kommt im Lehrwerk nicht vor, weil keine Aufgabe auf die Kultur des Heimatlandes der DaZ-Lernenden bzw. auf die Erinnerungskultur des Nationalsozialismus in diesem eingeht. Die Frage „Welche Erinnerungen an den Nationalsozialismus gibt es an Ihrem Wohnort?“ (s. Schöte, 2016, S.37) kann nicht im Sinne eines interkulturellen oder kulturreflexiven Lernens gesehen werden, weil sie lediglich nach der Erinnerungskultur des aktuellen Wohnortes des Zuzugslandes fragt und keinen Vergleich bzw. keine Reflexion mit der des Heimatlandes der DaZ-Lernenden fordert.

8.1.5. Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themen

8.1.5.a Holocaust

Das Thema Holocaust wird in wenigen Sätzen thematisiert. Als Opfergruppen der nationalsozialistischen Ideologie werden u.a. Juden, Homosexuelle, Sinti und Roma sowie die Zeugen Jehovas genannt (vgl. Schöte, 2016, S.36/ vgl. Anhang S.99).

Dieses Thema wird sowohl durch das Medium Text als auch durch das Medium Bild präsentiert. Es werden in den Texten kurze Erklärungen zum Begriff „Holocaust“ (vgl. ebd.S.35/ vgl. Anhang S.98) sowie zum Begriff „Antisemitismus“ (vgl. ebd.S.36/vgl. Anhang S.99) gegeben. Bilder von Holocaust-Opfern kommen in dem Lehrwerk jedoch nicht vor. An sie soll lediglich eine Fotografie eines Stolpersteins, eines Mahnmals bzw. einer Gedenkfeier aus der heutigen Zeit erinnern (vgl. ebd. S. 37, vgl. Anhang S.100ff). Außerdem zeigt ein Foto das Konzentrationslager Auschwitz nur von der Außenperspektive (vgl. ebd. S.35/vgl. Anhang S.96), wodurch ein umfangreicher Einblick in dieses verwehrt bleibt.

8.1.5.b Hitler als Person

In den Texten gibt es wenige Informationen über „Hitler als Person“. Es wird lediglich erwähnt, wie er an die Macht kam, weil er der Bevölkerung Arbeit versprach (vgl. Schöte, 2016, S.36/vgl. Anhang S.99) und dass er

1933 Reichskanzler wurde (vgl. ebd. S.35– 36/vgl. Anhang S.99). Zudem kommt ein Porträt von ihm vor, auf dem seine für Propagandafotografien typischen Gesichtszüge zu sehen sind (vgl. ebd. S. 35/vgl. Anhang S.95).

8.1.5.c Politik/Ideologie der NSDAP

Die Politik der NSDAP wird zwar in den Texten nicht offensichtlich hinterfragt, jedoch wird in Form eines Lückentextes darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser um eine Diktatur handelt. Auf die Gründe, weshalb Menschen dieses System unterstützen, wird nicht direkt eingegangen. Es wird nur erwähnt, dass Hitler den Menschen Arbeit versprach (vgl. Schote, 2016, S.36/vgl. Anhang S.99). Auf die nationalsozialistische Ideologie geht ein kurzer Textteil mit der Überschrift „Rassenpolitik und Judenverfolgung“ ein.

8.1.5.d Nationalsozialismus heute

Auf die Frage, wie Deutschland heute seine Vergangenheit bzw. Identität betrachtet, wird ansatzweise in Form zweier kurzer Aussagen zum Nationalsozialismus aus der Sicht heutiger Deutscher eingegangen (vgl. Schote, 2016, S.37/vgl. Anhang S.101ff). Zusammengefasst sagen diese aus, dass die Zeit des Nationalsozialismus schrecklich war, man sich auch heute noch daran erinnern und die Bedrohung durch Neonazis ernst nehmen sollte.

8.2 Zum Lehrwerk *Orientierungskurs* (2017)

8.2.1 Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrwerk

Der Orientierungskurs (2017) unterscheidet sich vom Orientierungskurs (2016) nur durch eine Seite, die dem aktuelleren Lehrwerk hinzugefügt wurde. Es handelt sich dabei um einen einseitigen Zeitungsbericht einer Holocaust-Überlebenden, die ihre Erlebnisse im Konzentrationslager Auschwitz schildert. Die Lernenden sollen sich im Zuge der Übung, die darunter angegeben ist, Notizen machen und anschließend darüber berichten.

8.2.2 Zusammenfassung der behandelten Themen

Das Thema *Holocaust* wird im Lehrbuch *Orientierungskurs* (2017) am ausführlichsten behandelt (vgl. Abb.4). Das liegt daran, dass dem Zeitungsbericht der Holocaust-Überlebenden im Verhältnis zu den anderen Themen mit einer Seite viel Platz eingeräumt wird. Die anderen Themen sind mit denen aus dem Lehrwerk *Orientierungskurs* (2016) ident. Aus diesem Grund wird hier, ergänzend zur Analyse des Vorgängerlehrwerks *Orientierungskurs* (2016), nur diese zusätzliche Seite analysiert.

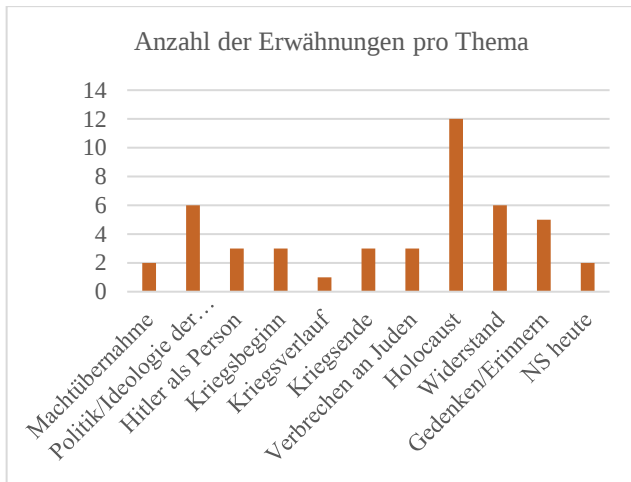


Abb.3: Anzahl von Erwähnungen der Themen im Lehrwerk

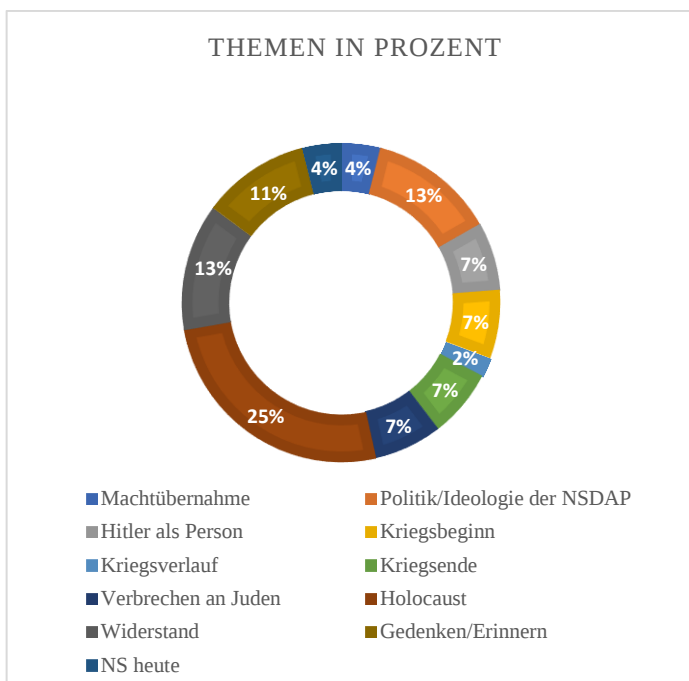


Abb.4: Diagramm der Themen des Lehrwerks in Prozent

8.2.3 Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.2.3.a Texte

Um welche Art von Text handelt es sich und welche Werte vermittelt dieser?

Bei diesem Zeitungsbericht handelt es sich zweifellos um einen authentischen Text, weil dieser, laut Quellenangabe, unverändert der Süddeutschen Zeitung entnommen wurde (vgl. Schöte, 2017, S. 46/ vgl. Anhang S.103ff).

Die Holocaust-Überlebende schildert die menschenunwürdigen Bedingungen, die in dem Konzentrationslager herrschten. Zuletzt reflektiert sie über den Wert „Solidarität“ und begründet, weshalb sie an diesen Wert glaubt.

8.2.3.b Bilder

Um welche Art von Bild handelt es sich und welchen Wert vermittelt dieses?

Es handelt sich bei dem Bild um ein aktuelles Farbfoto der Holocaust-Überlebenden Magda Hollander-Lafon (vgl. Schöte, 2017, S.46/ vgl. Anhang S.103), die ihre Erlebnisse in Auschwitz in dem Zeitungsbericht schildert.

8.2.4 Analyseaspekt 2: Übungen und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.2.4.a. Wertevermittlung

Die Aufgabenstellung zum Text (*Lesen Sie den Text. Was hat Frau Hollander-Lafon in dem Konzentrationslager erlebt? Machen Sie Notizen und berichten Sie*) (vgl. Schöte, 2017, S.46) dient lediglich der Zusammenfassung und Wiedergabe des bereits Gelesenen, weil sie von den Lernenden verlangt, dass sie sich Notizen zum Text machen und anschließend über diese berichten. Eine tatsächliche Reflexion über den Text bzw. über die „Werte“, die dieser vermittelt, findet nicht statt.

8.2.4.b. Interkulturalität/Kulturreflexivität

Die soeben angesprochene Aufgabenstellung zum Zeitungsbericht (s.o.) kann auch nicht im Sinne eines interkulturellen oder kulturreflexiven Lernens gedeutet werden.

8.2.5 Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themen

Die zusätzliche Seite über den Zeitzeugenbericht einer Holocaust-Überlebenden bezieht sich ausschließlich auf den Themenschwerpunkt *Holocaust*. Alle anderen Themenschwerpunkte sind ident zu denen des Vorgängerlehrwerks und werden daher hier nicht nochmals angeführt.

8.2.5.a Holocaust

Im Zeitzeugenbericht wird ausführlich auf das persönliche Schicksal der Holocaust-Überlebenden Magda Hollander-Lafon eingegangen. Sie schildert darin aus ihrer Sicht ihre grausamen Erlebnisse im Konzentrationslager Auschwitz. Im Zuge dessen berichtet sie u.a. von der Ermordung ihrer Mutter und ihrer Schwester, von den Demütigungen der KZ-Aufseher oder von der harten Arbeit, die sie dort unter unmenschlichen Bedingungen zu erfüllen hatte (vgl. Schöte, 2017, S.46/ vgl. Anhang S.103ff). Die Darstellung des *Holocaust* findet zudem ausschließlich im Text statt, weil es sich bei dem Bild, welches den Text begleitet, um ein aktuelles Foto von Hollander-Lafon handelt (s.o.). Die Opfergruppen des Nationalsozialismus werden im Text nicht thematisiert.

8.3 Zum Lehrwerk *30 Stunden Deutschland* (2005)

8.3.1 Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrwerk

Dem Thema „Nationalsozialismus“ sind im Lehrwerk zwei Seiten gewidmet (vgl. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S.35–36). Als Einstieg ins Thema gibt ein kurzer Text Auskunft darüber, wie Hitler an die Macht kam. Im Anschluss daran wird die Frage *Was wissen Sie über die Hitler-Zeit und die Nazi-Diktatur?* in den Raum gestellt. Die Lernenden sollen diese in Gruppen besprechen und ihre Ergebnisse vergleichen. Danach geht es in einem anschließenden Text um die Nazi-Ideologie. Lernende werden dazu aufgefordert sich drei Bilder (z.B. Karikatur mit dem Titel „3 Jahre deutsche Freiheit“; Foto eines Soldaten, der ein Plakat mit einer antisemitischen Botschaft in der Hand hält; Politiker beim Reichstag, die die Hand zum Hitlergruß heben) dazu anzusehen und es wird die Frage gestellt, ob sie die Informationen, die der Text vermittelt, bereits kannten. Eine kurze Notiz am Ende der Seite gibt über die Bedeutung von Symbolen während der NS-Zeit Auskunft und macht auf das Holocaust-Mahnmal in Berlin als „Ort der Erinnerung“ aufmerksam. Die nächste Übung beinhaltet eine Karte, an Hand der die Lernenden Informationen herauslesen und die richtigen Aussagen dazu (*Welches Land griff Deutschland 1939 zuerst an?* ☐ Die Sowjetunion; ☐ Italien; ☐ Polen) ankreuzen sollen. Anschließend werden sie dazu aufgefordert darüber zu erzählen, was sie über den Zweiten Weltkrieg wissen. Ein Kasten mit Stichwörtern (z.B. 1939; Atombombe) soll ihnen dabei behilflich sein. In der nächsten Übung soll ein Lückentext in Form einer Zeittafel über diese Epoche mit den gleichen Informationen ausgefüllt werden. Zuletzt wird das Thema Widerstand im Lehrwerk aufgegriffen und ein kurzer Text über Oberst Stauffenberg und sein Attentat auf Hitler präsentiert. Lernende werden im Anschluss daran dazu aufgefordert, darüber nachzudenken, woher die Menschen den Mut nehmen Widerstand zu leisten. Am Ende der Seite steht eine kurze Notiz über Neonazis und das Verbotsgesetz.

8.3.2 Zusammenfassung der behandelten Themen

Im Lehrwerk *30 Stunden Deutschland* werden innerhalb der zwei Seiten, die dem Thema „Nationalsozialismus“ gewidmet sind, viele Themen kurz angesprochen. Es wird jedoch kaum ein Thema ausführlich behandelt (vgl. Abb. 5/6). Etwas genauer wird noch auf das Thema *Widerstand* eingegangen. Die *Politik der NSDAP* kommt ebenfalls in Text und Bild im Vergleich zu anderen Themen häufiger vor (vgl. Abb.6). Der *Holocaust* wird kurz angesprochen und in wenigen Sätzen erläutert. Das Thema *Gedenken/Erinnern* wird mit einer kurzen Notiz zum Holocaust-Mahnmal in Berlin angesprochen. Ansonst werden der Beginn, Verlauf und das Ende des Zweiten Weltkriegs anhand einer Zeittafel besprochen.

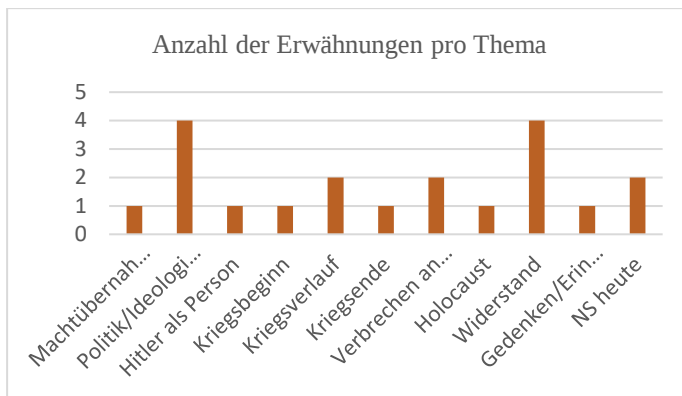


Abb.5: Anzahl von Erwähnungen der Themen im Lehrwerk

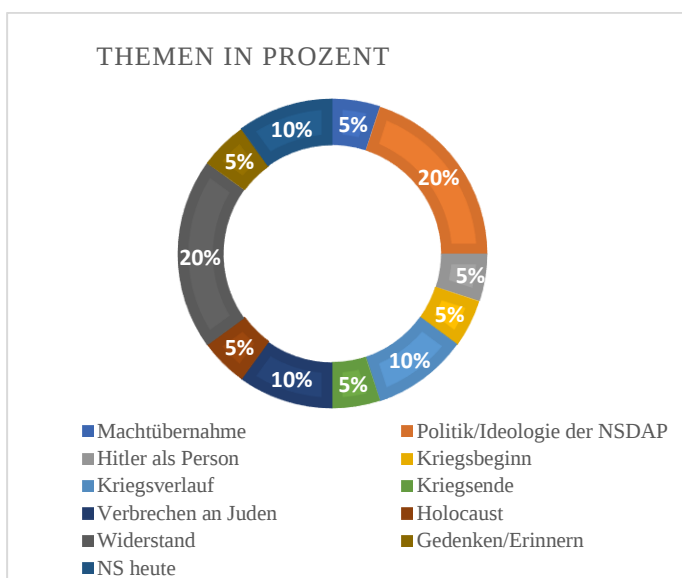


Abb.6: Diagramm der Themen des Lehrwerks in Prozent

8.3.3 Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.3.3.a Texte

Welche Arten von Texten werden angeboten?

Auch in diesem Lehrbuch werden ausschließlich informative Texte angeboten, die in didaktisierter Form vorliegen und somit als nicht-authentisch eingestuft werden (vgl. Kap.6.2.2).

Welche Werte vermitteln die Texte?

Es wird innerhalb eines Textes kurz thematisiert, dass die Menschen während dieser Zeit anstatt nachzudenken ihrem „Führer“ gehorchen mussten (vgl. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S.35/vgl. Anhang S.106). Zudem wird erwähnt, dass die Nazis die Grundrechte abschafften und welche Folgen das für die Gesellschaft hatte (z.B. Abschaffung der Meinungsfreiheit etc.) (vgl. ebd. S.35/vgl. Anhang S.106 ff). Damit werden zwar Prinzipien

des Nationalsozialismus genannt. Es wird allerdings weder ein Bezug zu heutigen demokratischen Prinzipien hergestellt, noch geht klar hervor, wie es dazu kam, dass diese Partei alle Grundrechte abschaffte.

8.3.3.b Bilder

Welche Arten von Bildern werden angeboten?

Im Lehrwerk werden unterschiedliche Arten von Bildern zum Thema „Nationalsozialismus“ angeboten (Karikatur, Schwarzweißfoto, Landkarte) (vgl. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S./vgl. Anhang S.105ff).

Welche Werte vermitteln die Bilder?

Das erste Bild ist eine Art von Karikatur mit dem Titel „3 Jahre deutsche Freiheit“ (vgl. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S. 35/vgl. Anhang S.105), wobei die unterschiedlichen Merkmale einer Demokratie (z.B. Meinungsfreiheit, Wahlfreiheit, Koalitionsfreiheit) jeweils einem Bild zugeordnet werden, das diesem jedoch gänzlich widerspricht. So ist beispielsweise unter „Meinungsfreiheit“ ein gefesselter und geknebelter Mann dargestellt. Durch diesen Text-Bild-Widerspruch entsteht eine Art von Komik in Bezug auf das Wort „Freiheit“ im Titel. Die Karikatur soll zum Nachdenken anregen und stellt auf gelungene Art und Weise dar, wie die Herrschaft des Nationalsozialismus Merkmale einer Demokratie außer Kraft gesetzt hat. Daneben finden sich noch zwei weitere Schwarzweißfotos als zeitgeschichtliche Dokumente des Nationalsozialismus (vgl. ebd. S. 35ff /vgl. Anhang S.106ff). Auf einem ist der Reichstag von 1939 abgebildet, wobei alle Reichstagsabgeordneten die Hand zum Hitlergruß heben und dadurch ihre Zugehörigkeit zum Regime zeigen. Das andere Bild zeigt einen Soldaten mit der Aufschrift „Deutsche! Wehrt euch! Kauft nicht bei Juden!“, das die Verbrechen, die an Juden verübt wurden zeigt. Die Aufgabenstellung *Sehen Sie sich die Bilder an. Haben Sie das gewusst?* (vgl. ebd. S. 35) fordert Lernende zwar dazu auf, dass sie sich die Bilder ansehen, allerdings kann diese nicht als Aufforderung zu einer genauen Auseinandersetzung mit den Bildern verstanden werden. Inwiefern im Unterricht tatsächlich auf einzelne Bilder im Sinne einer Vermittlung von Werten oder Prinzipien eingegangen wird, ist letztendlich abhängig von den Lehrkräften.

8.3.4 Analyseaspekt 2: Übungen/Aufgaben und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.3.4.a. Wertevermittlung

Die Aufgabe zur Deutung der drei Bilder (vgl. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S.35) geht ein wenig in Richtung einer bewussten Wertevermittlung, weil sich die Lernenden Gedanken über die Karikatur und somit über die Prinzipien einer Demokratie bzw. einer Diktatur machen müssen.

8.3.4.b. Interkulturalität/Kulturreflexivität

Keine der untersuchten Aufgaben kann im Sinne eines interkulturellen oder kulturreflexiven Lernens gedeutet werden.

8.3.5 Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themen

8.3.5.a Holocaust

Ein kurzer Textteil von wenigen Zeilen widmet sich dem Thema *Holocaust*. Dieser wird als „schrecklichste[r] Völkermord der Weltgeschichte“ (s. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S.35/vgl. Anhang S.107) bezeichnet und es werden, neben den Juden auch Sinti und Roma, Homosexuelle bzw. Menschen mit Behinderung als Opfer des Nationalsozialismus genannt. An einer Stelle wird zudem das Holocaust-Mahnmal in Berlin als Ort des Gedenkens und Erinnerns erwähnt (s. ebd. S.35/vgl. Anhang S.108). Im Lehrwerk kommen keine Bilder vor, die direkt mit dem *Holocaust* in Zusammenhang gebracht werden können, aber es gibt einige Bilder, die etwas über die Ideologie der NSDAP aussagen und somit indirekt auch über den Holocaust.

8.3.5.b Hitler als Person

Hitler wird im Lehrwerk nicht thematisiert. Es wird lediglich in einer Überschrift erwähnt, dass er an die Macht kam bzw. erwähnt, dass er der „Führer“ war. Fotos von ihm gibt es im Lehrwerk keine.

8.3.5.c Politik/Ideologie der NSDAP

Im Text werden einige Prinzipien der NSDAP (Abschaffen der Grundrechte, Kritikverbot, Ermordung politischer Gegner, Zensur) (vgl. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S.35/vgl. Anhang S.106ff) genannt und es wird gesagt bzw. anhand eines Bildes gezeigt (Foto, auf dem Politiker die Hand zum Hitlergruß heben) (s. ebd. S.35/vgl. Anhang S.106), dass unter der Führung dieser Partei nicht das Individuum, sondern die Masse zählte, die sich ihrem „Führer“ Hitler unterwarf (vgl. ebd. S.35/vgl. Anhang S.106). Zudem kommen zwei weitere Bilder im Lehrwerk vor (Karikatur zur NS-Diktatur und Foto eines Soldaten, der ein Schild mit antisemitischer Botschaft in den Händen hält) (vgl. ebd. S.35/vgl. Anhang S.106), die etwas über die Politik bzw. Ideologie der Nationalsozialisten aussagen.

8.3.5.d Nationalsozialismus heute

Dieses Thema wird im Lehrwerk an zwei Stellen angesprochen (vgl. Kilimann/Plisch de Vega, 2005, S.35,36/vgl. Anhang S.108). Es wird einerseits erwähnt, dass das heutige Deutschland aufgrund seiner Vergangenheit kaum Nationalstolz zeigt und zum Gedenken an den Holocaust ein Mahnmal u.a. im Zentrum Berlins errichtet hat (vgl. ebd. S.35/vgl. Anhang S.108). Andererseits wird kurz das Thema „Neonazis“ angesprochen und es wird auf das Verbotsgesetz hingewiesen (vgl. ebd. S.36/vgl. Anhang S.108).

8.4 Zum Lehrwerk *60 Stunden Deutschland* (2013)

8.4.1 Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrwerk

Dem Thema „Nationalsozialismus“ sind im Lehrwerk sechs Seiten gewidmet (vgl. Kiliman/Kotas u.a., 2013, S.46–51). Zum Einstieg in das Thema sollen sich die Lernenden Gedanken über die Frage *Warum beschäftigen*

wir uns im Orientierungskurs mit der deutschen Geschichte? machen. Weitere Fragen dazu und Bilder von Zeitungsausschnitten (z.B. über Neonazis) sollen den Lernenden dabei behilflich sein. Anschließend sieht das Lehrwerk vor, einen Text über die Entwicklung Deutschlands von einer Demokratie hin zu einer Diktatur zu lesen und Aussagen (z.B. *Von 1918 bis 1933 hatte Deutschland eine demokratische Verfassung*) als richtig oder falsch zu bewerten. In einer nächsten Übung sollen die Lernenden unterschiedlichen Aussagen (z.B. *Ich habe Angst*) unterschiedliche Berufe (Richter, Politiker, Journalist) bzw. dem Volk an sich zuordnen. Zwei Sätze bleiben bei dieser Übung übrig und die Lernenden sollen sich darüber Gedanken machen, wer diese gesagt haben könnte. In der nächsten Übung sollen Satzanfänge, die sich inhaltlich mit den Folgen der Machtergreifung Hitlers beschäftigen (z.B. *Die neue Regierung verbietet*), den passenden Satzenden (z.B. *alle anderen politischen Parteien*) zugeordnet werden.

Im Anschluss daran werden die Lernenden anhand eines kurzen Textes über die menschenverachtenden Verbrechen während des Nationalsozialismus informiert. Die darauffolgende Seite beschäftigt sich ausschließlich mit der systematischen Verfolgung bzw. Ermordung von Juden. Die erste Aufgabenstellung verlangt von den Lernenden, dass sie zwei Bilder des Mahnmahls in Berlin betrachten und seine Wirkung beschreiben. Danach sollen sie andere Orte, die an den Holocaust erinnern, beschreiben und darüber sprechen, warum eine öffentliche Erinnerung daran auch noch in der heutigen Zeit so notwendig ist. Ein anschließender Informationstext berichtet über die Rassenideologie als Begründung der Nationalsozialisten für die Verfolgung und Ermordung von Juden. Die letzte Übung beschäftigt sich gezielt mit verschiedenen Verbrechen, die an Juden begangen wurden. Hier sollen die Lernenden Jahreszahlen den dazu passenden Texten (z.B. *Juden werden ausgegrenzt: Ihre Geschäfte werden boykottiert [...]*) zuordnen. Die darauffolgende Seite erklärt die Folgen, die der Zweite Weltkrieg für Deutschland und Europa hatte. Ein kurzer Informationstext gibt Auskunft darüber, weshalb Hitler 1939 Polen und später die Sowjetunion überfiel. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, ihr Wissen über den Zweiten Weltkrieg untereinander auszutauschen. In der nächsten Übung sollen sie Sätze über den Beginn und Verlauf des Krieges (z.B. *Die Deutsche Wehrmacht marschierte im Sommer 1941 in die Sowjetunion ein*) chronologisch ordnen. In der letzten Übung aus diesem Themenbereich sollen die Lernenden Bilder (z.B. Landkarte von Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg mit eingezeichneten Besatzungszonen) zu den Folgen des Zweiten Weltkriegs den passenden Textteilen (z.B. *Die Sieger des Krieges haben Deutschland besetzt*) zuordnen. Der nächste Themenblock zum Nationalsozialismus ist dem Widerstand gegen die nationalsozialistische Herrschaft gewidmet. Ein längerer Informationstext soll die Lernenden ausführlich mit dem Thema vertraut machen. Zusätzlich sollen sie wichtige Informationen, die der Text vermittelt, unterstreichen. Danach wird die Frage „Was macht den Widerstand so schwierig?“ gestellt und die Lernenden werden dazu aufgefordert, sich darüber im Kurs zu unterhalten. Die letzte Aufgabenstellung zum Thema „Nationalsozialismus heute“ verlangt von den Lernenden, dass sie sich über die Schlagzeile „Neonazis überfallen junge Angolaner“ austauschen. Fragen wie beispielsweise *Welche Bedeutung hat Zivilcourage heute in der Demokratie?* sollen dabei die Konversation darüber fördern. Die letzte Seite, die dem Thema Nationalsozialismus gewidmet ist, stellt eine Zusammenfassung des Themas dar und soll der Vorbereitung auf die Prüfung dienen.

8.4.2 Zusammenfassung der behandelten Themen

Im Lehrwerk wird verhältnismäßig stark auf das Thema *Politik/Ideologie der NSDAP* eingegangen (vgl. Abb.8). In einigen Texten ist von der Abschaffung der Demokratie und der Errichtung einer strengen Diktatur die Rede, wobei vorwiegend undemokratische Prinzipien, wie beispielsweise die Auflösung des Parlamentes, angeführt werden. Dem Thema *Gedenken/Erinnern* wird im Lehrwerk fast eine halbe Seite gewidmet, wobei einige Fragen, wie beispielsweise *Warum ist die öffentliche Erinnerung an den Holocaust auch heute noch so notwendig?* (vgl. Kiliman/Kotas u.a.,2013, S.48) auch einen Bezug zur heutigen Zeit herstellen. Dem Thema *Widerstand* wird im Lehrwerk mit fast einer Seite viel Aufmerksamkeit geschenkt. Ebenso wird das Thema *Verbrechen an Juden* ausführlicher behandelt. Das Thema *Holocaust* wird hingegen nur sehr knapp thematisiert und auf die Person Hitlers wird so gut wie gar nicht eingegangen.

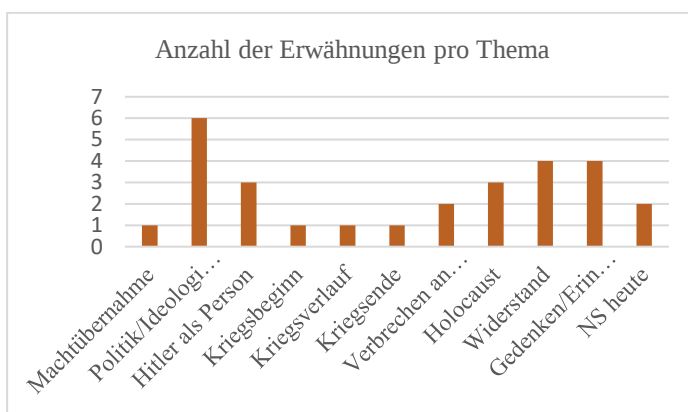


Abb.7: Anzahl von Erwähnungen der Themen im Lehrwerk

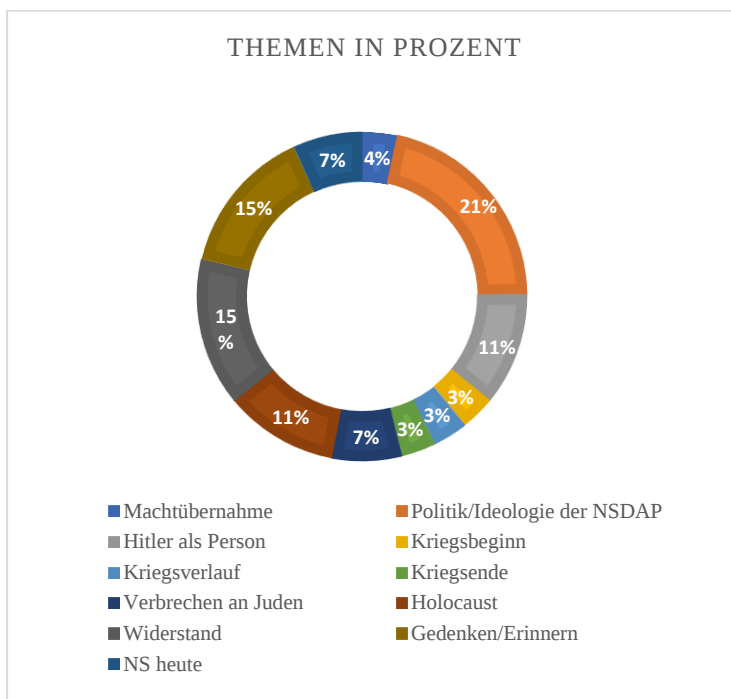


Abb.8.: Diagramm der Themen des Lehrwerks in Prozent

8.4.3 Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.4.3.a Texte

Welche Arten von Texten werden angeboten?

Es kommen im Lehrwerk fast ausschließlich sachliche Texte vor, die speziell für die Unterrichtssituation im Orientierungskurs angepasst wurden und zumeist in didaktisierter Form vorliegen. In Folge dessen sind sie als nicht-authentisch einzustufen (vgl. Kap.6.2.2). Auffällig sind die besonders langen Infotexte zu speziellen Themen. Eine Ausnahme bilden die Aussagen unterschiedlicher Berufsgruppen bzw. des Volkes, die Beispiele für Ansichten verschiedener Menschen, die zu dieser Zeit lebten, sein sollen (vgl. Kiliman/Kotas u.a.,2013, S.47/vgl. Anhang S.112). Es handelt sich dabei zwar nicht um authentische Aussagen, allerdings werden Einblicke in mögliche Sichtweisen gewährt, die zur damaligen Zeit vorherrschten.

Welche Werte vermitteln die Texte?

Die Texte der ersten beiden Seiten zum Thema „Nationalsozialismus“ befassen sich vordergründig mit dem Wandel Deutschlands von einer Demokratie hin zu einer Diktatur. Dabei werden u.a. unterschiedliche Maßnahmen aufgezählt, die die Regierung unter der NSDAP in Kraft setzte (vgl. Kiliman/Kotas u.a.,2013, S. 46–47/vgl. Anhang S.112). Anhand verschiedener Texte wird vermittelt bzw. dargestellt, dass es zur Abschaffung vieler demokratischer Merkmale eines Rechtsstaates kam. Die bereits erwähnte Übung zu den Aussagen verschiedener Menschen zur damaligen Zeit (s.o.) soll zudem ein wenig zeigen, wie es manchen Menschen, wie beispielsweise entlassenen Journalisten unter der Herrschaft der NSDAP, ergangen sein könnte. Zudem wird in zwei Texten auf die menschenunwürdigen Verbrechen, die die Nationalsozialisten an den Juden verübten, ausführlicher eingegangen (vgl. ebd. S.48/vgl. Anhang S.115ff). Der Infotext zum Widerstand wiederum weist eindeutig darauf hin, dass es auch Menschen gab, die sich gegen das System stellten und dagegen kämpften oder zumindest Zivilcourage im Alltag zeigten (vgl. ebd. S.50/vgl. Anhang S.117).

8.4.3.b. Bilder

Welche Arten von Bildern werden angeboten?

Es kommen im Lehrwerk sowohl Schwarzweiß- als auch Farbfotografien vor. Es gibt jedoch keine Bilder, die den Kriegsbeginn, den Kriegsverlauf, das Kriegsende bzw. den Holocaust (z.B. in Form von Häftlingen oder KZ) in irgendeiner Form dokumentieren. Zudem existieren im Lehrwerk auch keine Darstellungen von Hitler. Zu den einzigen Personen, die dargestellt werden, zählen ein SA-Mitglied, das ein Schild mit der Aufschrift: „Deutsche! Wehrt euch! Kauft nicht beim Juden!“, um den Hals trägt (vgl. Kiliman/Kotas u.a., 2013, S.48/vgl. Anhang S.116), sowie zwei Bilder, die Ikonen des Widerstandes verkörpern (vgl. ebd. S.50/vgl. Anhang S.118ff).

Welche Werte vermitteln die Bilder?

Zu den Themen *Gedenken* sowie *Widerstand* kommen verhältnismäßig die meisten Bilder vor. Die beiden Fotos vom Holocaust-Denkmal in Berlin gewähren Einblicke in eine Gedenkstätte der heutigen Zeit für die Opfer des

Nationalsozialismus (vgl. Kiliman/Kotas u.a., 2013, S.48/vgl. Anhang S.114). Die beiden Bilder von Widerstandskämpfern und Widerstandskämpferinnen verkörpern ikonische Werte (vgl. ebd. S. 50/vgl. Anhang S.118ff). Das Bild des SA-Mitgliedes mit dem Schild in den Händen (vgl. ebd. S.48/vgl. Anhang S.116) wiederum verdeutlicht den Antisemitismus zur damaligen Zeit.

Außerdem sind im Lehrwerk am Anfang und am Ende des Themas „Nationalsozialismus“ Bilder von Schlagzeilen abgebildet. Die Schlagzeile zu Neonazis (vgl. ebd. S.50/vgl. Anhang S.119) soll dabei als Anregung zur Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Zivilcourage in der heutigen Demokratie dienen. Auf die anderen Schlagzeilen (vgl. ebd. S.46/vgl. Anhang S.111) wird jedoch didaktisch nicht näher eingegangen. Andere Bilder zum Thema „Nationalsozialismus“ werden auch in keiner Form reflektiert.

8.4.4 Analyseaspekt 2: Übungen/Aufgaben und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.4.4.a. Wertevermittlung

Die Fragen (*Welche Bedeutung hat Zivilcourage heute in der Demokratie? Wann sollte man im Alltag handeln? Wie kann man sich für andere einsetzen und sozialen Mut zeigen? Kennen Sie Beispiele, Aktionen oder Initiativen?*) zur Schlagzeile eines Neonazi-Verbrechens (vgl. Kilimann/Kotas u.a., 2013, S.50) verlangen von den Lernenden eine Reflexion über demokratische Werte und daher kann diese Aufgabe im Sinne einer Wertebildung anstatt einer Wertevermittlung gesehen werden.

8.4.4.b Interkulturalität/Kulturreflexivität

Keine der untersuchten Aufgaben kann im Sinne eines interkulturellen oder kulturreflexiven Lernens gedeutet werden.

8.4.5 Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themenschwerpunkten

8.4.5.a Holocaust

Im Lehrwerk wird in wenigen Sätzen erwähnt, dass es den *Holocaust* gab bzw. ab welchem Zeitpunkt die Deportationen von europäischen Juden in Konzentrations- und Vernichtungslager stattfanden (vgl. Kiliman/Kotas u.a., 2013, S.48/vgl. Anhang S.115). Außerdem wird das Thema *Holocaust* v.a. im Zusammenhang mit dem Themenschwerpunkt *Gedenken/Erinnern* gebracht. In diesem Sinne wird das Holocaust-Mahnmal in Berlin ausführlicher besprochen und die Fragen *Wie wirkt das Mahnmal auf Sie?*, *Kennen Sie andere Orte, die an den Holocaust erinnern?* und *Warum ist öffentliche Erinnerung an den Holocaust auch heute noch so notwendig?* (s. ebd. S.48) sollen die Lernenden zum Nachdenken bringen. Als Opfer des Nationalsozialismus werden außer den Juden noch Sinti und Roma, die Zeugen Jehovas, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung, sowie politische Gegner (Kommunisten, Sozialdemokraten) bzw. Regimegegner (z.B. Schriftsteller) genannt (s. ebd. S.47/ vgl. Anhang S.113). Es existieren jedoch im Lehrwerk keine Bilder, die direkt mit dem *Holocaust* in Zusammenhang gebracht werden können.

8.4.5.b Hitler als Person

Über Hitler wird nur berichtet, dass er an die Macht kam, weil er den Menschen Arbeit versprach und dass er politische Gegner beseitigte (vgl. Kiliman/Kotas u.a. ,2013, S.46–47/vgl. Anhang S.112). Weitere Informationen über ihn werden im Lehrwerk allerdings nicht genannt und es gibt kein einziges Bild von ihm.

8.4.5.c Politik/Ideologie der NSDAP

Informationen über die nationalsozialistische Partei und ihre Politik sowie Ideologie kommen im Lehrwerk verhältnismäßig viele vor. Es wird genau dokumentiert, wie Hitler und die NSDAP an die Macht kamen und aus einer Demokratie eine Diktatur errichteten. Verstärkt wird auch auf die Prinzipien, die dieser zugrunde lagen, eingegangen und es gibt zwei Übungen, die sich mit dieser Thematik näher befassen (vgl. Kiliman/Kotas u.a., 2013, S.47/vgl. Anhang S.112ff). Ebenso wird die Rassenideologie dieser Partei in einem Text thematisiert (vgl. ebd. S.48/vgl. Anhang S.115ff). Das einzige Bild, das im Lehrwerk einen Nationalsozialisten zeigt, ist ein Foto eines Soldaten, der ein Schild mit antisemitischer Botschaft in den Händen hält (vgl. ebd. S.48/ vgl. Anhang S.116).

8.4.5.d Nationalsozialismus heute

Dem Thema Nationalsozialismus heute widmen sich einige Fragen (*Welche Bedeutung hat Zivilcourage heute in der Demokratie? Wann sollte man im Alltag handeln? Wie kann man sich für andere einsetzen und sozialen Mut zeigen? Kennen Sie Beispiele, Aktionen oder Initiativen?*) im Anschluss an das Thema Widerstand, wobei eine Schlagzeile über Neonazis (*Neonazis überfallen junge Angolaner*) die Lernenden zum Nachdenken anregen soll (vgl. Kiliman/Kotas u.a., 2013, S.50/vgl. Anhang S.119).

8.5 Zum Lehrwerk 100 Stunden Deutschland (2017)

8.5.1 Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrwerk

Das Lehrwerk *100 Stunden Deutschland* (2017) ist wesentlich umfangreicher als das Vorgängerexemplar, das für sechzig Unterrichtsstunden gedacht ist. Schon allein im Aufbau unterscheiden sich die beiden Lehrwerke deutlich voneinander. So wird in *100 Stunden Deutschland* (2017) innerhalb des Moduls „Geschichte und Verantwortung“ die fiktive Person Samir, ein aus Aleppo stammender Migrant, eingeführt, der die Lernenden durch die Geschichte begleitet. Indem er sich für die deutsche Vergangenheit interessiert und hier nachforscht, lernt er Mitglieder einer deutschen Familie kennen, die ihm einiges darüber erzählen. Diese Gespräche zwischen Samir und eines der Familienmitglieder dienen der Informationsvermittlung und finden sich häufig zwischen den Übungen. Die Reihenfolge dieser Erzählungen ist jedoch nicht chronologisch geordnet, sondern beginnt mit der Teilung Deutschlands, gefolgt von der Besatzungszeit, dem Zweiten Weltkrieg und endet bei heutigen Herausforderungen Deutschlands seit der Wiedervereinigung. Eine Zeitleiste gibt jeweils Auskunft darüber, in welchem Zeitabschnitt man sich gerade befindet.

Dem Thema „Nationalsozialismus“, welches durch ein fiktives Fotoalbum, das die Familie aus dieser Zeit besitzt, eingeführt wird, sind im Lehrwerk acht Seiten gewidmet (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.78–85). Die Lernenden sollen in der ersten Übung Bilder (z.B. Bild von einem Arbeitsamt) passenden Erklärungen (z.B. „1932 hatten ungefähr sechs Millionen Deutsche keine Arbeit. Auch mein Vater Walter musste zum Arbeitsamt.“) zuordnen. Ziel der nächsten Übung ist, gültige Aussagen einerseits zur Demokratie (z.B. *Die Gesetze werden im Parlament gemacht*), andererseits zur Diktatur, herauszufiltern und unpassende wegzustreichen. Im nächsten Abschnitt werden die Begriffe rassistisch, militaristisch, nationalistisch und völkisch in einfacher Sprache (z.B. *nationalistisch: Man glaubte, dass die Deutschen wertvoller waren als alle anderen Völker der Welt. Deshalb sollten sie alles bestimmen*) erklärt. Die nächste Aufgabe besteht darin, dass Lernende darüber diskutieren sollen, was typisch für Adolf Hitlers Diktatur bzw. was sie daran als undemokratisch erachten. Auf der nächsten Seite gibt ein längerer Text Auskunft über die Opfer des Nationalsozialismus. Zwei Übungen im Anschluss, in denen die Lernenden die wichtigsten Informationen daraus notieren sollen, dienen der näheren Beschäftigung mit dem Text. Den nächsten Informationstext über den Verlauf des Zweiten Weltkriegs sollen die Lernenden chronologisch in die richtige Reihenfolge bringen. Anschließend daran folgt eine Erklärung dazu warum man „Welt-Krieg“ sagt. Der nächste Informationstext ist dem Widerstand im Deutschen Reich gewidmet. Die anschließende Frage *Warum war Widerstand gegen Adolf Hitler so schwierig?* fordert die Lernenden dazu auf, nochmals darüber im Kurs zu sprechen. Ein kurzer Auszug aus dem Flugblatt der „Weißen Rose“ soll den Lernenden als Beispiel dafür dienen, welche Texte dem Widerstand zugeordnet werden und welche Aussagen diese vermitteln. Sie werden anschließend dazu ermutigt, darüber zu sprechen, warum dieser Text die Deutschen zum Widerstand gegen Hitler aufforderte. Dann sollen sie Aussagen wie beispielsweise *Widerstand muss friedlich sein* anhand einer Skala (richtig, neutral und falsch) bewerten. Zudem sollen sie anhand eines Beispiels aus ihrem Leben erzählen, was es heute für sie bedeutet, Mut zu beweisen. Auf der nächsten Seite widmet sich ein kurzer Informationstext dem Thema „Stolpersteine“. Die Lernenden sollen im Anschluss an das Lesen die Fragen zu Stolpersteinen (z.B. *Haben Sie in ihrer Stadt schon Stolpersteine entdeckt?*) beantworten bzw. diese gemeinsam im Kurs besprechen. Auf der darauffolgenden Seite werden Formen des Gedenkens (z.B. Holocaust-Denkmal, Gedenktag) in Form kleiner Textabschnitte vorgestellt und Lernende sollen die Frage *Welche Art des Gedenkens und Erinnerns haben Sie kennengelernt?* schriftlich beantworten. Die letzte Aufgabe verlangt von den Lernenden, dass sie Aussagen, die sie für vernünftig halten, wie beispielsweise *Erinnern ist wichtig, damit sich so etwas nicht wiederholt*, ankreuzen und gemeinsam mit ihrem Lernpartner bzw. ihrer Lernpartnerin besprechen.

8.5.2 Zusammenfassung der behandelten Themenschwerpunkte

Im Lehrwerk wird am häufigsten auf die Themen *Widerstand* und *Gedenken/Erinnern* eingegangen. Auf diese beiden Themen entfallen insgesamt vier von acht Seiten, die dem Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrbuch gewidmet sind (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.82–85), womit sie gut die Hälfte der insgesamt behandelten Themen ausmachen (vgl. Abb.10). Auf die *Politik/Ideologie der NSDAP* und die *Machtübernahme* wird ebenfalls an einigen Stellen genauer eingegangen. Das gleiche gilt für die Themen *Kriegsbeginn, -verlauf und -ende*. Einige *Verbrechen an Juden* sowie der *Holocaust* werden v.a. anhand eines Infotextes geschildert (vgl.

ebd. S.80/vgl. Anhang S.128). Informationen über die Person Hitler finden an einigen Stellen im Lehrwerk kurz Erwähnung. Er wird zudem mehrere Male abgebildet. Das Thema *NS heute* kommt im Buch allerdings nicht vor.

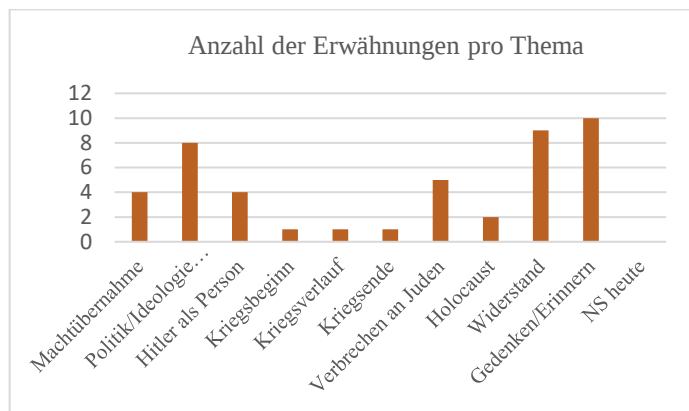


Abb.9: Anzahl von Erwähnungen der Themen des Lehrwerks

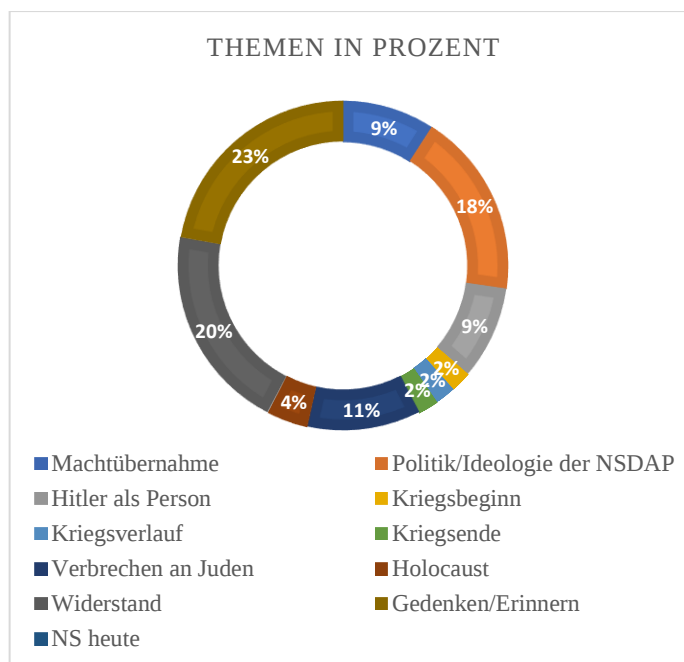


Abb.10.: Diagramm der Themen des Lehrwerks in Prozent

8.5.3. Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.5.3.a Texte

Welche Arten von Texten werden angeboten?

Einerseits kommen sachliche Texte in Form von Infotexten oder in Kombination mit Übungen vor, die als nicht-authentisch eingestuft werden können (vgl. Kap.6.2.2). Andererseits gibt es im Lehrwerk nicht-authentische Texte in Form von Dialogen, die von fiktiven Personen geführt werden. Diese geben den Lernenden Auskünfte über geschichtliche Hintergründe, selbst wenn das Erzählte von anderen fiktiven Personen handelt (z.B. Urgroßvater wurde im KZ getötet, weil er ein politischer Gegner war). Durch diese Art der Inszenierung soll Lernenden das

Thema „Nationalsozialismus“ aus einer persönlicheren Sichtweise nähergebracht werden. Der einzige Text, der eindeutig als authentisch eingestuft werden kann, weil es sich dabei um ein historisches Dokument handelt, ist ein Auszug aus einem Flugblatt der „Weißen Rose“ (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.83/vgl. Anhang S.135).

Welche Werte vermitteln die Texte?

Ähnlich wie beim Vorgängerlehrwerk desselben Verlages befassen sich die ersten beiden Seiten zum Thema „Nationalsozialismus“ vordergründig mit dem Wandel Deutschlands von einer Demokratie hin zu einer Diktatur. So werden im Lehrwerk u.a. unterschiedliche Prinzipien einer Demokratie bzw. einer Diktatur in Form einer Tabelle einander gegenübergestellt (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.79/vgl. Anhang S.123). Diese Auflistung ist allerdings im Sinne einer „Lernstoffüberprüfung“ vorgesehen und dient rein zur Vermittlung von Faktenwissen über unterschiedliche Regierungsformen. Eine reflektierte Auseinandersetzung, was einzelne Prinzipien jeweils für eine Gesellschaft bedeuten bzw. welche Wertvorstellungen solchen zugrunde liegen, findet nicht statt. Zusätzlich werden wichtige Merkmale (u.a. Begriffserklärungen zu „rassistisch“, „militaristisch“ etc.) dieser Diktatur genauer erklärt (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.79/vgl. Anhang S.124). Was dieser Wandel allerdings für die Bevölkerung damals bedeutete, wird im Lehrwerk, im Gegensatz zum vorherigen, nicht genauer erläutert (vgl. dazu Kilimann, 2013, S.47). Weitere Texte über die Opfer der NS-Diktatur oder den Widerstand sind zudem auch eher sachlich. Allerdings wird die fiktive Person des Urgroßvaters eingebracht, der u.a. als politischer Häftling in einem KZ ums Leben gekommen ist (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.80/vgl. Anhang S.127). Dies soll den Texten eine persönlichere Note geben und auf die Grausamkeiten der damaligen Politik aufmerksam machen. Der Text über den Widerstand weist ebenso, wie das Vorgängerlehrwerk, darauf hin, dass es auch Menschen gab, die sich gegen das System stellten und in unterschiedlichen Formen Widerstand leisteten bzw. Juden halfen (vgl. ebd. S.82/vgl. Anhang S.133). Der Textauszug „Aufruf an alle Deutschen“, der aus einem Flugblatt der „Weißen Rose“ stammt, übt auf eine direkte Art heftige Kritik am System und beruft sich auf den Wert der Menschenwürde (vgl. ebd. S.83/vgl. Anhang S.135). Zuletzt sei noch die Aussage des fiktiven Großvaters erwähnt, der über den Kniefall von Willy Brandt 1970 berichtet und dazu ergänzt, dass er sich daran noch gut erinnern könne, weil er Bilder davon in der Zeitung gesehen habe (vgl. ebd. S.85/vgl. Anhang S.138). Die Hervorhebung in den öffentlichen Medien regt die Bevölkerung verstärkt zum Gedenken an, wodurch diesem ein höherer Stellenwert zukommt.

8.5.3.b Bilder

Welche Arten von Bildern werden angeboten?

Es kommen im Lehrwerk neben Plakaten v.a. Schwarzweiß- und Farbfotos vor. Einige Farbfotos wurden dabei extra fürs Lehrwerk angefertigt und zählen somit zu den nicht-authentischen Bildern. Es handelt sich dabei u.a. um ein Foto des fiktiven Migranten und der Großmutter der fiktiven deutschen Familie, die gemeinsam ein Fotoalbum durchblättern (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.80/vgl. Anhang S.126). Ein Foto des Enkels der Familie, der einen Zeigefinger in die Höhe streckt, steht immer neben einem Infotext bzw. einer genaueren Erklärung zu einem speziellen Thema (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.79 ff/ vgl. Anhang S.124). Es handelt sich

dabei um ein Bild mit instruktiver Funktion (vgl. Kap.6.1.3). Die Schwarzweißfotos sowie die Plakate sind authentische Bilder, die zur Zeit des Nationalsozialismus entstanden sind und historische Dokumente darstellen.

Welche Werte vermitteln die Bilder?

Die Schwarzweißfotos der ersten beiden Seiten zum Thema „Nationalsozialismus“ dokumentieren wie Hitler und die NSDAP an die Macht kamen und wie in weiterer Folge die Diktatur unter dem „Führer“ aussah (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.78–79 /vgl. Anhang S.121ff). In vielen Fällen handelt es sich dabei um Propagandafotos oder -plakate, die Macht demonstrieren bzw. das Volk zum Gehorsam auffordern. Besonders ein Propagandafoto (vgl. ebd. S.78/vgl. Anhang S.122, Bild B), das den Einmarsch der SA durch das Brandenburger Tor zeigt, ist auffällig. Es wird vermutlich nicht als Propagandafoto erkannt, weil es einen riesigen Aufmarsch zeigt, der auch in der Realität so ausgesehen haben könnte. Tatsächlich wurde das Foto allerdings zum Zwecke der Propaganda nachinszeniert. Das Lehrwerk geht allerdings darauf nicht ein und das Bild wird nicht als Propaganda, sondern als reales Foto präsentiert. Außerdem kommen im Lehrwerk lediglich Bilder zur Propaganda vor. Es wird in keinem Text darauf Bezug genommen und u.a. hervorgehoben, dass und auf welche Art und Weise Propaganda massiv zur Manipulation der Bevölkerung eingesetzt wurde. Auf andere Bilder wird in den Texten auch kaum bis gar nicht eingegangen. Es bleibt daher fragwürdig, ob die Bilder dem richtigen Kontext entsprechend interpretiert werden und ob erkannt wird, welche Werte oder Prinzipien sie dementsprechend vermitteln. Die Schwarzweißfotos zu dem Text „Opfer der NS-Diktatur“ veranschaulichen einerseits die Verbrechen, die an Juden verübt wurden (Foto von Nazis mit Schild mit antisemitischer Botschaft/ Foto von einem Judenstern) und zeigen andererseits die Gräueltaten von Konzentrationslagern (Foto von KZ von Außenperspektive/ Foto von KZ-Insassen) (vgl. ebd. S.80 /vgl. Anhang S.130). Die Schwarzweißfotos von Widerständlern haben ikonischen Charakter (vgl. ebd. S.80 /vgl. Anhang S.134) und die Farbfotos zum Themenschwerpunkt *Erinnern/Gedenken* stellen u.a. dar, wie unterschiedlich Gedenkstätten aussehen können (z.B. in ihrer Größe: Bild von einem Stolperstein vs. Bild vom riesigen Areal des Holocaust-Mahnmals) (vgl. ebd. S.84–85 /vgl. Anhang S.136ff) bzw. wie wichtig öffentliches Gedenken ist (z.B. Bild des Kniefalls von Willy Brandt) (vgl. ebd. S.85/vgl. Anhang S.138).

8.5.3.c. Hörtexte

Welche Arten von Hörtexten werden angeboten?

Es werden im Lehrwerk zwar Hörtexte angeboten (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.78/80/81/82/84/85), jedoch unterscheiden sich diese nicht von den Texten. In den Hörtexten werden die Informationen nur laut vorgelesen. In einigen Fällen sind die Hörtexte mit Übungen verbunden, wie beispielsweise Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen (vgl. ebd. S.81) oder Wörter wegstreichen (vgl. ebd. S.82)

8.5.4 Analyseaspekt 2: Übungen/Aufgaben und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.5.4.a Wertevermittlung

Während die Übungen zur Demokratie und Diktatur zum Zweck einer „Lernstoffüberprüfung“ als reines Faktenwissen im Buch präsentiert werden (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.79/vgl. Anhang S.123), fordern die Fragen *Was ist typisch für Adolf Hitlers Diktatur? Was ist undemokratisch?* Lernende dazu auf, zu entscheiden, welche angeführten Fakten ihrer Ansicht nach als „undemokratisch“ zu bewerten sind (vgl. ebd. S.79). Zudem wird im Lehrwerk im Anschluss an das Thema *Widerstand* eine ähnliche Frage wie im Vorgängerlehrwerk gestellt (vgl. Kilimann, 2013, S.50). Lernende sollen dabei im Zuge einer Aufgabe mit ihrer Lernpartnerin oder mit ihrem Lernpartner besprechen, wie man heutzutage Mut zeigen kann und zudem Beispiele aus ihrem eigenen Leben nennen (*Wie ist das heute? Wie kann man heute Mut zeigen? Finden Sie Beispiele aus ihrem Leben und sprechen Sie mit einem Lernpartner oder einer Lernpartnerin.*) (s. Butler/Kotas u.a., 2017, S.83). Diese Aufgabe kann auch im Sinne einer Wertebildung verstanden werden, weil sie nach dem persönlichen Empfinden von „Mut“ fragt und gleichzeitig Lernende dazu auffordert, auf ihre eigene Lebenssituation einzugehen. Damit kann sie zu einem Dialog über Werte anregen.

8.5.4.b Interkulturalität/Kulturreflexivität

Keine der untersuchten Aufgaben kann im Sinne eines interkulturellen oder kulturreflexiven Lernens gedeutet werden. Allerdings sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Einführung des Lehrwerkprotagonisten mit Migrationshintergrund, als ein möglicher Aspekt interkulturellen Lernens gesehen werden kann (vgl. Kap. 5).

8.5.5 Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themenschwerpunkten

8.5.5.a Holocaust

Das Thema *Holocaust* wird in wenigen Sätzen thematisiert. Es wird im Lehrwerk von den Juden gesprochen, die verhaftet und in Konzentrations- bzw. Vernichtungslager gebracht wurden. Was ein Konzentrationslager ist, wird zudem nochmals in einer kurzen Notiz am Rande erklärt. Auf zwei Bildern sind zudem kleine Ausschnitte aus Konzentrationslagern zu sehen. Auf einem ist der Außenbereich eines Lagers mit Stacheldrahtzaun und Aufsichtsturm zu sehen, während das andere mehrere Häftlinge in Reih und Glied abbildet (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.83, vgl. Anhang S.130).

Ähnlich wie im Lehrwerk *60 Stunden Deutschland* wird auch hier auf das Thema *Holocaust* v.a. im Zusammenhang mit dem Thema *Gedenken/Erinnern* eingegangen und es kommt im Lehrwerk etwas über das Holocaust-Mahnmal in Berlin, den Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus sowie Stolpersteine als eine Art des Erinnerns vor. Zudem wird der berühmte Kniefall von Willy Brandt von 1970 zum Thema gemacht (vgl. ebd. S.85/vgl. Anhang S.138). Neben den Juden werden als weitere Opfer des Nationalsozialismus Homosexuelle, Sinti und Roma und Menschen mit Behinderung sowie politische Gegner genannt.

8.5.5.b Hitler als Person

Es wird im Lehrwerk an mehreren Stellen betont, dass Adolf Hitler eine Diktatur errichtete. Zudem wird erwähnt, dass ihn die Menschen wählten, weil er ihnen Arbeit versprach, weiters wird genannt, dass er die treibende Kraft hinter dem Holocaust war und dass die Bevölkerung unter seinem Regime zum Mitmachen gezwungen wurde (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.78 ff/vgl. Anhang S.121). Er wird im Lehrwerk auf einem Foto und zwei weiteren Wahlplakaten abgebildet, auf denen er in typischer Herrscherpose zu sehen ist (vgl. ebd. S.79/vgl. Anhang S.125ff).

8.5.5.c Politik/Ideologie der NSDAP

Auf die Fragen, was die NSDAP ist, wie sie die stärkste Partei wurde und welche Form von Politik sie betrieb bzw. welche Ideologie sie teilte, geht das Lehrwerk ausführlich in Texten, Bildern und Übungen ein (vgl. Butler/Kotas u.a., 2017, S.78–79/vgl. Anhang S.120ff).

8.5.5.d Nationalsozialismus heute

Auf das Thema *NS heute* wird im Lehrwerk nicht direkt eingegangen. Indirekt kommt das Thema in einer Aufgabe zum Thema *Gedenken/Erinnern* vor. Lernende sollen dabei Aussagen, die Gedanken über den Umgang mit Denkmälern heute anführen, ankreuzen und innerhalb eines Dialoges mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner begründen (a., *Solche Denkmäler bringen nichts. Keiner versteht sie.* b., *Erinnerung ist wichtig, damit sich so etwas nicht wiederholt.* c. *Die Denkmäler sind eine Schande für das deutsche Volk. Wir sollten lieber an Erfolge erinnern. Was sollen Touristen von Deutschland denken?* d. *Nur Denkmäler mit Namen sind gut, weil man an die einzelnen Menschen denken kann.* e. *Die Denkmäler werden oft beschmutzt und bemalt. Das sieht nicht gut aus und muss immer wieder geputzt werden.*) (s. Butler/Kotas u.a., 2017, S.85).

8.6 Zum Lehrwerk *Zur Orientierung. Deutschland in 30 Stunden* (2006)

8.6.1. Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrwerk

Dem Thema „Nationalsozialismus“ sind im Lehrwerk zwei Seiten gewidmet (s. Gaidosch/Müller, 2006, S.26–27). Zum Einstieg sollen die Lernenden, ähnlich wie im Lehrwerk *Orientierungskurs* (2017) (vgl. Schöte, 2017, S. 43), Texte bestimmten Bildern zuordnen. Zusätzlich sollen dabei die jeweilig richtig datierten Jahreszahlen, die unter den Bildern stehen, beim Zuordnen behilflich sein. Die nächste Aufgabe besteht darin, dass die Lernenden Wissen über diese Zeit im Kurs austauschen. Weiters sind zwei kurze Texte, worin es um die „Herrschaft Hitlers und der NSDAP“ geht, zu lesen vorgesehen. Anschließend sollen fünf Aussagen zu diesen Texten als richtig oder falsch eingestuft werden. Die vierte Übung ähnelt wiederum einer Übung des Lehrwerks *Orientierungskurs* (2017) (vgl. ebd. S. 45). Dabei sollen Lernende vier aktuelle Bilder von Gedenkstätten den jeweiligen Textblöcken, die diese beschreiben, zuordnen. Daraufhin wird die Frage *Kennen Sie so eine Gedenkstätte oder so ein Denkmal?* gestellt und die Lernenden werden dazu aufgefordert, darüber zu erzählen. Zuletzt dient ein kurzes Zitat aus dem Grundgesetz dazu, dass sich Lernende Gedanken darüber machen,

weshalb dieser Inhalt, der auf die Gleichberechtigung aller Menschen hinweist, Teil der Deutschen Verfassung ist.

8.6.2 Zusammenfassung der behandelten Themenschwerpunkte

Im Lehrwerk wird am häufigsten das Thema *Gedenken/Erinnern* thematisiert (vgl. Abb.12). Die meisten anderen Themen werden kurz angeschnitten (vgl. Abb.11/12). Über Adolf Hitler wird nur wenig gesagt.

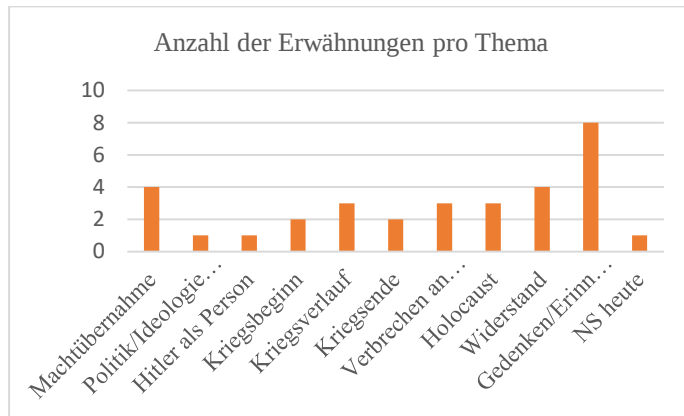


Abb.11: Anzahl von Erwähnungen der Themen des Lehrwerks

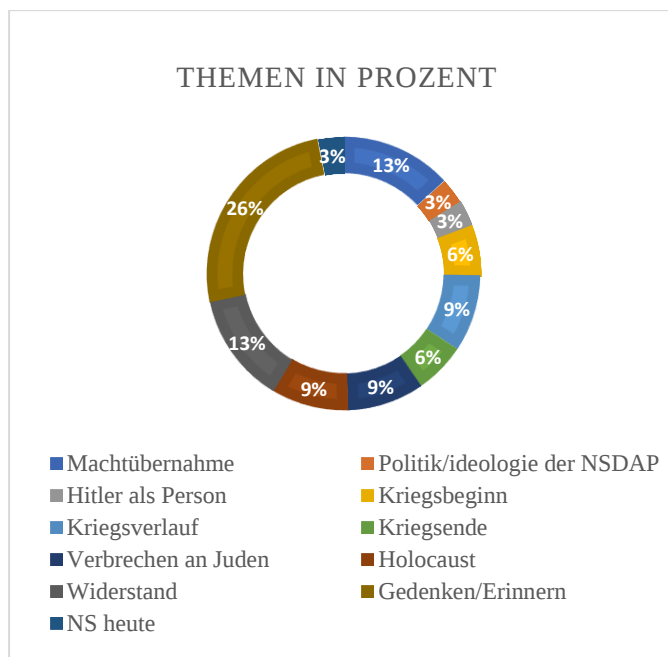


Abb.12: Diagramm der Themen des Lehrwerks in Prozent

8.6.3 Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.6.3.a Texte

Welche Arten von Texten werden angeboten?

Im Lehrwerk kommen hauptsächlich didaktisierte Sachtexte vor, die als nicht-authentisch eingestuft werden können (vgl. Kap.6.2.2). Einzig das Zitat aus dem Grundgesetz kann als authentisch gesehen werden (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.27/vgl. Anhang S.148).

Welche Werte vermitteln die Texte?

Es wird innerhalb der Texte v.a. auf die Machtergreifung Hitlers eingegangen, der die Arbeitslosigkeit der Menschen zu seinem Vorteil nutzte (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.26/vgl. Anhang S.143). Zudem werden Informationen über die Diktatur und Ideologie der NSDAP gegeben (vgl. ebd. S.26/vgl. Anhang S.145). Die Verbrechen an Juden bzw. der Holocaust wird ebenfalls thematisiert und als „unmenschlich“ bezeichnet (vgl. ebd. S.26/vgl. Anhang S.145). Der Artikel aus dem Grundgesetz behandelt das Gleichheitsrecht aller Menschen (vgl. ebd. S.27/vgl. Anhang S.148). Es handelt sich dabei um ein Recht und nicht um einen Wert. Welche Werte dahinter liegen sollen die Lernenden anschließend im Kurs besprechen.

8.6.3.b Bilder

Welche Arten von Bildern werden angeboten?

Im Lehrwerk kommen hauptsächlich Schwarzweiß- und Farbfotos vor. Außerdem sind ein Diagramm und zwei Wahlplakate dargestellt. Alle Bilder können als authentisch eingestuft werden, weil sie entweder historische Dokumente oder Fotos von Erinnerungsorten sind, die aus Bildarchiven stammen (vgl. Gaidosch, 2006, S.60).

Welche Werte vermitteln die Bilder?

Die beiden abgebildeten Wahlplakate stellen einen Kontrast dar (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.26/vgl. Anhang S.140). Durch das Bild der Sozialdemokraten wird die NSDAP heftig kritisiert. Es drückt aus, dass sich die SPD gegen die NSDAP auflehnte. Im Gegensatz dazu stellt das andere Plakat Hitler als die letzte Hoffnung dar. Er vermochte den Menschen aus der Arbeitslosigkeit zu helfen. Die weiteren historischen Bilder aus dieser Zeit zeigen Situationen des Kriegsbeginns, -verlaufs und -ende und stellen die Bedrohung der NSDAP durch den Widerstand dar oder zeigen die Verbrechen, die an Juden begangen wurden auf (vgl. ebd. S.26/vgl. Anhang S.141ff). Die Farbfotos verschiedener Gedenkstätten regen teilweise zum Nachdenken an und stellen dar, wie wichtig ein Erinnern bzw. Gedenken an diese Zeit ist (vgl. ebd. S.27/vgl. Anhang S.146ff). Allerdings wird innerhalb der Texte nicht ausführlich auf die Bilder eingegangen und es bleibt daher fragwürdig, ob die Bilder dem richtigen Kontext entsprechend interpretiert werden und ob erkannt wird, welche Werte oder Prinzipien sie dementsprechend vermitteln.

8.6.4 Analyseaspekt 2: Übungen/Aufgaben und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.6.4.a Wertevermittlung

Die einzige Aufgabe, die eventuell im Sinne einer Wertevermittlung verstanden werden kann, ist diejenige zum Zitat aus dem Grundgesetz (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.27/vgl. Anhang S.148). Die Lernenden werden mit der Frage *Warum steht dieser Text in der deutschen Verfassung?* aufgefordert, darüber nachzudenken, worauf sich dieses Gesetz beruft und eventuell welche Werte dahinterstecken könnten. Die Frage kann als Anregung für einen Dialog über Werte (wie beispielsweise „Gleichberechtigung“) gesehen werden.

8.6.4.b Interkulturalität/Kulturreflexivität

Keine der untersuchten Übungen kann im Sinne eines interkulturellen oder kulturreflexiven Lernens gedeutet werden.

8.6.5 Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themen

8.6.5.a Holocaust

Innerhalb eines Informationstextes wird auf das Thema *Holocaust* in wenigen Sätzen eingegangen. Es ist dort die Rede von der „Endlösung der Judenfrage“ und der Tatsache, dass etwa sechs Millionen Juden in Konzentrationslager gebracht und ermordet wurden (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.26/vgl. Anhang S.143). Zudem kommt ein Bild von KZ-Insassen vor, die hinter einem Stacheldrahtzaun zu sehen sind (vgl. ebd. S.26/vgl. Anhang S.141). Unter den Opfern des Nationalsozialismus werden Sinti und Roma, Homosexuelle, psychisch Kranke und Behinderte erwähnt (vgl. ebd. S.26/vgl. Anhang S.145).

8.6.5.b Hitler als Person

Über Hitler wird lediglich gesagt, dass er an die Macht kam, weil er den Leuten Arbeit versprochen hatte und dass er seine Soldaten vergeblich kämpfen ließ, selbst als der Krieg bereits verloren war (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.26/vgl. Anhang S.143). Bilder, auf denen er deutlich zu erkennen ist, kommen im Lehrwerk nicht vor.

8.6.5.c Politik/Ideologie der NSDAP

Es werden im Text Infos über einige Merkmale dieser Diktatur genannt. Zudem wird auf die Ideologie dieser Partei eingegangen und etwas über die Verbrechen an Juden geschildert (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.26/vgl. Anhang S.145). Außerdem sind auf zwei Bildern einige Vertreter dieser Partei abgebildet, auf die allerdings im Text nicht weiter eingegangen wird (vgl. ebd. S.26/vgl. Anhang S.140).

8.6.5.d Nationalsozialismus heute

Zum Thema *NS heute* kommt außer dem Zitat aus dem Grundgesetz nichts vor (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.27/vgl. Anhang S.148).

8.7 Zum Lehrwerk *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland* (2014)

(für 60 Unterrichtsstunden)

8.8 Zum Lehrwerk *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland* (2017)

(für 100 Unterrichtsstunden)

Auf die Analyse der beiden oben genannten Lehrwerke kann weiters hier verzichtet werden, weil diese im gleichen Verlag wie das eben besprochene Lehrwerk erschienen sind und alle drei Auflagen die gleichen Inhalte zum Thema „Nationalsozialismus“ haben.

8.9 Zum Lehrwerk *Mein Leben in Deutschland* (2018)

8.9.1. Zum Thema „Nationalsozialismus“ im Lehrwerk

Dem Thema „Nationalsozialismus“ sind im Lehrwerk, das für 100 Unterrichtsstunden vorgesehen ist, ungefähr fünf Seiten gewidmet (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.51–57). Die ersten Seiten dienen dem allgemeinen Einstieg in den Themenblock „Geschichte und Verantwortung“ und behandeln nicht nur das Thema „Nationalsozialismus“, sondern geben einen allgemeinen Überblick über die deutsche Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts. Allerdings kommen auch dort bereits ein paar Textausschnitte bzw. Bilder vor, die selbstverständlich auch in diese Analyse mit einbezogen werden. Zusätzlich wird u.a. einleitend die Frage zu den Merkmalen einer Demokratie bzw. Diktatur gestellt, die in Bezug auf eine Wertevermittlung ebenso von Relevanz ist, auch wenn sie sich nur indirekt auf die Zeit des Nationalsozialismus bezieht. Die erste Aufgabe, die sich intensiver mit den historischen Ereignissen vor dem Zweiten Weltkrieg auseinandersetzt, besteht aus einem kurzen Text über die Machtergreifung der NSDAP und den Weg hin zur Diktatur. Im Anschluss an den Text sollen die Lernenden jeweils ein Wort pro Aussage ankreuzen. Dieses passt zum Kontext und geht aus dem Text hervor (z.B. *Hitler hat das Gesetz gegen die Neubildung von Parteien* ☐ *erlassen.* ☐ *verboten.*). Die nächste Aufgabe besteht darin, dass sich die Lernenden Gedanken über die geschichtlichen Ereignisse anhand von vier Farbfotos machen und sich darüber gemeinsam im Kurs austauschen. Anschließend daran sollen sie einen längeren Text über die gesamten geschichtlichen Ereignisse, angefangen von der Weimarer Republik, bis hin zum Ende des Zweiten Weltkrieges, lesen und danach fünf Aussagen auf ihre Richtigkeit hin überprüfen (z.B. *Der Zweite Weltkrieg begann 1939 und endete 1945.*). Die nächste Aufgabe besteht darin, dass sich die Lernenden darüber austauschen sollen, was sie über diese geschichtliche Zeitspanne bereits wussten und was nicht. Einige Formulierungshilfen (z.B. *Neu für mich war,; ...hat mich erstaunt*) sollen sie dabei sprachlich unterstützen. Die nächste Seite des Lehrwerks ist der Ideologie des Nationalsozialismus gewidmet. Es geht inhaltlich einerseits darum, welche Verbrechen im Rahmen des Nationalsozialismus ausgeübt wurden und andererseits soll die Frage geklärt werden, weshalb die Bevölkerung sich auf diese Art der Regierung überhaupt eingelassen hat. Als Einstieg ins Thema sollen die Lernenden einen Infotext über die Ideologie des

Nationalsozialismus lesen und dabei verschiedenen Textausschnitten (z.B. *Hitler wollte die Juden vernichten. Er hielt sie für „minderwertig“.*) unterschiedliche Begriffe (z.B. *Antisemitismus*) zuordnen. Daraufhin folgt ein Hörtext, in dem ein Zeitzeuge und eine Zeitzeugin darüber sprechen, weshalb Menschen zur damaligen Zeit mitmachten. Lernende sollen in Form einer Übung bestimmte Aussage dem Zeitzeugen bzw. der Zeitzeugin zuordnen. Zum Schluss sollen die Lernenden ihre eigene Sichtweise zu dem Thema reflektieren und diese in einer Diskussion darüber einbringen. Wiederum sollen einige Formulierungshilfen (z.B. *Ich kann verstehen, dass....; Ich begreife nicht, dass.....*) die Lernenden sprachlich dabei unterstützen. Die letzte Seite zum Thema „Nationalsozialismus“ ist dem „Widerstand“ gewidmet, womit im Lehrwerk ein starker Fokus auch auf dieses spezielle Thema gelegt wird. Die erste Übung soll mit der Frage „*Kennen Sie Filme, Literatur oder Ähnliches zum Thema „Widerstand im Dritten Reich?“*“ die Lernenden zu einem Austausch untereinander über das Thema „Widerstand“ anregen. In der nächsten Übung sollen Porträts von Menschen, die im Widerstand tätig waren (z.B. Geschwister Scholl), passenden Textabschnitten, die sie beschreiben, zugeordnet werden. Anschließend sollen unterschiedliche Aussagen zu den Texten auf ihre Richtigkeit hin bewertet werden (z.B. *Stauffenbergs Attentat auf Hitler war ohne Erfolg*). Die letzte Aufgabe bietet wiederum Ansätze zu einer diskursiven Auseinandersetzung mit diesem Thema. Dabei sollen sich die Lernenden darüber austauschen, was die Leute in Deutschland aus der Geschichte und besonders aus dem Nationalsozialismus gelernt haben. Zuletzt wird auf das Gedenken und Erinnern an diese Zeit eingegangen. Ein kurzer Text über Stolpersteine soll ins Thema einführen. Das Lehrwerk schlägt allerdings vor, dieses innerhalb des Orientierungskurses in Form eines Projektes durchzunehmen, wobei Gedenkstätten innerhalb des Wohnortes besucht werden sollen. Im Anschluss daran sollen die Lernenden darüber berichten und eventuell auch Fotos mitbringen.

8.9.2 Zusammenfassung der behandelten Themen

Im Lehrwerk wird am häufigsten auf das Thema *Widerstand* eingegangen (vgl. Abb.14), dem u.a. eine ganze Seite gewidmet ist. Die wichtigsten Informationen über den *Kriegsbeginn*, den *Kriegsverlauf* und das *Kriegsende* werden auch in einem Text, der von Bildern begleitet wird, vermittelt. Auf die Verbrechen, die an Juden begangen werden, wird ebenso innerhalb dieses Textes eingegangen. Allerdings widmet sich das Lehrwerk kaum dem Thema *Holocaust*. Auf das Thema *Erinnern/Gedenken* wird wiederum in Text und Bild verwiesen. Ebenso beschäftigt sich eine Übung explizit mit der Ideologie des Nationalsozialismus, die hier dem Thema *Politik/Ideologie der NSDAP* zugeordnet wird. Auf die *Politik/Ideologie der NSDAP* wird aber auch noch an anderen Stellen im Lehrwerk genauer eingegangen. Dem Thema *Hitler als Person* wird so gut wie keine Beachtung geschenkt.

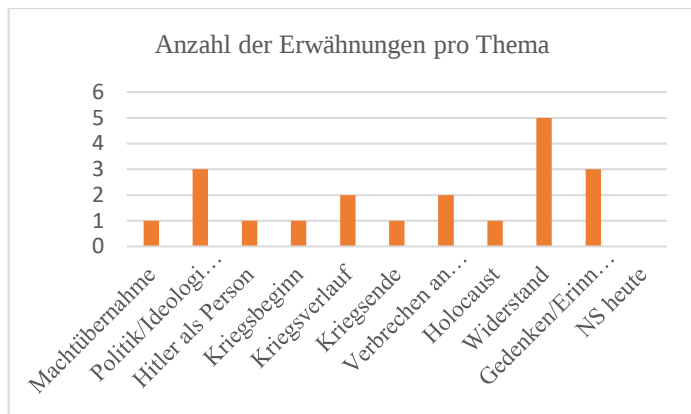


Abb.13: Anzahl von Erwähnungen der Themen des Lehrwerks

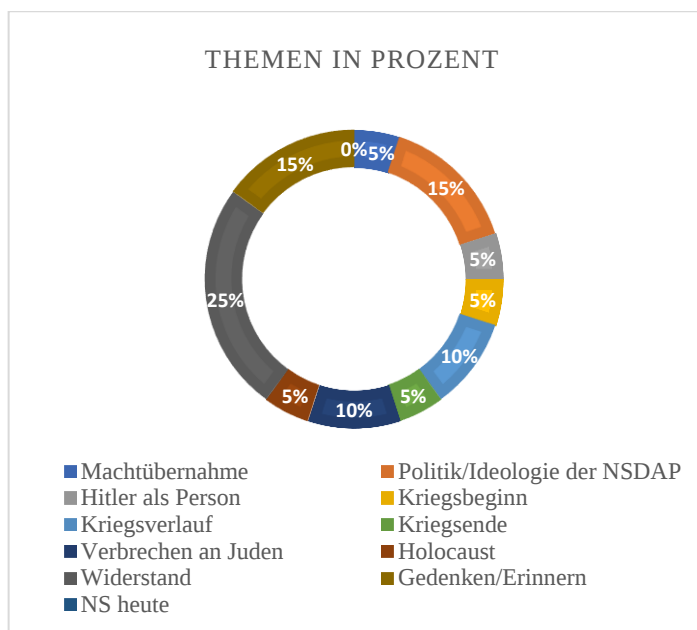


Abb.14: Diagramm der Themen des Lehrwerks in Prozent

8.9.3 Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.9.3.a Texte

Welche Arten von Texten werden angeboten?

Auch in diesem Lehrwerk handelt es sich bei den angebotenen Texten ausschließlich um Sachtexte bzw. sachliche Erklärungen, die in verschiedenen didaktisierten Formen vorliegen. Diese sind als nicht-authentisch einzustufen (vgl. Kap.6.2.2).

Welche Werte vermitteln die Texte?

Es wird zwar in einem Text auf die Abschaffung der Demokratie und die Errichtung einer Diktatur kurz eingegangen (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.52/vgl. Anhang S.150), jedoch werden grundlegende Prinzipien dieser beiden Regierungsformen nicht genau erläutert und auch keiner Reflexion unterzogen. Es wird

auch nicht näher auf europäische Grundwerte, auf die sich z.T. heutige demokratische Prinzipien berufen, eingegangen. Somit kann auch kein Reflexionsprozess darüber stattfinden, weshalb diese für die heutige deutsche Gesellschaft wichtig. Die Übung im Anschluss ist zudem lediglich eine Ankreuzübung, die der „Verständnissicherung“ des Textes dient. In einem anderen Text wird zudem auf die Ideologie des Nationalsozialismus eingegangen. Erneut findet auch dabei nur eine Erklärung von Begriffen (z.B. Rassismus) statt, ohne dass diese genauer hinterfragt werden (vgl. ebd. S.54/vgl. Anhang S.154).

8.9.3.b Bilder

Welche Arten von Bildern werden angeboten?

Es werden im Lehrwerk unterschiedliche Farb- und Schwarzweißfotografien (u.a. Foto der Währung, Filmcover), sowie eine Abbildung einer Landkarte gezeigt (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.56/vgl. Anhang S.150). Bei den Schwarzweißfotografien handelt es sich dabei um authentische Bilder, die zur Zeit des Nationalsozialismus entstanden sind. Eine Farbfotografie hingegen wurde speziell für das Lehrwerk aufgenommen. Auf dieser ist eine Frau mit einem Infoblatt in den Händen dargestellt (vgl. ebd. S.54/vgl. Anhang S.153). Diese zeigt den Lernenden, dass es sich bei dem danebenstehenden Text um einen Infotext handelt. Eine weitere Farbfotografie aus der heutigen Zeit zeigt Eleonore Hertzberger, die als Zeitzeugin vor einer Schulklasse über ihre Erlebnisse während der Zeit des Nationalsozialismus erzählt (vgl. ebd. S.54/vgl. Anhang S.156).

Welche Werte vermitteln die Bilder?

Die meisten Bilder im Lehrwerk begleiten dazugehörige Textteile bzw. sollen diesen in Form einer Übung zugeordnet werden. Eine genauere Auseinandersetzung (z.B. in Form einer Interpretation) ist weder Bestand des Lehrwerks, noch wird diese in Form einer Aufgabe von den Lernenden verlangt. Der (Wert-)gehalt, den die Bilder vermitteln, ist unterschiedlich. So wird beispielsweise anhand eines Fotos, das eine größere NS-Parade zeigt, vor Augen geführt, dass die NSDAP damit Macht demonstrierte und die vorherrschende bzw. einzige Partei zu dieser Zeit war (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.51/vgl. Anhang S.149). Das Bild einer brennenden Synagoge deutet auf die Verbrechen der Nationalsozialisten hin und weist auf die gewaltsame Zerstörung jüdischer Gebäude hin (vgl. ebd., 2018, S.53/vgl. Anhang S.151). Das Bild des Covers zum Film über Sophie Scholl hingegen vermittelt, dass das Thema „Widerstand im Nationalsozialismus“ bis heute Eingang in das Medium Film findet und Menschen noch heute Interesse an der Geschichte dieser Widerstandskämpferin zeigen (vgl. ebd. S.55/vgl. Anhang S.157). Die vier verhältnismäßig groß abgebildeten Schwarzweißporträts einiger Widerstandskämpfer/innen vermitteln ikonische Werte (vgl. ebd. S.55/vgl. Anhang S.157ff).

8.9.3.c. Hörtexte

Welche Arten von Hörtexten werden angeboten?

Es wird im Lehrwerk ein Hörtext angeboten, in dem eine Zeitzeugin und ein Zeitzeuge vor einer Schulklasse darüber berichten, weshalb Menschen zur damaligen Zeit den Nationalsozialismus ignorierten bzw.

unterstützten (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.54/vgl. Anhang S.155). Der Hörtext wird als nicht authentisch eingestuft, weil er nicht in einer realen Situation aufgenommen und offensichtlich fürs Lehrwerk produziert wurde. Hinweise wie das langsame Sprechtempo weisen u.a. auf die nicht reale Situation hin.

Welche Werte vermitteln die Hörtexte?

Die Werte, die dieser Hörtext vermitteln soll, liegen v.a. darin, dass es sich bei den Sprechenden abwechselnd u.a. um einen angeblichen Zeitzeugen bzw. um eine angebliche Zeitzeugin handelt, die bzw. der aufgrund seiner bzw. ihrer Erlebnisse zur damaligen Zeit ausführlich auf die Gründe eingeht, weshalb sich manche Menschen damals zu dem System bekannten. Es werden somit Handlungsweisen von Menschen beschrieben, denen auch individuelle Werte (u.a. Erfolg, Gleichgültigkeit) zu Grunde liegen. Der Hörtext wird im Lehrwerk in Zusammenhang mit zwei kurzen Zuordnungsübungen und einer Aufgabe gebracht. Die anspruchsvollere Aufgabe fordert Lernende dazu auf, aus ihrer Sicht ein Verständnis bzw. Unverständnis für diverse Gründe, die im Hörtext genannt wurden, auszudrücken (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.54/5c). Allerdings wird von den Lernenden nicht verlangt, dass sie ihre Sichtweisen begründen, wodurch es zu keiner ausführlichen Auseinandersetzung mit diversen Gründen (u.a. über individuelle Werte) kommen kann.

8.9.4 Analyseaspekt 2: Übungen/Aufgaben und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.9.4.a. Wertevermittlung

Die eben erwähnte Aufgabe zum Hörtext verlangt von den Lernenden lediglich, ob sie mit den Gründen, die im Hörtext genannt werden, einverstanden sind oder nicht (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.54/vgl. Kap.8.9.3.c). Laut dem Lehrbuch sollen Lernende ihre Aussagen, wie bereits erwähnt, nicht begründen, wodurch sie nicht dazu angeregt werden über ihre eigenen Sichtweisen zu reflektieren. Somit kann diese Aufgabe nicht im Sinne einer Auseinandersetzung mit Werten verstanden werden. Eine weitere Aufgabe geht auf die Lehren ein, die aus dem Nationalsozialismus gezogen werden können. Die Lernenden sollen im Zuge dessen berichten, was man in Deutschland insbesondere aus der Zeit des Nationalsozialismus gelernt hat (vgl. ebd. S.55). Der Beispielsatz „*Im Nationalsozialismus wurden Menschen zum Beispiel wegen ihrer Religion getötet. Deshalb steht heute im Grundgesetz, dass.....*“ soll den Lernenden als Anregung zur Bewältigung dieser Aufgabe dienen. Insgesamt gibt die Aufgabe den Lernenden Denkanstöße, welche Schlüsse aus dieser Zeit gezogen werden können und regt somit zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Thema aus heutiger Sicht an. Inwiefern Lernende durch diese Aufgabe tatsächlich dazu animiert werden, über Werte zu diskutieren, bleibt allerdings offen.

8.9.4.b. Interkulturalität/Kulturreflexivität

Es gibt im Lehrwerk keine Aufgabe, die im Sinne eines interkulturellen oder kulturreflexiven Lernens betrachtet werden kann.

8.9.5 Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themen

8.9.5.a Holocaust

Zum Thema *Holocaust* wird nur gesagt, dass Juden verhaftet und in Konzentrationslager gebracht wurden (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.53/vgl. Anhang S.152) bzw. dass es sich dabei um einen Völkermord handelte, wobei sechs Millionen Juden ums Leben kamen (vgl. ebd. S.54/vgl. Anhang S.154). Fotos, die mit dem Thema *Holocaust* in Verbindung gebracht werden, kommen im Lehrwerk nicht vor. Als Beispiele für weitere Opfergruppen des Nationalsozialismus werden Sinti und Roma, Menschen mit Behinderung und Kommunisten angeführt (vgl. ebd. S.54/vgl. Anhang S.154).

8.9.5.b Hitler als Person

Über Hitler wird lediglich gesagt, dass er zuerst alle anderen Parteien verboten hatte (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.52/vgl. Anhang S.152) und später der Führer war, dem alle gehorchen mussten (vgl. ebd. S.54/vgl. Anhang S.154). Außerdem wird erwähnt, dass er 1945 Selbstmord begangen hat (vgl. ebd. S.53/vgl. Anhang S.153). Bilder, auf denen er zu sehen ist, kommen im Lehrwerk nicht vor.

8.9.5.c Politik/Ideologie der NSDAP

Es wird im Lehrwerk erwähnt, dass die Regierungsform der NSDAP eine Diktatur war, die unterschiedliche demokratische Merkmale eines Rechtsstaates außer Kraft setzte (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S. 52/vgl. Anhang S.150). Zudem wird auf die Ideologie dieser Partei in Form einer Übung genauer eingegangen (vgl. ebd. S.54/vgl. Anhang S.154). Auf Bildern werden die Nationalsozialisten nur einmal bei einer Parade gezeigt (vgl. ebd. S./vgl. Anhang S.149).

8.9.5.d Nationalsozialismus heute

Zum Thema *Nationalsozialismus heute* existiert weder ein Text noch eine Übung. So ist im Lehrwerk beispielsweise von keiner Bedrohung durch Neonazis zu lesen. Im Hörtext, in dem eine Zeitzeugin und ein Zeitzeuge berichtet, geht allerdings indirekt hervor, dass eine Beschäftigung mit dieser Zeit bis heute als wichtig erachtet wird (vgl. Buchwald-Wargenau, 2018, S.54/vgl. Anhang S.155). Zudem wird bezüglich des Themas *Widerstand* u.a. auch auf aktuelle Medien wie Filme zu diesem Thema Bezug genommen (*Kennen Sie Filme, Literatur oder Ähnliches zum Thema „Widerstand“ im Dritten Reich?* (s. ebd. S.55/vgl. Anhang S.158)). Außerdem sollen Stolpersteine, die im Lehrwerk als aktuelle Beispiele von Gedenkstätten angeführt werden (vgl. ebd. S.57/vgl. Anhang S.160) zeigen, dass es auch in der heutigen Zeit Künstler gibt, die mit ihrem künstlerischen Schaffen aktiv an diese Zeit erinnern wollen.

8.10 Zur Lernunterlage *Mein Leben in Österreich* (2016)

8.10.1 Zum Thema „Nationalsozialismus“ in der Lernunterlage

Die Lernunterlage *Mein Leben in Österreich* (2016) ist ganz anders aufgebaut als die bisher analysierten deutschen Lehrwerke zu Orientierungskursen. Anstelle von Aufgaben enthält sie ausschließlich Informationstexte zu den jeweiligen Themen. Zusätzlich gibt es Onlineverweise, falls man sich mehr für die österreichische Geschichte interessiert. Bilder, die speziell auf die Zeit des Nationalsozialismus zurückzuführen sind, kommen in der Lernunterlage nicht vor.

Dem Thema „Nationalsozialismus“ sind eineinhalb Seiten gewidmet, wobei eine kurze Einleitung erklärt, weshalb eine Beschäftigung mit der Vergangenheit Österreichs als wichtig erachtet wird. Die Lernunterlage enthält Informationen zum Thema „Holocaust“, dem „Verbotsgesetz“ und geht kurz auf die Situation Österreichs nach dem Krieg ein.

8.10.2 Zusammenfassung der behandelten Themen

Es wird lediglich auf die Themen *Verbrechen an Juden, Holocaust, das Kriegsende und NS heute* eingegangen, wobei diese sehr reduziert sind. Alle anderen Themen werden nicht angesprochen. Bilder zum Thema „Nationalsozialismus“ gibt es keine.

8.10.3 Analyseaspekt 1: Darstellungsweisen in Medien

8.10.3.a Texte

Welche Arten von Texten werden angeboten und welche Werte vermitteln diese?

Das Lehrwerk beinhaltet ausschließlich Infotexte, die einen kurzen Überblick zu den geschichtlichen Ereignissen geben. Diese liegen in einer vom Verfasser reflektierten Form vor und sind daher als nicht-authentisch einzustufen (vgl. Kap.6.2.2).

Es wird hervorgehoben, dass die damalige Unterstützung für Adolf Hitler und die Ideologie der NSDAP ein Fehler war und daher das Verbotsgesetz erlassen wurde, um den Wiederaufbau zu ermöglichen und die Verbreitung dieses Gedankenguts zu verhindern.

8.10.4 Analyseaspekt 2: Übungen/Aufgaben und Wertevermittlung bzw. Interkulturalität/Kulturreflexivität

8.10.4.a. Wertevermittlung

Der Text enthält im Allgemeinen keine Aufgaben. Zudem ist er reflexiv verfasst und es gibt für die Lernenden keinen Anlass, sich weiter mit dem Thema zu befassen.

8.10.4.b Interkulturalität/Kulturreflexivität

Ein interkultureller oder kulturreflexiver Ansatz kommt in den Texten nicht vor.

8.10.5. Analyseaspekt 3: Zu einzelnen Themen

8.10.5.a Holocaust

Das Thema Holocaust wird nicht thematisiert. Es werden allerdings neben Juden, Roma und Sinti, Angehörige der slowenischen und der tschechischen Minderheit, Anhänger bzw. Anhängerinnen und Priester der christlichen Kirchen, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung und politische Gegner als Opfer des Nationalsozialismus genannt.

8.10.5.b Hitler als Person

Auf Hitler wird im Text nicht weiter eingegangen

8.10.5.c Politik/Ideologie der NSDAP

Über die NSDAP wird im Text nicht gesprochen. Nur im Zuge des Verbotsgesetzes wird erwähnt, dass es heute verboten ist, eine nationalsozialistische Organisation wieder aufzubauen (vgl. ebd. S.16/vgl. Anhang S.163).

8.10.5.d Nationalsozialismus heute

Das Thema *NS heute* wird vorwiegend in Form des Verbotsgesetzes thematisiert (vgl. ebd. S.16/vgl. Anhang S.163). Zudem geht der Text auf die Identität Österreichs kurz ein und bedauert die Mitschuld dieses Landes.

9. Zusammenfassung, Vergleich und Diskussion der Ergebnisse

Im abschließenden Kapitel werden die einzelnen Analyseteile der unterschiedlichen Lehrwerke zusammengefasst, miteinander verglichen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dargestellt. Zudem wird in diesem Kapitel nochmals hervorgehoben, weshalb die Behandlung des Themas „Nationalsozialismus“ für DaZ-Lernende wichtig ist und welche Aspekte bei der Vermittlung dieses Themas eine bedeutende Rolle spielen.

Im Theorieteil wurde erläutert, dass die Zeit des Nationalsozialismus sehr prägend für die deutsche, österreichische und europäische Geschichte war, bis in die heutige Gegenwart wirkt und u.a. auch immer wieder in den Medien präsent ist. Daher wird eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema für Zweitsprachlernende als wichtig erachtet, damit sie sich an Kontroversen darüber beteiligen und so u.a. auch das Alltagsleben der Menschen in Österreich und Deutschland besser verstehen können (vgl. Kap.2.2). Allerdings kann der Nationalsozialismus nicht isoliert als deutsche oder österreichische Angelegenheit betrachtet werden, weil er in mehr oder weniger intensiven Beziehungen mit anderen Ländern und Kulturen steht. Es sollte daher den Lernenden innerhalb einer Unterrichtssituation ermöglicht werden u.a. über die gesellschaftliche oder politische Situation im eigenen Land reflektieren zu können (vgl. Kap.2.2).

In Österreich und Deutschland ist für Zuwanderer und Zuwanderinnen der Besuch eines Orientierungskurses einerseits verpflichtend (vgl. Kap. 3.1.1. bzw. 3.1.2). Andererseits wird den DaZ-Lernenden dadurch die Möglichkeit geboten sich intensiv mit der Kultur und der Geschichte der Zielkultur auseinanderzusetzen, um darin besser Fuß fassen zu können. Seit 2017 gab es sowohl im deutschen als auch im österreichischen Integrationsgesetz Änderungen, die eine bewusste Vermittlung von Werten vorschreiben (vgl. Kap. 3.1.1 bzw. 3.1.2), wobei es sich bei der Vermittlung von Werten nicht um österreichische oder deutsche Werte handelt, sondern vielmehr um europäische Grundwerte und Prinzipien (vgl. Kap.3.2.3). In Bezug auf das Thema „Nationalsozialismus“ fordert u.a. das deutsche Curriculum, dass in den Orientierungskursen nicht bloß die Vermittlung historischer Zusammenhänge erfolgt, vielmehr soll die Bedeutung der Demokratie und der Grundrechte hervorgehoben werden, v.a. in Hinsicht auf eine gewisse Verantwortung, die aus der nationalsozialistischen Vergangenheit gezogen werden kann (vgl. Kap. 3.1.1).

Auch Koreik und Ghobeyshi stellen bei der Vermittlung des Themas „Nationalsozialismus“ fest, dass es dabei weniger um das Vermitteln von Fakten, sondern vielmehr um die Erkenntnisprozesse geht, die Lernende aus diesem geschichtlichen Zeitabschnitt ziehen können und sollen (vgl. Kap.2.2). Diese Prozesse der Erkenntnisbildung können zwar nur durch den Lernenden selbst erfolgen, trotzdem kann dabei ein guter Unterricht mit ausgewogener Materialauswahl, durch den die Lernenden zu kritischem Denken angeregt werden, wichtig sein. Dementsprechend können auch Lehrwerke eine entscheidende Rolle bei einer genauen und kritischen Auseinandersetzung mit dem schwierigen Thema „Nationalsozialismus“ spielen, das sowohl Lehrende als auch Lernende vor zahlreiche Herausforderungen stellt (vgl. Kap. 2.2). Es stellt sich daher auch die Frage, inwiefern ausgewählte Lehrwerke zu Orientierungskursen bzw. die gesetzlich verordnete Vermittlung von Werten diesen Prozess der Erkenntnisbildung anregen können.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin unterschiedliche Lehrwerke hinsichtlich des Themas „Nationalsozialismus“ zu untersuchen. Einerseits sollte ermittelt werden, in welchem Ausmaß sich die jeweiligen Lehrwerke dem Thema widmen und welche untergeordneten Themen darin vorkommen bzw. wie ausführlich diese in den jeweiligen Lehrwerken vertreten sind. Andererseits sollte anhand eines selbst erstellten Analyserasters analysiert werden, wie sich eine Vermittlung unterschiedlicher Werte und Prinzipien in verschiedenen Medien (Bild, Text, Hörtext) sowie in Aufgabenstellungen äußert.

In welchem Ausmaß wird das Thema „Nationalsozialismus“ in den Lehrwerken von Orientierungskursen behandelt?

Zunächst sollte auch nochmals erwähnt werden, dass unterschiedliche Auflagen verschiedener Lehrwerke analysiert wurden, wobei sich diese auf verschiedene Curricula beziehen. Für die in Deutschland stattfindenden Orientierungskurse wurde die vorgeschriebene Unterrichtsstundenanzahl im Laufe der Jahre von 30 USt auf 60 USt und später auf 100 USt erhöht. Demnach schreiben die verschiedenen Curricula dem Themenblock „Geschichte und Verantwortung“, zu dem das Thema „Nationalsozialismus“ zählt, einen leicht größer werdenden Umfang zu (vgl. Kap. 3.1.1). Es sollte daher angenommen werden, dass sich die unterschiedlichen Auflagen der Lehrwerke an die jeweils gültige Stundenanzahl anpassen und dementsprechend dem Thema genügend Platz einräumen. Die Analyse zeigt jedoch, dass dies nicht bei allen Lehrwerksauflagen der jeweils gleichen Verlage der Fall ist.

Das Lehrwerk *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland* vom Hueber-Verlag beispielsweise änderte die Seitenanzahl zum Thema „Nationalsozialismus“ innerhalb mehrerer Auflagen zu jeweils unterschiedlichen Curricula nicht. Im aktuellsten Lehrwerk aus dem Jahr 2017 wird das Thema genauso innerhalb von zwei Seiten behandelt, wie in der ältesten Auflage von 2006. Zudem handelt es sich bei beiden Lehrwerken um die gleichen Inhalte. Diese wurden unverändert von Auflage zu Auflage übernommen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass eine Behandlung des Themas „Nationalsozialismus“ in dem Lehrwerk sehr kurz und oberflächlich stattfindet.

Was das Lehrwerk *Orientierungskurs* vom Cornelsen Verlag betrifft, so beinhaltet das Lehrwerk zu 60 Unterrichtsstunden drei Seiten zum Thema „Nationalsozialismus“ und das aktuellste Lehrwerk zu 100 Unterrichtsstunden vier Seiten. Von einer ausführlichen Behandlung des Themas kann auch hier nicht ausgegangen werden.

Das Lehrwerk *Mein Leben in Deutschland* vom Hueber Verlag räumt dem Thema „Nationalsozialismus“ mit knapp über vier Seiten auch nicht viel mehr Platz ein als die bereits genannten Lehrwerke. Die letzte Seite besteht zudem aus einer inhaltlichen Zusammenfassung für die Prüfung. Eine adäquate Anpassung des Themas „Nationalsozialismus“ an die unterschiedlichen Stundenzahlen der verschiedenen Curricula lässt sich lediglich anhand der Lehrwerke zum Orientierungskurs des Klett-Verlages (*30 Stunden Deutschland, 60 Stunden Deutschland, 100 Stunden Deutschland*) feststellen. Während das Lehrwerk zu 30 Unterrichtsstunden das Thema innerhalb von zwei Seiten behandelt, sieht das Lehrwerk für 100 Unterrichtsstunden acht Seiten dafür vor. Die Inhalte der unterschiedlichen Auflagen unterscheiden sich zudem auch in ihrer Komplexität und in ihrem Aufbau.

Die Lernunterlage *Mein Leben in Österreich* behandelt das Thema „Nationalsozialismus“ in nur eineinhalb Seiten, wobei nur ein grober Überblick über die geschichtlichen Hintergründe gegeben wird.

Welche untergeordneten Themen werden behandelt bzw. wird und wie wird auf spezielle Themen, wie beispielsweise den „Holocaust“, eingegangen?

Im Zuge der Analyse kristallisierten sich unterschiedliche Themen (*Verbrechen an Juden; Kriegsbeginn, -verlauf, -ende; Widerstand; Politik der NSDAP; Machtübernahme; Hitler als Person; Gedenken/Erinnern; Holocaust; NS heute*) heraus, die in unterschiedlicher Intensität in den verschiedenen Lehrwerken behandelt werden. Nur in ganz wenigen Lehrwerken kommen vereinzelte Themen (beispielsweise *Hitler als Person* oder *NS heute*) gar nicht vor. Um einen Überblick über das Ausmaß zu gewähren, das die oben genannten Themen in den verschiedenen Lehrwerken einnehmen, wurde jeweils der Prozentsatz eines jeden einzelnen in Bezug auf das jeweilige Lehrwerk berechnet. Verallgemeinert kann man anhand einzelner Diagramme (vgl. Kap.8) erschließen, dass besonders die Themen *Widerstand Gedenken/Erinnern* und *Politik der NSDAP* in vielen Lehrwerken einen hohen Prozentsatz verzeichnen, während das Thema *Hitler als Person* kaum vorkommt.

Um der Frage nachzugehen, in welchem Ausmaß und in welcher Komplexität einzelne Themen in den Lehrwerken vorkommen, wurden vier spezielle Themen (*Holocaust, Hitler als Person, Nationalsozialistische Partei, Das Thema Nationalsozialismus heute*) vorab bestimmt, die einer genaueren Analyse hinsichtlich der im Kriterienkatalog formulierten Fragen (vgl. Kap.7.2) unterzogen wurden. An dieser Stelle werden diese speziellen Themen nochmals aufgelistet, damit zusammengefasst und verglichen werden kann, wie sie in den unterschiedlichen Lehrwerken realisiert werden:

Holocaust

Das Thema *Holocaust* wird, bis auf eine Ausnahme, innerhalb aller analysierten Lehrwerke in wenigen Sätzen behandelt. Zumeist wird erklärt, dass mit Holocaust die Verfolgung und Ermordung von Juden gemeint ist. Es gibt in den Lehrwerken nur selten Bilder, die direkt mit diesem Thema in Verbindung gebracht werden (u.a. Konzentrationslager von der Außenperspektive; KZ-Häftlinge), aber es gibt viele Bilder, die sich auf die Ideologie der NSDAP beziehen und damit indirekt auch auf den Holocaust. Einige Beispiele von Opfergruppen, die unter dem NS-Regime verfolgt und ermordet wurden, werden in allen Lehrwerken kurz aufgezählt.

Der *Orientierungskurs* (2017) ist das einzige der analysierten Lehrwerke, das auf das persönliche Schicksal einer Holocaust-Überlebenden eingeht.

Hitler als Person

Informationen über Hitler kommen in den Texten allgemein nur wenige vor. Zumeist beziehen sich diese auf seinen politischen Werdegang. Auf seine ideologischen Ansichten gehen lediglich zwei Lehrwerke der Verlagsgruppe Klett ein. Nur in drei von insgesamt neun Lehrwerken gibt es Bilder (z.B. Fotoporträts, Plakate) von ihm.

Politik/Ideologie der NSDAP

Fast alle Lehrwerke geben in unterschiedlichem Ausmaß Auskunft über die Politik bzw. Ideologie der NSDAP. Einige Lehrwerke vermitteln v.a. Informationen über die Abschaffung der Demokratie und Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur sowie Merkmale, die diese beiden Regierungsformen unterscheiden. Die „Rassenideologie“ wird ebenfalls in einigen Lehrwerken am Beispiel des Antisemitismus behandelt. Auf die Rolle des einzelnen innerhalb dieser Partei allerdings wird lediglich in den Lehrwerken *Mein Leben in Deutschland* (2018) und *60 Stunden Deutschland* (2013) eingegangen. Dort werden verschiedene Einstellungen, die Menschen bzw. bestimmte Berufsgruppen gegenüber dem NS-Regime gehabt haben, angeführt. Unterschiedliche Bilder von Nationalsozialisten kommen in fast allen Lehrwerken vor.

Nationalsozialismus heute

Auf das Thema *Nationalsozialismus heute* wird in Lehrwerken nur sehr wenig eingegangen. Die Lehrwerke thematisieren, beispielsweise anhand einer Zeitungsschlagzeile, eine mögliche Bedrohung durch Neonazis oder verweisen auf das „Verbotsgesetz“, das beschlossen wurde, damit sich derart schreckliche Ereignisse nicht wiederholen können.

Welche Texte, Bilder und Hörtexte kommen in den Lehrwerken vor und welche Werte oder Prinzipien vermitteln diese?

Texte

Es kommen in den Lehrwerken größtenteils sachliche Texte in Kombination mit Übungen bzw. Aufgaben vor, die als nicht-authentisch eingestuft werden. Eine direkte Vermittlung von Werten findet kaum statt. Nur im Lehrwerk *Orientierungskurs* (2017) wird der Wert „Solidarität“ innerhalb eines Zeitungsartikels einer Holocaust-Überlebenden genannt und es wird aus ihrer Perspektive beschrieben, was sie darunter versteht. Eine Vermittlung von ideologischen Grundprinzipien des Nationalsozialismus (u.a. Rassismus, Antisemitismus) (vgl. 3.1.1) findet zwar statt, jedoch werden Begriffe wie beispielsweise Rassismus nur oberflächlich beschrieben, ohne dass dies genau erklärt wird (bzw. darüber reflektiert wird, wie es dazu kam, dass rassistisches Gedankengut verbreitet wurde, welche Auswirkungen es auf die gesamte damalige Gesellschaft, nicht nur in Bezug auf die Juden, hatte usw.). Es wird auch nur sehr allgemein darauf eingegangen, wie sich diese Grundprinzipien auf die Menschen auswirkten, die in der NS-Diktatur lebten (vgl. 3.1.1). So wird in den meisten Lehrwerken beispielsweise nur beschrieben, dass die Menschen in der NS-Diktatur keine Meinungsfreiheit hatten. Darauf welche Auswirkungen das konkret für den Einzelnen oder für bestimmte Berufsgruppen hatte, wird lediglich oberflächlich im Lehrwerk *60 Stunden Deutschland* (vgl. Kilimann/Kotas u.a., 2013, S.47/vgl. Anhang S.117 ff) in Form einer Übung behandelt. Wesentliche Merkmale der damaligen NS-Diktatur werden besonders in den aktuelleren deutschen Lehrwerken mit heutigen demokratischen Merkmalen verglichen. Das liegt darin begründet, dass das deutsche Curriculum für Orientierungskurse (2017) diesen Vergleich als Feinlernziel vorsieht (vgl. Kap.3.1.1). In den meisten Lehrwerken werden diese Merkmale allerdings lediglich aufgezählt, ohne dass diese in irgendeiner Form hinterfragt werden. Es wird beispielsweise

nicht darüber reflektiert, welche Bedeutung die Demokratie für Staaten wie Österreich oder Deutschland heute hat bzw. welche Rolle die Zeit der NS-Diktatur dabei spielte. In Bezug auf bestimmte Gesetze, die auf Grund dieser Zeit beschlossen wurden (z.B. Verbotsgesetz, Grundgesetz) gehen nur das Lehrwerk *Zur Orientierung* (vgl. Gaidosch/Müller, 2006, S.27/vgl. Anhang S.149) und die Lernunterlage *Mein Leben in Österreich* (vgl. ebd., 2016, S.16/vgl. Anhang S.162 ff) ein.

Bilder

Es kommen in den Lehrwerken größtenteils Schwarzweiß- oder Farbfotos vor, die in den meisten Fällen als authentisch eingestuft werden, weil sie entweder historische Dokumente oder aktuelle Fotos von Gedenkstätten sind, die nicht extra für Lehrwerke produziert wurden.

Die Bilder, die in den Lehrwerken vorkommen, werden allerdings in den schriftlichen Texten nicht genau erklärt oder interpretiert. Daher ist eine Deutung, bezogen auf Werte, schwer, weil ein gewisses historisches Vorwissen vonnöten ist, damit der Betrachter bzw. die Betrachterin das Bild in einem bestimmten „gesellschaftlichen Wertekontext“ einordnen kann. Aus diesem Grund konnten die Bilder nur auf einen persönlichen „Wert(-gehalt)“ hin interpretiert werden. Es kommen in den Lehrwerken u.a. Bilder vor, die sowohl in Verbindung mit ideologischen Prinzipien der NSDAP gebracht werden können (u.a. Bild eines Soldaten, der ein Plakat mit antisemitischer Botschaft in den Händen hält), als auch Bilder, die Aspekte einer Diktatur darstellen (u.a. Wahlplakate, die Hitler als herrschenden Diktator inszenieren).

Hörtexte

Nur in zwei der analysierten Lehrwerke kommen Hörtexte zum Thema „Nationalsozialismus“ vor. Im Lehrwerk *100 Stunden Deutschland* (2017) werden die Informationen der im Lehrwerk vorhandenen Texte lediglich laut vorgelesen. Die Hörtexte unterscheiden sich somit thematisch nicht von den Infotexten des Lehrwerks und wurden daher nicht analysiert. Das Lehrwerk *Mein Leben in Deutschland* (2018) enthält einen Hörtext im Zusammenhang mit zwei kurzen Übungen und einer Aufgabe. In diesem Hörtext, der als nicht-authentisch eingestuft wird, beleuchten ein Zeitzeuge und eine Zeitzeugin ausführlich die unterschiedlichen Gründe (Erfolg, Gleichgültigkeit), weshalb sich damals manche Menschen zu dem System bekannten. Damit geht das Lehrwerk *Mein Leben in Deutschland* (2018) mit diesem Hörtext zumindest ansatzweise als einziges auf das Feinlernziel „unterschiedliche Motive für Konformismus beschreiben“ ein, welches das deutsche Curriculum für Orientierungskurse (2017) im Rahmen des Themas „Der Nationalsozialismus und seine Folgen“ vorsieht (vgl. Kap. 3.1.1). Durch die Aufgabe, die diesen Hörtext begleitet, ist allerdings eine genaue Auseinandersetzung der Lernenden mit diversen Gründen, die im Hörtext genannt werden, nicht garantiert, weil nur oberflächlich danach gefragt wird, ob die Lernenden für diese Gründe Verständnis haben oder nicht.

Gibt es Aufgaben, die die Lernenden zu einem Dialog über Werte anregen?

In den Lehrwerken *60 Stunden Deutschland* (2013) und *100 Stunden Deutschland* (2017), die beide im Klett-Verlag herausgebracht wurden, gibt es jeweils eine Aufgabe, die die Lernenden zu einem Dialog über Werte anregt. Es handelt sich in beiden Büchern um die gleiche Aufgabe, nur in etwas umgewandelter Weise. Das

Lehrwerk *60 Stunden Deutschland* (2013) fragt danach, welche Bedeutung Zivilcourage heute in der Demokratie hat, wie man im Alltag handeln sollte und wie man sich für andere einsetzen und sozialen Mut zeigen kann (vgl. Kilimann/Kotas u.a., 2013, S.50). Das Lehrwerk für 100 Unterrichtsstunden bezieht den individuellen Wert „Mut“ besonders auf den Kontext der Lernenden und fordert sie dazu auf, Beispiele aus ihrem eigenen Leben zu nennen, in denen sie persönlich Mut bewiesen haben. Die anderen analysierten Lehrwerke enthalten zwar keine Aufgaben, die die Lernenden bewusst zu einem Dialog über Werte anregen, allerdings kommen auch in diesen vereinzelt Aufgaben vor, die Lernende zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema „Nationalsozialismus“ aus heutiger Sicht animieren. Hierzu zählen beispielsweise Aufgaben, die Lernende dazu auffordern mögliche Lehren zu nennen, die sie aus dem Nationalsozialismus ziehen können. Inwiefern Lernende durch diese Art von Aufgaben dazu motiviert werden auch über Werte zu diskutieren, bleibt allerdings offen.

Ermöglichen die Lehrwerke von Orientierungskursen bezüglich des Themas „Nationalsozialismus“ ein interkulturelles/kulturreflexives Lernen?

Keines der analysierten Lehrwerke enthält Aufgaben, die den Lernenden ein interkulturelles oder kulturreflexives Lernen ermöglichen. So gibt es weder Aufgaben, die auf die Kultur des Heimatlandes der DaZ-Lernenden bzw. auf die Erinnerungskultur des Nationalsozialismus in diesem eingehen, noch gibt es Aufgaben, die einen aktuellen Bezug (z.B. zum Thema Flucht) zur Lebenssituation der Lernenden herstellen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bis auf das aktuelle Lehrwerk *100 Stunden Deutschland* (2017), die analysierten Lehrwerke dem Thema „Nationalsozialismus“ nicht sonderlich viele Seiten widmen. Das dürfte auch der Grund dafür sein, dass die Behandlung verschiedener untergeordneter Themen kurz ausfällt. So wird beispielsweise das Thema *Holocaust* in wenigen Sätzen thematisiert, wobei lediglich die Opfergruppen und die Anzahl an Menschen, die ermordet wurden, genannt werden. Auf das tatsächliche Ausmaß der schrecklichen Verbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus wird somit nur oberflächlich eingegangen, ohne dass eine emotionale Ebene der Lernenden angesprochen wird. Lediglich das Lehrwerk *Orientierungskurs* (2017) gibt den Lernenden mit dem Zeitungsbericht einer Holocaust-Überlebenden die Möglichkeit zur Identifikation mit einem Opfer und gewährt ihnen gleichzeitig Einblicke in das Leben von Häftlingen des Konzentrationslagers Auschwitz. Die anderen Themen (*Hitler als Person*, *Politik/Ideologie der NSDAP* und *NS heute*) werden zumeist nur kurz in Form von Fakten vermittelt. Was die Vermittlung von Werten und Prinzipien durch das Medium Text betrifft, so lässt sich sagen, dass diese zwar zum Teil erfolgt, allerdings werden beispielsweise demokratische Prinzipien oder ideologische Prinzipien der NS-Diktatur eher als „Faktenwissen“ an die Lernenden vermittelt, ohne dass darüber reflektiert wird, was diese für Einzelpersonen bzw. im Kontext einer Gesellschaft tatsächlich bedeuten. Eine direkte Vermittlung von Werten findet kaum statt. Ähnliches gilt für das Medium Hörtext, das in den Lehrwerken im Kontext des Themas „Nationalsozialismus“ kaum vorkommt. Von einer Vermittlung von Werten kann auch im Hörtext des Lehrwerkes *Mein Leben in Deutschland* (2018) nur indirekt die Rede sein. Bilder jedoch findet man in mehr oder weniger großem Ausmaß in allen Lehrwerken. Allerdings kann eine Vermittlung von Werten oder Prinzipien durch Bilder nicht festgestellt werden, weil die

Bilder nicht ausreichend durch zusätzliche Textteile erklärt oder interpretiert werden und somit größtenteils von der Interpretation des Betrachters bzw. der Betrachterin abhängig sind. Um zu analysieren welche Werte DaZ-Lernende tatsächlich mit den Bildern verbinden, müsste man weitere Forschungsmethoden, wie Interviews, einbeziehen.

Außerdem gibt es in den Lehrwerken nur wenige Aufgaben, die die Lernenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema „Nationalsozialismus“ oder zu einem Dialog über Werte anregen. Aufgaben, die den Lernenden ein interkulturelles oder kulturreflexives Lernen ermöglichen, kommen hingegen gar nicht vor.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Lehrwerke kaum Potenzial in Hinsicht auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema „Nationalsozialismus“ enthalten. So kann auch nicht gewährleistet werden, dass Lernende durch die Lehrwerke zu einem Prozess der Erkenntnisbildung angeregt werden können.

Ausblick

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit lag auf der Darstellungsweise des Themas „Nationalsozialismus“ in ausgewählten Orientierungskurslehrwerken. Zudem wurde untersucht, welche Werte durch unterschiedliche Medien vermittelt werden. Die Erkenntnis, die daraus gezogen wurde, ist, dass Werte und Prinzipien oft als „Fakten“ vermittelt und nicht näher erklärt werden. Geht man allerdings von einem kritischen Standpunkt der „Wertevermittlung“ aus und möchte man aufzeigen, dass Lehrwerke dazu beitragen den Lernenden einen vermeintlichen Wertekanon „aufzuzwingen“ (vgl. Kap.3.2.4), der auf einer „monopolisierten Vorstellung einer Wertegemeinschaft“ (s. Gatt, 2011, S.177) beruht, so wäre dafür eine als Diskursanalyse angelegte Lehrwerkanalyse womöglich besser geeignet. Durch ein solches Verfahren kann aufgezeigt werden, dass der „Wertebegriff“ selbst etwas gesellschaftlich Konstruiertes ist (vgl. Kap.3.2.1).

Weitere Forschungsarbeiten, die nicht im Bereich einer Lehrwerkanalyse zu verorten sind, würden sich außerdem zur „Wertebildung“ (vgl. Kap. 3.2.1) oder zu alternativen Ansätzen zur Wertevermittlung anbieten. Angelika Radax und Ingrid Otepka schreiben in einem Beitrag über ihre Erfahrungen an einer Wiener Sprachschule mit „wertefreier und impliziter Vermittlung“ (vgl. Radax/Otepka, 2018). Darunter verstehen sie im Sinne einer „Wertevermittlung“ einen Ansatz, der in Dialogform stattfindet, wobei sich Lernende über persönliche Sichtweisen austauschen und darüber reflektieren, ohne dass der Begriff „Wert“ fällt (vgl. ebd. S.95). Mithilfe unterschiedlicher Methoden, die sich an den Lernenden orientieren, werden Gespräche geführt, die zum Ziel haben, dass unterschiedliche Sichtweisen offengelegt, reflektiert und zuletzt auch toleriert werden. Es wäre interessant zu erforschen, ob und wie dieser Ansatz der „wertefreien Vermittlung“ auch in Orientierungskursen zum Thema „Nationalsozialismus“ umgesetzt wird bzw. werden kann.

10. Literaturverzeichnis

10.1 Primärliteratur

Buchwald-Wargenau, Isabel (2018): Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs, Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft. München: Hueber

Butler, Ellen; Sturm, Martin u.a. (2017): 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs, Politik, Geschichte, Kultur. Stuttgart: Klett

Gaidosch, Ulrike (2006): Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland. München: Hueber

Gaidosch, Ulrike (2014): Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland. München: Hueber

Gaidosch, Ulrike; Müller, Christine (2017): Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland. München: Hueber

Klimann, Angela; Plisch de Vega, Stefanie (2005): 30 Stunden Deutschland. Stuttgart: Klett

Klimann, Angela; Kotas, Ondřej; Skodozki, Johanna (2013): 60 Stunden Deutschland. Stuttgart: Klett

Schote, Joachim (2016): Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland. Berlin: Cornelsen

Schote, Joachim (2017): Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland. Berlin: Cornelsen

Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ des BMEIA 2016:

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Zusammenleben/Wertebroschuere_Lernunterlage.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2019

10.2 Sekundärliteratur

Altmayer, Claus (2008): Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, Steve A.; Schulz, Renate A. (Hrsg.): Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges/Brücken bauen. Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 94. Bern (u.a): Lang-Verlag, S. 25–37

Bernstein, Nils; Guadalupe, Claudia; Llampalas, García (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren Deutsch als Fremdsprache, S. 103–112

Biechele, Markus (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut

Boehm, Gottfried (2006) (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink Verlag

Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S.256–269

Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (1999): Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr-Verlag, S.11–31

Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann; Pappert, Steffen (2018): Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 9. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Büttner, Sabine (2014): Analyse-Modell für Bildquellen nach Panofsky/Wohlfeil. Online abrufbar unter: <http://www.historicum-estudies.net/etutorials/tutorium-quellenarbeit/bilder-als-quellen/analyse-modell/.....zuletzt geprüft am 11.11.2019>

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S.7–22

Ermert, Karl (1979): Briefsorten: Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation. In: Althaus, Hans P.; Henne, Helmut (Hrsg.) (u.a.): Reihe Germanistische Linguistik. Bd.20. Tübingen: Niemeyer Verlag

Faistauer, Renate (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? –Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen „Perspektiven“ (= Sonderheft zur XIII. Internationalen Deutschlehrendentagung in Graz), S.8–17

Fisseler-Skandrani, Renate (1992): Wahrnehmung deutscher Geschichte und Gegenwart durch tunesische Studenten. In: Info DaF 19, Heft 5, S. 551–573

Fornoff, Roger (2018): Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. In: Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 100, Göttingen: Universitätsverlag

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia, S. 41–47. Online verfügbar unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2016

Gatt, Sabine (2011): Sprachenpolitik politisch kommuniziert: Symbolische Instrumentalisierung zwischen Exklusion und Inklusion. In: Dahlvik, Julia; Sievers, Wiebke; Fassmann, Heinz (Hrsg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich, 1. Jahrbuch, S. 163-180

Ghobeyshi, Silke (2002): Nationalsozialismus und Schoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

- Greiffenhagen Sylvia; Greiffenhagen, Martin (2000): Werte und Wertewandel. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Didaktische Reihe 22. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 16–29
- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens - Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213-223
- Hartkopf, Dorothee (2010): Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache. Sprach-Vermittlungen, Band 6, Münster: Waxmann Verlag
- Herzner, Dominik (2018): Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23/2, S.184–195
- Heyl, Matthias (1995): „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ –Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Abram, Ido; Heyl, Matthias (Hrsg.): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Hamburg: Rororo, S.61–164
- Hoch, Barbara (2016): Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche. Universität Mannheim: Masterarbeit
- Hofer-Robinson, Michael (2018): Wozu Werte? Zum neuen Aspekt im österreichischen Integrationsdiskurs. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): ÖDaF-Mitteilungen. Wertevermittlung im DaZ-Unterricht? Kritische Perspektiven und alternative Modelle für kultur- und gesellschaftsreflexives Lernen. 34/1 (2018), S. 10–20
- Illy, Regine (1999): Nationalsozialismus in Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck/Wien: Studienverlag, S. 168–185
- Jenkins, Eva-Maria (Projektleitung) (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (1997) (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Bd. 1. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, S. 182–194
- Jenkins, Eva-Maria (2010): Hörtext, der. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag, S. 119
- Kaden, Marco (2012): Der Orientierungskurs des BAMF. Eingliederungshilfe oder Gesinnungsprüfung. Frankfurt a.M.: Diplomica Verlag
- Kluckhohn, C.K.M. (1965): Values and Value-Orientations in the Theory of Action. In: Parsons, Shils (Eds.), S.388–433

- Koenig, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 177–182
- Koreik, Uwe (1995): Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian (Hrsg.) (u.a.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2.Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1478–1483
- Koreik, Uwe (2012): Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Historische Quellen im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 86, Göttingen: Universitätsverlag, S.1–14
- Krammer, Reinhard (2008): Historisches Lernen mit Bildern. In: Dreier, Werner; Fuchs; Eduard; Radkau, Verena; Utz, Hans (Hrsg.): Schlüsselbilder des Nationalsozialismus. Fotohistorische und didaktische Überlegungen. Wien: Studien Verlag, S. 43–55
- Krings, Anette (2006): Die Macht der Bilder!/? Zur Bedeutung der historischen Fotografien des Holocaust in der politischen Bildungsarbeit. Berlin: LIT-Verlag
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd;Neuner, Gerhard (1994) (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt, S. 100–105
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Halbband Berlin, NewYork: de Gruyter, S. 1215–1227
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 4. Auflage
- Lorke Franziska/ Bohunovsky, Ruth (2015): Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im außereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr.52, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 34–43
- Maijala, Minna (2006): Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus. In: Info DaF 33. München: Iudicium-Verlag, S.13–30. Online abrufbar unter: <https://www.degruyter.com/view/j/infodaf.2006.33.issue-1/infodaf-2006-0103/infodaf-2006-0103.xml?format=INT>, zuletzt geprüft am 27.01.2020
- Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34. München: Iudicium-Verlag, S.543–561. Online abrufbar unter http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2007_Heft_6.htm, zuletzt geprüft am 27.01.2020

- Malle, Bertram F. (2005): Bedeutung und Ursprung menschlicher Werte. Eine sozialkognitive Analyse. In: Andrea Fruhwirth (Hrsg.): Markt–Wert–Gefühle: Positionen und Perspektiven einer multidisziplinären Wertedebatte. Wien: Passagen Verlag, S.117–140
- Martial, Ingbert; Ladenthin, Volker (2002): Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis in der Mediendidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag
- Mavrodieva, Ljubov (1993): Judenvernichtung vs. Judenrettung. Zum Schicksal der Juden in Bulgarien 1941-44: Ein Diskussionsthema für den DaF-Unterricht. In: Warmbold, Joachim E.; Köppel, Anette (u.a) (Hrsg.): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. München: Iudicium, S.174–184
- Mayring, Phillip (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag,
- Meyer, Gerd (u.a.) (Hrsg.) (2004): Zivilcourage Lernen. Analysen, Modelle, Arbeitshilfen. Tübingen
- Mitchell, William J.T. (2008): Was ist ein Bild? In: Frank, Gustav (Hrsg.): Bildtheorie. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 15–77
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), S. 8–22
- Nghi Ha, Kein; Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations (dis-)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/ Witsch, Monika (Hrsg.): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen, Einführung in einem Zusammenhang. Bielefeld: Transcript Verlag
- Obermayer, Annika (2013): Bildungssprache im graphisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Oser, Fritz (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Plümacher, Martina (2005): Bildtypologie als Grundlage der Bildwissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bildhandeln. Köln: Halem Verlag, S. 132–143
- Raith, Markus (2014): Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, S. 25-52
- Roche, Jörg (1993): Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken. In: Warmbold, Joachim E.; Köppel, Anette (u.a) (Hrsg.): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. München: Iudicium, S. 22–39
- Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. Ismaning: Hueber-Verlag.

- Rottensteiner, Sylvia (2012): Textrezeption von Schulgeschichtsbüchern im Spannungsfeld von Lesesozialisation und Unterrichtspraxis. Eine Schulbuchanalyse mit sprachwissenschaftlichem Zugang. Doktorarbeit. Universität Augsburg
- Sachs-Hombach, Klaus (2001) (Hrsg.): Bildhandeln. Magdeburg: Scriptorum Verlag
- Schöttler, Tobias (2014): Was ist Bildwissenschaft? Ihre Gegenstände, Fragen und Methoden. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 3–24
- Sauer, Michael (2008): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag, S. 49–58
- Schubarth, Wilfried (2010): ›Die Rückkehr der Werte‹. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; von Berg, Heinz Lynen (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 21–42
- Schubarth, Wilfried (2017): Wertebildung in der Fachdebatte: Theoretische Grundlagen und pädagogische Konzepte. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Schuller, Karin (2011): Der Einfluss des Integrationskurses auf die Integration russisch- und türkischstämmiger Integrationskursteilnehmerinnen. Qualitative Ergänzungsstudie zum Integrationspanel. Working Paper 37 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Online abrufbar unter:
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp37-einfluss-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 23.09.2019
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Nr.52. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 3–10
- Sommer, Andreas Urs (2016): Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt. Stuttgart: J.B. Metzler-Verlag
- Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hrsg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, S.41–51
- Standop, Jutta (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Stoddart, Trish/ Turiel, Elliot (1985): Children`s Concepts of Cross-Gender Activities. Child Development 56, 1241–1252

Stojanov, Krassimir (2018): Gemeinsame Wertebildung anstatt Wertevermittlung an Migrant/innen. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): ÖDaF-Mitteilungen. Wertevermittlung im DaZ-Unterricht? Kritische Perspektiven und alternative Modelle für kultur- und gesellschaftsreflexives Lernen. 34/1 (2018), S.64-72

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 3., unveränd. Nachdr. München: Fink-Verlag

Tegeler, Julia; Vopel, Stephan (2017): Einleitung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2.Auflage, S. 11–16

Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono Giuseppe (u.a.) (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Erste Analysen und Erkenntnisse. Forschungsbericht 33. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 28.09.2019

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 17–32

Zawadzka, Elzbieta (1997): Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren? In: Glottodidactica.Vol.25., S. 121–133. Online abrufbar unter: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/2640>, 23.09.2019

Zecha, Gerhard (1984): Für und wider die Freiheit in der Erziehungswissenschaft. München: Fink Verlag

10.3. Onlinequellen

Asylgesetz (AsylG) (2019): https://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/BJNR111260992.html, zuletzt abgerufen am 28.09.2019

Aufenthaltsgesetz (AufenthG) für Deutschland (2004):http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html#BJNR195010004BJNG000101310, zuletzt abgerufen am 28.09.2019

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) (2016): „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“:

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Wertebroschuere_Lernunterlage.pdf, zuletzt geprüft am 05.10.2019

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017a):

<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.html>, zuletzt geprüft am 29.09.2019

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017b): Curriculum:

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 29.09.2019

Bundesvertriebenengesetz (BVFG) für Deutschland: https://www.gesetze-im-internet.de/bvfg/_1.html, zuletzt geprüft am 16.10.2019

Charta der Grundrechte der europäischen Union (GRCh) (2000):

https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf, zuletzt geprüft am 18.10.2019

Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs (2017):

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 19.09.2019

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Überblick): <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, zuletzt geprüft am 19.09.2019.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR) (2001):

<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>, zuletzt geprüft am 28.11.2019

Internationales Forschungszentrum für soziale und ethische Fragen (IFZ): <http://www.ifz-salzburg.at/buchreihe-die-grundwerte-europas/>, zuletzt geprüft am 28.09.2019

Integrationsgesetz (IntG) für Deutschland (2016):

https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*%255B@attr_id=%27bgbl116s1939.pdf%27%255D#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl116s1939.pdf%27%5D_1569661127405, zuletzt geprüft am 28.09.2019

Integrationsgesetz (IntG) für Österreich (2019):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891>, zuletzt geprüft am 28.09.2019

Integrationskursverordnung (IntV) für Deutschland (2016):

https://www.gesetze-im-internet.de/intv/_17.html, zuletzt geprüft am 28.09.2019

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (2018a): Rahmencurriculum für Deutschkurse (A1–B2):

<https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/>, zuletzt geprüft am 29.09.2019

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (2018b): Rahmencurriculum für Deutschkurse B1:
file:///C:/Users/alexa/Downloads/Rahmencurriculum_B1_geschuetzt.pdf, zuletzt geprüft am 29.09.2019

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (2018c): Rahmencurriculum für Deutschkurse B2:
[B2:https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B2.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B2.pdf), zuletzt geprüft am 29.09.2019

50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich (2015):
https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf, zuletzt geprüft am 18.10.2019

11. Anhang

Lehrwerk Orientierungskurs (2016)

S.35

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt) ⁹
Bild A (Ü1)		<u>ikonographische Beschreibung</u> ¹⁰ : Zerstörtes Gebäude von innen, Decke und Wände in Trümmern <u>ikonologische Interpretation</u> : zerstörte Baracke nach dem missglückten Attentat auf Hitler, Fotograf: Heinrich Hoffman, Presseillustration, Berlin ¹¹	missglücktes Attentat	Widerstand	Zerstörung
Bild B (Ü1)		<u>i.B.:</u> versammelte Männer in Uniform, abgenommene Kopfbedeckung, ernste Gesichtsausdrücke <u>i.I.:</u> bedingungslose Kapitulation der Deutschen, Kapitulationserklärung wird unterzeichnet, Feldmarschall Willhelm Keitel unterschrieb am 9.Mai 1945 die Kapitulations-Urkunde ¹²	Kapitulation der NSDAP	Kriegsende	/
Bild C (Ü1)		<u>i.B.:</u> Porträt eines Mannes von der Seite mittleren Alters im Sakko mit Seitenscheitel und Bart, ernster Ausdruck <u>i.I.:</u> Porträt Adolf Hitlers 1933 ¹³	Porträt von Hitler	Hitler als Person	Hitler als Diktator, Herrscher

⁹ Der Ausdruck/(Wertgehalt) entspricht der persönlichen Interpretation.

¹⁰ vgl. Kap.6.1.4: ikonographische Beschreibung entspricht der Beschreibung des Aussehens; die ikonologischen Interpretation der Einordnung des Werks in seinen historischen Kontext

¹¹ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop> Bild-Nr. 50110078, zuletzt abgerufen am 06.01.2020

¹² <https://www.mdr.de/nachrichten/politik/meinung/unter-der-lupe-kapitulation-deutschlands-zweiter-weltkrieg-100.html>zuletzt abgerufen am 06.01.2020

¹³ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop> Bild-Nr. 10028524, zuletzt abgerufen am 06.01.2020

Bild D (Ü1)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto von Soldaten, die nebeneinander aufgereiht einen Grenz-Schlagbaum demontieren, Gebäude aus Stein im Hintergrund <u>i.L.:</u> deutsche Soldaten demontieren einen polnischen Grenz-Schlagbaum, 01.09.1939, Fotograf: Heinrich Hoffmann ¹⁴	deutsche Soldaten demontieren einen polnischen Grenz-Schlagbaum (Einnahme Polens)	Kriegsbeginn	Grenzen werden durchbrochen, gewaltsame Eroberung
Bild E (Ü1)		<u>i.B.:</u> rauchende Synagoge <u>i.L.:</u> brennende Synagoge am Michelsplatz in Wiesbaden, 10.11.1938, "Reichskristallnacht" ¹⁵ , mutwillige Zerstörung von jüdischen Gebäuden (Synagogen, Geschäfte) durch die NSDAP	Zerstörung jüdischen Eigentums	Verbrechen an Juden	Zerstörung
Bild F (Ü1)		<u>i.B.:</u> Gebäude mit Wachturm, Eisenbahnschienen, die zum Gebäude führen <u>i.L.:</u> klassische historische Sicht auf Auschwitz ¹⁶ , geplanter Massenmord von Juden, Roma und Sinti, Kriegsgefangene, politische Gefangene etc.	Lager zur Tötung von Menschen	Holocaust	Weitläufigkeit, Leere, (nur ein Gleis führt hinein), Symbolbild für die schrecklichen Verbrechen der Nazis
Bild G (Ü1)		<u>i.B.:</u> Porträt einer jungen Frau bzw. eines jungen Mannes mit abschweifendem Blick <u>i.L.:</u> rechte Seite: Porträt von Sophie Scholl, 01.01.1940 ¹⁷ , linke Seite: Porträt von Hans Scholl, 01.01.1940 ¹⁸	Bilder, die für den Widerstand stehen	Widerstand	Symbolbilder für den Widerstand/Ikonen, die den Widerstand verkörpern

¹⁴ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop>, Bild-Nr. 30008767, zuletzt abgerufen am 04.01.2020

¹⁵ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop> Bild-Nr. 30011580, zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

¹⁶ <https://www.shutterstock.com/de/image-photo/classic-historical-view-auschwitz-death-camp-333292880>.....zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

¹⁷ <https://www.imago-images.de> Bild-Nr. 63837685, zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

¹⁸ <https://www.imago-images.de> Bild-Nr. 63633455, zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

Text- abschnitt 1 (Ü1)	Adolf Hitler wird Reichskanzler. Alle Parteien werden verboten, nur noch die NSDAP ist erlaubt. Es gibt keine freien Wahlen mehr. Deutschland wird Diktatur.	Adolf Hitler führt die Diktatur ein, Abschaffung aller anderen Parteien	Einführung der Diktatur	Hitler als Person Machtübernahme Politik/Ideologie der NSDAP	erzwungene Diktatur
Text- abschnitt 2 (Ü1)	Die Nationalsozialisten zerstören jüdische Synagogen und Geschäfte.	Die Nationalsozialisten unterdrücken die Juden und zerstören ihre Gebäude	Zerstörung jüdischen Eigentums	Verbrechen an Juden	Zerstörung
Text- abschnitt 3 (Ü1)	Mit dem Überfall auf Polen beginnt der Zweite Weltkrieg.	Der Überfall auf Polen ist der Beginn des Zweiten Weltkriegs	Beginn des Zweiten Weltkriegs	Kriegsbeginn	gewaltsame Machtübernahme der NSDAP
Text- abschnitt 4 (Ü1)	Der Holocaust. Die Nationalsozialisten verfolgen und vernichten Juden in Konzentrationslagern [...]. Opfer des staatlichen Rassismus werden u.a. auch Sinti und Roma	Die Nationalsozialisten verfolgen und töten Juden und u.a. Roma und Sinti	Holocaust	Holocaust	Menschenunwürdige Verbrechen
Text- abschnitt 5 (Ü1)	Widerstand im Dritten Reich. Die Studentengruppe <i>Die Weiße Rose</i> um die Geschwister Scholl verteilt [...] an der Münchner Universität Flugblätter gegen die Nationalsozialisten.	Die Studentengruppe <i>Die weiße Rose</i> um die Geschwister Scholl übt Widerstand gegen die Nationalsozialisten aus	Widerstand einer Studentengruppe	Widerstand	organisierter Widerstand junger Menschen
Text- abschnitt 6 (Ü1)	Am 20. Juli 1944 scheitert ein Attentat auf Hitler durch Claus Schenk Graf von Stauffenberg.	Stauffenberg verübt ein Attentat auf Hitler	Attentat als Widerstand	Widerstand	Widerstand gescheitert

Text- abschnitt 7 (Ü1)	1945: Der Zweite Weltkrieg geht in Europa mit der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands am 8.Mai zu Ende. Damit endet auch die Herrschaft der Nationalsozialisten.	Bedingungslose Kapitulation Deutschlands	Kapitulation Deutschlands	Kriegsende	Herrschaft der Nationalsozialisten scheitert
Text- abschnitt 1 (Ü2)	Damit meint man, dass nur eine Partei oder eine Person herrscht: <u>Diktatur</u>	Eine Partei oder eine Person herrscht: <u>Diktatur</u>	Begriff: Diktatur	Politik/Ideologie der NSDAP	Diktatur= Einzelherrschaft
Text- abschnitt 2 (Ü2)	Diese Partei ist die einzige Partei, die in Deutschland erlaubt war: <u>NSDAP</u>	Einzig erlaubte Partei Deutschlands: <u>NSDAP</u>	Begriff: NSDAP	Politik/Ideologie der NSDAP	NSDAP= einzige Partei
Text- abschnitt 3 (Ü2)	Damit meint man die Verfolgung und Ermordung der Juden in den Konzentrationslagern: <u>Holocaust</u>	Verfolgung und Ermordung der Juden in den Konzentrationslagern: <u>Holocaust</u>	Begriff: Holocaust	Holocaust	Holocaust= Verfolgung und Ermordung von Juden
Text- abschnitt 4 (Ü2)	Dieses Konzentrationslager war das größte und ist heute das bekannteste: <u>Auschwitz</u>	Größtes und bekanntestes KZ: <u>Auschwitz</u>	Begriff: Auschwitz	Holocaust	Bekanntestes KZ= Auschwitz
Text- abschnitt 5 (Ü2)	Hass gegen Minderheiten nennt man auch: <u>Rassismus</u>	Hass gegen Minderheiten: <u>Rassismus</u>	Begriff: Rassismus	Politik/ Ideologie der NSDAP	Rassismus= Hass gegen Minderheiten
Text- abschnitt 6 (Ü2)	Damit meint man einzelne Personen oder Gruppen, die gegen Hitler gekämpft haben: <u>Widerstand</u>	einzelne Personen oder Gruppen, die gegen Hitler gekämpft haben: <u>Widerstand</u>	Begriff: Widerstand	Widerstand	Widerstand= Kampf gegen Nazis

Analyse-Kriterium	Zitat	Paraphrase	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Textabschnitt 1 (Ü3a)	<u>Hitlers Weg zur Macht</u> [...] Den ersten Weltkrieg hatte Deutschland verloren und viele Deutsche haben den neuen Staat und die Demokratie [...] abgelehnt. [...] Millionen Deutsche wurden arbeitslos. Hitler versprach [...] Deutschland wieder stark zu machen und die Arbeitslosigkeit zu besiegen. [...] Schnell verbot die NSDAP alle Parteien und verfolgte ihre politischen Gegner [...] kontrollierte die Zeitungen und verbot Gewerkschaften. [...] Die Nazis [...] beherrschten Deutschland.	Nach einem verlorenen ersten Weltkrieg waren Millionen Deutsche Arbeitslos. Hitler versprach Arbeitslosigkeit zu besiegen; NSDAP kam an die Macht; NSDAP beherrschte Deutschland und verbot alle anderen Parteien, verfolgte politische Gegner, kontrollierte Zeitungen und verbot Gewerkschaften	Hitler versprach Arbeit NSDAP kam an die Macht NSDAP kam an die Macht und beherrschte Deutschland	Hitler als Person Machtübernahme Politik/ Ideologie der NSDAP	NSDAP kam an die Macht, weil Hitler versprach die Arbeitslosigkeit zu besiegen Durch NSDAP: Verlust der Demokratie / demokratischer Grundwerte
Textabschnitt 2 (Ü3a)	<u>Rassenpolitik und Judenverfolgung</u> Der Antisemitismus gehörte von Anfang an zum Kern der nationalsozialistischen Ideologie. [...] Boykott jüdischer Geschäfte. Mit dem Nürnberger Rassengesetz [...] wurde genau festgelegt wer Jude ist [...]. Ehen zwischen Juden und Nicht-Juden wurden verboten. [...] Wohnungen, Geschäfte und Synagogen zerstört. [...] Konzentrationslagern [...] Holocaust. Opfer der nationalsozialistischen Ideologie (z.B. Homosexuelle, Sinti und Roma, Zeugen Jehovas). [...] psychisch Kranke und Behinderte systematisch ermorde[t].	Antisemitismus als nationalsozialistische Ideologie, Folgen: Eheverbot zwischen Juden und Nicht-Juden, Zerstörung jüdischer Wohnungen, Geschäfte, Synagogen Holocaust	Antisemitismus als nationalsozialistische Ideologie, Holocaust als Folge davon	Verbrechen an Juden Holocaust Politik/ Ideologie der NSDAP	undemokratische/ menschenunwürdige Verbrechen

Text- abschnitt 3 (Ü3a)	<u>Der Zweite Weltkrieg</u> Der Krieg begann [...] mit dem Überfall auf Polen. [...] Der Versuch, die Sowjetunion zu erobern [...], gelang aber nicht. [...] die USA [kämpfte] gegen Deutschland. [...] Am 30. April beging Hitler Selbstmord. Deutschland erklärte am 08. Mai die bedingungslose Kapitulation.	Überfall auf Polen als Kriegsbeginn, Sowjetunion blieb unerobert, USA kämpfte gegen Deutschland, Kriegsende durch Hitlers Selbstmord, bedingungslose Kapitulation	Kriegsbeginn mit Überfall auf Polen Eroberung der Sowjetunion scheiterte USA als Kriegsgegner Deutschlands Kriegsende mit Selbstmord Hitlers Kapitulation Deutschlands	Kriegsbeginn Kriegsverlauf Kriegsende	Deutschland konnte nicht alle Länder erobern Kriegsende u.a. durch den Selbstmord Hitlers
Text- abschnitt 4 (Ü3a)	<u>Der deutsche Widerstand</u> Sozialdemokraten und Kommunisten, aber auch Kirchenvertreter und Militäroffiziere kämpften gegen die Nationalsozialisten. [...] Attentat von Claus Schenk von Stauffenberg [scheiterte]. [...] Widerstandsgruppe <i>Die Weiße Rose</i> [...] um die Geschwister Hans und Sophie Scholl verteilte [...] Flugblätter. Am 18. Februar 1943 wurden sie verhaftet und am 22. Februar 1943 hingerichtet.	Sozialdemokraten, Kommunisten, Kirchenvertreter, Militäroffiziere übten Widerstand aus BSP: gescheitertes Attentat von C.S. von Stauffenberg, Widerstandsgruppe <i>Die Weiße Rose</i> verteilte Flugblätter gegen das Regime	Widerstand von Einzelpersonen oder Gruppen	Widerstand	Einzelpersonen oder Gruppen leisteten Widerstand und damit einen wichtigen Beitrag im Sinne von Zivilcourage, endete oft tödlich

S.37

Analyse- kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Über- geordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild 1 (Ü4a)		<u>i.B.:</u> Farbfotografie eines goldenen Pflasters mit eingraviertem Namen, Geburtsdatum, Sterbedatum usw. <u>i.I.:</u> Gedenkstein an einen Mann, der im KZ seinen Tod fand	goldener Pflasterstein mit Gravur als Gedenkstein	Erinnern/ Gedenken	Erinnern an schreckliche Zeiten

Text- abschnitt 1	Das ist ein <u>Stolperstein</u> . Man findet sie in vielen Städten und Gemeinden vor Häusern, in denen Juden gelebt haben, die während des Nationalsozialismus ermordet, deponiert oder vertrieben wurden.	Stolpersteine vor Häusern in denen Juden gelebt haben, die ermordet, deponiert oder vertrieben wurden	Gedenksteine an Juden	Erinnern/ Gedenken	Erinnerung an ermordete Juden
Bild 2 (Ü4a)		i.B.: Farbfotografie von vielen eckigen Betonglotzen, die an Gräber erinnern, ohne Inschriften i.I.: symbolische Gräber als Gedenkmal	symbolische Gräber	Erinnern/ Gedenken	Erinnerung an Tote des Krieges
Text- abschnitt 2 (Ü4a)	Das <u>Holocaust-Mahnmal</u> steht seit 2005 im Zentrum von Berlin. Es erinnert an die sechs Millionen in Europa ermordeten Juden.	Holocaust-Mahnmal als Erinnerung an sechs Millionen ermordete Juden	Holocaust-Mahnmal	Erinnern/ Gedenken	Erinnerung an ermordete Juden, Mahnung an die Verbrechen des NS
Bild 3 (Ü4a)		i.B.: Farbfotografie zweier älterer Herren in Festtagsgewand mit Flagge i.I.: die Mütze erinnert an die Uniform der KZ-Häftlinge, die weiß-rote Fahne ist das Staatssymbol Polens	Gedenkfeier	Erinnern/ Gedenken	Gedenken an ehemals Verstorbene
Text- abschnitt 3 (Ü4a)	Die Gedenkfeier am 27.Januar: An diesem Tag wurde das Konzentrationslager Auschwitz befreit. Dieser ist in Deutschland ein <u>Gedenktag</u> , an dem man an alle Opfer des Nationalsozialismus erinnert.	Gedenkfeier am Tag der Befreiung des KZ Auschwitz, Gedenktag an alle Opfer des NS	Gedenkfeier an Opfer des NS	Erinnern/ Gedenken	Erinnerung an die Opfer des NS
Text- abschnitt 1 (Text zur Aufg.5)	Markus Roth, 21 Ich finde es gut, dass man in Deutschland an die Nazi-Zeit erinnert. Wir dürfen diese Zeit nicht vergessen. Damals sind so schreckliche Dinge passiert.	Jemand findet es gut an die Nazi-Zeit erinnert zu werden, weil diese Zeit aufgrund der schrecklichen Dinge, die passiert sind, nie vergessen werden sollte	Erinnerung an Nazi-Zeit	Erinnern/ (Gedenken) NS heute	Erinnern an Nazi-Zeit als Warnung

Text- abschnitt 2 (Text zur Aufg.5)	Carla Petersmayer, 37 Ich habe einmal das Konzentrationslager Auschwitz besucht. Das war furchtbar. Ich denke, dass wir Deutschen heute besonders aufmerksam sein müssen, wenn Neonazis wieder aktiv werden.	Jemand fand die Besichtigung von Auschwitz furchtbar und appelliert darauf besonders aufmerksam in Bezug auf Neonazis zu sein.	Besichtigung eines Erinnerungsortes	NS heute	Besichtigung eines KZ als Abschreckung Warnung vor Neonazis
--	--	---	--	----------	---

Lehrwerk Orientierungskurs (2017)

S.43

Analyse- kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Über- geordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild C (Ü1)		<u>B.:</u> Porträt eines Mannes mittleren Alters im Sakko mit Seitenscheitel und Bart, ernster Ausdruck <u>i.I.:</u> Porträt Adolf Hitlers, Datum unbekannt ¹⁹ ; ev. Herrscherinszenierung, Propagandafotografie	Porträt Adolf Hitlers	Hitler als Person	Herrscher- inszenierung

¹⁹ www.akg-images.de Bild-Nr. AKG1609389...zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

Analyse- kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammen-fassung	Übergeord- netes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfotografie einer alten Dame mit Falten, grauem Haar, Ohrringen und einem leicht gezwungenen Lächeln <u>i.I:</u> aktuelles Bild der Holocaust-Überlebenden Magda Hollander-Lafon	Farbfotografie einer Holocaust-Überlebenden heute	Holocaust	Bild zur Identifikation der Person des Textes
Text- abschnitt 1	Eine Zeitzeugin berichtet Die Holocaust-Überlebende Magda Hollander-Lafon (geb. 1927) ²⁰ [...] Fahrt im Viehwagen von Ungarn nach Auschwitz. [...] wir [wurden] getrennt. [...] Doktor Josef Mengele [...] hielt mich für 18 und arbeitsfähig. [...] Mutter und Schwester [...] wurden sofort ermordet.	menschenunwürdiger Transport ins KZ, Familie ermordet	menschenunwürdiger Transport ins KZ, Holocaust	Holocaust	menschen-unwürdige Verbrechen
Text- abschnitt 2	Ich habe [...] gewusst, was in Auschwitz passiert. [...] Nach einer entwürdigenden Prozedur der Desinfektion kam ich ins Quarantänelager.[...]	Zeugin wusste bereits vorab über Auschwitz Bescheid, Transport ins Quarantänelager	Wissen um Auschwitz	Holocaust	menschen-unwürdige Verbrechen
Text- abschnitt 3	Ich musste [...] arbeiten. Manchmal befahlen die Nazis, dass wir Steine von einer Seite auf die andere räumen – total sinnlos. Leichen mussten wir einsammeln [...]. Ich sah Leichen, die angezündet wurden.	zu sinnlosen harten und psychisch äußerst belastenden Tätigkeiten gezwungen	harte, psychisch belastende Tätigkeiten	Holocaust	zu menschen-unwürdigen psychisch belastender Arbeit gezwungen

²⁰ <https://www.sueddeutsche.de/politik/auschwitz-ueberlebende-magda-hollander-lafon-ich-sah-leichen-die-angezuendet-wurden-1.2319576>....zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

Text- abschnitt 4	Der Gestank von verbranntem Fleisch war unmöglich. Wir wurden gedemütigt und mit Peitschen geschlagen. [...] Ziel war es, dass wir schnellstmöglich draufgingen. [...] Wir waren bereit zu sterben. [...]	unmöglicher Gestank nach verbranntem Fleisch, gedemütigt und ausgepeitscht, systematischer Mord an Menschen, psychisch mit Leben abgeschlossen	gedemütigt und ausgepeitscht, psychisch mit Leben abgeschlossen	Holocaust	systematischer Mord an Menschen, KZ-Gefangene haben mit dem Leben psychisch abgeschlossen
Text- abschnitt 5	Wir waren hungrig, und man gab uns nichts zu essen, einmal wäre ich fast verdurstet. Wenn man Hunger oder Durst hat, ist man zu Dingen fähig, die man vorher nicht für möglich gehalten hätte. Man muss sich die Frage heute einmal stellen: Wie hätte ich mich unter solchen Bedingungen verhalten? Was hätte ich wohl gemacht?	KZ-Gefangene wurden schlecht behandelt–bekamen kaum Essen oder Trinken Hunger oder Durst verändern eine Persönlichkeit rhetorische Frage danach, wie man sich selbst in so einer Situation verhalten hätte/bzw. was man gemacht hätte	Gefangene litten an Hunger und Durst rhetorische Frage nach eigenem Handeln in so einer Situation	Holocaust	menschenunwürdige Bedingungen rhetorische Frage nach eigenem Handeln regt zum Nachdenken an und fördert die Identifikation mit den KZ-Gefangene
Text- abschnitt 6	[...] Sonntagnachmittage, die einzigen Stunden, in denen wir nicht arbeiten mussten. Wir [...] haben uns Gedichte vorgetragen [...] Durch die Poesie und die Musik trugen wir die Hoffnung immer weiter in unseren Herzen. Wir gaben unser Brot für ein Stück Papier, einen Bleistift, um Spuren zu hinterlassen, um andere vor diesem Horror zu bewahren.	In freien Stunden trugen sich die KZ-Gefangenen Gedichte vor, um den schrecklichen Alltag zu entfliehen Diese Gedichte schrieben sie auch auf, um Spuren zu hinterlassen	Gedichte als Ablenkung Literatur als Hinterlassenschaft	Holocaust	Poesie als psychische Stütze, Glaube daran, dass Literatur etwas verändert
Text- abschnitt 7	Während die Nazis uns wie den letzten Dreck behandelten, gab es unter uns Gefangenen eine gewisse Solidarität. Das hilft mir heute, an den Funken Menschlichkeit zu appellieren, der jedem von uns innewohnt.	Solidarität unter den Gefangenen, Überlebende glaubt und appelliert aus diesem Grund an die Menschlichkeit	Glaube an die Menschlichkeit	/	Reflexion über Solidarität Appell an die Menschlichkeit

Lehrwerk 30 Stunden Deutschland:

S.35

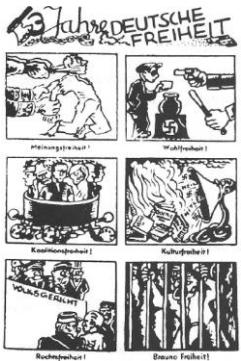
Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text „Hitler kommt an die Macht“	Hitler und die Partei NSDAP [...] nutzten die Unzufriedenheit der Deutschen am Ende der Weimarer Republik. Sie kamen durch einen Wahlsieg an die Macht. Im Januar 1933 wurde Hitler Reichskanzler. Die Zeit der Demokratie war zu Ende. Die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur begann.	Wahlsieg Hitlers und der NSDAP (aufgrund der Unzufriedenheit der Deutschen am Ende der Weimarer Republik), 1933 wurde Hitler Reichskanzler, Ablösung der Demokratie durch nationalsozialistische Diktatur	Wahlsieg der NSDAP, Hitler wurde Reichskanzler, nationalsozialistische Diktatur	Machtübernahme Hitler als Person	Aufstieg Hitlers und der NSDAP= Diktatur
Bild A	 The cartoon is titled '3 Jahre DEUTSCHE FREIHEIT'. It contains six panels. The first panel shows a man in a suit being led by a man in a military uniform. The second panel shows a man in a suit being led by a man in a military uniform. The third panel shows a man in a suit being led by a man in a military uniform. The fourth panel shows a man in a suit being led by a man in a military uniform. The fifth panel shows a man in a suit being led by a man in a military uniform. The sixth panel shows a man in a suit being led by a man in a military uniform.	<u>ikonographische Beschreibung:</u> schwarz-weiß Karikaturen zum Motto „3 Jahre Deutsche Freiheit“; zu verschiedenen scheinbaren Prinzip (Meinungsfreiheit, Wahlfreiheit, Koalitionsfreiheit, Kulturfreiheit, Rechtsfreiheit, Braune Freiheit) der „Deutschen Freiheit“ ist ein Bild abgebildet, das dem jeweiligen Prinzip jedoch widerspricht (z.B. Prinzip: Meinungsfreiheit – Bild: gefesselter Mann mit Knebel; Prinzip: Kulturfreiheit – Bild: verbrannte Bücher, nur der Volksempfänger ertönt) <u>ikonologische Interpretation:</u> Prinzipien der Diktatur werden entlarvt, indem die Bilder, die den Alltag im Dritten Reich darstellen, im Widerspruch zu demokratischen Prinzipien stehen	Prinzipien der Demokratie werden durch Bilder entlarvt	Politik/ Ideologie der NSDAP	NS-Politik entlarvt sich als Diktatur (Meinungsfreiheit, Wahlfreiheit, Koalitionsfreiheit, Kulturfreiheit, Rechtsfreiheit, Braune Freiheit)

Bild B		i.B.: Saal mit Hakenkreuz und Reichsadler; Menschenmenge, die Hitlergruß ausübt i.I.: Reichstag 1939 in Berlin ²¹ , Ausdruck zur Zugehörigkeit zum NS-Regime durch Hitlergruß	Reichstag, Hitlergruß	Politik/ Ideologie der NSDAP	Menschen drücken Zugehörigkeit zum NS- Regime durch Hitlergruß aus
Bild C		i.B.: Soldaten vor Tor, einer hält ein Schild in der Hand i.I.: Berlin 1933 – Boykott der Nationalsozialisten gegen jüdische Geschäfte, SA-Mitglieder beim Tragen eines Schildes mit der Aufschrift „Deutsche! Wehrt euch! Kauft nicht bei Juden!“, im Hintergrund Plakat mit der Aufschrift „Deutsche verteidigt euch gegen die jüdische Gräuelpropaganda, kauft nur bei Deutschen!“ auf Deutsch und Englisch ²²	Boykott der National- sozialisten gegen jüdische Geschäfte	Ver- brechen an Juden	durch Propaganda- maßnahmen wurden jüdische Geschäftsbesit- zer in den Bankrott getrieben
Text- abschnitt 1	Der einzelne Mensch war nicht wichtig. Die Masse sollte nicht nachdenken, sondern gehorsam tun, was ihr „gottgleicher“ Führer Hitler verlangte.	Der einzelne Mensch zählt nicht: die Masse sollte ihrem Führer Hitler gehorchen	Untergang des Individualismus, Hitler als Führer	Politik/ Ideologie der NSDAP	Hitler allein hatte das Sagen, die Masse musste gehören
Text- abschnitt 2	Die Nazis schafften die Grundrechte ab. Kritik war verboten, sogar lebensgefährlich. Politische Gegner wurden umgebracht. Die Nazis kontrollierten die Presse und die Menschen. Die Geheimpolizei (Gestapo) und die Schutzstaffel (SS) verbreiteten Angst und Terror.	Abschaffung der Grundrechte; Verbot von Kritik; Verfolgung und Tötung politischer Gegner; nationalsozialistischer Überwachungsstaat	NS-Diktatur mit Überwachungen, Verfolgungen und Ermordungen	Politik/ Ideologie der NSDAP	Die Nazis schufen eine strenge Diktatur mit Überwachung, Verfolgung und Ermordung

²¹ <https://www.alamy.de/foto-von-einem-reichstag-rallye-von-der-kroll-oper-in-berlin-hitler-spricht-den-reichstag-vorschlag-fur-den-frieden-die-von-m-daladier-angeprangert-wurde-hitler-ist-in-der-ersten-reihe-mit-hess-und-ribbentrop-neben-ihm-gezeigt-datierte-1939-image225044333.html>.....zuletzt zugegriffen am 26.12.2019

²² <https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+deutsche+wehrt+euch.....zuletzt> zugegriffen am 26.12.2019

Text- abschnitt 3	Die Nazis verfolgten die Juden. Sie mussten einen gelben Stern zur Erkennung tragen. In ihren Pässen stand ein großes „J“. Jüdische Geschäfte und Synagogen wurden zerstört. Nach und nach nahmen die Nazis den Juden alle Menaschenrechte. Und dann begingen die Nazis den schrecklichsten Völkermord der Weltgeschichte, den Holocaust. Sie transportierten jüdische Männer, Frauen und Kinder in Konzentrationslager im Osten und töteten sie. 6 Millionen Menschen starben grausam, darunter auch Sinti und Roma, Homosexuelle, Behinderte und viele andere Menschen, die nicht in Hitlers Bild passten.	Verfolgung von Juden; Judenstern und „J“ im Pass als Erkennungszeichen; Zerstörung jüdischer Geschäfte und Synagogen; Abschaffung der Menschenrechte für Juden; Völkermord an Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle (u.a.)	Verbrechen an Juden, Ermordung von Juden	Ver- brechen an Juden, Holocaust	undemokratische/ menschen- unwürdige Verbrechen
Bild		<u>i.B.:</u> Zeichnung eines Notizblockes mit der Aufschrift „Heute“ <u>i.I.:</u> Bild mit instruktiver Funktion ²³ , zeigt Lernende an, dass es sich um aktuelle Information handelt; verweist, laut Lehrwerk auf die Auswirkungen der Geschichte im Heute	lehrwerk- immanenter Verweis	/	/

²³ vgl. Hallet, 2013, S.214

Text „Notiz heute“	Nationalstolz und Symbole wie Fahne und Hymne sind seit dem Zweiten und besonders dem Dritten Reich für die Deutschen ein Zeichen von Nationalismus und Kriegslust. Deshalb benutzen die Deutschen ihre Staatssymbole nur sehr wenig. Das Holocaust-Mahnmal im Zentrum von Berlin erinnert an die Juden Europas, die im Dritten Reich ermordet wurden. Neben dem „Ort der Erinnerung“ gibt es auch einen „Ort der Information“.	Nationalstolz und Symbole wie Fahne und Hymne als Zeichen von Nationalismus und Kriegslust; Verwendung von Staatssymbolen selten in Deutschland; Holocaust-Mahnmal in Berlin als Erinnerung an die ermordeten Juden	National-stolz, Symbole als Zeichen von Nationalismus, Holocaust-Mahnmal als Ort des Gedenkens an die NS-Opfer	NS heute Gedenken/ Erinnern	strikte innen, -und außen-politische Abgrenzung des heutigen Deutschlands von seiner vergangenen NS-Identität, bewusstes Gedenken an NS-Opfer durch Gedenk-stätten
--------------------------	---	---	--	---------------------------------------	--

S.36

Bild „Landkarte “		<u>i.B.:</u> Lankarte von Teilen Europas; Deutschland, Italien, Österreich, Tschechien und Teile Afrikas in einheitlicher Farbe, Pfeile mit Jahreszahlen, die von Deutschland aus in weitere v.a. europäische Länder weggehen <u>i.I.:</u> Ausdehnung des Deutschen Reiches von 1939–1942, Italien, Österreich, Tschechien und Teile Afrikas waren zu der Zeit bereits besetzt	Ausdehnung Deutschlands 1939–1942	Kriegsverl auf	rasante Ausdehnung eines Landes durch den Krieg
-------------------------	--	---	-----------------------------------	----------------	---

Text „Zeittafel“	Kriegsverlauf in Europa <u>1939</u> : Der Zweite Weltkrieg beginnt mit dem Angriff Deutschlands auf Polen. 1940: Kriegseintritt von <u>Italien</u> an deutscher Seite. 1941: Einmarsch der deutschen <u>Wehrmacht</u> in die Sowjetunion. 1941: Kriegseintritt der USA. 1942: Beginn englisch-amerikanischer <u>Besetzung</u> gegen Deutschland. 1943: Kapitulation deutscher Truppen an der <u>Ostfront</u> während des harten Winters in der Sowjetunion. 1944: Landung der West- <u>Alliierten</u> in der Normandie. Rückzug deutscher Truppen in Westen (Frankreich, Belgien usw.). 1945: Einmarsch sowjetischer, britischer und amerikanischer Truppen in <u>Deutschland</u> . Selbstmord Hitlers (April). <u>8.Mai 1945</u> : bedingungslose Kapitulation Deutschlands.	/	Zeittafel zum Beginn, Verlauf und Ende des Zweiten Weltkrieges	Kriegsbeginn, Kriegsverlauf, Kriegsende	/
Text „Widerstand“	a., Es gab aktiven NS-Widerstand von Einzelpersonen oder von kleinen Gruppen. Alle waren erfolglos und viele bezahlten mit dem Leben. Oberst Stauffenberg †1944, legte eine Bombe im Hauptquartier des Führers. Hitler wurde nur leicht verletzt.	aktiven, erfolglosen Widerstand von Einzelpersonen oder von kleinen Gruppen; Hitler wurde nur leicht durch Stauffenbergs gelegter Bombe Verletzt	Widerstand von Einzelpersonen oder von kleinen Gruppen, Stauffenberg legte Bombe	Widerstand	es gab aktiven, aber erfolglosen Widerstand gegen das NS-Regime
Bild „Widerstand“		<u>i.B.:</u> Porträt eines jungen Mannes in Schwarz-Weiß-Fotografie, er sieht nicht direkt in die Kamera und trägt eine Uniform <u>i.I:</u> Oberst Claus Graf Schenk von Stauffenberg im Range eines Oberleutnants 1934 ²⁴	Porträt von Stauffenberg 1934	Widerstand	Symbolbild für den Widerstand

²⁴ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop>zuletzt zugegriffen am 26.12.2019

Text „Notiz heute“	Die heutigen Neonazis haben viele Ideen aus der Nazi-Diktatur. Außerdem behaupten sie, dass der Holocaust nicht wirklich passiert ist. In Deutschland macht man sich strafbar, wenn man solche Dinge öffentlich behauptet und Nazi-Symbole öffentlich benutzt.	Neonazis: Übernahme von Ideen aus Nazi-Diktatur; Anspielung auf Verbotsgesetz	Warnung vor Neonazis, Anspielung auf Verbotsgesetz	NS heute	Warnung vor Neonazis als Anhänger des NS
--------------------------	--	---	--	----------	--

S.42

Text 4	Sophie Scholl war Mitglied der Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“. Mit ihrem Bruder Hans und anderen jungen Leuten kämpfte sie im 3. Reich gegen die Nationalsozialisten. Dafür wurde sie 1943 in München hingerichtet. Sophie Scholl wurde nur 21 Jahre alt.	Sophie Scholl war Mitglied der „Weißen Rose“, einer Widerstandsgruppe, die gegen die NS kämpfte. Sie wurde 1943 hingerichtet.	Sophie Scholl wurde 1943 als Mitglied einer Widerstandsgruppe hingerichtet	Widerstand	organisierter Widerstand
Bild J		<u>i.B.:</u> Bild einer Zeitschrift mit einem Schwarzweißfoto eines lächelnden jungen Mädchens als Coverbild; Covertitel: „Die wahre Sophie Scholl“ <u>i.I.:</u> Cover des Frauen-Politikmagazins <i>Emma</i> mit Sophie Scholl als Titelbild, Ausgabe: 2/2005 ²⁵ , darunter der Schauspieler und die Schauspielerin des gleichnamigen Films von 2003	Sophie Scholl als Titelbild einer Zeitschrift	Widerstand	bis heute bestehendes Interesse an Widerstandsikone

²⁵ <https://www.emma.de/lesesaal/45402>zuletzt abgerufen am 06.01.2020

Lehrwerk 60 Stunden Deutschland

S.46

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild (eröffnet das Kapitel)		<u>i.B.:</u> anonyme Menschenmasse mit Hütten aus der Perspektive von hinten, die auf ein rauchendes Gebäude schauen <u>i.I.:</u> Verwüstung, Zerstörung durch den Krieg	Menschenmasse, die auf ein rauchendes Haus sieht	/	Spuren, die der Krieg hinterlassen hat
Bild „Schlagzeilen“		<u>i.B.</u> Schlagzeilen aktuellerer Zeitungen (vermutlich aus dem 21. Jahrhundert) <u>i.I.:</u> Zeitungsausschnitte referieren auf die Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs z.B. mit der Identität Deutschlands	Schlagzeilen aktuellerer Zeitungen, die im Zusammenhang mit den Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs stehen	NS heute	Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs bis ins 21. Jahrhundert; u.a. Aufforderung zur Beschäftigung mit dieser Zeit

Text „Infotext“	Von 1871 bis 1918 war Deutschland eine konstitutionelle Monarchie [...]. Nach dem Ersten Weltkrieg (1914–1918) wurde Deutschland erstmal eine Republik mit einer demokratischen Verfassung [...]. Aber die Weimarer Republik hatte von Anfang an viele Gegner [...]. Ende der zwanziger Jahre begann die Weltwirtschaftskrise. Das Geld verlor seinen Wert und es gab mehr als sechs Millionen Arbeitslose. Diese Situation nutzte Adolf Hitler und seine Partei, die NSDAP [...]. Auch durch die Versprechen, die Arbeitslosigkeit zu beseitigen, gewann die NSDAP Wählerstimmen. Bei der Wahl zum Reichstag (Parlament) [...] wurde sie stärkste Partei. Hitler wurde 1933 Reichskanzler. Deutschlands Weg von der Demokratie zur Diktatur begann.	Deutschland wurde von einer Monarchie 1918 erstmal eine Republik; Die Weimarer Republik hatte von Anfang an Probleme und es folgte eine Weltwirtschaftskrise; Adolf Hitler und seine Partei die NSDAP versprachen die Arbeitslosigkeit zu beseitigen und gewannen dadurch Wählerstimmen; Hitler wurde 1933 Reichskanzler; Deutschlands Weg von der Demokratie zur Diktatur begann	Wandlung Deutschlands von einer Monarchie zu einer Republik; Weltwirtschaftskrise; hohe Arbeitslosigkeit, Machtergreifung Hitlers und der NSDAP; von Demokratie zur Diktatur	Macht-übernahme Hitler als Person	Wandlung von Regierungsformen in Abhängigkeit der Weltwirtschaftskrise und einhergehenden Arbeitslosigkeit
Texte (Ü3a-Aussagen verschiedener Menschen)	„Meine Zeitung hat mich entlassen, weil ich einen kritischen Artikel schreiben wollte.“ (z.B. Journalist) „Ich habe Angst“ (z.B. Volk) „Ich will Karriere machen, alles andere ist mir egal.“ (z.B. Politiker) „Skandal! Menschen kommen jetzt ohne Gerichtsverhandlung ins Gefängnis.“ (z.B. Richter) „Wir dürfen keine eigene Meinung mehr haben. Wir sollen nur noch dem Führer gehorchen.“ (z.B. Volk) „Es gibt kein Parlament mehr in Deutschland. Hitler kann jetzt machen, was er will.“ (z.B. Politiker)	Entlassung wegen kritischem Artikel; Angst wegen Krieg; Karriere geht vor Moral; ungerechte Verhaftung von Menschen; Unterwerfung und Verbot eigene Meinung zu haben; Abschaffung des Parlaments und Willkür Hitlers	Stimmen aus der Bevölkerung	Politik/Ideologie der NSDAP	Identifikations-beispiele verschiedener Menschen

Bild	„Das Hören ausländischer Sender ist verboten.“	i.B.: Farbfoto eines Radios mit der Schrift „Das Hören ausländischer Sender ist verboten“ unterhalb des Bildes i.I.: Foto eines sog. „Volksempfängers“, ein wichtiges Propagandamedium zur NS-Zeit; Farbfoto deutet darauf hin, dass es nicht zur Zeit des Zweiten Weltkriegs, sondern später fotografiert wurde;	Bild eines Volksempfängers mit der Schrift „Das Hören ausländischer Sender ist verboten“	/	Beispiel für damalige Propagandamedien
Text (Ü3c)	Die neue Regierung verbietet alle anderen politischen Parteien. Die neue Regierung löst das Parlament auf. Die neue Regierung verfolgt und tötet ihre politischen Gegner. In Deutschland gibt es keine Pressefreiheit mehr. In Deutschland darf man die Regierung nicht kritisieren. Hitler macht aus Deutschland eine Diktatur.	Unter der neuen Regierung kam es zum Verbot anderer Parteien; Auflösung des Parlamentes, Verfolgung und Tötung politischer Gegner, Abschaffung der Pressefreiheit; Verbot sich eine eigene Meinung zu bilden; Hitler als Diktator	Politische Maßnahmen der NSDAP bzw. Hitlers	Politik/ Ideologie der NSDAP	Beispiele für die politische Entwicklung unter der NSDAP bzw. Hitler → Schaffung einer Diktatur
Text „Infotext“	Als Reichskanzler beseitigt Hitler seine politischen Gegner. Kommunisten und Sozialdemokraten [...] wurden verhaftet und kamen [...] in die Konzentrationslager. Ihnen folgten Menschen, die sich offen gegen das Regime aussprachen [...]. Neben der politischen Verfolgung wurden von Anfang an Menschen und Gruppen diskriminiert, die von den Nationalsozialisten als minderwertig betrachtet wurden. Juden, Sinti und Roma, die Zeugen Jehovas, Menschen mit Behinderung [...] wurden in der NS-Diktatur verfolgt und ermordet.	Hitler als Reichskanzler, Verfolgung politischer Gegner, Verfolgung und Diskriminierung von Juden, Sinti und Roma, die Zeugen Jehovas, Menschen mit Behinderung	Hitler als Reichskanzler, Verfolgung politischer Gegner, Verfolgung und Diskriminierung von Juden und anderen Opfergruppen	Hitler als Person, Politik/ Ideologie der NSDAP Holocaust	menschenunwürdige Verbrechen

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammen-fassung	Über-geordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	Seit 2005 gibt es im Zentrum von Berlin ein wichtiges Mahnmal. Es soll an den Holocaust erinnern, an die Ermordung von sechs Millionen Juden.	Mahnmal im Zentrum Berlins erinnert an den Holocaust	Mahnmal in Berlin zum Gedenken an ermordete Juden	Gedenken/Erinnern	Erinnerung an die ermordeten Juden
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto mit Betonblöcken in verschiedener Größe <u>i.I.:</u> Foto des Holocaust-Mahnmal, aus dem Zentrum des heutigen Berlins als Ort des Gedenkens, soll Besucher zum Nachdenken anregen, Betonblöcke erinnern an Gräber, Ort erinnert an Friedhof	symbolische Gräber	Gedenken/Erinnern	Stätte des Gedenkens, Mahnung vor den Verbrechen der NS-Zeit
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto mit Betonblöcken in verschiedener Größe , teilweise bis geschätzte drei Meter hoch <u>i.I.:</u> Foto des Holocaust-Mahnmal, aus dem Zentrum des heutigen Berlins als Ort des Gedenkens, soll Besucher zum Nachdenken anregen, Betonblöcke erinnern an Gräber, Ort erinnert an Friedhof	symbolische Gräber	Gedenken/Erinnern	Stätte des Gedenkens, Mahnung vor den Verbrechen der NS-Zeit

Text (Infotext)	Die Nationalsozialisten vertraten eine Rassenideologie, in der ihrer Meinung nach die „arische Rasse“ allen anderen überlegen war. Als besonders „minderwertig“ wurden die Juden betrachtet. Hitler und seine Anhänger waren von der Idee besessen, die Juden zu vernichten. Die Nationalsozialisten begangen ab 1933 jüdische Deutsche zu verfolgen und zu entrechten. Mit Kriegsbeginn steigerte sich die Verfolgung zu einer systematischen Vernichtung jüdischer Menschen, zum Holocaust.	Rassenideologie der NS; „arische Rasse“ war ihrer Meinung nach allen anderen überlegen; Juden hingegen wurden als besonders minderwertig betrachtet; Hitler und seine Anhänger wollten die Juden vernichten; ab 1933 wurden sie verfolgt und entrechtet; Steigerung der Verfolgung bis hin zur systematischen Vernichtung (Holocaust)	Rassenideologie der NSDAP, „arische Rasse“ als überlegen, Juden als besonders minderwertig, wurden verfolgt und systematisch vernichtet (Holocaust)	Verbrechen an Juden, Holocaust	menschen-Unwürdige Ideologie, Verbrechen
Textabschnitt 1 (Ü6)	<u>1933</u> : Juden werden ausgegrenzt: Ihre Geschäfte werden boykottiert, sie werden aus öffentlichen Ämtern entlassen, Eheschließungen mit Juden werden verboten.	1933: Ausgrenzungen von Juden, Boykott ihrer Geschäfte, Entlassung aus öffentlichen Ämtern, Verbot von Eheschließungen mit Juden	1933: Maßnahmen gegen Juden (Ausgrenzungen, Boykott von Geschäften, Verbot von Eheschließungen)	Politik/Ideologie der NSDAP	menschen-unwürdige Verbrechen an Juden
Textabschnitt 2 (Ü6)	<u>9.11.1938</u> : Im November 1938 kommt es zu massiven Ausschreitungen und Angriffen auf jüdische Mitbürger/innen. Das schlimmste Pogrom findet am 9. November statt. Läden, Wohnungen, Synagogen und jüdische Friedhöfe werden zerstört. Es kommt zu Festnahmen und Tötungen.	9.11.1938: Ausschreitungen und Angriffen auf jüdische Mitbürger und Mitbürgerinnen, Läden, Wohnungen, Synagogen und jüdische Friedhöfe werden zerstört; Festnahmen und Tötungen von Juden	9.11.1938: Maßnahmen gegen Juden (Zerstörungen von Synagogen und Friedhöfe, Ermordungen, Tötungen)	Politik/Ideologie der NSDAP	Verbrechen und Mord an Juden, menschen-unwürdige Behandlung
Textabschnitt 3 (Ü6)	<u>Ab 1941</u> : Die jüdische Bevölkerung wird in den Osten Europas deportiert. Dort sollen alle europäischen Juden in Konzentrations- und Vernichtungslagern ermordet werden.	Ab 1941: Deportation der jüdischen Bevölkerung in Konzentrations- und Vernichtungslager, in denen sie ermordet werden	Ab 1941: Ermordung von Juden in Konzentrations- und Vernichtungs-lager	Holocaust	Verbrechen und Mord an Juden, menschen-unwürdige Behandlung

Textabschnitt 4 (Ü6)	27.1.1945: Am 27. Januar befreien sowjetische Soldaten die Gefangenen in Konzentrations- und Vernichtungslager in Auschwitz. In Auschwitz wurden mehr als eine Million Menschen ermordet. Der Auschwitz Gedenktag am 27. Januar erinnert an die Opfer.	27.11.1945: sowjetische Soldaten befreien Gefangene in Konzentrations- und Vernichtungslager in Auschwitz. In Auschwitz wurden mehr als eine Million Menschen ermordet. Der Auschwitz Gedenktag am 27. Januar erinnert an die Opfer.	Befreiung von Gefangenen aus KZ-Lager, mehr als eine Million Juden ermordet, Auschwitz Gedenktag am 27.01.	Gedenken/Erinnern	Gedenken an mehr als eine Million getöteter Menschen
Bild ö(zu Ü6)		i.B.: Soldaten vor Tor, einer hält ein Schild in der Hand i.L.: Berlin 1933 – Boykott der Nationalsozialisten gegen jüdische Geschäfte, SA-Mitglieder beim Tragen eines Schildes mit der Aufschrift „Deutsche! Wehrt euch! Kauft nicht bei Juden!“ ²⁶	Boykott der Nationalsozialisten gegen jüdische Geschäfte	Verbrechen an Juden	durch Propagandamaßnahmen wurden jüdische Geschäftsbesitzer in den Bankrott getrieben

S.49

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text „Infotext“	Hitler war der Überzeugung, dass die Deutschen als überlegene „arische Rasse“ mehr „Lebensraum im Osten“ benötigen. 1939 überfiel Deutschland Polen, später auch die Sowjetunion.	Überzeugung Hitlers, dass die „arische Rasse“ mehr Platz brauche, daher wurde Polen und später die Sowjetunion überfallen	Besetzung/Krieg aufgrund der Rassenpolitik	Hitler als Person Politik/ Ideologie der NSDAP	Rassenpolitik führt zu gewaltsamer Ausdehnung bzw. Krieg

²⁶<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+deutsche+wehrt+euch.....> Zuletzt abgerufen am 27.12.2019

Text (Ü8)	Der Zweite Weltkrieg beginnt am 1. September 1939 mit dem Angriff des Deutschen Reiches auf Polen. Die deutsche Wehrmacht marschiert im Sommer 1941 in die Sowjetunion ein. Nach dem Angriff auf Pearl Harbor im Dezember 1941 treten die USA in den Krieg ein. Ab 1942 werden deutsche Städte von Engländern und Amerikanern bombardiert. An der Ostfront kapitulieren deutsche Truppen 1943 während des harten Winters. Sowjetische, britische und amerikanische Truppen marschieren 1945 in Deutschland ein. Am 8.Mai 1945 muss Deutschland kapitulieren.	Beginn des Zweiten Weltkriegs am 1. September 1939 mit dem Angriff des Deutschen Reiches auf Polen; Einmarsch in die Sowjetunion im Sommer 1941; mit dem Angriff auf Pearl Harbor im Dezember 1941 treten die USA in den Krieg ein; ab 1942 werden deutsche Städte von Engländern und Amerikanern bombardiert; 1943: Kapitulation deutscher Truppen an der Ostfront; 1945: Sowjetische, britische und amerikanische Truppen marschieren in Deutschland ein; 8.Mai 1945: Deutschland muss kapitulieren	Beginn (1939: angriff auf Polen), Verlauf (Angriff Pearl Harbor, Kapitulation der Ostfront) und Ende des Zweiten Weltkriegs (Einmarsch britischer, sowjetischer und amerikanischer Truppen, Kapitulation Deutschlands)	Kriegsbeginn, Kriegsverlauf, Kriegsende	geschichtlicher Hintergrund zum Zweiten Weltkrieg
[Übung 9: thematisch der Nachkriegszeit zugeordnet]					

S. 50

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text (Einleitung ins Thema „Widerstand“)	Nicht alle Deutschen waren Nationalsozialisten. Nicht alle waren Täter. Viele hatten damals Angst und schauten weg. Aber es gab auch Menschen, die Widerstand leisteten. Sie versuchten etwas gegen das Unrecht und die Unmenschlichkeit in ihrem Staat zu tun.	Nicht alle Deutschen waren Nationalsozialisten oder Täter. Es gab auch Menschen, die Widerstand leisteten. Sie versuchten etwas gegen das Unrecht und die Unmenschlichkeit in ihrem Staat zu tun.	Es gab Menschen, die Widerstand leisteten und etwas gegen das Unrecht und die Unmenschlichkeit in ihrem Staat unternahmen	Widerstand	Menschen, die gegen Ungerechtigkeit ankämpften

Text „Infotext“	[...] Nur eine kleine Minderheit der Bevölkerung war am Widerstand beteiligt. Einzelpersonen und kleine Widerstandsgruppen. Die bekannteste Widerstandsgruppe ist die Gruppe um Oberst von Stauffenberg. Zusammen mit anderen Offizieren versuchte er am 20. Juli 1944 Hitler umzubringen. Aber das Attentat war erfolglos und alle am Widerstand beteiligten Personen wurden zum Tode verurteilt. [...] Die Geschwister Sophie und Hans Scholl [...] gründeten die Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“. In Flugblättern forderten sie 1942/43 dazu auf, Hitler nicht länger zu gehorchen. Sie wurden verraten, verhaftet und wenige Tage später hingerichtet. Wenn auch nicht viele Deutsche offen Widerstand leisteten, so zeigten doch manche Zivilcourage im Alltag. Sie unterstützten Juden bei der Flucht oder halfen ihnen dabei, sich zu verstecken.	Einzelpersonen und kleine Widerstandsgruppen leisteten Widerstand; Oberst von Stauffenberg versuchte zusammen mit anderen Offizieren am 20. Juli 1944 Hitler umzubringen; Attentat war erfolglos und alle wurden zum Tode verurteilt; Geschwister Sophie und Hans Scholl gründeten die Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“; in Flugblättern forderten sie dazu auf, Hitler nicht länger zu gehorchen; wurden verraten, verhaftet und wenige Tage später hingerichtet; manche Menschen zeigten Zivilcourage im Alltag und unterstützten Juden bei der Flucht oder halfen ihnen dabei, sich zu verstecken	Widerstand von kleinen Gruppen oder Einzelpersonen, BSP: Stauffenberg, Geschwister Scholl	Widerstand	Beispiele für Menschen, die Widerstand leisteten und damit einen wichtigen Beitrag im Sinne der Zivilcourage
Bild	 Claus Schenk Graf von Stauffenberg	<u>i.B.:</u> Porträt eines jungen Mannes in Schwarz-Weiß-Fotografie, er sieht nicht direkt in die Kamera und trägt eine Uniform <u>i.I:</u> Oberst Claus Graf Schenk von Stauffenberg im Range eines Oberleutnants 1934²⁷	Porträt von Stauffenberg 1934	Widerstand	Symbolbild für den Widerstand

²⁷ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop>zuletzt zugegriffen am 26.12.2019

Bild		i.B.: Zwei Burschen und ein Mädchen Anfang/Mitte Zwanzig mit nachdenklichem Gesichtsausdruck i.I.: undatiertes Schwarzweißfoto von Sophie und Hans Scholl und Christoph Probst (links)²⁸, Begründerin bzw. Begründer der Studentenvereinigung „Die Weiße Rose“	Begründer und Begründerin der Studentenvereinigung „Die Weiße Rose“	Widerstand	Symbolbild für den Widerstand
Bild „Schlagzeile“ (zu Aufg. 11)	Neonazis überfallen jungen Angolaner Frau wollte dem Mann helfen. Sie liegt mit schweren Verletzungen im Krankenhaus.	i.B.: Schlagzeile einer Zeitung i.I.: Schlagzeile, kein Hinweis auf Datierung bzw. die Redaktion, aufgrund des Schlagwortes „Neonazis“ in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg einzuordnen	Schlagzeile über Verbrechen von Neonazis	NS heute	Neonazis als Bedrohung

S.51

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/ Bild-interpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text (stichwortartige Zusammenfassung für die Prüfung; sämtliche Themen werden kurz nochmals wiederholt)	z.B. Der Staat hielt sich nicht länger an die Gesetze – Unrechtsstaat, Diktatur Erklärungen/Ausführungen zu antidemokratisch; rassistisch/antisemitisch, militaristisch/ extrem nationalistisch	/	/	/	/

²⁸ [https://visual.keystone-sda.ch/preview/-](https://visual.keystone-sda.ch/preview/-/preview/open/1999154/detail?_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_searchCriteria=1591902&_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_closeUrl=https%3A%2F%2Fvisual.keystone-sda.ch%2Fweb%2Fguest%2Flightbox%2F-%2Flightbox%2Fpage%2F1591902%2F1%3Fts%3D1577447598767.....)

[/preview/open/1999154/detail?_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_searchCriteria=1591902&_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_closeUrl=https%3A%2F%2Fvisual.keystone-sda.ch%2Fweb%2Fguest%2Flightbox%2F-%2Flightbox%2Fpage%2F1591902%2F1%3Fts%3D1577447598767.....](https://visual.keystone-sda.ch/preview/-/preview/open/1999154/detail?_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_searchCriteria=1591902&_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_closeUrl=https%3A%2F%2Fvisual.keystone-sda.ch%2Fweb%2Fguest%2Flightbox%2F-%2Flightbox%2Fpage%2F1591902%2F1%3Fts%3D1577447598767.....).....zuletzt abgerufen am 27.12.2019

Lehrwerk 100 Stunden Deutschland

S. 78

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Über-geordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text (Einleitung)	Die Familie und Samir werden von Sigrid freundlich begrüßt. Nach dem gemeinsamen Mittagessen holt Sigrid alte Fotos von der Familie. Paul zeigt auch Fotos in einem Geschichtsbuch und erklärt.	fiktiver Migrant und die deutsche Familie werden von Großmutter der deutschen Familie empfangen; diese packt alte Familienfotos aus, zusätzlich zeigt der Enkelsohn Bilder aus einem Geschichtsbuch und erklärt diese	Persönliche Einleitung ins Thema NS	/	Einleitung vermittelt direkten Bezug zu Menschen, die die Zeit des NS miterlebten und diese Erlebnisse teilen möchten
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto einer älteren Frau, die ein aufgeschlagenes Fotoalbum in den Händen hält <u>i.L.:</u> inszeniertes Foto für das Lehrwerk, Es stellt die fiktive Zeitzeugin namens Sigrid vor, die dem fiktiven Migranten Samir die Geschichte ihrer Familie während des Krieges näherbringen möchte.	inszeniertes Farbfoto einer Frau mit Fotoalbum	/	Möglichkeit zur Identifikation
Textabschnitt 1 (Ü8b)	„1932 hatten ungefähr sechs Millionen Deutsche keine Arbeit. Auch mein Vater Walter musste zum Arbeitsamt.“	Die Arbeitslosigkeit 1932 war enorm hoch	hohe Arbeitslosigkeit im Jahr 1932	/	aussichtslose Situation für viele Arbeitslose
Textabschnitt 2 (Ü8b)	„Adolf Hitler von der NSDAP hat im Wahlkampf versprochen, dass er Arbeit für alle schaffen wollte. Die alte Regierung hatte das nicht geschafft, darum glaubten die Menschen Adolf Hitler.“	Hitler versprach im Wahlkampf, dass er Arbeit für alle schaffen wollte; die Menschen glaubten an ihn	Hitler versprach Arbeit, die Menschen glaubten an ihn	Hitler als Person Politik/ Ideologie der NSDAP	scheinbare Rettung für viel Arbeitslose

Text- abschnitt 3 (Ü8b)	„Viele Menschen glaubten der NSDAP und wählten sie. Sie wurde mit 44% die stärkste Partei im Parlament und durfte jetzt bestimmen.“	Viele Menschen wählten die NSDAP, sie wurde die stärkste Partei im Parlament und bestimmte	NSDAP wurde stimmenstärkste Partei	Macht- übernahme	Die Mehrheit wählte die NSDAP
Text- abschnitt 4 (Ü8b)	„Am 30. Januar 1933 feierten die Menschen Adolf Hitler als neuen Reichskanzler. Nun errichtete er seine Diktatur. Er nannte die neue Zeit das ‚Dritte Reich‘.“	Adolf Hitler wurde am 30. Januar 1933 neuer Reichskanzler, er errichtete eine Diktatur und nannte die neue Zeit das ‚Dritte Reich‘	Adolf Hitler wurde Reichskanzler und errichtete eine Diktatur, das „Dritte Reich“	Macht- übernahme Hitler als Person	Die Macht, die Hitler bekam veranlasste ihn dazu eine Diktatur zu errichten
Text- abschnitt 5 (Ü8b)	„Ab jetzt gab es bis 1945 keine Freien Wahlen mehr. Andere Parteien wurden verboten. Auch das Parlament hatte jetzt keine Macht mehr.“	Bis 1945 gab es keine freien Wahlen mehr, andere Parteien wurden verboten, das Parlament wurde abgeschafft	Keine freien Wahlen, Verbot anderer Parteien, Abschaffung des Parlaments	Politik/ Ideologie der NSDAP	Grundsätze einer Diktatur
Bild A (Ü8b)		i.B.: Schwarzweißplakat mit der Aufschrift „Unsere letzte Hoffnung: Hitler“, gezeichnete Menschenmasse mit trübem Gesichtsausdruck, angedeutete Gebäude im Hintergrund i.I.: Wahlplakat für die Reichspräsidentenwahl 1932, Plakat von Mjölner [Schweitzer, Hans] entworfen ²⁹ , die Arbeiter stellen das Publikum dar, das abgebildet und zugleich auch angesprochen werden soll	Wahlplakat für die Reichspräsidentenwahl 1932	Macht- übernahme	Hitler versucht die Arbeitermasse durch Propaganda auf seine Seite zu ziehen, stellt sich als die „letzte Hoffnung“ dar, weil er den Leuten Arbeit verspricht

²⁹<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+hitler+unsere+letzte+hoffnung.....> zuletzt zugegriffen am 27.12.2019

Bild B (Ü8b)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto des Brandenburger Tors in Berlin mit Aufmarsch und Menschenmasse davor <u>i.I.:</u> Deutsches Reich, Berlin, Einmarsch der SA durch das Brandenburger Tor, Aufnahme nicht vom 30.1. 1933, Datierung: ca. 1936, Fotograf: Hoffmann³⁰, Propagandafoto, das erst später nachinszeniert wurde³¹	Einmarsch der SA durch das Brandenburger Tor	Macht- übernahme	gewaltige Inszenierung für Propaganda-wecke, Präsentation der Macht
Bild C (Ü8b)		<u>i.B.:</u> Hitler vor Rednerpult in Uniform mit Hakenkreuzbinde mit aufrechter starrer Haltung, festem Stand und erhobenem Kinn, im Hintergrund sitzen Menschen, die auf ihn blicken, Foto aus Perspektive von unten <u>i.I.:</u> Hitler hält am Reichstag 1939 seine Rede über die „Endlösung der Judenfrage“³², dieses Foto erschien später auch auf Briefmarken³³, Inszenierung einer Herrscherhaltung	Hitlers Rede am Reichstag 1939 über die „Endlösung der Judenfrage“	Hitler als Person	Machtinszenierung Hitlers
Bild D (Ü8b)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto von Männern in Mantel und Kappen, die bei einem Schalter mit einem Zettel in der Hand angestellt stehen <u>i.I.:</u> Arbeitslose am Schalter der Stempelstelle während der Wirtschaftskrise in Deutschland, ca.1932, Fotograf: Heinrich Hoffmann³⁴	Arbeitslose am Schalter der Stempelstelle	/	hohe Arbeits- losigkeit vermittelt aussichtslose Situation

³⁰<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=++Berlin+Brandenburger+Tor+33&page=2....> zuletzt zugriffen am 27.12.2019

³¹<https://www.tagesspiegel.de/kultur/hitlers-machtuebernahme-januar-1933-propaganda-und-wirklichkeit/7699756.html.....> zuletzt zugriffen am 27.12.2019

³²<https://www.alamy.de/berlin-deutschland-januar-30-1939-hitler-spricht-zu-den-reichstag-auf-die-jdische-frage-reproduktion-antiker-foto-image207377168.html.....> zuletzt zugriffen am 28.12.2019

³³<https://www.alamy.de/stockfoto-post-briefmarke-adolf-hitler-deutsches-reich-schwabacher-ctk-fotomartin-sterba-rene-fluger-41481337.html.....> zuletzt zugriffen am 28.12.2019

³⁴<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=arbeitslose&page=2.....> zuletzt zugriffen am 28.12.2019

Bild E (Ü8b)		i.B.: Schwarzweißfoto eines großen Saals in dem Menschen sitzen und Tätigkeiten nachgehen i.I.: Parlamentssitzung, das Schwarzweißfoto deutet darauf hin, dass es sich um eine ältere Aufnahme handelt	Parlament	/	Zeit vor der Machtübernahme der NSDAP, als es noch ein Parlament gab
-----------------	---	---	-----------	---	--

S.79

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	über-geordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text (Ü8c)	Demokratie: Die Gesetze werden im Parlament gemacht, Es gibt Wahlen mit verschiedenen Parteien; Man darf auch etwas gegen den Staat sagen Diktatur Man darf nichts gegen den Staat sagen; Das Parlament hat keine Macht; Der Reichskanzler darf alles bestimmen; Wer gegen den Staat ist kommt ins Gefängnis	Grundsätze der Demokratie: Parlament macht Gesetz, freie Wahlen, Meinungsfreiheit Grundsätze der Diktatur: Man darf nichts gegen den Staat sagen; Das Parlament hat keine Macht; Der Reichskanzler darf alles bestimmen; Wer gegen den Staat ist kommt ins Gefängnis	Grundsätze der Demokratie Grundsätze der Diktatur	/	Grundsätze der Demokratie werden veranschaulicht bzw. denen der Diktatur gegenübergestellt
Text	Samir: „Den Menschen ging es also nicht gut, darum haben sie Adolf Hitler gewählt. Er sollte ihnen helfen. Konnte er denn helfen?“ Sigrid: „Überhaupt nicht. Er wollte den Krieg und war voller Hass auf viele Menschen, die anders waren oder eine andere Meinung hatten. Paul kann erklären was Adolf Hitlerbund seine Partei NSDAP wollten und dachten.“	Konversation zwischen Migrant und Großmutter der deutschen Familie; es geht um die Frage, ob Hitler den Menschen damals helfen konnte; Großmutter verneint die Frage und meint, er hätte alles nur noch schlimmer gemacht	Frage danach, ob Hitler die Situation verbessern konnte wird deutlich verneint (Aussage einer fiktiven Zeitzeugin)	/	Aussage einer fiktiven Zeitzeugin, Vermittlung von scheinbar authentischer Information

Bild		i.B.: Farbfoto eines Burschen, der einen Zeigefinger in die Höhe streckt, darunter steht „Paul weiß es genau!“ i.L.: Farbfoto mit instruktiver Funktion ³⁵ , Bild zeigt an, dass ein Thema genauer erklärt wird, abgebildete Person entspricht dem Enkelkind der fiktiven Deutschen Familie des Lehrwerks	Farbfoto mit instruktiver Funktion, zeigt an, dass etwas genauer erklärt wird	/	eine genauere Erklärung folgt
Textabschnitt 1	rassistisch: Das heißt, sie teilten Menschen in Gruppen ein. Manche Gruppen waren wertvoller als andere. Die Juden waren am wenigsten wert. Hitler wollte sie alle ermorden. Man spricht von einem stattlichen Rassismus, weil der Staat das befohlen hat.	rassistisch: Einteilung von Menschen in mehr oder weniger wertvollen Gruppen; Juden am wenigsten wertvoll, daher wurden sie ermorden (= staatlicher Rassismus)	Begriffserklärung „rassistisch“	Politik/ Ideologie der NSDAP	Erklärung des Begriffs „rassistisch“
Textabschnitt 2	militaristisch: Die deutsche Armee sollte fremdes Land erobern. Die Nationalsozialisten wollten, dass Deutschland die ganze Welt beherrschen sollte.	militaristisch: Eroberung von fremdem Land, Deutschland sollte die ganze Welt beherrschen	Begriffserklärung „militaristisch“	Politik/ Ideologie der NSDP	Erklärung des Begriffs „militaristisch“
Textabschnitt 3	nationalistisch: Man glaubte, dass die Deutschen wertvoller waren als alle anderen Völker der Welt. Deshalb sollten sie alles bestimmen.	nationalistisch: Gedanke, dass die Deutschen das wertvollste Volk sei, daher sollten sie bestimmen	Begriffserklärung „nationalistisch“	Politik/ Ideologie der NSDAP	Erklärung des Begriffs „nationalistisch“
Textabschnitt 4	völkisch: Das heißt, dass das Volk zusammen wichtiger war als ein einzelner Mensch. Alle mussten für Adolf Hitler sein und mitmachen. Weil alle Menschen stark sein sollten, wurden Kranke getötet.	völkisch: das Volk war wichtiger als das Individuum ,alle folgten Adolf Hitler, Kranke wurden getötet	Begriffserklärung „völkisch“	Politik/ Ideologie der NSDAP	Erklärung des Begriffs „völkisch“

³⁵ vgl. Hallet, 2013, S.214

Bild		<u>i.B.:</u> schwarz-weißes Plakat von Hitler mit Aufschrift „Führer wir folgen Dir! Alle sagen Ja!“, Menschenmasse im Hintergrund <u>i.L.:</u> Plakat zur Volksabstimmung, August 1934, Herausgeber: Reichspropagandaleitung der NSDAP München³⁶, Hitler in Uniform und Herrscherpose (aufrechte, starre Haltung mit ernster Miene, abgewinkelter rechter Arm und die geballte linke Faust signalisieren Energie und Entschlossenheit, er präsentiert sich als Soldat (mit Uniform, Militärmantel und seinem im ersten Weltkrieg erworbenen Eisernen Kreuz))³⁷ Menschenmasse im Hintergrund, die auch im übertragenen Sinne hinter ihm stehen sollen, Schriftgröße absichtlich groß gewählt (im Originalen Schrift in roten Buchstaben), „Ja“ wird absichtlich hervorgehoben	Propagandaplakat von Hitler	Hitler als Person	Inszenierung Hitlers soll Macht ausdrücken, Schrift soll die Zugehörigkeit zum Führer vermitteln, geschickt eingesetzte Propaganda-techniken
Bild		<u>i.B.:</u> Plakat eines Mädchens mit Aufschrift „Auch du gehörs dem Führer!“, Mädchen in schwarz-weiß, restliches Plakat in Farbe <u>i.L.:</u> Mitgliedwerbung Hitler-Jugend (Bund Deutscher Mädel), 1937, Herausgeber: Reichsjugendführung³⁸, Plakat eines Mitglieds des BDM, Hervorhebung der rot-weißen Schrift und Betonung des „Du“, Mädchen klein, schwarz-weiß und im Hintergrund der Schrift → verstärkt nochmals die Aussage	Propagandaplakat der Hitler-Jugend	Politik/ Ideologie der NSDAP	Das Plakat vermittelt, dass selbst die jungen Leute „keine Wahl hatten“ und Hitlers Regime unterworfen waren

³⁶<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=f%C3%BChrer+wir+folgen+dir....> zuletzt abgerufen am 28.12.2019

³⁷ vgl. Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S.52

³⁸<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=auch+du+geh%C3%B6rst+dem+f%C3%BChrer....> zuletzt abgerufen am 28.12.2019

Bild		<u>i.B.:</u> farbiges Plakat von Hitler mit Spruch „Ein Volk, ein Reich, ein Führer!“ <u>i.L.:</u> Wahl zum Großdeutschen Reich, Abstimmung über den Anschluss Österreichs und „Wahl zum Großdeutschen Reichstag“, 1938³⁹, Hitler in Herrscherpose (vgl. Plakat oben), eingängiger Wahlspruch, das Rot im Hintergrund signalisiert Macht	Propagagandaplakat von Hitler	Hitler als Person	Inszenierung Hitlers soll Macht ausdrücken, Text soll die Zugehörigkeit zum Führer vermitteln
------	---	---	-------------------------------	-------------------	---

S.80

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto einer älteren Frau mit aufgeschlagenem Fotoalbum in den Händen, die einem jüngeren Mann ein Foto zeigt <u>i.L.:</u> inszeniertes Foto für das Lehrwerk, Es stellt die fiktive Zeitzeugin namens Sigrid vor, die dem fiktiven Migranten Samir die Geschichte ihrer Familie während des Krieges näherbringen möchte	inszeniertes Farbfoto einer Frau und eines Mannes mit Fotoalbum	/	Möglichkeit zur Identifikation

³⁹<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=ein+volk+ein+reich+ein+f%C3%BChrer.....> zuletzt abgerufen am 28.12.2019

Text	Sigrid zeigt Samir auch alte Familienfotos. Auf einem Bild sind Sigrid, ihre Schwester Anneliese und die Eltern Walter und Maria Lehmann zu sehen. Samir: „Ist das dein Vater, Sigrid? Cem hat erzählt, dass Walter gegen die Nationalsozialisten gekämpft hat. Kannst du mir davon erzählen?“ Sigrid: „Das mache ich gerne. Ich bin ein wenig stolz, dass mein Vater nicht zu den Nazis gehört hat. So nennen wir die Nationalsozialisten. Nur wenige Menschen hatten den Mut, etwas gegen Hitler zu tun. Die meisten hatten Angst.“ Samir: „Was hat Walter denn getan?“ Sigrid: „Walter war in einer anderen Partei – die SPD kennst du heute noch! Hitler hat die Mitglieder der SPD verfolgt. Deshalb kam Walter auch ins Gefängnis. Es gab aber auch schlimmere Orte als das Gefängnis, das erklärt Paul dir am besten!“	Auf Familienfotos der fiktiven deutschen Familie ist der Vater zu sehen, der während der Herrschaft der NSDAP gefangen genommen wurde, weil er Sozialdemokrat war	Frage nach Widerstandskämpfer	Widerstand	Aussagen einer fiktiven Zeitzeugin, Vermittlung von scheinbar authentischer Information
------	--	--	--------------------------------------	-------------------	--

Text	Opfer der NS-Diktatur Adolf Hitler und die Nationalsozialisten verfolgten alle Gruppen, die anders dachten. Politische Gegner kamen ins Gefängnis oder Arbeitslager. Dort hatten sie Angst, bekamen wenig zu essen und mussten sehr hart arbeiten. Außerdem wurden sie geschlagen [...]. Mein Ur-Opä Walter ist, wie viele andere auch, im Lager gestorben. [...] Andere Opfer von den Nationalsozialisten waren Homosexuelle, Sinti und Roma und Menschen mit Behinderung. Sie kamen in Konzentrationslager oder wurden ermordet. Aber am meisten hasste Adolf Hitler die Juden. Sie waren für ihn keine Menschen. Schon seit 1933 verfolgten die Nationalsozialisten die jüdische Deutsche – sie durften zum Beispiel keine Lehrer und Ärzte mehr sein. 1935 gab es ein Gesetz, dass Juden nur noch andere Juden heiraten durften. Am 9. November zerstörten sie jüdische Geschäfte, Wohnungen, Synagogen und Friedhöfe. Viele Juden kamen ins Gefängnis oder wurden sofort getötet. Ab 1939 [...] verfolgte Adolf Hitler noch mehr Juden, weil die deutschen Soldaten in vielen europäischen Ländern waren. Ab 1941 mussten die Juden einen Stern an der Jacke tragen und durften nicht mehr reisen. Ab 1942 wurden die Juden in ganz Europa verhaftet. Man brachte sie in Zügen, in denen normalerweise Schlachttiere transportiert wurden, in große Lager im Osten Europas. Das Ziel von Adolf Hitler war es, alle Juden der Welt zu töten. In seinen Vernichtungslagern wurden sechs Millionen Menschen mit Giftgas ermordet und danach verbrannt. Man nennt diesen Völkermord „Holocaust“.	Opfer der NS-Diktatur u.a. politische Gegner, Homosexuelle, Sinti und Roma und Menschen mit Behinderung; kamen ins Gefängnis bzw. in KZ oder Arbeiterlager; Juden durften ab 1933 eine öffentlichen Ämter besetzten; 1935 nur noch Juden heiraten; ihre Geschäfte etc. wurden zerstört; ab 1939 wurden sie verfolgt; 1941: mussten Judenstern tragen; Ziel von Adolf Hitler war es, alle Juden der Welt zu töten; in Vernichtungslagern kamen sechs Millionen Juden ums Leben	Opfer der NS-Diktatur: politische Gegner, Homosexuelle, Sinti und Roma und Menschen mit Behinderung systematische Vernichtung der Juden	Politik/ Ideologie der NSDAP Verbrechen an Juden Holocaust	Aussagen eines fiktiven deutschen Familienmitgliedes, scheinbar authentische Information
------	---	--	---	---	---

Bild		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto einem NS-Soldaten der das Plakat „Deutsche! Wehrt euch! Kauft nicht bei Juden!“ an die Scheibe eines Kleidergeschäftes aufhängt, ein anderer Soldat steht daneben Wache, eine Frau geht vorbei und betrachtet das Schild <u>i.I.:</u> Boykott der Nationalsozialisten gegen jüdische Geschäfte, SA-Mann und SS-Mann beim Kleben eines Schilds an ein jüdisches Geschäft, 1. April 1933, Fotograf: Georg Pahl⁴⁰	Foto vom Boykott der NS gegen jüdische Geschäfte	Verbrechen an Juden	Öffentliche Diskriminierung von Juden
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto eines Judensterns aus Stoff, Stern wurde nicht ausgeschnitten, sondern abgerissen <u>i.I.:</u> Judenstern aus Stoff, scheinbar selbst gebastelt, den Juden sichtbar an ihren Kleidungsstücken annähen mussten, um sich als „Jude/Jüdin“ erkenntlich zu zeigen, Aufnahmezeitraum unbekannt, jedoch aufgrund des Farbfotos nicht während bzw. kurz nach dem Krieg	Foto eines Judensterns	Verbrechen an Juden	Kennzeichne von Juden zur Diskriminierung

⁴⁰ <https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+boykott.....> zuletzt abgerufen am 28.12.2019

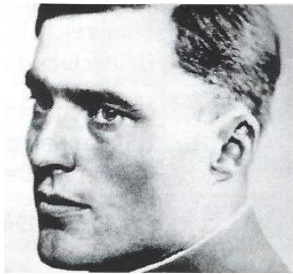
Bild		i.B.: Schwarzweißfoto eines Geländes, das links und rechts mit Stacheldraht eingezäunt ist, ein Wachturm steht im Hintergrund i.I.: Foto eines KZ, vermutlich Auschwitz, das kurz nach der Befreiung entstanden ist, da keine Häftlinge darauf zu sehen sind	Foto eines Konzentrationslagers (Außengelände)	Verbrechen an Juden	großes mit Stacheldraht eingezäuntes Gelände, vermittelt Eingrenzung, Gefangenschaft
Bild		i.B.: Schwarzweißfoto von Menschen in Häftlingsuniform, die aufgestellt in Reih und Glied stehen i.I.: Häftlinge aus dem KZ-Buchenwald, Aufnahmedatum unbekannt, vermutlich während des Krieges⁴¹, Menschen sind draußen versammelt, wurden vermutlich zur Arbeit gezwungen	Foto von Häftlingen aus KZ Buchenwald	Verbrechen an Juden	Foto vermittelt Gefangenschaft, (ev. in Verbindung mit Zwangsarbeit)
Text „Infotext“	Konzentrationslager= Lager, in dem gefangene Menschen auf wenig Platz zusammenleben mussten. In manchen mussten die Menschen arbeiten, in anderen wurden sie mit Giftgas ermordet. Insgesamt töteten die Nazis über sechs Millionen Menschen in solchen Lagern.	KZ= Lager, in dem Menschen arbeiten bzw. mit Giftgas ermordet wurden (insg. sechs Millionen Menschen)	Erklärung KZ	Holocaust	menschen-unwürdige Verbrechen

⁴¹ <https://www.alamy.de/buchenwald-haftlinge-namentliche-10105-image222260004.html> ...zuletzt abgerufen am 28.12.2019

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Über-geordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	Samir: „Das war ja alles sehr schlimm. Adolf Hitler war ein großer Verbrecher. Und wie kam es zum Zweiten Weltkrieg? Hat Adolf Hitler ihn angefangen?“ Sigrid: „Ich war im Krieg noch ein Kind. Und ich kann mich nicht gut daran erinnern. Meine Mutter hat aber oft davon erzählt, wie schlimm es damals war. [...]“	Frage des fiktiven Migranten, wie es zum Krieg kam, fiktive Zeitzeugin antwortet ihn darauf und erzählt, dass sie zu dieser Zeit zwar noch ein kleines Kind war, jedoch ihre Mutter oft erzählt habe, wie schlimm es damals gewesen sei	Frage wie der Krieg anfang	/	Aussagen eines fiktiven deutschen Familienmitgliedes, scheinbar authentische Information
Text	Von 1933–1945 Adolf Hitler glaubte, dass die Deutschen neues Land brauchten. Dafür wollte er einen Krieg führen und Ost-Europa beherrschen. Die deutsche Armee machte am 1. September 1939 einen Überfall auf Polen. Damit begann der Zweite Weltkrieg. Bis 1941 eroberten deutsche Soldaten West- und Nordeuropa. Im Sommer 1941 marschierten sie in die Sowjetunion ein. Nur noch England und die USA waren frei. Ab Dezember 1941 halfen die USA im Kampf gegen Adolf Hitler. Die amerikanische Armee war viel stärker als Deutschland. Gemeinsam mit England bombardierte die USA ab 1942 deutsche Großstädte. Dabei zerstörten sie auch Dresden vollkommen. Auch in der Sowjetunion ging der Krieg weiter. Die deutschen Soldaten wurden immer schwächer. Im Winter 1943 war es besonders schlimm und ein Teil der deutschen Armee kapitulierte. 1944 kamen amerikanische und britische Schiffe mit Soldaten nach Frankreich. Von dort aus konnten sie mit vielen Armeen gegen die Deutschen kämpfen. Am 8. Mai 1945 kapitulierte Deutschland.	Von 1933–1945 Krieg aufgrund von Hitlers Vorstellungen, dass die Deutschen Land brauchten; 1939: Überfall auf Polen– Beginn des Zweiten Weltkriegs Bis 1941: Eroberung von West- und Nordeuropa; Sommer 1941: Einmarsch in die Sowjetunion Ab Dezember 1941: USA im Krieg; bombardierten ab 1942 deutsche Großstädte. Im Winter 1943: Teil der deutschen Armee kapitulierte. 1944: amerikanische und britische Schiffe mit Soldaten kamen nach Frankreich. Am 8. Mai 1945 kapitulierte Deutschland	Beginn: Überfall auf Polen 1939 Bis 1941: Eroberung von West- und Nordeuropa 1941: Einmarsch in die Sowjetunion 1941: USA im Krieg 1943: Teil der deutschen Armee kapitulierte 1944: Amerikaner/Briten kommen nach Frankreich 1945: Kapitulation Deutschlands	Kriegsbeginn, Kriegsverlauf, Kriegsende	sachliche Informationen über den Kriegsverlauf

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	Samir:“ Und nach dem Krieg blieben die Sieger ja in Deutschland und haben es aufgeteilt. Das habe ich mir schon gemerkt. Aber gab es denn eigentlich niemanden, der gegen Hitler etwas tun wollte?“ Sigrid: „Du weißt ja schon, dass mein Vater Walter damals in der sozialdemokratischen Partei war. Die SPD war gegen Adolf Hitler und wurde deshalb verboten. So ging es allen Parteien außer der NSDAP. Es gab also keine Politiker mehr, die gegen Hitler etwas machen konnten. Die meisten Deutschen hatten Angst und taten nichts. Es gab kleine Gruppen, die Mut hatten und Widerstand leisteten [...].“	Fiktiver Migrant fragt Großmutter der fiktiven deutschen Familie, ob es Leute gab, die etwas gegen Hitler unternahmen, Sie erzählt ihm etwas über ihren Vater, der ein politischer Gegner war	Frage nach Widerstand	Widerstand	Aussagen eines fiktiven deutschen Familienmitgliedes, scheinbar authentische Information

Text (Ü10b)	Nur wenige Menschen hatten Mut, Widerstand zu leisten. Eine sehr bekannte Gruppe waren Hans und Sophie Scholl. Die Geschwister studierten in München. Sie nannten sich „Weiße Rose“. [...] Sie druckten heimlich ab 1942 Flugblätter und verschickten Briefe an viele Menschen. Die Deutschen sollten Adolf Hitler nicht länger gehorchen. Ein Hausmeister an der Universität entdeckte sie beim Verteilen der Blätter und sagte es der Geheim-Polizei. Diese Polizei, genannt „Gestapo“, verhaftete die jungen Menschen und tötete sie. [...] Der Schreiner Georg Elser wollte Adolf Hitler mit einer selbst gebastelten Bombe töten, weil Hitler den Krieg angefangen hatte. Er legte die Bombe in einen Raum, in dem Hitler eine Rede hielt. Durch einen Zufall war Adolf Hitler früher fertig und schon weg, als die Bombe explodierte. Fast hätte Elser es geschafft und Hitler getötet. Die Geheim-Polizei fand Georg Elser und tötete ihn. [...] Der Offizier Claus Schenk Graf von Stauffenberg versuchte am 20. Juli 1944 ebenfalls Hitler mit einer Bombe zu töten. Die Bombe war zu schwach und Hitler wurde nur verletzt. Hunderte Helfer von Stauffenberg wurden umgebracht. Neben diesen berühmten Widerstands-Kämpfern gab es manche Deutsche, die Widerstand geleistet haben und Juden geholfen haben. Sie halfen Juden dabei, Deutschland zu verlassen, oder haben sie versteckt.	Widerstand leistete z.B. die Gruppe um Hans und Sophie Scholl, die die „Weiße Rose“ genannt wurde. Sie druckten heimlich ab 1942 Flugblätter und verschickten Briefe an viele Menschen. Der Schreiner Georg Elser wollte Adolf Hitler mit einer selbst gebastelten Bombe töten, weil Hitler den Krieg angefangen hatte. Er legte die Bombe in einen Raum, in dem Hitler eine Rede hielt. Adolf Hitler war früher fertig und schon weg, als die Bombe explodierte. Der Offizier Claus Schenk Graf von Stauffenberg versuchte am 20. Juli 1944 ebenfalls Hitler mit einer Bombe zu töten. Die Bombe war zu schwach und Hitler wurde nur verletzt. Es gab manche Deutsche, die Widerstand geleistet haben und Juden geholfen haben. Sie halfen Juden dabei, Deutschland zu verlassen, oder haben sie versteckt.	Widerstand Sophie und Hans Scholl Georg Elser Claus Schenk Graf von Stauffenberg Leute, die Juden halfen	Widerstand	Ikonen des Widerstandes
----------------	---	---	---	------------	-------------------------

Bild		<u>i.B.:</u> Zwei Burschen und ein Mädchen Anfang/Mitte Zwanzig mit nachdenklichem Gesichtsausdruck <u>i.I.:</u> undatiertes Schwarzweißfoto von Sophie und Hans Scholl und Christoph Probst (links)⁴², Begründerinnen bzw. Begründer der Studentenvereinigung „Die Weiße Rose“	Mitglieder der Studentenvereinigung „Die Weiße Rose	Widerstand	Symbolbilder für den Widerstand
Bild		<u>i.B.:</u> Schwarzweißporträt eines Mannes mittleren Alters mit ernstem Gesichtsausdruck, der nicht direkt in die Kamera blickt <u>i.I.:</u> Porträt von Georg Elser	Porträt von Georg Elser	Widerstand	Identifikationsmöglichkeit mit Mann, der Hitler umbringen wollte
Bild		<u>i.B.:</u> Porträt eines jungen Mannes in Schwarz-Weiß-Fotografie, er sieht nicht direkt in die Kamera und trägt eine Uniform <u>i.I.:</u> Oberst Claus Graf Schenk von Stauffenberg im Range eines Oberleutnants 1934⁴³	Porträt von Stauffenberg 1934	Widerstand	Symbolbild für den Widerstand

S.83

⁴² https://visual.keystone-sda.ch/preview/-/preview/open/1999154/detail?_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_searchCriteria=1591902&_ch_keystone_liferay_preview_portlet_PreviewPortlet_closeUrl=https%3A%2F%2Fvisual.keystone-sda.ch%2Fweb%2Fguest%2Fflightbox%2F-%2Fflightbox%2Fpage%2F1591902%2F1%3Fts%3D1577447598767.....zuletzt abgerufen am 27.12.2019

⁴³ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop>zuletzt zugegriffen am 26.12.2019

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	Quelle: „Aufruf an alle Deutschen!“ Aus einem Flugblatt der „Weißen Rose“ von 1942 „Der Krieg ist fast zu Ende. Die Amerikaner sind stärker als die Deutschen. Hitler führt das deutsche Volk in den Abgrund. Er und seine Helfer haben zu viele Verbrechen begangen. Was aber macht das deutsche Volk? Es sieht nicht und hört nicht! Blind folgt es seinen Führer in den Abgrund. Deutsche! Soll die Welt uns Deutsche für immer hassen? Nein! Darum zeigt durch eure Tat, dass ihr anders denkt! Öffnet euer Herz. Entscheidet euch, bevor es zu spät ist!“	Auszug aus dem Flugblatt der „Weißen Rose“ von 1942 „Aufruf an alle Deutschen!“	Textauszug der Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“	Widerstand	authentischer Text des Widerstandes
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto eines Denkmals, Flugblätter, die verteilt auf Bürgersteig liegen <u>i.I.:</u> Weiße Rose Memorial von Flugblättern auf dem Bürgersteig außerhalb der Ludwig-Maximilians-Universität in München⁴⁴, zu erkennen sind außerdem Sophie Hans Scholl und Christoph Probst	Weiße Rose Memorial von Flugblättern in München	Widerstand ,Gedenken/Erinnern	Ort des Gedenkens

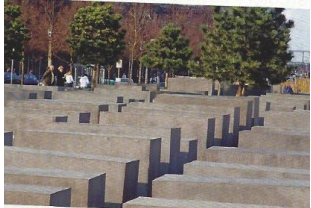
⁴⁴ <https://www.alamy.de/weisse-rose-memorial-von-flugblattern-auf-dem-burgersteig-ausserhalb-der-ludwig-maximilians-universitat-in-munchen-deutschland-verstreut-image264946108.html>....zuletzt abgerufen am 28.12.2019

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	Samir: „Das ist ja schrecklich, dass Hitler so oft so knapp überlebt hat. Vor allem Georg Elser hat es ja fast geschafft.“ Faruk: „Das stimmt! Darum erinnern wir auch heute noch an diese Helden. In Hermaringen, wo Elser geboren wurde, gibt es heute einen sogenannten „Stolperstein“ auf dem Boden. Er war einer der wenigen Deutschen, die das Unrecht gesehen haben und nicht weggeschaut haben. Er hat etwas getan!“ Samir: „Aber trotzdem war es umsonst.“ Faruk: „Das stimmt, aber für die Ehre der Deutschen war es wichtig.“	Der fiktive Migrant unterhält sich mit einem fiktiven deutschen Familienmitglied über den Widerstand bzw. „Stolpersteine“ als eine Art des Gedenkens	Unterhaltung über „Stolpersteine“	Widerstand Gedenken/Erinnern	Aussagen eines fiktiven deutschen Familienmitgliedes, scheinbar authentische Information
Text	Widerstand im Nationalsozialismus Eine Art der Erinnerung sind die Stolpersteine. Es gibt sie seit 2009 in vielen Städten und 20 Ländern Europas. Sie befinden sich immer vor den Häusern, in denen die Ermordeten zuletzt gewohnt haben. Sie erinnern an die Opfer, wie zum Beispiel ermordete Juden, Menschen mit Behinderung oder auch Menschen aus dem Widerstand wie Georg Elser. Es sind bis heute über 1000 Steine verlegt worden. Auf den Steinen steht jeweils „Hier wohnte...“, darunter Geburts- und Sterbedatum. So bleibt die Erinnerung an die Menschen lebendig.	Stolpersteine als Art der Erinnerung seit 2009; in vielen Städten Europas; vor den Häusern; in denen die Ermordeten zuletzt gewohnt haben, erinnern an die Opfer, z.B. Georg Elser aus dem Widerstand; Aufschrift: Name, Geburts- und Sterbedatum	Stolpersteine als eine Art des Gedenkens	Gedenken/Erinnern	Stolpersteine als Beispiel von Gedenkstätten
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto einer Metallplatte mit dem Namen „Georg Elser“, das Datum des Attentats, seiner Verhaftung und Ermordung sind ebenso auf darauf verzeichnet <u>i.L.:</u> Stolperstein in Hermaringen, dem letzten Wohnort von Georg Elser	Stolperstein von Georg Elser in Hermaringen	Gedenken/Erinnern	Ort des Gedenkens

Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto eines knienden Kindes mit Hund, die auf eine metallene Platte am Boden schauen <u>i.I.:</u> Foto zeigt Kind, das sich gemeinsam mit Hund einen Stolperstein ansieht, vermittelt den Anschein, dass sich das Kind Interesse an der deutschen Vergangenheit zeigt, Foto wurde vermutlich extra für Lehrwerk angefertigt	Besichtigung von Stolpersteinen	Gedenken/Erinnern	Besichtigung von Gedenkstätten, Spuren der deutschen Vergangenheit findet man an vielen Orten
------	---	--	---------------------------------	-------------------	---

S.85

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild		<u>i.B.:</u> Farbfoto eines riesigen Platzes auf dem Betonsäulen stehen, aus der Ansicht von oben, rings herum sind Grünflächen <u>i.I.:</u> Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins, vermutlich während der Bauarbeiten	Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins von oben	Gedenken/Erinnern	einem Mahnmal wird ein großer Platz eingeräumt
Text	Es gibt natürlich aber auch andere Formen des Gedenkens. Seit 2005 steht im Zentrum von Berlin ein wichtiges Denkmal. Es besteht aus 2500 Steinsäulen und soll an den Holocaust erinnern. Es ist so groß wie drei Fußballfelder und man kann zwischen den Stufen laufen. Es gibt auch einen Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus in Deutschland. In jedem Jahr erinnert sich Deutschland an die Befreiung des größten Konzentrationslagers (Auschwitz) durch die Sowjetunion. Das war am 27. Januar 1945.	Seit 2005: Mahnmal im Zentrum Berlins; aus 2500 Steinsäulen; Gedenktag des Nationalsozialismus am 27. Januar 1945 (Befreiung Auschwitz)	Mahnmal in Berlin als Ort des Erinnerns/ Gedenkens	Gedenken/Erinnern	Erinnerung an ermordete Juden, Mahnung an die Verbrechen während der NS-Zeit

Bild		i.B.: große Betonklötze, die in mehreren Reihen neben- und hintereinander stehen, dahinter Bäume i.L.: Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins, von der Innenperspektive	Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins	Gedenken/ Erinnern	Betonklötze erinnern an Särge, wirkt wie ein großer Friedhof
Text	Faruk: „Viele Politiker gedenken öffentlich an diese schlimme Zeit. 1970 hat Willy Brandt in Warschau in Polen einen Kniefall vor dem Denkmal gemacht. Damit wollte er die polnischen Juden und die Polen um Verzeihung bitten. Ich erinnere mich gut, weil ich Bilder in der Zeitung gesehen habe.“	Ein Familienmitglied berichtet davon, dass er sich an den „Kniefall“ von Willy Brandt, im Jahr 1970, erinnern kann	iktive Erinnerungen an den „Kniefall“ von Willy Brandt aus dem Jahr 1970	Gedenken/ Erinnern	Aussagen eines fiktiven deutschen Familienmitgliedes, scheinbar authentische Information, öffentliches Gedenken eines Politikers als besonderes Ereignis
Bild		i.B.: Schwarzweißfoto eines Mannes, der vor Treppen kniet, Blumenkranz im Vordergrund, Menschenmasse sieht ihm dabei zu bzw. fotografiert ihn dabei i.L.: Bundeskanzler Willy Brandt gedenkt knieend, nach der Kranzniederlegung am Mahnmal, der Opfer des Warschauer Ghetto-Aufstandes (sog. "Kniefall von Warschau"), 7.Dezember 1970 ⁴⁵	„Kniefall von Warschau“ von Willy Brandt	Gedenken/ Erinnern	Kniefall (in den öffentlichen Medien) drückt einen besonders hohen Wert des Gedenkens aus

⁴⁵<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+willy+brandt+1970&page=14....> zuletzt zugegriffen am 28.12.2018

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)																																				
Bild 1 (Ü1)	 Reichstagswahlen 1928-1933 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1928</th> <th>1930</th> <th>Jul 32</th> <th>Nov 32</th> <th>1933</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>NSDAP</td> <td>2,6</td> <td>18,3</td> <td>37,3</td> <td>33,1</td> <td>43,9</td> </tr> <tr> <td>SPD</td> <td>29,8</td> <td>24,5</td> <td>21,6</td> <td>20,4</td> <td>18,3</td> </tr> <tr> <td>KPD</td> <td>10,6</td> <td>13,1</td> <td>14,3</td> <td>16,9</td> <td>12,3</td> </tr> <tr> <td>Zentrum</td> <td>12,1</td> <td>11,8</td> <td>12,5</td> <td>11,9</td> <td>11,2</td> </tr> <tr> <td>Sonstige</td> <td>44,9</td> <td>32,3</td> <td>14,3</td> <td>17,7</td> <td>14,3</td> </tr> </tbody> </table> NSDAP: Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei unter Adolf Hitler, SPD: Sozialdemokratische Partei Deutschlands, KPD: Kommunistische Partei Deutschlands, Zentrum: Zentrumspartei (katholisch, konservativ)		1928	1930	Jul 32	Nov 32	1933	NSDAP	2,6	18,3	37,3	33,1	43,9	SPD	29,8	24,5	21,6	20,4	18,3	KPD	10,6	13,1	14,3	16,9	12,3	Zentrum	12,1	11,8	12,5	11,9	11,2	Sonstige	44,9	32,3	14,3	17,7	14,3	Bild 1: <u>i.B.:</u> Tabelle der Ergebnisse der Reichstagswahlen (1928-1933); NSDAP, SPD, KPD, Zentrumspartei und „Sonstige“ sind als Parteien angeführt; es ist anhand der Ergebnisse deutlich zu erkennen, dass die NSDAP von Wahl zu Wahl stimmenstärker und andere Parteien stimmenschwächer werden <u>i.L.:</u> Aufstieg der NSDAP anhand von Wahlergebnissen der Reichstagswahlen (1928-1933) der Krolloper, Blick z.T. auf die Regierungsbank im neuen Deutschen Reich, 23.März 1933⁴⁶	Aufstieg der NSDAP anhand von Wahlergebnissen der Reichstagswahlen (1928-1933)	Machtübernahme Machtübernahme	Aufstieg der NSDAP anhand von Zahlen
	1928	1930	Jul 32	Nov 32	1933																																				
NSDAP	2,6	18,3	37,3	33,1	43,9																																				
SPD	29,8	24,5	21,6	20,4	18,3																																				
KPD	10,6	13,1	14,3	16,9	12,3																																				
Zentrum	12,1	11,8	12,5	11,9	11,2																																				
Sonstige	44,9	32,3	14,3	17,7	14,3																																				

⁴⁶<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+berlin+krolloper+reichstagssitzung....> zuletzt zugegriffen am 04.01.2020

Bild 2 (Ü1)		Bild 2: i.B.: buntes Wahlplakat der SPD mit der Aufschrift „Der Arbeiter im Reich des Hakenkreuzes! Darum wählt die Liste 1 Sozialdemokraten!“; schwarzes Hakenkreuz an dem ein roter abgemagerter Arbeiter angebunden ist i.L.: Plakat der Sozialdemokraten vor der Reichstagswahl, August 1930, zur Zeit der Weimarer Republik Graphiker: Karl Geiss⁴⁷, Arbeiter ähnelt Jesus, der am Kreuz hängt	Plakat der Sozialdemokraten vor der Reichstagswahl	Widerstand	NSDAP wird von der SPD als eine Partei dargestellt, die Arbeiter als „Sklaven“ hält bzw. den Arbeiter „kreuzigt“
Bild 3 (Ü1)		Bild 3: Foto des Plakates „Unsere letzte Hoffnung: Hitler“ vgl. Anhang S.	Wahlplakat für die Reichspräsidentenwahl 1932	Machtübernahme	Hitler stellt sich als „Retter“ dar (in Bezug auf Rettung aus der Arbeitslosigkeit der Arbeiterschicht)
Bild 4 (Ü1)		Bild 4: i.B.: Schwarzweißfoto von Hitler (undeutlich erkennbar) am Rednerpult, abgeschnittenes Hakenkreuz im Hintergrund, nachträgt z.T. rot eingefärbt i.L.: Ausschnitt des Fotos der Rede Adolf Hitlers bei der Reichstagssitzung in Berlin in der Krolloper, Blick z.T. auf die Regierungsbank im neuen Deutschen Reich, 23.März 1933⁴⁸	Rede Adolf Hitlers bei der Reichstags-sitzung	Machtübernahme	Hitler als zentrale Person bei Reichstags-sitzung, er gewinnt an Macht

⁴⁷<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+der+arbeiter+im+reich+des+hakenkreuzes+.....> zuletzt zugegriffen am 04.01.2020

⁴⁸<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearto=&query=+berlin+krolloper+reichstagssitzung+....> zuletzt zugegriffen am 04.01.2020

Bild (Ü1)		<u>i.B.:</u> nachkoloriertes Schwarzweißfoto einer Dame und eines Herren, die auf ein zerstörtes Gebäude blicken (Leuchtschrift liegt am Boden, zerbrochenes Fensterglas), Hakenkreuzfahne im Hintergrund <u>i.I.:</u> Foto deutet auf die Reichskristallnacht hin, in der sämtliche jüdische Geschäfte und Synagogen zerstört wurden	Reichskristallnacht hin, Zerstörung eines Geschäftes	Verbrechen an Juden	mutwillige Zerstörung jüdischen Eigentums
Bild (Ü1)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto von Soldaten, die nebeneinander aufgereiht einen Grenz-Schlagbaum demontieren, Gebäude aus Stein im Hintergrund <u>i.I.:</u> deutsche Soldaten demontieren einen polnischen Grenz-Schlagbaum, 01.09.1939, Fotograf: Heinrich Hoffmann⁴⁹	deutsche Soldaten demontieren einen polnischen Grenz-Schlagbaum	Kriegsbeginn	Grenzen werden durchbrochen
Bild (Ü1)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto von Häftlingen hinter Stacheldrahtzaun, Wachturm im Hintergrund <u>i.I.:</u> eingesperrte männliche Häftlinge unterschiedlichen Alters in einem Konzentrationslager	KZ-Häftlinge	Holocaust	menschen-unwürdige Verbrechen
Bild (Ü1)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto von einer riesigen Soldatentruppe, die sich entlang einer Küste verteilt, Militärschiffe im Hintergrund <u>i.I.:</u> Aufbau der Alliierten, Landung am Omaha Beach, 1944⁵⁰	Landung der Alliierten am Omaha Beach	Kriegsverlauf	gewaltige Anzahl an alliierte Truppen, die an der Küste landen, Deutschland hat starke Gegner

⁴⁹ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop>, Bild-Nr. 30008767, zuletzt abgerufen am 04.01.2020

⁵⁰ <https://www.alamy.de/stockfoto-aufbau-der-alliierten-landung-am-omaha-beach-normandie-frankreich-wahred-erster-weltkrieg-zwei-normandie-1944-84974440.html>.....zuletzt zugegriffen am 02.01.2020

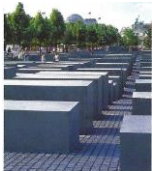
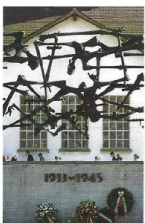
Bild (Ü1)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto mit mehreren Uniformierten (tragen unterschiedliche Uniformen) in einem Zimmer, die die Zerstörung desselbigen betrachten <u>i.I.:</u> Besichtigung des zerstörten Kartenraums, 20. Juli 1944, Gruppenbild mit Bormann (ganz links), Schaub (hinter Bormann), Göring (in heller Uniform), Lörzer (rechts daneben) und unbekannter Offizier, Linge (ganz rechts, vor zerstörten Kartentisch und Zimmerdecke), Fotograf: Heinrich Hoffmann⁵¹	Besichtigung des zerstörten Kartenraums	Widerstand	Zerstörung (misslungenes Attentat auf Hitler)
Bild (Ü1)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto einer Person mit Kappe, die eine Flagge mit Hammer und Sichel hoch über den Dächern einer zerstörten Stadt schwenkt <u>i.I.:</u> am Berliner Reichstag wird eine sowjetische Flagge geschwenkt, während der Schlacht um Berlin am 2. Mai 1945, Personen: Meliton Kantaria und Michail Jegorow⁵²	am Berliner Reichstag wird eine sowjetische Flagge geschwenkt	Kriegsende	Ikonisches Bild der Befreiung

⁵¹ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop>, Bild-Nr. 50041719, zuletzt abgerufen am 04.01.2020

⁵² <https://www.alamy.de/russische-armee-der-sowjetischen-flagge-ber-berliner-reichstag-weltkrieg-ii-deutschland-ikonische-bild-die-ein-russisch-sowjetischen-flagge-auf-dem-reichstag-ein-historisches-foto-aus-dem-zweiten-weltkrieg-whrend-der-schlacht-um-berlin-vom-2-mai-1945-es-zeigt-meliton-kantaria-und-michail-jegorow-anheben-der-hammer-und-sichel-flagge-ber-dem-berliner-reichstag-berlin-deutschland-ww2-rote-armee-sowjetische-soldaten-hammer-und-sichel-sowjetischen-flagge-ns-hauptsitz-reichstag-berlin-deutschland-1945-image231105826.html>.....zuletzt abgerufen am 04.01.2020

Text- abschnitt 1(Ü1)	Deutschland greift Polen an, der Zweite Weltkrieg beginnt. In der Folge führt Deutschland Krieg gegen Frankreich und andere westliche Länder in Europa. 1941 überfällt Deutschland Russland. Auch in Nordafrika kämpfen deutsche Soldaten.	Angriff auf Polen; Beginn des Zweiten Weltkriegs; Krieg gegen Frankreich und andere westliche Länder; 1941: Überfall auf Russland	Angriff auf Polen; Beginn des Zweiten Weltkriegs; Krieg gegen Frankreich; 1941: Überfall auf Russland	Kriegs- beginn, Kriegs- verlauf	Infos über Kriegs-beginn, Kriegs-verlauf
Text- abschnitt 2(Ü1)	Das NS- Regime beschließt die Juden systematisch in Konzentrationslager zu bringen und dort zu ermorden („Endlösung der Judenfrage“). Etwa sechs Millionen Juden kommen ums Leben.	Etwa sechs Millionen Juden wurden systematisch in Konzentrationslager gebracht und ermordet („Endlösung der Judenfrage“).	Juden wurden systematisch in Konzentrationsla- ger gebracht und ermordet	Holocaust	menschen- unwürdige Verbrechen
Text- abschnitt 3(Ü1)	In Deutschland steigt die Arbeitslosigkeit, und es gibt starke nationalistische Tendenzen in der Bevölkerung. Viele Deutsche haben kein Vertrauen mehr in die Demokratie. Hitlers NSDAP wird von Wahl zu Wahl stärker. 1933 wird Hitler Reichskanzler, obwohl die NSDAP nicht die Mehrheit im Reichstag hat.	steigende Arbeitslosigkeit in Deutschland, nationalsozialistische Tendenz in Bevölkerung, Hitler und NSDAP werden stärker, Hitler wird 1933 Reichskanzler	Hitler und die NSDAP kommen an die Macht, Hitler wird Reichs- kanzler	Machtüber- nahme Hitler als Person	Hitler als scheinbar „letzte Hoffnung“
Text- abschnitt 4(Ü1)	„Reichskristallnacht“: Die Nazis zerstören jüdische Geschäfte und Synagogen.	„Reichskristallnacht“: Die Nazis zerstören jüdische Geschäfte und Synagogen.	„Reichskristall- nacht“	Verbreche- n an Juden	menschen- unwürdige Verbrechen
Text- abschnitt 5(Ü1)	Die Armee der Alliierten landet an der französischen Küste und erobert Frankreich zurück. Jetzt kämpft Deutschland an zwei Fronten: Im Westen gegen die Alliierten unter der Führung der Amerikaner, im Osten gegen die russische Armee. Der Krieg ist für Deutschland praktisch verloren, doch Hitler lässt seine Soldaten weiterkämpfen.	Landung der Alliierten an der franz. Küste; Kampf der Deutschen an zwei Fronten; Der Krieg ist für Deutschland praktisch verloren, doch Hitler lässt seine Soldaten weiterkämpfen.	Landung der Alliierten an franz. Küste; Kampf an zwei Fronten; aussichtslose Lage Deutsch- lands	Kriegsverl- auf	Infos über Kriegsverlauf, Hitler steigert rücksichtslos die Zahl der Opfer

Text- abschnitt 6(Ü1)	Die russische Armee erobert Berlin. Hitler begeht Selbstmord. Wenige Tage später ist der Krieg zu Ende. Seine Bilanz ist schrecklich: 50 Millionen Menschen verlieren ihr Leben, weite Teile Europas zerstört.	russische Armee erobert Berlin; Hitler begeht Selbstmord; Kriegsende; 50 Millionen Menschen verlieren ihr Leben, weite Teile Europas zerstört	Eroberung Berlins der Russen Selbstmord Hitlers Kriegsende	Kriegsende	Infos über Kriegsende
Text- abschnitt 7(Ü1)	Einige deutsche Offiziere um Claus Schenk Graf von Stauffenberg üben ein Attentat auf Hitler aus. Hitler überlebt. Stauffenberg und seine Anhänger werden hingerichtet. Heute erinnert ein wichtiger Gedenktag an dieses Ereignis.	Claus Schenk Graf von Stauffenberg üben ein Attentat auf Hitler; wichtiger Gedenktag erinnert an dieses Ereignis	Gedenktag an Stauffenberg	Widerstand	Ikone des Widerstandes

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild (Ü4)		<u>i.B.:</u> Farbfoto großer Betonklötze, die in mehreren Reihen neben- und hintereinander stehen, dahinter Bäume <u>i.L.:</u> Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins, von der Innenperspektive	Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins	Gedenken/Erinnern	Stätte des Gedenkens, Mahnung vor den Verbrechen der NS-Zeit
Bild (Ü4)		<u>i.B.:</u> Farbfoto eines Betonsockels mit einer Metallschulptur, die an einen Stacheldrahtzaun mit menschlichen Körpern darin erinnert, darunter die Jahreszahlen 1933–1945, ein Gebäude im Hintergrund <u>i.L.:</u> Gedenkstätte im KZ Dachau bei München ⁵³ , Skulpturen stellen die Opfer des NS dar	Gedenkstätte im KZ Dachau bei München	Gedenken/Erinnern	Gedenken an Opfer des Holocaust
Bild (Ü4)		<u>i.B.:</u> Farbfoto eines Denkmals, Flugblätter, die verteilt auf Bürgersteig liegen, eine weiße Rose liegt auf den Flugblättern <u>i.L.:</u> Weiße Rose Memorial von Flugblättern auf dem Bürgersteig außerhalb der Ludwig-Maximilians-Universität in München ⁵⁴ , zu erkennen sind außerdem Sophie, Hans Scholl und Christoph Probst, weiße Rose symbolisch für die Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“	Weiße Rose Memorial von Flugblättern in München	Gedenken/Erinnern	Gedenken an die Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“

⁵³ <https://www.alamy.de/stockfoto-gedenkstatte-im-kz-dachau-bei-mnchen-28424355.html>....zuletzt abgerufen am 04.01.2020

⁵⁴ <https://www.alamy.de/weisse-rose-memorial-von-flugblaettern-auf-dem-buergersteig-ausserhalb-der-ludwig-maximilians-universitaet-in-muenchen-deutschland-verstreut-image264946108.html>....zuletzt abgerufen am 28.12.2019

Bild (Ü4)		i.B.: Farbfoto von Menschen, die in eine am Boden eingelassene Glasplatte blicken, Gebäude im Hintergrund i.I.: Denkmal zur Bucherverbrennung vor der Oper Berlins am Bebelplatz, 1995 errichtet ⁵⁵ , Denkmal zeigt leeren Raum durch Glasplatte	Denkmal zur Bucherverbrennung vor der Oper Berlins	Gedenken/ Erinnern	Denkmal an die Bucherverbrennung, das zum Nachdenken anregt
Textabschnitt 1(Ü4)	Im Mai 1933 verbrennen nationalsozialistische Studenten öffentlich Bücher vieler deutscher Schriftsteller. Viele Künstler verlassen Deutschland und gehen ins Exil. Das Denkmal zur Bucherverbrennung ist vor der Oper in Berlin.	Im Mai 1933: nationalsozialistische Studenten verbrennen öffentlich Bücher; Künstler verlassen Deutschland; Denkmal zur Bucherverbrennung	1933: Bucherverbrennungen heute Denkmal	Gedenken/ Erinnern	Bucherverbrennungen als Zensur bzw. Akt der Zerstörung von Kultur
Textabschnitt 2(Ü4)	Das Holocaust-Denkmal steht in Berlin in der Nähe des Brandenburger Tors. Es erinnert an die Verfolgung der Juden durch das Nazi-Regime. Es soll die Besucher nachdenklich machen. In dem Denkmal gibt es auch ein Informationszentrum.	Holocaust-Denkmal in Berlin; erinnert an die Verfolgung der Juden durch das Nazi-Regime; soll die Besucher nachdenklich machen	Holocaust-Denkmal in Berlin	Gedenken/ Erinnern	Gedenken an die Opfer des NS
Textabschnitt 3(Ü4)	Die Flugblätter „liegen“ vor der Universität München und erinnern an die Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“ um Sophie Scholl [...] Die Gruppe rief zum Widerstand gegen Hitler auf. „Unser heutiger ‚Staat‘ (...) ist die Diktatur des Bösen. (...) Der Sinn und das Ziel des passiven Widerstandes ist, den Nationalsozialismus zu Fall zu bringen (...)“. Am 18. Februar 1943 entdeckte man Sophie und ihren Bruder Hans, als sie in der Universität München ihre Flugblätter verteilten. Am 22. Februar wurden sie hingerichtet.	Flugblätter vor der Universität München; erinnern an die Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“; Zitat aus Flugblättern; Hans und Sophie Scholl als Ikonen des Widerstandes	Flugblätter vor der Universität München zum Gedenken	Gedenken/ Erinnern	Öffentliches Gedenken an die Widerstandsgruppe authentisches Zitat aus Flugblättern

⁵⁵ <https://www.memorialmuseums.org/denkmaeler/view/1417/Denkmal-zur-Erinnerung-an-die-B%C3%BCcherverbrennung>zuletzt abgerufen am 04.01.2020

Text- abschnitt 4(Ü4)	Das NS-Regime baut zahlreiche Konzentrationslager (KZ), vor allem für politische Gegner und Juden. Die Lebensbedingungen in diesen Lagern waren unmenschlich: Die Gefangenen mussten hart arbeiten, und viele starben an Hunger oder Krankheiten. Oder sie wurden von den Nazis ermordet. Es gibt viele KZ-Gedenkstätten, wie diese hier in Dachau bei München.	Konzentrationslager für politische Gegner und Juden; unmenschliche Lebensbedingungen (Gefangenen mussten hart arbeiten, und viele starben an Hunger oder Krankheiten oder wurden ermordet), viele KZ-Gedenkstätten	Beschreibung der Bedingungen im KZ; heute: KZ-Gedenkstätten	Gedenken/ Erinnern	Gedenken an unmenschliche Verbrechen
Text(Ü4)	Zitat aus dem Grundgesetz (Artikel 3,3) „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Abstammung benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“	Zitat aus dem Grundgesetz (Artikel 3,3)	Zitat aus Grundgesetz	NS heute	Gesetz, damit derartig schreckliche Verbrechen, wie sie zur Zeit des Nationalsozialismus begangen wurden, nicht mehr ausgeübt können

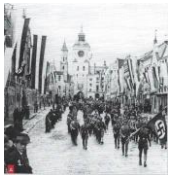
S.44

Analyse- Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammen- fassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild		<u>i.B.:</u> Porträt einer jungen Frau mit abschweifendem Blick <u>i.L.:</u> rechte Seite: Porträt von Sophie Scholl, 01.01.1940 ⁵⁶	Bild, das Widerstand verkörpert	Widerstand	Symbolbild des Widerstands/Ikone, die den Widerstand verkörpert

⁵⁶ <https://www.imago-images.de> Bild-Nr. 63837685, zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

Lehrwerk *Mein Leben in Deutschland* (2018)

S.51

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild (Ü1)		<u>i.I.:</u> Aufmarsch NS-Soldaten, österreichische Fahnen, Hakenkreuzfahnen, einige Menschen auf der Straße <u>i.B.:</u> Aufmarsch der Nazis in Österreich, während des Krieges	Aufmarsch der Nazis in Österreich	Machtübernahme	Demonstration der Macht
Bild (Ü1)		<u>i.I.:</u> Farbfoto einer Reichsbanknote von zehntausend Mark <u>i.B.:</u> Reichsbanknote; 10 000 Mark 19. Januar 1922, Vorderseite junger Mann, nach einem Gemälde von A. Dürer; im Umlauf bis 5. Juni 1925, wurde aufgrund der starken Inflation eingeführt, wurde von der Rentenmark und später der Reichsmark abgelöst ⁵⁷	Währung vor 1933	/	Demonstrationsbeispiel der Währung zur Zeit der hohen Inflation während der Weimarer Republik

⁵⁷<https://www.bundesbank.de/resource/blob/607868/b973de36ed82af52c33ac426f9b3f208/mL/das-papiergeld-im-deutschen-reich-data.pdf>,...zuletzt zugegriffen am 02.01.2020

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text (Infotext)	Hätten Sie´s gewusst? – unser Blick in den Kalender Am 14.7.1933 erlässt die NSDAP, die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, das Gesetz gegen die Neubildung von Parteien. In den Monaten davor hatte Adolf Hitler die schon existierende Partei verboten. Ab jetzt gibt es nur noch die NSDAP – und Deutschland ist auf den Weg, eine Diktatur zu werden. Demokratische Merkmale des Rechtsstaates, wie etwa Mehrparteienprinzip, Volkssouveränität und Gewaltenteilung, werden schrittweise außer Kraft gesetzt.	Die NSDAP erlässt 1933 das Gesetz gegen die Neubildung von Parteien. In den Monaten davor hatte Adolf Hitler die schon existierende Partei verboten. Deutschland ist auf den Weg, eine Diktatur zu werden. Demokratische Merkmale des Rechtsstaates, wie etwa Mehrparteienprinzip, Volkssouveränität und Gewaltenteilung, werden schrittweise außer Kraft gesetzt.	1933 das Gesetz gegen die Neubildung von Parteien, existierende Parteien wurden verboten, Deutschland wurde eine Diktatur, Merkmale eines Rechtsstaates außer Kraft gesetzt	Politik/ Ideologie der NSDAP	NSDAP als Diktatur

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild (Ü3b)		<u>i.B.:</u> vierfärbig colorierte Landkarte Deutschlands <u>i.L.:</u> Landkarte Deutschlands mit den vier Besatzungszonen (britische, sowjetische, französische und amerikanische Zone), 1945	Landkarte Deutschlands mit den vier Besatzungszonen	/	Demonstration der Teilung Deutschlands

Bild (Ü3b)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißfoto eines brennenden Gebäudes, beobachtende Menschenmasse im Vordergrund <u>i.I.:</u> brennende Synagoge während der Reichspogromnacht, Berlin, 9. November 1938⁵⁸	brennende Synagoge während der Reichspogromnacht	Verbrechen an Juden	Gewaltsame Zerstörung
Bild (Ü3b)		<u>i.B.:</u> Farbfoto von Briefmarke mit Soldaten und Schiffen <u>i.I.:</u> Briefmarke vom Aufbau der Alliierten, Landung am Omaha Beach, 1944⁵⁹	Aufbau der Alliierten in der Normandie 1944	Kriegsverlauf	Präsenz des Krieges bzw. Fortschritt der „Siegmächte“ auf Briefmarke
Bild (Ü3b)		<u>i.I:</u> Farbfoto einer Reichsbanknote von zehntausend Mark <u>i.B.:</u> Reichsbanknote; 10 000 Mark 19. Januar 1922, Vorderseite junger Mann, nach einem Gemälde von A. Dürer; im Umlauf bis 5. Juni 1925, wurde aufgrund der starken Inflation eingeführt, wurde von der Rentenmark und später der Reichsmark abgelöst⁶⁰	Währung vor 1933	/	Demonstrationsbeispiel der Währung zur Zeit der hohen Inflation während der Weimarer Republik

⁵⁸ <https://www.alamy.de/stockfoto-synagoge-waehrend-der-reichspogromnacht-berlin-9-november-1938-sw-foto-brennen-48341050.html>.....zuletzt abgerufen am 02.01.2020

⁵⁹ <https://www.alamy.de/stockfoto-aufbau-der-alliierten-landung-am-omaha-beach-normandie-frankreich-wahred-erster-weltkrieg-zwei-normandie-1944-84974440.html>.....zuletzt zugegriffen am 02.01.2020

⁶⁰ <https://www.bundesbank.de/resource/blob/607868/b973de36ed82af52c33ac426f9b3f208/mL/das-papiergeld-im-deutschen-reich-data.pdf>....zuletzt zugegriffen am 02.01.2020

Text (Ü3b)	1918-1933 Weimarer Republik Nach dem Ersten Weltkrieg (1919–1918) wird die Weimarer Republik gegründet. Deutschland ist zum ersten Mal eine parlamentarische Demokratie. Aber es gibt viele politische Instabilität und soziale Not. Zum Ende der 1920er-Jahre gibt es eine Weltwirtschaftskrise mit hoher Inflation. Aus Unzufriedenheit wählen viele 1932 die NSDAP, zu der auch Adolf Hitler gehört. 1933 „Machtergreifung“ durch die Nationalsozialisten Hitler wird Reichskanzler und die Nationalsozialisten kommen an die Macht. Die Regierung Hitlers erlässt zahlreiche Gesetze, die die Demokratie systematisch außer Kraft setzten und eine Diktatur errichten. Das gilt als Beginn des „Dritten Reiches“. 1938 Reichspogromnacht In der Nacht vom 9. zum 10. November kommt es zu massiver Gewalt an Juden. Synagogen und jüdische Geschäfte brennen. Zehntausend Juden werden verhaftet und in Konzentrationslager gebracht. Diese Nacht ist der Beginn der direkten Gewalt an jüdischen Bürger. Die NSDAP will alle Juden in Deutschland vernichten. 1939 Beginn des Zweiten Weltkrieges Am 1. September greifen deutsche Truppen Polen an. Damit beginnt der Zweite Weltkrieg. Zwei Tage später erklären Großbritannien und Frankreich Deutschland den Krieg. 1940 Deutschland besetzt Norwegen und Dänemark, greift die Niederlande, Belgien und Luxemburg an, erobert große Teile von Frankreich und marschiert in der Sowjetunion ein. Die USA und Großbritannien beschließen, Widerstand gegen Deutschland zu leisten	Weimarer Republik nach dem Ersten Weltkrieg (parlamentarische Demokratie); politische Instabilität und soziale Not; Weltwirtschaftskrise; 1932 wurde aus Unzufriedenheit die NSDAP gewählt; „Machtergreifung“ durch die Nationalsozialisten Hitler wird Reichskanzler; Errichtung einer Diktatur; 1938 Reichspogromnacht – Synagogen und jüdische Geschäfte brennen; Juden verhaftet und in Konzentrationslager gebracht; NSDAP will alle Juden in Deutschland vernichten; 1939 Beginn des Zweiten Weltkrieges mit dem Angriff auf Polen; Deutschland besetzt Norwegen und Dänemark, greift die Niederlande, Belgien und Luxemburg an, erobert große Teile von Frankreich und marschiert in der Sowjetunion ein; Widerstand von USA und Großbritannien; Deutschland erklärt den USA den Krieg, 1943 Wendepunkt In Stalingrad kapitulierte die deutsche Armee; 1944 Landung in der Normandie, 1945 Ende des Zweiten Weltkriegs; 1945 begeht Hitler Selbstmord; bedingungslose Kapitulation Deutschlands, Teilung Deutschlands in vier Besatzungszonen	Weimarer Republik, politische Instabilität und soziale Not, „Machtergreifung“ durch die Nationalsozialisten, Errichtung einer Diktatur, 1938 Reichspogromnacht, 1939 Beginn des Zweiten Weltkrieges mit dem Angriff auf Polen, Deutschland besetzt Norwegen und Dänemark, greift die Niederlande, Belgien und Luxemburg, erobert Teile Frankreichs, Einmarsch in die Sowjetunion, Widerstand USA und Großbritannien, , 1943 Wendepunkt in Stalingrad, 1944	Kriegsbeginn, Kriegsverlauf, Kriegsende, Holocaust, Verbrechen an den Juden	Informationen über den gesamten zweiten Weltkrieg
---------------	--	---	---	--	--

	und die Sowjetunion zu unterstützen. Deutschland erklärt den USA den Krieg. 1943 Wendepunkt In Stalingrad kapitulierte die deutsche Armee. 1944 Landung in der Normandie Am 6. Juni landen 160.000 Soldaten v.a. aus den USA, Großbritannien und Kanada in der Normandie: Als erste deutsche Stadt wird Aachen besetzt. 1945 Ende des Zweiten Weltkriegs Die Truppen der Alliierten erobern immer größere Teile von Deutschland. Im April 1945 begeht Hitler Selbstmord. Kurz darauf kapituliert Deutschland bedingungslos und unterzeichnet in einer Erklärung, dass Deutschland den Krieg verloren hat und aufgibt. Damit ist der Zweite Weltkrieg in Europa am 8. Mai 1945 vorbei. Deutschland wird in vier Besatzungszonen aufgeteilt.		Landung in der Normandie, 1945 Ende des Zweiten Weltkriegs		
--	---	--	---	--	--

S.54

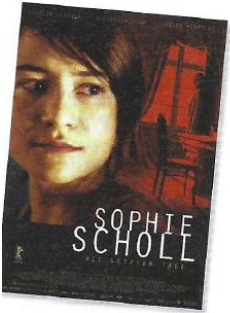
Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild (Ü4)		<u>i.B.:</u> Farbfoto einer jungen Frau, die beschriebenes Blatt Papier in der Hand hält <u>i.L.:</u> Foto wurde extra fürs Lehrwerk angefertigt, Frau hält ein Infoblatt in den Händen, deutet auf Infoblatt im Lehrwerk hin	Frau hält Infoblatt in den Händen	/	Bild soll darstellen, dass das es sich beim folgenden Sachtext um ein Infoblatt handelt

Text (Ü4)	Die Ideologie des Nationalsozialismus .Die Weltanschauung des Nationalsozialismus war menschenverachtend. =<u>Rassismus</u> 2. Das deutsche Volk sollte sich als Gemeinschaft geschlossen hinter dem „Führer“ und der Ideologie versammeln. =<u>Volks-gemeinschaft</u> 3. Hitler wollte die Juden vernichten. Er hielt sie für „minderwertig“. =<u>Antisemitismus</u> 4. Die Nationalisten begingen einen Völkermord – sie töteten Millionen von Juden. =<u>Holocaust</u> 5. Hitler wollte Deutschland im Osten ausdehnen und dort deutsche Siedlungen ermöglichen. =<u>Lebensraum im Osten</u> 6. Von den Deutschen verlangte er absolute Unterordnung. Jeder sollte nur das machen, was der Führer wollte. =<u>Führerprinzip</u> 7. Er zwang alle politischen und gesellschaftlichen Institutionen, die gleiche Meinung zu haben – nach nationalsozialistischen Richtlinien. <u>Gleichschaltung</u>	Ideologie des Nationalsozialismus 1. Weltanschauung war menschenverachtend = <u>Rassismus</u> 2. Das deutsche Volk als Gemeinschaft steht geschlossen hinter dem „Führer“ =<u>Volks-gemeinschaft</u> 3. Hitler wollte die Juden vernichten; Juden als minderwertig =<u>Antisemitismus</u> 4 Völkermord = <u>Holocaust</u> 5. Ausdehnung Deutschland im Osten ausdehnen = <u>Lebensraum im Osten</u> 6. absolute Unterordnung dem Führer gegenüber = <u>Führerprinzip</u> 7. gleiche Meinung aller – nach nationalsozialistischen Richtlinien= <u>Gleichschaltung</u>	Erklärungen für Rassismus, Volks-gemeinschaft, Anti-semitismus, Holocaust, Lebensraum im Osten, Führer-prinzip, Gleich-schaltung	Politik/ Ideologie der NSDAP	menschen-verachtende Ideologie
Text (Infotext)	Neben den Juden wurden auch andere Gruppen Opfer des Nationalsozialismus: zum Beispiel Sinti und Roma, Menschen mit Behinderung, Homosexuelle und Kommunisten.	Opfer des Nationalsozialismus: u.a. Sinti und Roma, Menschen mit Behinderung, Homosexuelle, Kommunisten	Opfer des NS	Politik/ Ideologie der NSDAP	menschen-verachtende, rassistische Ideologie

Hörtex	Lehrer: In der letzten Stunde haben wir im Geschichtsunterricht über das Thema Nationalsozialismus gesprochen. Und ich habe euch ja erzählt, dass wir in dieser Stunde zwei Zeitzeugen zu Gast haben. Was ist denn nochmal ein Zeitzeuge? Schülerin: Na – Ein Zeitzeuge ist jemand, der ein Ereignis in der Geschichte selbst miterlebt hat und persönlich davon erzählen kann. Lehrer: Genau. Prima Sara! Vom Zweiten Weltkrieg gibt es nicht mehr viele Zeitzeugen. Aber wir haben heute zwei zu besuch. Guten Tag, Frau Meyer und Herr Geipel! Ursula Meyer/ Hans Geipel: Guten Tag! Schüler und Schülerinnen: Guten Tag! Lehrer: Schön, dass Sie da sind. Wollen Sie sich vielleicht selbst vorstellen? Bitteschön! Ursula Meyer: Mein Name ist Ursula Meyer. Ich bin in Frankfurt zur Zeit des Nationalsozialismus zur Welt gekommen. Hans Geipel: Ja – und ich bin Hans Geipel. Ich bin sogar noch älter als Frau Meyer. Ursula Meyer: Wir gehen oft in Schulen und sprechen über das was wir erlebt haben, weil wir das wichtig finden. Ihr könnt uns alles fragen, was ihr wollt! Na – Wer fängt an? Schüler: Ähm, ja – Ich hätte eine Frage. Ursula Meyer: Ja. Schüler: Ähm – Seit wir im Geschichtsunterricht über das Dritte Reich gesprochen haben, frage ich mich, wie das alles passieren konnte. Ich meine nicht die Fakten. Ich verstehe einfach nicht, warum so viele Menschen da mitgemacht haben. Ursula Meyer: Ja – Diese Frage wird uns oft gestellt. Man kann sie aber nicht so leicht beantworten. Hans Geipel: Ich glaube, dass es verschiedene Gründe gab, warum die Menschen mitgemacht haben. Viele hatten einfach Angst, dass ihnen und ihren Familien was Schlimmes passiert, wenn sie nicht mitmachen.	Zwei Zeitzeugen sind zu Gast in einer Schule; Erklärung dessen was eine Zeitzeugin bzw. ein Zeitzeuge ist; der Zeitzeuge und die Zeitzeugen stellen sich vor; Frau Meyer ist erst zur Zeit des Zweiten Weltkriegs zur Welt gekommen, Herr Geipel ist älter; sie sprechen gerne in Schulen über das was sie erlebt haben, weil sie es wichtig finden; ein Schüler stellt ihnen die Frage, weshalb die Menschen mitgemacht haben; Herr Geipel glaubt, dass es verschiedene Gründe gab, warum die Menschen mitgemacht haben. Viele hatten einfach Angst, dass ihnen und ihren Familien was Schlimmes passiert, wenn sie nicht mitmachen; Frau Meyer erwähnt außerdem, dass es auch Menschen gab, die sich gar nicht für Politik interessiert haben; Herr Geipel erklärt, dass diese zu den passiven zu zählen sind und dass es aber auch aktive gab, die vom Nationalsozialismus begeistert waren; sie sahen darin eine Chance für ihr Land die wirtschaftliche und soziale Situation zu verbessern, weil es Deutschland vor dem Zweiten Weltkrieg, also in der Weimarer Republik nicht so besonders gut ging und es die Weltwirtschaftskrise gab; Die Menschen waren arm und hatten keine Arbeit und kein Geld; Hitler hat versprochen Arbeitsplätze zu schaffen, Autobahnen zu bauen usw.; viele Menschen glaubten daran und hofften auf bessere Zeiten; Frau Meyer ergänzt zudem, dass es auch Menschen gab, die sich beruflich verbessern und Karriere machen wollten; das konnte man damals nur, wenn man mit dem System konform war und die Ideologie teilte	Zeitzeugen berichten in Schule über die Gründe, weshalb Menschen damals mitmachten (bzw. mit dem System konform waren)	Politik/ Ideologie der NSDAP Hitler als Person	Identifikationsmöglichkeit mit scheinbar authentischen Zeitzeugen und Zeitzeugin
--------	--	--	---	--	---

	Ursula Meyer: Und dann gab es auch die Menschen, die sich gar nicht für Politik interessiert haben. Ihnen war es einfach egal, was passiert ist. Hans Geipel: Ja – das waren die, die passiv waren und damit ja auch irgendwie mitgemacht haben. Und auf der anderen Seite gab es leider auch die aktiven Menschen. Die waren vom Nationalsozialismus begeistert. Und sahen darin eine Chance für ihr Land die wirtschaftliche und soziale Situation zu verbessern. Ihr müsst euch vorstellen, dass es Deutschland vor dem Zweiten Weltkrieg, also in der Weimarer Republik nicht so besonders gut ging. Es gab die Weltwirtschaftskrise. Die Menschen waren arm und hatten keine Arbeit und kein Geld. Hitler hat dann versprochen Arbeitsplätze zu schaffen, Autobahnen zu bauen usw. Und viele Menschen glaubten daran. Und hofften auf bessere Zeiten. Ursula Meyer: Ja – und dann gab es auch die Menschen, die sich beruflich verbessern und Karriere machen wollten. Und das konnte man damals nur, wenn man mit dem System konform war. Also wenn man die Ideologie teilte, um eine gute Stelle zu haben, musste man mitmachen.				
Bild (zum Hörtext)		<u>i.B.:</u> Farbfoto einer älteren Dame vor einer Tafel, die zu einer Schulklasse spricht <u>i.I.:</u> Eleonore Hertzberger berichtet als Zeitzeugin in der Hauptschule an der Feldberggasse in München über ihre Vergangenheit im Dritten Reich, 22.10.2002, Fotograf: Stefan Rumpf ⁶¹	Zeitzeugin, die vor Schulklasse etwas über den Zweiten Weltkrieg berichtet	/	Identifikationsmöglichkeit mit einer Zeitzeugin

⁶¹ <https://www.sz-photo.de/Bild-ID:00096607>, zuletzt abgerufen am 05.01.2020

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Bild (zu Aufg. 6a)		<u>i.B.:</u> Farbfoto eines Filmcovers „Sophie Scholl – Die letzten Tage“, im Vordergrund das Gesicht einer jungen Frau, die zur Seite blickt, roter Hintergrund mit den Umrissen eines Mannes, der aus dem Fenster blickt <u>i.I.:</u> Sophie Scholl Film, 2003, (Sophie Scholl – Die letzten Tage), Brühe Filme ⁶² , ist dem Originalporträt von Sophie Scholl nachempfunden, auf dem sie auch zur Seite blickt	Filmcover „Sophie Scholl – Die letzten Tage“	Widerstand	Filmcover als aktuelles Beispiel für das Interesse am Thema „Widerstand“ bis heute
Bild (Ü6b)		<u>i.B.:</u> Porträt eines jungen Mannes in Schwarz-Weiß-Fotografie, er sieht nicht direkt in die Kamera und trägt eine Uniform <u>i.I.:</u> Oberst Claus Graf Schenk von Stauffenberg im Range eines Oberleutnants 1934 ⁶³	Porträt von Stauffenberg 1934	Widerstand	Symbolbild für den Widerstand/ Ikone, die Widerstand verkörpert

⁶² <https://www.alamy.de/prod-db-bruhe-filme-dr-sophie-scholl-les-derniers-jours-sophie-scholl-die-letzten-tage-de-marc-rothemund-2003-alle-affiche-francaise-image220063532.html>....zuletzt abgerufen am 02.01.2020

⁶³ <https://www.bpk-bildagentur.de/shop>zuletzt zugegriffen am 26.12.2019

Bild (Ü6b)		. <u>i.B.:</u> Porträt einer jungen Frau bzw. eines jungen Mannes mit abschweifendem Blick <u>i.L.:</u> rechte Seite: Porträt von Sophie Scholl, 01.01.1940 ⁶⁴ , linke Seite: Porträt von Hans Scholl, 01.01.1940 ⁶⁵	Bilder, die für den Widerstand stehen	Widerstand	Symbolbilder für den Widerstand/Ikonen, die den Widerstand verkörpern
Bild (Ü6b)		<u>i.B.:</u> Schwarzweißporträt eines Mannes mittleren Alters mit Halbglatze, Brille und Anzug <u>i.L.:</u> Porträt von Dietrich Bonhoeffer von 1939 ⁶⁶	Porträt von Dietrich Bonhoeffer	Widerstand	Symbolbild für den Widerstand

⁶⁴ <https://www.imago-images.de> Bild-Nr. 63837685, zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

⁶⁵ <https://www.imago-images.de> Bild-Nr. 63633455, zuletzt zugegriffen am 06.01.2020

⁶⁶ <https://www.alamy.de/stockfoto-dietrich-bonhoeffer-n1906-1945-deutschen-lutherischen-geistlichen-fotografiert-im-jahre-1939-95446069.html>.....zuletzt abgerufen am 20.01.2020

Text (Ü6b)(	1.Die Widerstandsgruppe <i>Die Weiße Rose</i> wurde 1942 gegründet. Das war eine Gruppe von Studenten, die in München und in anderen Städten Flugblätter verteilten und zum Widerstand gegen Hitler aufforderte. Dabei wurden sie 1943 entdeckt, verhaftet und getötet. Die bekanntesten Mitglieder waren die Geschwister Hans und Sophie Scholl. 2.Claus Schenk Graf von Stauffenberg (1907 – 1944) war als Offizier zunächst Anhänger von Adolf Hitler, kam aber im Laufe des Zweiten Weltkriegs zum Widerstand und versuchte am 20. Juli 1944, Hitler zu töten. Das Attentat ging schief und Stauffenberg wurde erschossen. 3.Dietrich Bonhoeffer (1906–1945) studierte Theologie und arbeitete später als Theologe und Universitätsdozent. Ab 1933 stellte er sich offen gegen Hitler und die NSDAP, hielt Vorträge und verteilte Flugblätter. Er gründete eine Widerstandsbewegung evangelischer Christen. Bonhoeffer bekam Rede und Schreibverbot, wurde 1943 verhaftet und im April 1945 in einem Konzentrationslager getötet.	1942: Gründung der Widerstandsgruppe <i>Die Weiße Rose</i>, Studenten, die in München und in anderen Städten Flugblätter verteilten, 1943 entdeckt, verhaftet und getötet, Hans und Sophie Scholl Claus Schenk Graf von Stauffenberg zunächst Anhänger von Adolf Hitler, versuchte am 20. Juli 1944 Hitler zu töten, Attentat ging schief und er wurde erschossen Dietrich Bonhoeffer arbeitete als Theologe, stellte sich offen gegen Hitler und die NSDAP, hielt Vorträge und verteilte Flugblätter, gründete eine Widerstandsbewegung evangelischer Christen, bekam Rede und Schreibverbot und wurde 1943 verhaftet und 1945 getötet	<i>Die Weiße Rose</i> u.a. Hans und Sophie Scholl Claus Schenk Graf von Stauffenberg Dietrich Bonhoeffer	Widertand	Ikonen des Widerstandes
----------------	--	--	---	-----------	-------------------------

(S. 56: Thema „Nachkriegsjahre“)

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	Text als Wiederholung zur Prüfungsvorbereitung				
Bild (zu Projekt)		<u>i.B.:</u> Farbfoto von Eisenskulpturen, Bäume und hoher Eisenzaun im Hintergrund, Skulpturen haben abgemagerte Körper und trage zerrissene Kleidung, traurige Gesichter <u>i.L.:</u> Jüdische Gedenkstätte außerhalb des alten jüdischen Friedhofs in Berlin⁶⁷, Skulpturen stellen jüdische Opfer dar	Jüdische Gedenkstätte in Berlin	Gedenken/Erinnern	Erinnerung an Opfer des Holocaust
Bild (zu Projekt)		<u>i.B.:</u> Farbfoto einer goldenen Metallplatte mit Aufschrift zwischen Pflastersteine <u>i.L.:</u> Stolperstein in Berlin	Stolperstein in Berlin	Gedenken/Erinnern	Erinnern an jüdische Opfer
Text (zu Projekt)	Stolpersteine sind kleine Gedenksteine im Boden. Sie sind ein Projekt des Künstlers Gunter Demnig. Sie erinnern an Menschen, die Opfer des Nationalsozialismus wurden. Es gibt schon über 60.000 davon – in mindestens 21 Ländern.	Stolpersteine = kleine Gedenksteine im Boden; Projekt des Künstlers Gunter Demnig; erinnern an Menschen, die Opfer des Nationalsozialismus wurden; über 60.000 davon – in mindestens 21 Ländern	Stolpersteine als Projekt des Künstlers Gunter Demnig; erinnern an Menschen, die Opfer des Nationalsozialismus	Gedenken/Erinnern	Gedenken bis heute aktuell, Künstler gestaltet sog. Stolpersteine als eine Art des Gedenkens

⁶⁷ <https://www.alamy.de/stockfoto-jdische-gedenksttte-auerhalb-der-alte-jdische-friedhof-in-berlin-47832254.html>.....zuletzt abgerufen am 02.01.2020

Lernunterlage *Mein Leben in Österreich* (2016)

S.15

Analyse-Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	Übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	In Europa gab es über Jahrhunderte viele Kriege und Revolutionen. Man kämpfte um Land, um wirtschaftlichen Einfluss, Glauben, Freiheit, Bürgerrechte etc. Die demokratischen Freiheiten und der hohe Standard der Menschenrechte sind das Resultat eines langen Geschichtsprozesses. Heute lebt man in Österreich menschenwürdig in Freiheit und Sicherheit. Das war aber lange Zeit nicht so. Deswegen sind Freiheit und Sicherheit für die Menschen in Österreich besonders wichtig. Beides soll für die Zukunft bewahrt und erhalten werden. Jeder Mensch, der in Österreich lebt, hat dazu beizutragen. Noch im 20. Jahrhundert gab es zwei große Weltkriege, die vor allem auch in Europa stattgefunden haben. Im Zweiten Weltkrieg (1939–1945) war Österreich ein Teil von Nazi-Deutschland. Den Namen „Österreich“ gab es während der Zeit des Nationalsozialismus nicht. Der Staat „Österreich“ existierte nicht mehr.	viele Kriege in Europa; demokratischen Freiheiten und der hohe Standard der Menschenrechte sind das Resultat eines langen Geschichtsprozesses; Heute lebt man in Österreich menschenwürdig in Freiheit und Sicherheit; war nicht immer so; Jeder Mensch, der in Österreich lebt, hat dazu beizutragen, im 20. Jahrhundert: zwei große Weltkriege, Im Zweiten Weltkrieg (1939–1945) war Österreich ein Teil von Nazi-Deutschland, Österreich als Staat existierte in dieser Zeit nicht	Österreich Als ein Teil von Nazi-Deutschland	„Österreich im Zweiten Weltkrieg“	Friede, Sicherheit und Menschenwürde liegt in der Hand der Menschen, jeder muss dazu beitragen

Analyse Kriterium	Zitat/Bild	Paraphrase/Bildinterpretation	Zusammenfassung	übergeordnetes Thema	Ausdruck/ (Wertgehalt)
Text	In Nazi-Deutschland hat in dieser Zeit der Diktator Adolf Hitler regiert. Unter Adolf Hitler wurden bestimmte Gruppen von Menschen systematisch verfolgt und ermordet. Dazu gehörten unter anderen Juden, Roma und Sinti, Angehörige der slowenischen und der tschechischen Minderheit, Anhänger/innen und Priester der christlichen Kirchen, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung und politische Gegner des Nationalsozialismus. Millionen Menschen sind Opfer dieser Diktatur geworden und gestorben. Damals unterstützten viele Österreicherinnen und Österreicher leider Adolf Hitler. Das ist mit Abstand das dunkelste Kapitel in der Geschichte unseres Landes.	Hitler als Diktator; bestimmte Gruppen von Menschen wurden systematisch verfolgt und ermordet; Juden, Roma und Sinti, Angehörige der slowenischen und der tschechischen Minderheit, Anhänger und Anhängerinnen und Priester der christlichen Kirchen, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung und politische Gegner des Nationalsozialismus; Millionen Menschen sind Opfer dieser Diktatur; damals unterstützten leider viele Österreicher und Österreicherinnen und Österreicher Adolf Hitler; dunkelste Kapitel in der Geschichte unseres Landes	Hitler als Diktator, Verfolgung und Ermordung von Menschen; Unterstützung vieler Österreicher und Österreicherinnen	Hitler als Diktator; Verfolgung und Ermordung von Menschen; Österreicher und Österreicherinnen als Unterstützer/ Mitläufer und Mitläuferinnen	Menschen-unwürdige Verbrechen Unterstützung von Österreichern und Österreicherinnen wird sehr bedauert

Text	Das Verbotsgesetz Aufgrund dieser schrecklichen Ereignisse gilt in Österreich heute das sogenannte Verbotsgesetz. Das Gesetz verbietet den Versuch, eine der nationalsozialistischen Organisationen (NSDAP, SS, SA etc.) wieder aufzubauen oder sich irgendwie für ihre Ziele zu betätigen. Auch Organisationen, die diesen Aufbau zum Ziel haben, sind verboten. Außerdem ist es (vor allem in Presse und Rundfunk) verboten, dass man zu den Zielen solcher Organisationen aufruft. Auch nationalsozialistische Verbrechen zu verharmlosen oder zu leugnen, ist verboten. Das Verbotsgesetz soll eine Wiederholung der nationalsozialistischen Terrorherrschaft verhindern. Vor allem die Verharmlosung der Verbrechen unter Adolf Hitler sieht man als einen ersten Schritt zu ähnlichen oder schlimmeren Ereignissen, die man von Anfang an verhindern muss. Das Verbotsgesetz soll sicherstellen, dass sich diese menschenverachtende Ideologie nicht noch einmal verbreitet.	Das Verbotsgesetz verbietet den Versuch, eine der nationalsozialistischen Organisationen (NSDAP, SS, SA etc.) wieder aufzubauen oder sich irgendwie für ihre Ziele zu betätigen. Auch Organisationen, die diesen Aufbau zum Ziel haben, sind verboten; verboten, dass man zu den Zielen solcher Organisationen aufruft; verboten nationalsozialistische Verbrechen zu verharmlosen oder zu leugnen; soll eine Wiederholung der nationalsozialistischen Terrorherrschaft verhindern; besonders schlimm ist die Verharmlosung der Verbrechen unter Adolf Hitler; soll sicherstellen, dass sich diese menschenverachtende Ideologie nicht noch einmal verbreitet	Erklärung der Inhalte des Verbotsgesetzes	NS heute	Gesetz als sehr wichtige Grundlage sich als Staat vor der Verbreitung dieser/ dieser Art von Ideologie(n) zu schützen
Text	1945 kapitulierte Nazi-Deutschland. Die Sieger im Zweiten Weltkrieg waren die USA, Großbritannien, Frankreich und die Sowjetunion. Österreich war zwischen 1945 und 1955 von den USA, Großbritannien, Frankreich und der Sowjetunion in vier Besatzungszonen geteilt.	1945 kapitulierte Nazi-Deutschland; Sieger im Zweiten Weltkrieg waren die USA, Großbritannien, Frankreich und die Sowjetunion; Österreich wurde von den USA, Großbritannien, Frankreich und der Sowjetunion in vier Besatzungszonen geteilt	1945 Kapitulation Deutschlands; Österreich: Teilung in vier Besatzungszonen	Kriegsende	Info über das Kriegsende und der Situation Österreichs

Kategorienbildung: Ersten Analyseteil:

Themenschwerpunkt	Kategorienformulierungen
Machtübernahme	- Ereignisse vor 1939, die mit dem Aufstieg Hitlers bzw. der NSDAP in Verbindung gebracht werden
Hitler als Person	- Erwähnungen oder Darstellungen Hitlers als Politiker (z.B. Fotos, Plakate) oder nähere Informationen zu seiner Person (z.B. Selbstmord)
Kriegsbeginn	- Erwähnungen oder Darstellungen der Ereignisse, die den Krieg auslösten (Besetzung Polens)
Kriegsverlauf	- Erwähnungen oder Darstellungen der Ereignisse, die den Verlauf des Krieges schildern (z.B. Einmarsch der Deutschen in Österreich)
Kriegsende	- Erwähnungen oder Darstellungen der Ereignisse, die den Krieg beendeten (Kapitulation Deutschlands)
Verbrechen an Juden	- Erwähnungen oder Darstellungen von der Verfolgung von Juden - Erwähnungen oder Darstellungen verschiedener Gesetze bzw. Verbote, die Juden auferlegt wurden - Erwähnungen oder Darstellungen bestimmter Ereignisse, die mit einer Verfolgung/Diskriminierung von Juden in Zusammenhang gebracht werden (z.B. „Reichskristallnacht“)
Widerstand	- Erwähnungen oder Darstellungen von Parteien, Einzelpersonen oder Gruppen, die Widerstand leisteten - Erwähnungen oder Darstellungen von Formen des Widerstands (z.B. aktiver Widerstand durch Attentate)
Politik/Ideologie der NSDAP	- Erwähnungen oder Erklärungen der Ideologie (z.B. Antisemitismus, Führerprinzip) bzw. Politik der NSDAP (z.B. Verwirklichung der Grundprinzipien einer Diktatur wie z.B. die Abschaffung der Meinungsfreiheit) - Darstellungen von NS-Paraden, Hitlergruß etc.
Holocaust	- Erwähnungen oder Darstellungen von der systematischen Ermordung von Juden (z.B. Darstellungen eines KZ)
Gedenken/Erinnern	- Erwähnungen oder Darstellungen von Formen des Gedenken/Erinnerns (Beschreibung von Mahnmalen, Stolpersteinen, Gedenktagen)
NS heute	- Erwähnungen oder Darstellungen des Themas Nationalsozialismus in Bezug auf seine Relevanz in der heutigen Zeit (z.B. Neonazis, Verbotsgesetz)

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit hat zum Ziel, anhand der Lehrwerkanalyse die Darstellungsweise des Themas „Nationalsozialismus“ in ausgewählten Lehrwerken von DaZ-Orientierungskursen zu untersuchen. Im Rahmen dieses Themas wird außerdem der Frage nachgegangen, wie in den Lehrwerken eine Vermittlung von Werten und Prinzipien erfolgt bzw. ob und wie diese einen Prozess der Erkenntnisgewinnung der Lernenden fördern kann.

Der theoretische Teil beschäftigt sich einerseits mit der Bedeutung des Themas „Nationalsozialismus“ im Zweitsprachenunterricht. Andererseits werden die Rahmenbedingungen der gesetzlich vorgeschriebenen Orientierungskurse in Deutschland und Österreich erläutert. In diesem Teil wird auch auf die gesetzlich geforderte Vermittlung von Werten in Orientierungskursen näher eingegangen und es werden Einblicke in die aktuelle Forschung zu diesen Kursen gegeben. Außerdem wird im Theorieteil Bezug auf den interkulturellen sowie kulturreflexiven Ansatz und die Medien Bild, Text und Hörtext genommen, weil diese Aspekte für die Analyse relevant sind.

Im Vordergrund des empirischen Teils steht die Untersuchung des Themas „Nationalsozialismus“ in ausgewählten Lehrwerken von Orientierungskursen. Die methodische Vorgehensweise ist eine qualitativ inhaltliche Lehrwerkanalyse, die sich u.a. anhand eines selbst erstellten Analyserasters verschiedenen Aspekten der Forschungsfrage widmet. Es wird dabei einerseits der Frage nachgegangen, ob und wie bestimmte Themen, wie beispielsweise „Holocaust“, in den Lehrwerken behandelt werden. Andererseits wird untersucht, wie die Vermittlung von Werten und Prinzipien durch unterschiedliche Übungen und Aufgaben durch die Medien Bild, Text, Hörtext erfolgt.