

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2 (Oktober 2013)

Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei

Ralf Heimrath

University of Malta
Faculty of Arts, Department of German
Guzè Cassar Pullicino Building
Msida MSD 2080
Malta

E-Mail: ralf_heimrath@web.de

Abstract: In einer Umfrage bei den fortgeschrittenen Studierenden an der Deutschen Abteilung der Nationaluniversität der Mongolei wurde festgestellt, dass der Name Hitler sehr bekannt und mit einer positiven Konnotation verbunden ist. Dagegen gab es keine Kenntnisse über die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland. Mehrere weitere Beobachtungen lassen darüber hinaus in der Mongolei und in anderen Ländern eine bestimmte Hitler-Verehrung erkennen.

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2012 an der Deutschen Abteilung der Nationaluniversität der Mongolei eine Unterrichtssequenz zum Thema Nationalsozialismus in Deutschland durchgeführt. Die wichtigsten Themen sind dabei die Persönlichkeit des Diktators, der Werdegang der NSDAP während der Weimarer Republik und das Schicksal der jüdischen Bevölkerung in Deutschland vor und insbesondere nach der Machtergreifung Hitlers. Die Sequenz dient der Relativierung des Hitler-Bildes im Bewusstsein der Studierenden und der Vermittlung von Kenntnissen zur Geschichte des 20. Jahrhunderts als Grundlage einer Entwicklung, die zu zwei deutschen Staaten und ihrer späteren Vereinigung führte. Die Sequenz ist auf vergleichbare Unterrichtssituationen in anderen Ländern übertragbar.

A survey conducted among advanced students in the German Department at the National University of Mongolia revealed that Hitler's name is very well-known and carries a positive connotation. By way of contrast, the students had no knowledge about the time of National Socialism in Germany. In addition to this and other observations, a certain amount of Hitler worship can be found in parts of Mongolia and in other countries.

Against this background, a series of lessons was presented in 2012 in the German Department at the National University of Mongolia. The most important themes in this project were the dictator's personality, the development of the NSDAP during the time of the Weimar Republic and the fate of the Jewish population in Germany before and especially after Hitler's takeover. The sequence was intended to relativise Hitler's image in the students' minds and to furnish knowledge about the history of the 20th century as the basis of a development that led to the existence of two German states and their later unification. The project is transferable to similar teaching situations in other countries.

Schlagwörter: Geschichte, Nationalsozialismus, Hitler-Rezeption, Mongolei, Chinggis Khan, Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Hör-Seh-Verstehenskompetenz, Landeskunde als Unterrichtsprinzip

1. Einleitung

Aus verschiedenen Ländern der Erde kommen Nachrichten über eine Hitler-Rezeption, die auf einen zweifelhaften Kenntnisstand der RezipientInnen schließen lassen. Insbesondere die DozentInnen für Deutsch als Fremdsprache

werden gelegentlich mit einer positiven Wahrnehmung der Person Adolf Hitlers konfrontiert und sollen darauf angemessen reagieren. Ausflüchtende Antworten sind dabei mehr als unbefriedigend. Sie dienen in keiner Weise zur Verbesserung des Kenntnisstandes und zum kritischen und relativierenden Umgang mit sensiblen Themen der historischen Landeskunde. Dabei bietet der Fremdsprachenunterricht durchaus Möglichkeiten dafür. Sie werden allerdings in der wissenschaftlichen Literatur nicht sehr häufig beschrieben.

Der vorliegende Beitrag berichtet über einen solchen Fall der Hitler-Rezeption in der Mongolei und die Reaktion darauf im Landeskundeunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache. Dazu werden in einem ersten Schritt die theoretischen Grundlagen dargestellt, auf denen der Landeskundeunterricht als durchgängiges Unterrichtsprinzip in der Spracharbeit beruht. Anschließend werden die Lehrwerke, die dem Dozenten in der später beschriebenen Situation zur Verfügung standen, auf ihre Verwendbarkeit zum Thema Nationalsozialismus geprüft. Der nächste Abschnitt widmet sich dem Ereignis, das die Unterrichtssequenz ausgelöst hat. Wichtiger Bestandteil ist in der Folge der geschilderten Beobachtung eine Umfrage zur Kenntnis und positiven oder negativen Wahrnehmung deutscher Politiker bei mongolischen Studierenden. Dieser Wissensstand wird mit anderen Erfahrungen in der Mongolei und mit Nachrichten aus anderen außereuropäischen Ländern in einen Kontext gebracht. Dadurch kann gezeigt werden, dass es sich hier um keinen Einzelfall handelt und die Thematik für die interkulturelle Bildungsarbeit in größerem Rahmen relevant ist.

2. Landeskunde als Unterrichtsprinzip

Die Landeskunde hat im Fach Deutsch als Fremdsprache als Vermittlungskonzept neben der linguistischen, lehr- und lernwissenschaftlichen und der literaturwissenschaftlichen Ausrichtung ihren festen Stellenwert (vgl. Koreik & Pietzuch 2010: 1441, ebenso: Henrici & Koreik 1994: 16-19, Altmayer 2004: 14). Dabei sieht man heute davon ab, die Landeskunde als Teildisziplin des Faches zu bezeichnen, vielmehr soll sie als Unterrichtsprinzip ständiger Begleiter in der aktiven Spracharbeit sein.

Landeskunde Vermittlung schließt sich insgesamt (fremd-)sprachendidaktischen Strömungen an, richtet sich kommunikativ und später interkulturell aus, und der Einbezug der Lerner durch *erlebte Landeskunde* oder eigene Recherchearbeit kennzeichnet einen Fortschritt (Koreik & Pietzuch 2010: 1447 [Hervorhebung im Text]; s. auch: Biechele & Padros 2003 und Koreik 2011).

Als Gegenstände der Landeskunde gelten die Politik und Gesellschaft der Gegenwart, die Geschichte und die Alltagskultur des Ziellandes (vgl. Grünewald 2010; Hess-Lüttich 2010; Koreik 2010; zum Kulturbegriff s. auch Altmayer 2006 und Altmayer 2007).

Zur Rolle der Geschichte heißt es schon in den ABCD-Thesen von 1990:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollen Aufschluss über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft geben, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst (ABCD-Thesen 1990: 307).

Erst jüngst hat auch Uwe Koreik wieder auf die große Rolle der Geschichte im DaF-Unterricht hingewiesen (vgl. Koreik 2012: 2-4). Was mit „unterschiedlichen Bewertungen“ und der „Geschichtlichkeit der Bewertung“ in den ABCD-Thesen gemeint ist, lässt sich in der Mongolei an einem Beispiel besonders gut verdeutlichen: Man betrachte die dortige offizielle Darstellung und den Umgang mit der historischen Figur des Chinggis Khan während der sozialistischen Zeit bis 1990 und nach der politischen Wende. Der Begründer des mongolischen Weltreichs war vor 1990 unter dem Einfluss der sowjetischen Hegemonie offiziell eine Unperson, deren Gedächtnis nicht gepflegt werden sollte. Wenige Jahre nach der politischen Wende von einem sozialistischen Staat nach dem Vorbild der Sowjetunion hin zu einer Demokratie westlicher Prägung wurde er dagegen von den Mongolen zum Mann des Jahrtausends gewählt. Seine Bewertung unterliegt jedoch nicht nur historischen, sondern auch geographischen Aspekten. In der

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

europäischen Geschichtsschreibung wird der Mongolenheld völlig anders dargestellt als in seinem zentralasiatischen Herkunftsland (vgl. Gießauf 2007).

Nach allgemeinem Verständnis ist es Aufgabe des geschichtlichen Landeskundeunterrichts, die Gegenwart des Zielandes als Ergebnis eines historischen Prozesses zu erklären. Wichtige Voraussetzung für den Unterrichtserfolg ist dabei ein Aktualitätsbezug. Im Fokus der Vermittlung der deutschen Geschichte stehen daher vor allem die Zeitgeschichte und die jüngere und jüngste deutsche Geschichte. Dabei ergibt sich der Kausalzusammenhang beinahe von selbst.

Das heutige Deutschland ist für die Lernenden und Studierenden in Bezug auf die politischen Verhältnisse von der Entwicklung seit der Wiedervereinigung gekennzeichnet. Dieses Thema erfordert rückblickend die Betrachtung der deutschen Teilung und der Nachkriegszeit, was wiederum den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus zur Voraussetzung hat. Darüber hinaus gibt es eine große Zahl weiterer Themen aus der deutschen bzw. europäischen oder globalen Geschichte mit Wirkung auf heute, beispielsweise die Europäische Union, das Verhältnis der Deutschen zu den anderen europäischen Ländern, zu Israel oder den arabischen Staaten oder zu Ost- und Zentralasien. Und es gibt viele Möglichkeiten, noch weiter in die Geschichte zurückzugehen, beispielsweise in Verbindung mit der Literatur oder der vielgestaltigen Kultur. Gesprächsanlässe zu solchen Themen finden sich zuhauf und von überall her gibt es aus der Geschichte Nachwirkungen auf das Hier und Heute.

Zu betonen ist bei der Vermittlung historischer Themen immer wieder das Bewusstsein, dass Geschichte „aus einem bestimmten Blickwinkel wahrgenommen und überliefert wird“ (Sauer 2008: 17). Das wurde gerade am Beispiel des Chinggis Khan verdeutlicht. Auch sind die Auswahl der Themen und die Gestaltung des Unterrichts von dem jeweiligen Lernerhintergrund abhängig, d.h. einerseits vom Sprachniveau und vom Vorwissen, andererseits aber ebenso vom kulturellen Kontext, aus dem die Lernenden bzw. Studierenden kommen. Drittens spielen auch die Lehrwerke eine Rolle. Sie sind zu prüfen, ob und inwieweit sie Ansätze zu historischen Reflexionen anbieten.

3. Historische Themen in Lehrwerken an der Nationaluniversität der Mongolei

In diesem Abschnitt sollen die Lehrwerke betrachtet werden, die an der Nationaluniversität der Mongolei derzeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache hauptsächlich zum Einsatz kommen. Es sind dies in den Niveaustufen A1 und A2: *Tangram 1A* und *Tangram 1B* sowie *Schritte international 1* und *2*, in den Niveaustufen B1 und B2: *Tangram 2A*, *Tangram 2B*, *em Brückenkurs*, *em Hauptkurs*, *em Abschlusskurs* und *Tangram Z*.¹ Die Fragestellung lautet dabei: Wo enthalten diese Lehrwerke Ansätze zur Geschichtsbetrachtung?

In *Schritte international 1* wird an einer Stelle die Reichstagskuppel gezeigt und der Begriff „KaDeWe“ im Text genannt (Niebisch et al. 2009: 56), in *Schritte international 2* erscheinen die Themen „Karneval, Fastnacht, Fasching“ (Niebisch et al. 2010: 26f), der bayerische Märchenkönig Ludwig II. (ebd.: 56f) und die Figuren des Weihnachtsbrauchtums Nikolaus und Weihnachtsmann (ebd.: 76f). Hier gibt es wenig Spielraum zur politischen Geschichte. Es ist auch das sprachliche Niveau der Lernenden noch nicht ausgeprägt genug, um komplexe historische Sachverhalte in der Zielsprache zu behandeln. Immerhin steht im Vordergrund nicht der Geschichtsunterricht, sondern die Sprachausbildung.

In *Tangram 2A* wird der Fall der Berliner Mauer im Jahr 1989 in einem Lesetext geschildert, dazu gibt es eine Übung im Arbeitsbuch (*Tangram 2A* Kursbuch: 22f und Arbeitsbuch: 25).

In *Tangram Z* bieten die Feste im Jahreskreis (*Tangram Z* Kursbuch: 37) oder ein Lesetext über Ludwig Fulda und seine Probleme mit den Nationalsozialisten (ebd.: 57) Anregungen zur historischen Reflexion. Außerdem enthält das Werk weitere Bilder, Texte und Hörverständnis-Übungen zur politischen und kulturellen Geschichte des 20. Jahrhunderts vom Kaiserreich bis zum Mauerfall (ebd. Kursbuch: 60-63, 68f und Arbeitsbuch: 51-55).

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

Der *em-Hauptkurs* nennt an zwei Stellen Daten zur Geschichte Berlins (Perlmann-Balme et al. 2000a: 30 und 40). Im *em-Brückenkurs* fließen die Informationen reichlicher. Hier gibt es Brauchtum, Biographien, Filmgeschichte, Mode- und Zeitgeschichte. Die deutsche Teilung wird separat angesprochen (Perlmann-Balme et al. 2000b: 36, 55, 69, 70-79, 124f und 82f). Der *em-Abschlusskurs* hält sich mit geschichtlichen Themen zurück (Perlmann-Balme et al. 2005: 69f und 93 Biographien aus der Wissenschaft, dazu weitere Biographien aus der Literatur, z.B. 45, 101).

Als Fazit dieser kurzen Prüfung kann festgestellt werden, dass auf der Grundlage der verwendeten Lehrbücher ein geschichtlich orientierter Landeskundeunterricht an der Nationaluniversität der Mongolei möglich ist. Die besten Angebote zur Geschichte des 20. Jahrhunderts lassen sich in *Tangram 2A* und *Tangram Z* finden. Diese Aussage gilt für den Standort der Nationaluniversität der Mongolei im Jahr 2012. An anderen Orten und/oder zu anderen Zeiten gibt es andere Lehrbuchbestände und damit andere Voraussetzungen für die Unterrichtsplanung.

4. Der Kenntnisstand zur historischen und politischen Landeskunde bei Germanistikstudierenden in der Mongolei

Welche Kenntnisse haben nun die Studierenden zum Nationalsozialismus und zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg? Anlass zu dieser Frage gab eine Beobachtung im Konversationsunterricht des dritten Jahrgangs. Während einer Unterrichtsstunde wurde das „Wer-bin-ich-Spiel“ durchgeführt. Jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer sollte sich eine bekannte Person ausdenken. Die anderen Studierenden sollten mit Fragen an diese „Persönlichkeit“ deren Identität herausfinden, wobei der/die Befragte nur mit „ja“ oder „nein“ antworten durfte. Jede(r) Studierende sollte so lange fragen, bis ein „Nein“ als Antwort erfolgte, dann kam der/die Nächste an die Reihe. Das Spiel ist eine Anlehnung an eine in Deutschland sehr bekannte Fernsehreihe der Vergangenheit. Auf seine didaktische Bedeutung im Sprachunterricht soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Stattdessen ist hier die Tatsache relevant, dass einer der Teilnehmer sich die Person Adolf Hitlers ausgesucht hatte und diese in der Befragung durch die anderen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer mit den Attributen „großer Politiker, berühmt, bedeutend, mächtig, Vorbild“ verband². Für den Deutsch- und damit auch Landeskundelehrer stellten sich aus dieser Beobachtung folgende Fragen: Welches Hitlerbild existiert in der Mongolei? Wie kommt es zu diesem Bild und wie kann dieses Bild gegebenenfalls korrigiert werden?

Der Verfasser hat dies in einer kleinen Umfrage in den Jahrgängen 3 und 4, d.h. in den Niveaustufen mit den Zielen B1 und B2, im Rahmen des Konversationsunterrichts untersucht³. Es handelt sich dabei um eine Stichprobenerhebung. Die Zahl der Antworten ist nicht repräsentativ für die Bevölkerung der Mongolei, auch nicht für die Altersgruppe der Heranwachsenden insgesamt, aber die Ergebnisse sind aussagekräftig für den Kenntnisstand der fortgeschrittenen Studierenden der Germanistik an der Nationaluniversität der Mongolei und mindestens symptomatisch für die gesamte Altersgruppe und darüber hinaus für einen Großteil der Bevölkerung.

Die Befragung war anonym, erfragt wurden jedoch das Alter und das Geschlecht der Befragten. Möglicherweise gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Sympathiewerte von Personen, die in der Befragung genannt werden. Die Erhebung hatte nur 5 inhaltliche Fragen (siehe unten, Nr. 6 – 10), die sich alle auf die politische Situation in Deutschland im Frühjahr 2012 oder auf die deutsche Geschichte seit der Zeit des Nationalsozialismus beziehen. Die Umfrage konnte dadurch in kurzer Zeit bearbeitet werden. Frage 8 unterscheidet sich bewusst von den übrigen Fragen. Hier wurde vordergründig nach Sympathiewerten zu bestimmten Personen gefragt. Genannt wurden alle bundesdeutschen Kanzler von Konrad Adenauer bis Angela Merkel, dazu die Partei- und Staatsratsvorsitzenden der DDR Erich Honecker und Walter Ulbricht sowie die beiden Bundespräsidenten, die in einer nicht weit zurückliegenden Zeit einen Staatsbesuch in der Mongolei gemacht hatten. Die Frage zielt hintergründig in zwei Richtungen:

- a) Wie hoch ist der Bekanntheitsgrad der genannten Personen und
- b) Sind diese Personen im Bewusstsein der Studierenden positiv oder negativ konnotiert?

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

Dies war die Kernfrage der Evaluation. In Frage 9 sollte dann ein eventueller Bedarf der Vertiefung eines Themas im Unterricht ermittelt werden. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen wurde ein solcher Bedarf zum Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg vermutet, die Stichprobe sollte die Vermutung bestätigen oder korrigieren können. Die oben genannte Erfahrung aus dem Wer-bin-ich-Spiel war möglicherweise ein Einzelfall, sie kann aber auch ein Indiz dafür sein, dass tatsächlich eine Wissenslücke zu dieser Zeit besteht, die Anlass zur Besorgnis gibt. Daraus kann die Verpflichtung abgeleitet werden, das Thema im Unterricht intensiv zu behandeln.

Umfrage zum Geschichtswissen Deutschland	
1. Universität _____	2. Jahrgang _____
3. Alter ___ Jahre	4. Geschlecht m / w
5. Datum der Befragung _____	
6. Welchen Titel hat das Staatsoberhaupt der BRD? Kreuzen Sie an!	
a) Reichskanzler(in)	
b) Bundeskanzler(in)	
c) Bundespräsident(in)	
d) Reichspräsident(in)	
7. Wie heißt das gegenwärtige Staatsoberhaupt der BRD? _____	
8. Geben Sie Sympathie-Punkte von 0 (nicht sympathisch) bis 4 (sehr sympathisch)! Wenn Sie die Person nicht kennen, lassen Sie das Feld frei!	
a) Angela Merkel _____	g) Willy Brandt _____
b) Gerhard Schröder _____	h) Helmut Schmidt _____
c) Helmut Kohl _____	i) Kurt Georg Kiesinger _____
d) Horst Köhler _____	j) Ludwig Erhardt _____
e) Roman Herzog _____	k) Konrad Adenauer _____
f) Erich Honecker _____	l) Walter Ulbricht _____
m) Adolf Hitler _____	
9. Für welche Person aus der Frage 8 interessieren Sie sich am meisten? _____	
10. Welche weiteren Personen aus der deutschen Politik und Geschichte des 20. Jahrhunderts kennen Sie?	
a) _____	
b) _____	
c) _____	
d) _____	
e) _____	
Vielen Dank für die Mitarbeit!	

Abb. 1.: Eingesetzter Fragebogen zum Geschichtswissen mongolischer Studierender

Die Auswertung der erhobenen Daten ergibt folgendes Bild:

Im 3. Jahrgang (Ziel: Niveau B1) kamen von 17 Kursteilnehmern 15 Antworten, davon eine von einem männlichen und 14 von weiblichen Studierenden. Die Befragten waren zwischen 19 und 22 Jahre alt. Die Antworten ließen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen.

Auf die Frage „Welchen Titel hat das Staatsoberhaupt der BRD?“ antworteten 10 Personen „Bundespräsident(in)“ und vier „Bundeskanzler(in)“. Einmal blieb die Frage unbeantwortet, d. h. der/die Proband(in) wusste es nicht. Zwei Drittel gaben also die richtige Antwort.

Tab. 1: Frage nach dem Titel des Staatsoberhauptes

Welchen Titel hat das Staatsoberhaupt der BRD?	Zahl der Antworten
Reichskanzler(in)	0
Bundeskanzler(in)	4
Bundespräsident(in)	10
Reichspräsident(in)	0
Keine Zuordnung	1

Zum besseren Verständnis sei hier vermerkt, dass das Amt des Staatspräsidenten der Mongolei wie das des deutschen Bundespräsidenten überwiegend mit repräsentativen Aufgaben verbunden ist. Die Vergleichbarkeit der beiden Ämter ließ also eine Irreführung der Studierenden etwa in der Art, dass sie den Regierungschef mit dem Staatsoberhaupt verwechselten, nicht erwarten. Das lässt sich auch im Ergebnis ablesen.

Auf die Frage „Wie heißt das gegenwärtige Staatsoberhaupt der BRD?“ kamen nur sechs Antworten, und zwar Angela Merkel (4x), Gerhard Schröder und Horst Köhler (je 1x). Alle Antworten zu dieser Frage waren falsch, immerhin hat eine Person den früheren Bundespräsidenten angeführt. Zu dieser Frage ist es hilfreich zu wissen, dass genau vier Tage vor der Befragung Joachim Gauck in Berlin zum neuen Bundespräsidenten gewählt worden war. Die Frage enthielt also eine gewisse Aktualität und lässt erkennen, ob die neuesten Informationen aus dem Zielland von den Studierenden aufgenommen werden. Roman Herzog und Horst Köhler hatten während ihrer Amtszeit einen offiziellen Besuch in der Mongolei gemacht. Vor diesem Hintergrund war es denkbar, dass zumindest ihre Namen bekannt gewesen wären. Der Bezug zur Geschichte liegt bei dieser Frage darin, dass gegenwärtig die Ämter des Staatspräsidenten und des Regierungschefs sowohl in Deutschland als auch in der Mongolei getrennt sind. Das war in der Vergangenheit anders.

Dann kam die Frage nach den Sympathiewerten bzw. nach dem Grad der positiven Wahrnehmung der Politiker. Zu vergeben waren maximal vier Sympathiepunkte, und zwar je höher die Sympathie desto höher die Punktzahl. Aufgelistet wurden alle deutschen Regierungschefs seit 1933, d.h. für das Deutsche Reich, die DDR und die BRD. Dazu kamen die beiden Bundespräsidenten Roman Herzog und Horst Köhler, die beide in der Mongolei aufgrund der zurückliegenden Staatsbesuche zumindest in den politisch interessierten Teilen der Bevölkerung über einen gewissen Bekanntheitsgrad verfügen. Die ProbandInnen waren dabei aufgefordert, nur für diejenigen Personen Punkte zu vergeben, deren Namen ihnen bekannt waren.

Die Antworten fielen so aus:

Tab. 2: Sympathiewerte für deutsche Politiker 1933 – 2012 an der NUM in Jahrgang 3 (2012)

Name des/r Politikers/in	Verteilung der Sympathiepunkte	Summe
Angela Merkel	8 x 4, 2 x 3, 5 x 2	48
Gerhard Schröder	1 x 4, 1 x 3, 1 x 2, 1 x 1	10
Helmut Kohl	1 x 3	3

Horst Köhler	1 x 2	2
Roman Herzog	1 x 1	1
Erich Honecker	0	0
Willy Brandt	0	0
Helmut Schmidt	1 x 3, 2 x 1	5
Kurt Georg Kiesinger	0	0
Ludwig Erhardt	2 x 2	4
Konrad Adenauer	2 x 4, 1 x 3, 3 x 2, 1 x 1	18
Walter Ulbricht	1 x 2	2
Adolf Hitler	4 x 4, 3 x 3, 1 x 2, 4 x 1, 3 x 0	31

Die auffälligsten Ergebnisse sind die Werte für Angela Merkel und Adolf Hitler. Beide verfügen offenbar über einen sehr hohen Bekanntheitsgrad und sind deutlich positiv konnotiert. Die gegenwärtige Bundeskanzlerin liegt dabei zwar weit vor Hitler, dieser aber wiederum weit vor dem nächstplatzierten Konrad Adenauer. Bemerkenswert ist dabei, dass der Name Hitler wie der Angela Merkels in allen Antworten bekannt, aber nicht bei allen gleich beliebt ist. Dreimal wurde für Hitler ausdrücklich die Null als Sympathiewert angegeben. Dieses Ergebnis widerspricht einer etwaigen Vermutung, dass Sympathiepunkte mit Punkten für den Bekanntheitsgrad gleichgesetzt wurden. Viermal die Höchstpunktzahl und dreimal die zweithöchste Punktzahl zeigen damit, dass bei etwa der Hälfte der Befragten dem Diktator große Sympathie entgegengebracht wird.

Frage 9 wollte die Interessenslage der Studierenden erkunden.

Tab. 3: Für welche Person aus der Frage 8 interessieren Sie sich am meisten?

Antworten	Anzahl
Angela Merkel	9
Adolf Hitler	4
Konrad Adenauer	1
Roman Herzog	1
Alle anderen Namen	0

Die Rückmeldungen decken sich ungefähr mit dem Ergebnis der Frage nach dem Sympathiewerten. An der Spitze steht wiederum die Kanzlerin, ihr folgt mit Abstand aber doch deutlich vor den anderen Adolf Hitler. Hier gilt es anzumerken, dass das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Befragten aus 14 zu 1 besteht und daher die Kanzlerin, die es als Frau zu einem der bestangesehenen Regierungsjämter der Welt gebracht hat, sicherlich über einen Interessensbonus verfügt.

Die Frage 10 zielt nach der Kenntnis von weiteren bekannten Persönlichkeiten aus der deutschen Politik und Geschichte des 20. Jahrhunderts. Die Studierenden sollten dabei in ein vorgegebenes Antwortfeld Namen eintragen. Die Antworten geben ein diffuses Bild. Neben den in Frage 8 (Sympathiewerte) aufgeführten Personen erscheinen immerhin (Karl-Theodor zu) Guttenberg, (Joachim) Gauck und (Christian) Wulff, aber auch Goethe (3x), Schiller, Anne Frank und der Name „Weber“ (je 1x), der nicht weiter zugeordnet werden kann. Möglicherweise ist der Name der Anne Frank auf eine Studentin zurückzuführen, die sich das Tagebuch dieses Mädchens wenige Wochen zuvor aus der Lektoratsbibliothek ausgeliehen hatte.

Im 4. Jahrgang (Ziel: Niveau B2) kamen von 22 Kursteilnehmern 14 Antworten, davon zwei von männlichen und 12 von weiblichen Studierenden. Die Befragten waren zwischen 20 und 36 Jahren alt.⁴ Die Antworten ließen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen. Die Ergebnisse fielen teilweise ganz anders aus als in Jahrgang 3, teilweise bestätigen Sie aber auch das aus dem anderen Kurs gewonnene Bild:

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

Tab. 4: Frage nach dem Titel des Staatsoberhauptes

Welchen Titel hat das Staatsoberhaupt der BRD?	Zahl der Antworten
Reichskanzler(in)	0
Bundeskanzler(in)	12
Bundespräsident(in)	2
Reichspräsident(in)	0

Mehr als 85% haben dem Staatsoberhaupt den falschen Titel gegeben. Nur 2 Antworten bzw. 15% lagen richtig. Entsprechend fiel auch die Antwort auf die Frage nach dem Namen des Bundespräsidenten aus:

Tab. 5: Wie heißt das gegenwärtige Staatsoberhaupt der BRD?

Antworten	Anzahl
Angela Merkel	12
(Christian) Wulff	1
Keine Zuordnung	1

Die Antworten entsprechen der Auffassung, die Kanzlerin sei das Staatsoberhaupt. Es existierte in diesem Jahrgang ganz offenbar ein falsches Verständnis der Machtbefugnisse eines repräsentativen Staatsoberhauptes.

Tab. 6: Sympathiewerte für deutsche Politiker 1933 – 2012 an der NUM in Jahrgang 4 (2012)

Name des/r Politikers/in	Verteilung der Sympathiepunkte	Summe
Angela Merkel	9 x 4, 4 x 3, 1 x 2	50
Gerhard Schröder	2 x 4, 4 x 3, 1 x 2	22
Helmut Kohl	2 x 4, 1 x 3, 3 x 2	17
Horst Köhler	2 x 3, 1 x 1	7
Roman Herzog	1 x 3, 2 x 2, 1 x 1	8
Erich Honecker	1 x 3	3
Willy Brandt	0	0
Helmut Schmidt	1 x 3, 1 x 2	5
Kurt Georg Kiesinger	0	0
Ludwig Erhardt	2 x 3, 1 x 2, 1 x 1	9
Konrad Adenauer	2 x 4	8
Walter Ulbricht	0	0
Adolf Hitler	7 x 4, 2 x 2, 1 x 1, 4 x 0	33

Das Bild, das sich zur Frage nach den Sympathiewerten bzw. nach dem Grad der positiven Wahrnehmung ergibt, entspricht in etwa dem, das wir aus dem dritten Jahrgang kennen. Mit Abstand die höchsten Sympathiewerte genießt Angela Merkel, und wiederum liegt Adolf Hitler weit vorne auf dem zweiten Platz. Aber auch hier gibt es einige deutliche Aussagen zur Verneinung von Sympathie. Auffällig ist auch, dass in diesem Jahrgang eine größere Anzahl von Namen bekannt ist, denen unterschiedliche Sympathiepunkte zugeordnet werden können.

Tab. 7: Für welche Person aus der Frage 8 (s. Tab. 6) interessieren Sie sich am meisten?

Antworten	Anzahl
Angela Merkel	7
Adolf Hitler	7

Konrad Adenauer	1
Alle anderen Namen	0

Hier liegt Adolf Hitler mit sieben Nennungen gleichauf mit Angela Merkel. Außer Konrad Adenauer wird keine weitere Person genannt. Eine Person hat zwei Namen aufgeschrieben, deshalb gibt es bei dieser Frage bei einem Rücklauf von 14 Fragebögen 15 Namensnennungen. Die Werte für Hitler sind höher als im 3. Jahrgang. Beide Jahrgänge haben gemeinsam, dass die Studierenden am meisten über Merkel und Hitler erfahren wollen, alle anderen angebotenen Personen sind un- oder fast nicht interessant.

Den hohen Stellenwert Hitlers im Informationsbedürfnis sieht man auch in den Antworten auf die letzte Frage:

Tab. 8: Welche weiteren Personen aus der deutschen Politik und Geschichte des 20. Jahrhunderts kennen Sie?

Antworten	Anzahl
Adolf Hitler	9
Angela Merkel	3
Ludwig Erhardt	3
Helmut Kohl	1
Gerhard Schröder	1
Roman Herzog	1
Guttenberg	1
Gauck	1
Christian Wulff	1

Zu beachten ist wieder, dass die Namen in ein freies Feld einzutragen waren. Dabei wurden bei zwei Personen die Vornamen nicht angegeben. Die Antworten bestätigen die in Tab. 6 gemachte Beobachtung, dass einige Namen den Kursteilnehmern schon einmal untergekommen sind. Das Ergebnis ist in Verbindung mit der vorhergehenden Frage zu interpretieren: bei 9 von 14 ProbandInnen war der Name Hitler bekannt. Er steht zusammen mit dem Namen Angela Merkels ganz oben auf der Liste des Wunsches nach weiteren Informationen.

Im Vergleich zu Jahrgang 3 fielen die Ergebnisse aus dem Jahrgang 4 enttäuschend aus. Immerhin wurde dort im vorausgegangenen Semester eine Unterrichtssequenz zu Begriffen aus der Politik abgehalten, und im Jahr zuvor gab es für diesen Jahrgang eine Vorlesung zur deutschen Geschichte. Auch hier war das Tagebuch der Anne Frank einem Studenten zur Lektüre ausgeliehen worden. Zudem wurde im Zeitraum der Befragung unter der Leitung einer Kollegin im Literaturunterricht der Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink behandelt, in dem eine frühere KZ-Aufseherin eine der beiden Hauptrollen spielt (Schlink 1995).

Nach dieser Evaluation in den beiden Kursen stellt sich vor allem die Frage, was für den hohen Bekanntheitsgrad und die offensichtliche positive Wahrnehmung Hitlers in der Mongolei verantwortlich ist. Ist es das von den Nationalsozialisten verwendete Hakenkreuz-Symbol, das in der Mongolei sehr oft zu sehen ist und in den häufig praktizierten schamanistischen Ritualen als Sonnenzeichen verwendet wird? Auch im Buddhismus spielt die Swastika als Glückssymbol eine große Rolle und in der Mongolei ist die tibetische Form des Buddhismus stark verbreitet. Das Hakenkreuz ist in diesem Land ein „gutes“ Zeichen, das steht einer wertneutralen Haltung oder Ablehnung dieses Symbols entgegen. Oder ist es die Sogkraft des „starken Mannes“, der sein Volk zu nationaler Größe und zu Eroberungen über andere Völker geführt hat? Werden hier etwa Parallelen zu Chinggis Khan gesehen?

Zwei Beispiele deuten in diese Richtung: Im großen staatlichen Kaufhaus in Ulan Bator gibt es in der Abteilung für Souvenirs verschieden gestaltete Schachspiele zu kaufen, darunter eines mit den militärischen Gegnern Deutschland und USA, wobei die „deutschen“ Spielfiguren braune Nazi-Uniformen mit Hakenkreuz-Armbinde tragen und die Figur des „Königs“ der deutschen Seite unverkennbar Adolf Hitler darstellt. Die „Bauern“ sind Soldaten und die

„Springer“ sind Kanonen. Die „Türme“ tragen die rote Fahne der Nationalsozialisten mit einem schwarzen Hakenkreuz in einem weißen Kreis.



Abb. 2: Schachspiel mit nationalsozialistischen Figuren in einer Verkaufsvitrine im „Großen Kaufhaus“ (Ikh Delguur) in Ulan Bator. Aufnahme: Ralf Heimrath

Das zweite Beispiel zeigt, dass Hitler im Bewusstsein der Mongolen sehr präsent ist. Der Verfasser sah sich im Sommer 2012 während einer Reise aufs Land etwa 400 km westlich der Hauptstadt Ulan Bator an einer Tankstelle mit der Frage nach seiner Herkunft konfrontiert und als der Gesprächspartner auf Mongolisch den Begriff „Deutschland“ hörte, kamen wie aus der Pistole geschossen die Namen „Beckenbauer, Michael Schumacher, Gitler⁵, Merkel“. Ähnliche Erlebnisse, die auf die Bekanntheit Hitlers in diesem zentralasiatischen Land hinweisen, wurden auch von anderen hier lebenden Deutschen mehrfach mündlich mitgeteilt.

Vor diesem Hintergrund ist das Umfrageergebnis an der Nationaluniversität nicht überraschend. Man hat in Zentralasien einen anderen Blick auf Hitler als in Europa oder Nordamerika. Wie berichtet wird, gibt es in Ulan Bator eine mongolische Neonazi-Gruppierung "Tsagaan Khass" (weißes Hakenkreuz) mit mehr als hundert Mitgliedern, die in schwarzen Uniformen und Springerstiefeln auftreten, mit Armbinden, auf denen auf rotem Grund ein weißes Hakenkreuz abgebildet ist, und die sich mit Nachbildungen von Eisernen Kreuzen schmücken. Ihre Aktionen richten sich gegen die Ausbeutung der mongolischen Bodenschätze durch ausländische Unternehmen (vgl. Wit/gam/Reuters 2013).

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

Und die Mongolei steht mit einer solchen Haltung nicht allein da. Das Motiv des „echten Mannes“ in Person Hitlers wurde in der jüngeren Vergangenheit auch in der Türkei in der Werbung für ein Männer-Haarwaschmittel verwendet und kurz darauf aufgrund verschiedener lautstarker Proteste zurückgezogen (vgl. Dpa 2012)⁶. In Bangkok haben Kunststudierende mehrere Tage lang ihre Hochschule mit einem Banner geschmückt, auf dem neben verschiedenen beliebten Comic-Figuren eine große Darstellung Hitlers mit dem für die Nationalsozialisten bekannten Hitlergruß im Zentrum des Bildes steht. Vor dieser Abbildung posierten Studierende mit Hitlergruß für ihre Erinnerungsfotos. Für Thailand ist dies nicht der einzige Fall, bei dem nationalsozialistische Elemente und Symbole bei feierlichen Anlässen verwendet wurden (vgl. Cpa/AFP 2013). Ein weiteres Beispiel für den in anderen Teilen der Welt völlig anderen und unsensiblen Umgang mit Hitler als Werbefigur beschreibt J. Bolten für Taiwan:

Dass aus der Perspektive eines anderen kulturellen Wissensvorrats Stereotype unterschiedlich kontextualisiert werden können und insofern auch unterschiedliche Bedeutungen aufweisen, verdeutlicht eine in Taiwan veröffentlichte Werbeanzeige für Honda-PKWs. Unter der Überschrift „*Auch Sie könnten ein Hitler sein! Damals wurden viele Juden von Hitler mit Giftgas ermordet. Heute könnte das Auspuffrohr Ihres Autos ebenfalls eine Gaswaffe sein*“ wird hier in einer Form für die Umweltfreundlichkeit von Honda-Fahrzeugen geworben, die in Europa so sicherlich nicht akzeptabel wäre, weil die mit der Person „Hitler“ verknüpften Wissensvorräte in einer Weise präsent sind, die in der Regel Tabuisierung, Scham und Betroffenheit erzeugt. Eine Vermarktung als Werbefigur wäre dementsprechend absurd (Bolten 2007: 57).

Alle oben genannten Beispiele mit einer positiven Hitler-Rezeption oder mit der Verwendung dieses Diktators für Reklamezwecke kommen in diesem Bericht aus dem asiatischen Raum. Es soll jedoch hier nicht der Frage nach der geographischen Verteilung einer Hitler-Verehrung nachgegangen werden. Es soll lediglich festgestellt werden, dass das Phänomen nicht allein auf die Mongolei begrenzt ist (für Afrika vgl. Sadjji 1993 und Simo 1993, für Indien Krishnamurthy 1993, speziell für Tunesien Fisseler-Skandrani 1992).

Wie man in der o.g. Literatur feststellen kann, ist dies auch kein neues Phänomen. 1999 weist Regina Illy darauf hin, dass im DaF-Unterricht die Lehrenden immer wieder seitens der Lernenden mit antisemitischen und Hitler bewundernden Äußerungen konfrontiert werden und betont den Wunsch nach „Rezepten“ für solche Fälle (Illy 1999: [1])⁷. Sie beruft sich auf Untersuchungen, wonach „besonders bei großer geographischer und kultureller Distanz eine aus europäischer Perspektive unerwartete und befremdende Einschätzung diese Zeit vorhanden sein“ kann (Illy 1999: [2]).

Mit dem Spezialthema der Shoah im Unterricht DaF befasst sich Ghobeyshi. In ihrer 2002 erschienenen Dissertation stellt sie eine empirische Untersuchung vor, die 1997/98 weltweit bei DaF-Lehrenden im Universitätsbereich nach dem Umgang mit den Themen Nationalsozialismus und Shoah fragt, und stellt fest, dass für die meisten DozentInnen dieser Komplex bei der Vermittlung der Landeskunde nicht umgangen werden kann. Mit anderen Worten: Überall auf der Erde sehen sich die Lehrenden mit der Aufgabe konfrontiert, im Unterricht auf dieses Thema einzugehen. Allerdings ist dies oft mit schwierigen Ausgangs- und Rahmenbedingungen verbunden. Genannt werden fehlende Zeit, fehlendes DaF-spezifisches Lehrmaterial und mangelnde Sprachkenntnisse der Studierenden. Zu den problematischen Rahmenbedingungen gehören auch positive Hitler-Bilder vor allem in arabischen Ländern, aber auch in Taiwan und Indien, im Iran und in der Türkei. Angesichts dieser Schwierigkeiten äußern viele Lehrende Hilflosigkeit, einige führen sogar ihre Unterrichtssequenzen nicht zu Ende und brechen das Thema ab (vgl. Ghobeyshi 2002: 79-115 und dies. 2000).

Die Hilflosigkeit ist dabei nur Ausdruck einer allgemeinen Konzeptionslosigkeit und einer fehlenden Fachdebatte über die Lernziele der Auseinandersetzung mit diesen schwierigen und komplexen Themen. Soll historisches, landeskundliches Wissen vermittelt werden und/oder sollen die Lernenden erfahren, wie in Deutschland heute über die nationalsozialistischen Verbrechen gedacht wird? Haben die ausländischen, jungen Menschen eine ‚Lektion‘ zu lernen? Wenn ja: welche? Und: wie kann das gewünschte Lernziel methodisch-didaktisch erreicht werden? (Ghobeyshi 2000).

Als Antwort aus diesem Dilemma formuliert die Autorin Lernziele wie

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

- Kenntnis historischer Fakten,
- Erwerb von Hintergrundwissen für das Verständnis literarischer Texte und anderer Zeitdokumente,
- Erkennen der Relevanz der Geschichte des Nationalsozialismus für aktuelle Entwicklungen und Geschehnisse,

und empfiehlt im wesentlichen das US-amerikanische Konzept „Holocaust-Education“, das verstärkt die Einbeziehung persönlicher und literarischer Zeitzeugendokumente in den Unterricht vorsieht (vgl. Ghobeyshi 2002: 52f und 64-76)⁸.

5. Die Unterrichtssequenz zum Nationalsozialismus an der Nationaluniversität der Mongolei

Das Ergebnis der Umfrage von 2012 an der Deutschen Abteilung der Nationaluniversität der Mongolei verlangte ein „Mehr-Wissen“ über Hitler, was eine intensive Beschäftigung mit der gesamten Epoche des Nationalsozialismus impliziert. Vor diesem Hintergrund wurde bei passender Gelegenheit nach der Evaluation im 4. Jahrgang als dem sprachlich am weitesten fortgeschrittenen eine Unterrichtssequenz zur Geschichte des 20. Jahrhunderts in den Konversationsunterricht eingeführt. Vorlage dafür bildete der entsprechende Abschnitt in *Tangram Z* (*Tangram Z* Kursbuch: 59-65 und Arbeitsbuch: 51-55), ergänzt und erweitert durch einen Text aus einem Ausstellungskatalog (Hamann 2011) mit einer vorbereiteten Liste von Fragen. Eine große Rolle spielen in der Sequenz zwei Filme, in denen das Alltagsleben im Berlin der 1920er und -30er Jahre und die Deportation von Juden in ein Konzentrationslager anschaulich dargestellt werden (*Comedian Harmonists*, Film von Joseph Vilsmaier 1997; *Schindlers Liste*, Film von Steven Spielberg 1993). Spielfilme als historische Quellen im DaF-Unterricht einzusetzen gehört heutzutage zum selbstverständlichen methodischen und didaktischen Repertoire. Mit ihrer Hilfe werden Kompetenzen im Hör-Seh-Verstehen erworben, eine der Zielkompetenzen im Fremdsprachenunterricht (vgl. dazu Welke 2013)⁹. Solche Filme ziehen die Zuschauer in Bann und vermitteln neben allen damit verbundenen Illusionen gut im Unterricht verwendbare Sachinformationen und Beispielgeschichten¹⁰. Darüber hinaus darf man die suggestive Wirkung bei diesen Medien nicht unterschätzen.

Schon die erste Stunde der Unterrichtssequenz führte zu einer lebhaften und von allen Beteiligten intensiv geführten Diskussion. Ausgangspunkt dafür war die Frage nach historischen Ereignissen und Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts im eigenen Land. Unter anderen Männern der mongolischen und allgemeinen Geschichte wurde auch Choibalsan genannt, dessen Name mit den stalinistischen Säuberungen, mit der Zerstörung der buddhistischen Klöster und der Liquidierung der lamaistischen Geistlichkeit in der Zeit von 1936-1938 sowie mit der Gründung der Staatsuniversität 1942 verbunden ist (vgl. dazu Walther & Woeste 2011: 74 und 84f). Nach ihm kam das Gespräch auf andere Staatsführer des 20. Jahrhunderts wie Stalin oder Mao Zedong und landete schließlich in der weit zurückliegenden Geschichte bei Chinggis Khan. An dieser Stelle bot es sich an, nach den Sympathiewerten und einem positiven oder negativen Image der angesprochenen Personen zu fragen. Einhellig kam zur Antwort, dass von den genannten nur Chinggis Khan positiv gesehen werde. Er ist nach den Aussagen der Studierenden die dominante Führerfigur der mongolischen Geschichte, nicht nur wegen seiner Eroberungszüge und der Gründung eines Weltreichs, sondern auch wegen der darin herrschenden Ordnung und vor allem wegen der Schaffung einer mongolischen nationalen Identität. Nach ihm ist der internationale Flughafen von Ulan Bator benannt, sein Name und sein Konterfei finden sich auf allen Geldscheinen ab einer bestimmten Größe, auf Wodkaflaschen und in einer Biermarke¹¹. Unabhängig zu der geführten Diskussion sei hier ergänzt, dass der Song „Dschinghis Khan“ von Ralph Siegel / Bernd Meinunger seit Jahren in der Mongolei sehr populär ist und oft auf Partys gespielt und gesungen wird. Der mittelalterliche Staatsgründer scheint heute das größte Idol der Mongolen zu sein.

Es folgte die Frage nach dem Geschichtsbild zu Chinggis Khan vor 1990, worauf bestätigt wurde, dass sein Andenken in der sozialistischen Zeit sehr unterdrückt, ja sogar verboten wurde und er als Unperson galt.

Die nächste Frage zielte nach dem Bild Chinggis Khans bei den historischen Nachbarn bzw. bei den unterworfenen und eroberten Völkern bis hin zu der Rezeption des Mongolenführers in Europa. Es wurde übereinstimmend zugegeben, dass vor allem wegen der erlittenen Verluste dort ein völlig anderes Bild vorherrschen könne¹². Damit ge-

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

langte der Kurs zu der Erkenntnis, dass die Sichtweise auf historische Ereignisse und Personen abhängig von der eigenen Position ist. Der Unterworfene sieht den Sieger anders als der Gefährte des Siegers. Das Bild und der Wissensstand können auch je nach geographischer und/oder zeitlicher Nähe zum Thema völlig anders aussehen. Den Afrikanern ist Chinggis Khan egal, den Deutschen nicht so sehr, weil die Mongolen im 14. Jahrhundert bis ins damalige Deutsche Reich gekommen sind, aber die heutigen Deutschen sehen ihn anders als die Deutschen des 14. Jahrhunderts. Umgekehrt ist den heute zwanzigjährigen Mongolen Hitler „weit weg“.

An diesem Punkt wollten die Studierenden möglichst viel über die Person Hitlers erfahren, seinen Aufstieg, seine Politik und das, was daraus geworden ist. Dabei kam auch zur Sprache, dass die jungen Leute in ihrem mongolischen Alltag mit einer nicht genau beschriebenen Nazi-Szene konfrontiert sind, mit der umzugehen sie sich nicht genügend vorbereitet sehen.

Damit war der Einstieg in die Sequenz zum Nationalsozialismus gut hergestellt. Mit hoher Motivation konnten nun die Lesetexte im Lehrbuch *Tangram Z* auf S. 61-63 behandelt werden, verbunden mit den Beschreibungen der Abbildungen, den Aufgaben auf S. 63 und weiteren Erläuterungen. Als Hausaufgabe wurde den Studierenden der oben genannte Text zu Hitlers Kindheit, Jugend und ersten politischen Tätigkeiten zusammen mit einem vorbereiteten Fragenkatalog mitgegeben (Hamann 2011; zum Fragenkatalog s. Anlage 2).

Text: Hamann, Brigitte (2011), Der junge Hitler bis zum Putsch. In: Thamer, Hans-Ulrich Thamer & Erpel, Simone (Eds.), *Hitler und die Deutschen. Volksgemeinschaft und Verbrechen*. Im Auftrag der Stiftung Deutsches Historisches Museum Berlin. Dresden: Sandstein Verlag 2011, 24-29.

Fragen zum Text:

Was sagt der Text über

1. die Quellen zu Hitlers Leben?
2. Hitlers Geburtsort?
3. seine Eltern?
4. seine Schulbildung?
5. sein Verhältnis zum Vater?
6. sein Verhältnis zur Mutter?
7. die Zeit in Leonding bei Linz und in Linz 1899-1906?
8. Hitlers Vorliebe, Reden zu halten?
9. seine Interessen für Musik?
10. seine Interessen für Malerei?
11. seine Interessen für Architektur?
12. die Zeit in Wien 1906 bzw. 1908-1913?
13. Hitlers Berufsausbildung?
14. sein Verhältnis zu den jüdischen Mitbürgern?
15. den österreichischen Vielvölkerstaat bis 1918?
16. Hitlers Einstellung zur Demokratie?
17. den Ersten Weltkrieg 1914-1918?
18. den Antisemitismus?
19. Hitler als Soldat im Ersten Weltkrieg?
20. das Leben in Deutschland und Österreich nach dem Ende dieses Krieges?
21. Hitlers politische Anfänge?
22. das Jahr 1923?
23. das Buch „Mein Kampf“?
24. theatrale Inszenierungen?
25. Hitlers Verhältnis zu Frauen?
26. das Jahr 1933?

Abb. 3: Eingesetztes Arbeitsblatt.

Die nächste Unterrichtseinheit befasste sich mit dem Werdegang Hitlers bis 1933. Dazu wurden die Ergebnisse der Hausaufgabe erhoben und mit Stichworten in ein vierteiliges Tafelbild mit den Rubriken Jahr - Lebenslauf – Persönlichkeit – Zeitgeschichte eingetragen.

Tab. 9: Hitlers Werdegang

Jahr	Lebenslauf	Persönlichkeit	Zeitgeschichte
1889	geb. in Braunau am Inn, Österreich an der Grenze zu Bayern	„Bayerischer Tonfall“	
	Vater: Zollbeamter	Leben im Grenzland	Nationalstaatsgedanke
	Mutter und Vater aus dem Waldviertel	Kind eng verwandter Eltern	Hohe Kindersterblichkeit
	Volksschule in Fischlham und Klosterschule in Lambach	Brutaler Vater, oft betrunken Mutters Liebling	Spätere Einführung des „Muttertags“ in Erinnerung an Hitlers Mutter
		Bild der Mutter immer in Hitlers Schlafzimmer	
1899	Umzug nach Leonding		
1900	Realschule in Linz	Schulversager, vom Vater geprügelt Langer Schulweg	Schulsystem
1903	Tod des Vaters, Umzug nach Linz		
1904	Verlassen der Schule	Vortäuschen einer Krankheit, Leidenschaft für lange Monologe, Wutausbrüche	
	Arbeitslosigkeit	Häufige Theaterbesuche, Wagner-Begeisterung	Oper „Rienzi“ mit Massenszenen und „Heil“-Rufen, später Rienzi-Musik als heimliche Nazi-Hymne
1906	Wien, Berufsziel Maler, dann Architekt	Architektur in der Ringstraße als Erlebnis, Liebe zu Wagner-Opern	
1907	Linz Umzug nach Urfahr, erfolglose Aufnahmeprüfung an der Kunstakademie in Wien, Tod der Mutter	Krankheit der Mutter, Behandlung durch einen jüdischen Arzt, innige Liebe zu seiner Mutter, Bild der toten Mutter	gut ausgebildete jüdische Mitbürger
1908	Umzug nach Wien, Entwürfe für Inszenierungen	Abbruch der Kontakte zur Familie, gemeinsame Wohnung mit einem Musikstudenten, Wagner-Begeisterung, viele Opernbesuche, Unbehagen in Gegenwart von Frauen und Mädchen	Tschechin als Vermieterin, Alldeutsche Bewegung
	Erneut erfolglose Aufnahmeprüfung, Arbeitslosigkeit, Leben in Armut und ohne Bildungsabschluss		Falsche Darstellung dieser Zeit in „Mein Kampf“
1909	Zuhörer im Parlament	Überzeugung, dass die Demokratie die falsche Staatsform sei	Vielvölkerstaat Österreich ohne Staatssprache, ethnische Spannungen im Parlament

	Obdachlosigkeit		Armenhilfe durch jüdische Wohltäter
	Malen von Postkarten		
1910	Wohnung in Wien bis 1913, Malen von Postkarten	Zeitungslektüre, kein Interesse für Frauen	Enge Kontakte zu jüdischen Zeitgenossen, Hilfe durch Juden
1913	Nach Erhalt des väterlichen Erbes Umzug nach München		
1914	Freiwilliger Militärdienst als bayerischer Soldat	Ablehnung anderer Nationalitäten als „niedrig“	Attentat von Sarajewo, Erster Weltkrieg
1917			Zunahme des Antisemitismus
1918	Erhalt des „Eisernen Kreuzes“	Tragen des EK bis ans Lebensende	
	Hitler in München, Redner bei der NSDAP	Laute und temperamentvolle deutschnationale Reden	Zusammenbruch des Kaiserreichs, katastrophale Lebensbedingungen, Nationalstaaten anstatt K.u.k. Monarchie, Rest-Österreich
1923	Anführer des Putsches im Bürgerkeller	Nationale Aufmerksamkeit, starker Antisemitismus	Hitler-Putsch im Bürgerkeller
	Haft in Landsberg	„Mein Kampf“ als Diktat an Rudolf Heß mit vielen Erfindungen	
1933	Machtergreifung	Informationen, dass Hitler in Linz und Wien enge Verbindungen zu Juden hatte, werden verboten.	Machtergreifung

Mit Hilfe dieser aus dem Text erarbeiteten Übersicht konnte im Unterrichtsgespräch ein Persönlichkeitsbild Hitlers erstellt und seine Person in die Zeitgeschichte eingeordnet werden.

In den dafür organisatorisch geeigneten folgenden doppelstündigen Unterrichtseinheiten kam nun abschnittsweise der oben genannte der Film *Comedian Harmonists* von Joseph Vilsmaier zum Einsatz. Er behandelt bekanntlich die Geschichte der gleichnamigen historischen Gesangsgruppe, die 1927 in Berlin begann. Als Vokalensemble erzielte die Gruppe durch die Einbeziehung von aus Amerika kommenden Elementen der Unterhaltungsmusik große Erfolge und wurde nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten als „undeutsch“ verboten. Von diesem Auftrittsverbot erfuhr die Gruppe während einer USA-Reise. Nach einem letzten Konzert in Deutschland wanderten einige Mitglieder aus und das Ensemble löste sich auf. Für den historischen Kontext und die filmische Handlung ist dabei wichtig, dass drei der sechs Gruppenmitglieder dem jüdischen Glauben angehörten und dass zwei der Protagonisten sich in dasselbe jüdische Mädchen Erna, die Tochter eines Musikalienhändlers, verlieben.

Zur Vorbereitung wurden einzelne Lieder der Gruppe und deren Texte herausgezogen und separat behandelt. „Mein kleiner grüner Kaktus“ und „Veronika, der Lenz ist da“ haben auch im heutigen Deutschland einen hohen Bekanntheitsgrad und eignen sich deshalb unabhängig vom Thema Nationalsozialismus für den Unterricht. Man kann das als Landeskunde der Gegenwart auf historischer Basis bezeichnen und gleichzeitig die Vorteile der Liedtexte für die Sprachausbildung nutzen.¹³ Eine Kursteilnehmerin hat sogar den Text „Irgendwo auf der Welt gibt’s ein kleines bisschen Glück“ auswendig vorgetragen.

Für die eigentliche Intention, nämlich die Geschichte Deutschlands vom Beginn der Weimarer Republik bis zum Ende des II. Weltkriegs kennenzulernen und zu verstehen, wurde vor die einzelnen Filmsequenzen im Unterrichtsgespräch jeweils darauf hingewiesen, worauf die Studierenden besonders achten sollten. An der Tafel standen folgende Schlüsselbegriffe:

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

- Die goldenen 20er Jahre
- Lust am Leben
- Reparationen
- Inflation
- Arbeitslosigkeit
- Jazz, „Negermusik“
- Fremdenfeindlichkeit, Rassismus
- Antisemitismus
- NSDAP

Weiterhin wurden vor der Präsentation des Films die Fragen notiert:

- Was änderte sich im Alltag mit dem Erstarren der Nationalsozialisten?
- Welche politisch motivierten Übergriffe werden im Film gezeigt?
- Wie reagieren die Menschen, wenn sie solche Übergriffe erleben oder sehen?

Nach dieser Vorbereitung wurde der erste Teil des Films vom Beginn bis zur Zerstörung der Musikalienhandlung von Ernas Familie gezeigt. Die wenigen verbleibenden Minuten dienten der Nachbesprechung des Gesehenen.

In den folgenden Stunden konnten die Studierenden solche Fragen aufgreifen und durch weiter gehende ergänzen, als der Film in zwei weiteren Intervall-Präsentationen die Geschichte der Gruppe nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten erzählte:

- Wie wird das Verhältnis zwischen moderner Musik amerikanischer Prägung und traditionellem deutschen Liedgut dargestellt?
- Warum musste die Gruppe sich auflösen?
- Wie verhielten sich die einzelnen Personen angesichts der politischen und gesellschaftlichen Lage?

Nach dem Ende dieser Filmsequenzen war Zeit und Gelegenheit zur zurückblickenden Zusammenfassung und zur Wertung des bisher Gesehenen im Unterrichtsgespräch.

Die im Film gezeigten Vorkommnisse im Zusammenhang mit der jüdischen Musikalienhändlerfamilie bildeten die Brücke zum zweiten Film *Schindlers Liste*¹⁴. Hier war schon so viel vorgearbeitet worden, dass die Studierenden in der Lage waren, neben der Rezeption der Gesamthandlung auch selektiv wahrzunehmen und aus dem Beispielhaften der Handlung die nationalsozialistische Judenpolitik in ihrer Gesamtheit herauszufiltern. Es war eigentlich nicht mehr notwendig, den Film in Abschnitte zu zerlegen, das hätte auch das Gesamterlebnis des Filmes zerstört. Nur die vorgegebenen zeitlichen Begrenzungen der Unterrichtsstunden sorgten für Unterbrechung. Der Film verfehlte seine Wirkung auf die Studierenden weder emotional noch intellektuell. Auch nach diesem Film gab es eine Nachbereitung, in der die Ziele der Judenvernichtung thematisiert und in den Kontext der Toleranz bzw. Intoleranz gegenüber den Angehörigen anderer Religionen und den ausländischen Mitbürgern gestellt wurden. Ausländerfeindlichkeit ist nicht nur in der deutschen Gegenwart aktuell, sondern ist in vielen Ländern zu beobachten. Auch in der Mongolei kommt es immer wieder zu Übergriffen besonders gegenüber Chinesen oder Menschen, die für Chinesen gehalten werden.

Die Abrundung der Sequenz bildete ein Gespräch über die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs, die ja untrennbar mit Hitler und den Nationalsozialisten verbunden ist. Hierzu gab es insofern schon gewisse Kenntnisse, als in der Zeit der sowjetischen Hegemonie in der Mongolei durch den Einsatz von russischen Kriegsfilmen im Fernsehen und eine Reihe von Feier- und Gedenktagen zur Erinnerung an die Kriegszeit viel „Volksbildung“ betrieben wurde. Die mongolischen Veteranen, die an der Seite der Russen gegen die Deutschen gekämpft haben, genießen in ihrem Land hohe gesellschaftliche Beachtung.

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

Es blieb noch die Zeit, um in einem kurzen Lehrervortrag den Neubeginn 1945 mit den Besatzungszonen und die Staatengründung BRD, DDR und Österreich zu skizzieren, eine wichtige Basis für eine spätere Thematisierung der deutschen Teilung und Wiedervereinigung. Dadurch wird auch die Verbindung zur heutigen politischen Situation in Deutschland und Österreich hergestellt. Die gegenwärtigen deutschsprachigen Länder sind Ergebnisse historischer Entwicklungen.

6. Fazit

Es zeigt sich in dieser Momentaufnahme im März und April des Jahres 2012, dass seitens der Studierenden grundsätzlich ein Bedarf nach politischer und historischer Landeskunde besteht. Wie in den einleitenden Ausführungen dargelegt wurde, ist diese auch im Vermittlungskonzept des Fremdsprachenunterrichts fest verankert. Allerdings bieten - mit Ausnahme von *Tangram Z* – die an der Nationaluniversität der Mongolei verwendeten Lehrbücher wenige Ansatzpunkte, den Studierenden die Politik und Geschichte des 20. Jahrhunderts nahezubringen, wenn nicht dafür zusätzlicher Aufwand aufgebracht und zusätzliches Lehrmaterial hinzugezogen werden. Auch soll bedacht werden, dass der vorgestellte Geschichtsunterricht unter dem Dach der Fremdsprachenausbildung stattfand und nicht zu viel Raum einnehmen durfte.

Die Einbettung in den Konversationsunterricht des 4. Jahrgangs als der Lernergruppe mit den am weitesten entwickelten Sprachkompetenzen war sinnvoll. Dieses Fach bietet mehr Raum zur freien Gestaltung als andere Fächer. Auch wenn einige Leseverstehenstexte eingesetzt wurden, so war doch immer im Vordergrund die mündliche Kommunikation, einschließlich der Filme, in denen die Hör-Seh-Verstehenskompetenz der Studierenden stark gefördert und gefordert wurde. Das zu erörternde Thema sprach alle Teilnehmer an und jeder fand Gelegenheiten und Worte, um hier trotz der zeitlich weit ausgreifenden Filmpräsentationen auch selbst Redebeiträge einzubringen. Die Länge der Filme beanspruchte viel Zeit. Eine Zerlegung der Filme in einzelne kurze Ausschnitte war in der Vorbereitung zwar erwogen, aber zugunsten der sonst fehlenden Kontexte und der Wirkung der Filme auf die Zuschauer unterlassen worden. Für den Sprachunterricht war das Projekt dennoch erfolgreich.

Zu welchem Ergebnis hat die vorgestellte Unterrichtssequenz aber in Bezug auf die Landeskunde geführt? Laut eigenen Aussagen haben die betroffenen Studierenden nach dieser Stundenfolge ein anderes Bild von Hitler und dem Nationalsozialismus in Deutschland als vorher. Wie in einer Nachbesprechung deutlich wurde, haben sie überdies gelernt, historische Ereignisse und Entwicklungen nicht nur aus einer Perspektive wahrzunehmen, sondern gedanklich auch einmal die Seiten zu wechseln. Vielleicht sehen sie nun auch „ihren“ Chinggis Khan etwas differenzierter als vorher. Übereinstimmend betonten sie, dass der Wissenszuwachs über den Nationalsozialismus ihre frühere Einstellung zum Thema Adolf Hitler – sofern sie eine hatten – verändert, ja sogar ins Gegenteil verkehrt hat.

Als bedauerlich muss vor diesem Hintergrund die Tatsache empfunden werden, dass im Studienjahr 2011/12 an der Nationaluniversität der Mongolei in der Germanistik die bis dahin im Lehrplan enthaltene Vorlesung zur deutschen Geschichte für den dritten Jahrgang gestrichen wurde. Es darf deshalb die Frage gestellt werden, ob nicht seitens der Lehrenden eine innere Verpflichtung vorhanden sein müsste, dieses Thema obligatorisch im Deutschunterricht zu verankern. Wie sich gezeigt hat, besteht angesichts der vorhandenen Hitler-Rezeption und des geringen Kenntnisstandes zum Nationalsozialismus Handlungsbedarf. Der Unterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache kann hier korrigierend einwirken und dazu beitragen, Fehlentwicklungen zu verhindern.

Dazu bedarf es allerdings gut ausgebildeter Lehrkräfte mit der Bereitschaft, sich dem Nationalsozialismus als einem besonders kritisch zu betrachtenden Teil der deutschen (und österreichischen) Landeskunde in angemessenem Umfang zu widmen. Notwendig sind auch Vorschläge und „Rezepte“ (Illy 1999) zur adäquaten Vermittlung dieser Zeit an junge Menschen aus europafernen Kulturen. Das vorliegende Beispiel ist möglicherweise ein solches Rezept und auf vergleichbare Unterrichtssituationen in anderen Ländern übertragbar.

Literatur

- ABCD-Thesen (1990), ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 24: 5, 306-308.
- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006), 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde'. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2007), Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands* 65, 7-21.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003), *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt Verlag (= Fernstudieneinheit 31).
- Bolten, Jürgen (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Chuluun Dalai (2005), *Die historische Rolle Činggis Khans als Gründer des Mongolischen Weltreichs*. In: *Dschinggis Khan und seine Erben. Das Weltreich der Mongolen*. Ausstellungskatalog Bonn: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland und München: Staatliches Museum für Völkerkunde, 14-17.
- Cpa/AFP (2013), Abschiedsgruß in Bangkok: Hitler-Banner für die Graduierten. [Online unter <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/banner-in-bangkok-studenten-malen-hitler-neben-superman-und-batman-a-911178.html>. 15.07.2013].
- Dpa (2012), Männer-Shampoo: Türkische Firma stoppt Hitler-Werbung. [Online unter <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/0,1518,824092,00.html>. 27.03.2012].
- Fisseler-Skandrani, Renate (1992), Wahrnehmung deutscher Geschichte und Gegenwart durch tunesische Studenten. *Info DaF* 19: 5, 551-573.
- Ghobeyshi, Silke (2000), Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. *Info DaF* 27: 6, 630-644.
- Ghobeyshi, Silke (2002), *Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht*. Frankfurt a.M.: Lang (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 72).
- Gießauf, Johannes (2007), Aus der Hölle zum Songcontest. Čingis Chaan im Spiegel der europäischen Wahrnehmung. In: Barkmann, Udo (Hrsg.), *Čingis Chaan und sein Erbe. Das Weltreich der Mongolen*. Ulaanbaatar: Nationaluniversität der Mongolei, 320–328.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Hellen & Wertenschlag, Lukas (2005), *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin – Madrid – München – Warschau – Wien – Zürich.
- Grimstein, Jens (2012), Zeitgeschichtliche Filmszenen für den DaF-Unterricht – Praktische Beispiele und Erfahrungen. In: Hieronimus (Hrsg.): 91-102.
- Grünewald, Matthias (2010), Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: Krumm et al. (Hrsg.), 1484-1492.
- Hamann, Brigitte (2011), Der junge Hitler bis zum Putsch. In: Thamer, Hans-Ulrich & Erpel, Simone (Hrsg.): *Hitler und die Deutschen. Volksgemeinschaft und Verbrechen*. Im Auftrag der Stiftung Deutsches Historisches Museum Berlin. Dresden: Sandstein Verlag, 24-29.
- Heimrath, Ralf (2012), Politische und geschichtliche Landeskunde in der Germanistik an der Nationaluniversität der Mongolei. In: *Монгол улсын их сургууль гадаад хэл соёлын сургууль. гадаад хэл соёл судлал (Mongolische Nationaluniversität. Institut für fremde Sprachen und Kulturen. Fremdsprachliche und kulturelle Studien)*, Vol. 363 (16). Ulan Bator: Nationaluniversität der Mongolei, 63-72.

Ralf Heimrath (2013), Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 100-121. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Heimrath.pdf>.

- Henrici, Gert & Koreik, Uwe (1994), Zur Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1-42.
- Hess-Lüttich, Ernst W. B. (2010), Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität. In: Krumm et al. (Hrsg.), 1492-1500.
- Hieronimus, Marc (Ed.) (2012), *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86).
- Illy, Regina (1999): Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 3, 168-185. [Online unter <http://fasena.de/download/daf/Illy.pdf>, 20.08.2013].
- Koller, Wolfgang (2012), Der Film als historische Quelle. In: Hieronimus (Hrsg.), 77-90.
- Koreik, Uwe (2010), Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm et al. (Hrsg.), 1478-1483.
- Koreik, Uwe & Pietzuch, Jan (2010), Landeskunde. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm et al. (Hrsg.), 1441-1454.
- Koreik, Uwe (2011), Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. *Info DaF* 6, 581-604.
- Koreik, Uwe (2012), Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus (Hrsg.), 1-14.
- Krishnamurthy, Gopalan (1993), Hitlerbild in Indien. In: Warmbold et al. (Hrsg.), 164-173.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbände. Berlin & New York: Verlag De Gruyter Mouton.
- Sadji, Amadou Booker (1993), Nationalsozialismus als Thema französischer Deutsch-Lehrwerke in Schwarzafrika. In: Warmbold et al. (Hrsg.), 40-45.
- Sagaster, Klaus (2005), Činggis der Unsterbliche. In: *Dschinggis Khan und seine Erben. Das Weltreich der Mongolen*. Ausstellungskatalog Bonn: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland und München: Staatliches Museum für Völkerkunde, 18-23.
- Sauer, Michael (2008), *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Verlag Kallmeyer.
- Simo, David (1993), Kritische Anmerkungen zur Darstellung des Themas Nationalsozialismus in dem afrikanischen Regionalwerk 'Yao lernt Deutsch'. In: Warmbold et al. (Hrsg.), 46-51.
- Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette & Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.) (1993), *Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und Unterricht*. München: Judicium
- Walther, Michael & Woeste, Peter (2011), *Mongolei*. Hamburg: DuMont Reiseverlag.
- Welke, Tina (2013), „Haben Sie den gesehen?“ Film – Filmbildung – Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen* 29: 2, 48-60.
- Wit/gam/Reuters (2013), Ressourcen-Nationalismus: Die grünen Neonazis aus der Mongolei. [Online unter <http://www.spiegel.de/panorama/mongolei-neonazis-als-umweltschutzaktivisten-a-912013.html>, 22.07.2013].

Quellen

- em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe* = Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne (2000a), *em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. 2. Aufl. Ismaning: Hueber Verlag.
- em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe* = Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne & Weers, Dörte (2000b), *em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. 2. Aufl. Ismaning: Hueber Verlag.
- em Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe* = Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne & Weers, Dörte (2005), *em Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. 4. Aufl. Ismaning: Hueber Verlag.
- Schlink, Bernhard (1995), *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes Verlag.
- Schritte international 1. Kursbuch und Arbeitsbuch* = Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika & Reimann, Monika (2009), *Schritte international 1. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Schritte international 2. Kursbuch und Arbeitsbuch* = Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika & Reimann, Monika (2010), *Schritte international 2. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Tangram 1A* = Dallapiazza, Rosa-Maria; v. Jan, Eduard & Schönherr, Til (2002), *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 1A*. 2. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Tangram 1B* = Dallapiazza, Rosa-Maria; v. Jan, Eduard & Schönherr, Til (2002), *Tangram: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 1B*. 2. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Tangram 2A* = Dallapiazza, Rosa-Maria; v. Jan, Eduard; Blüggel, Beate; Schümann, Anja; Bosse, Elke; Haberland, Susanne & Breitsameter, Anna (2002), *Tangram 2A Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Tangram 2B* = Dallapiazza, Rosa-Maria; v. Jan, Eduard; Blüggel, Beate & Schümann, Anja (2002): *Tangram 2B Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Tangram Z* = Dallapiazza, Rosa-Maria; v. Jan, Eduard; Blüggel, Beate; Schümann, Anja & Bosse, Elke (2008), *Tangram Z. Zertifikat Deutsch. Kursbuch und Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Tangram Z Lehrerbuch* = Dallapiazza, Rosa-Maria; v. Jan, Eduard; Blüggel, Beate; Schümann, Anja & Bosse, Elke (2008), *Tangram Z. Zertifikat Deutsch. Lehrerbuch*. 4. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Filme

- Comedian Harmonists*. Spielfilm von Joseph Vilsmaier. Drehbuch: Jürgen Büscher, Klaus Richter, Jürgen Egger. Österreich und Deutschland 1997.
- Schindlers Liste*. Spielfilm von [Steven Spielberg](#) nach dem [gleichnamigen Roman](#) (im Original Schindler's Ark) von [Thomas Keneally](#). USA 1993, DVD 2004.

Anhang: Die Unterrichtssequenz im Überblick

Lernziele:

- Bewusstsein, dass historische Ereignisse und Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können
- Kenntnis der Geschichte des 20. Jahrhunderts in Auszügen
- Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit einzelnen Themen der deutschen Landeskunde gezielt und intensiv auseinanderzusetzen
- Bereitschaft, durch die Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus das eigene Denken und Handeln in Bezug auf historische Personen kritisch zu hinterfragen
- Fähigkeit zur selektiven Wahrnehmung
- Fähigkeit, Texte zu verstehen und Bilder zu beschreiben
- Fähigkeit, Spielfilme in deutscher Sprache zu verstehen (Hör-Seh-Verstehenskompetenz)
- Kenntnis eines erweiterten Wortschatzes zu einem bestimmten Fachgebiet
- Fähigkeit, klar und gut verständlich zu sprechen und die Intonation richtig einzusetzen
- Fähigkeit, einen vorgegebenen Text zu rezitieren
- Fähigkeit, in Diskussionen geeignete Redemittel zu verwenden
- Fähigkeit, Argumentationen aufzubauen und zu vertreten
- Fähigkeit, sich spontan und fließend zu verständigen
- Fähigkeit, sich in Gesprächen grammatikalisch einigermaßen korrekt auszudrücken.

Diese Lernziele entsprechen bezüglich der Sprachkompetenzen den Kannbestimmungen B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Glaboniat et al. 2005, 152).

Stunde	Inhalte	Methodik
1	Historische Ereignisse und Themen des 20. Jahrhunderts, das Geschichtsbild zu Chinggis Chan in verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern	Gelenkte Diskussion, LV aus Tangram Z, Bildbeschreibungen, Tafelanschrieb mit Schlüsselbegriffen HA: Text zu Hitler mit Fragen
2	Hitlers Werdegang, die „Person“ Hitler, der historische Kontext	Besprechung der HA, Tafelanschrieb mit Schlüsselbegriffen
3 + 4	3 Lieder der Comedian Harmonists, Leben in der Weimarer Republik, der Aufstieg der Nationalsozialisten, Film „Comedian Harmonists“(Teil 1, ca. 45 Min.)	Textblätter, LV, Ausspracheübungen, Tafelanschrieb mit Schlüsselbegriffen Fragen mit dem Ziel der selektiven Wahrnehmung, Filmpräsentation, Nachbesprechung als Ergebnissicherung
5 + 6	Machtergreifung, nationalsozialistische Kulturpolitik, Antisemitismus, Emigrationen, II. Weltkrieg, Film „Comedian Harmonists“(Teil 2, ca. 45 Min.)	Tafelanschrieb mit Schlüsselbegriffen, Fragen mit dem Ziel der selektiven Wahrnehmung, Filmpräsentation, Nachbesprechung als Ergebnissicherung
7	Film „Comedian Harmonists“(Teil 3, ca. 35 Min.)	Rückblick im U-Gespräch, Filmpräsentation, Nachbesprechung als Ergebnissicherung, Tafelanschrieb mit Schlüsselwörtern
8	Judendeportationen, Konzentrationslager, Rüstungspro-	Tafelanschrieb mit Schlüsselbegriff-

	duktionen, Verhalten der Bevölkerung, Schindlers Liste (Teil 1)	fen, Filmpräsentation Teil 1 ca. 20 Min.
9 + 10	Rückblende ca. 5 Min., Schindlers Liste (Teil 2)	Unterrichtsgespräch Filmpräsentation Teil 2 ca. 85 Min.
11 + 12	Schindlers Liste (Teil 3)	Filmpräsentation Teil 3 ca. 90 Min. Unterrichtsgespräch
13	Nachbereitung: Holocaust, Toleranz – Intoleranz, Juden, Roma, Sinti, Ausländerfeindlichkeit, Ausgrenzung; Beginn, Verlauf und Ende des II. Weltkriegs in Kurzform, Besatzungszonen und Beginn BRD – DDR, Österreich	Tafelanschrieb mit Schlüsselbegriffen, gelenktes Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, Betrachtung politischer Landkarten

Anmerkungen

- ¹ Die Lehrwerke sind mit den bibliographischen Angaben im Quellenverzeichnis aufgeführt.
- ² Ähnliche Beobachtungen mit Hitler als positiv konnotierter Person teilten auch Kollegen aus anderen Bildungseinrichtungen mit.
- ³ Ein erster und wenig ausführlicher Bericht darüber findet sich in Heimrath 2012, 63-72.
- ⁴ Bei der 36-jährigen handelt es sich um eine Studentin, die ihr Studium erst nach 10 Jahren Berufstätigkeit aufgenommen hat.
- ⁵ In der russischen Sprache wird das deutsche „H“ im Anlaut als „G“ wiedergegeben. Der Name „Hitler“ kam also über das Russische in die Mongolei.
- ⁶ Die Werbung verwendete einen Videospot mit Filmaufnahmen von Hitler am Rednerpult und verband diesen mit dem Text: "Wenn du keine Frauenkleider trägst, warum benutzt du dann ein Frauenshampoo?" und eine heiser brüllende Stimme sagte im Tonfall Hitlers weiter, "echte Männer" würden das in der Werbung genannte Shampoo benutzen.
- ⁷ Die Pdf-Version ist unpaginiert, ohne Angabe der Provenienz solcher Äußerungen, jedoch mit Verweisen auf einschlägige Literatur.
- ⁸ Die Arbeit ist zum großen Teil auf die Begriffskombination „Nationalsozialismus und Holocaust“ fokussiert. So wichtig und sinnvoll dies ist: nach Meinung des Verfassers genügt es nicht, um das für die Mongolei beschriebene Informationsbedürfnis zu Hitler und seiner Zeit ausreichend befriedigen zu können. Zudem sind die Rahmenbedingungen, wie Ghobeyshi sie vorwiegend am Beispiel des deutsch-polnischen Verhältnisses beschreibt (44f), nur bedingt mit denen in der Mongolei vergleichbar.
- ⁹ Dort auch eine Zusammenfassung der filmdidaktischen Diskussion der letzten Jahre.
- ¹⁰ Zu diesem Thema sei die Lektüre von Koller (2012) und Grimstein (2012) empfohlen.
- ¹¹ Eine Studentin stellte an dieser Stelle die kritische Frage, warum bei all dieser Verehrung so viele Mongolen in der freien Natur die leeren Wodkaflaschen mit dem Bild Chinggis Khans einfach zerschlagen.
- ¹² Auch in der Forschung existiert ein unterschiedliches Bild über Chinggis Khan, vgl. dazu beispielsweise Gießauf 2007: 320 – 328, Chuluun 2005: 15 oder Sagaster 2005:18-23.
- ¹³ Z.B. für Aussprache, Prosodie, Wortschatz, Reim, Vers, Metaphorik usw.
- ¹⁴ Schindlers Liste. Spielfilm von [Steven Spielberg](#) aus dem Jahr 1993 nach dem [gleichnamigen Roman](#) (im Original *Schindler's Ark*) von [Thomas Keneally](#).