



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache

Camilla Badstübner-Kizik

Abstract: Die Autorin fasst auf der Grundlage mehrerer früher entstandener Texte sowie einschlägiger Lehrveranstaltungen und Projekte ihre Erfahrungen mit der Konzeption des Kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte im akademischen Kontext Deutsch als Fremdsprache zusammen. Der Beitrag ist entlang von fünf Fragen konzipiert, und folgt einer Fokussierung vom theoretischen Rahmen zu einer konkreten didaktischen Idee und ihrer methodischen Umsetzung. In den Antworten wird angedeutet, welchen notwendigen Vereinfachungen komplexe kulturwissenschaftliche Forschung oftmals unterliegen muss und welchen Lese- und Diskussionsaufwand sie erfordert, um eine der wichtigsten Zielgruppen im Kontext fremdsprachlichen kulturellen Lernens tatsächlich erreichen zu können.

The author summarizes her experience with the concepts of cultural memory and sites of memory in the academic context of German as a foreign language, leaning upon several earlier papers and relevant teaching experience. The article is designed around five questions and focuses on the progression from theoretical framework through to a concrete teaching idea and its actual implementation in class. The answers indicate which simplifications complex research must often undergo, and what reading and discussion efforts are required to actually reach one of the most important target groups in the context of cultural learning in foreign language(s).

Schlagwörter: kulturelles Lernen, kulturelles Gedächtnis, Erinnerungsorte; cultural learning, cultural memory, sites of memory.

1 Einleitung

Ein gutes Jahrzehnt nach den ersten Versuchen, die Konzeption des Kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte für den Kontext Deutsch als Fremdsprache didaktisch fruchtbar zu machen, soll hier in gebührender Kürze eine subjektive Standortbestimmung versucht werden.¹ Hintergrund dafür sind die seit mehreren Jahren vermehrt erscheinenden Beiträge aus dem engeren und weiteren Kollegenkreis sowie nicht zuletzt mehrere meiner eigenen, sukzessive seit 2010 publizierten Beiträge. Dabei soll nicht erneut referiert werden, was an anderen Stellen bereits umfassend dargestellt wurde und gut zugänglich ist – vielmehr scheint es mir sinnvoll, aus meiner Erfahrung mit der didaktischen Umsetzung der Konzeption heraus Entwicklungsrichtungen zu skizzieren sowie Schwierigkeiten und Desiderate zu benennen, die eine didaktisch und methodisch realistische und nachhaltige Einbindung in den dynamischen Diskurs zum kulturellen Lernen im Kontext Deutsch als Fremdsprache offenbar mit sich bringt. Mein Blickwinkel ist dabei der der Hochschuldidaktik, d.h., der Aus- und Fortbildung von Lehrenden für den Kontext DaF: Studierende und Lehrkräfte sollen die Konzeption als didaktisch potent kennenlernen und dazu angeregt werden, sie methodisch differenziert umzusetzen. Wiederholte einschlägige Unterrichtserfahrungen sowie zahlreiche Gespräche mit Studierenden und aktiven DaF- und DaZ-Lehrkräften in verschiedenen Ländern² bilden, so meine Überzeugung, grundsätzlich ein wichtiges Korrektiv für alle konzeptionellen Überlegungen im Bereich DaF, dies gilt in besonderer Weise auch für das kulturelle Lernen. Nur auf dieser Grundlage können Schwierigkeiten und Probleme benannt werden, deren Überwindung letztendlich darüber entscheidet, inwieweit sich eine anspruchsvolle kulturwissenschaftliche Konzeption tatsächlich fachspezifisch profilieren und vermitteln lässt und inwiefern (angehende) Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihre ‚Praxistauglichkeit‘ auf unterschiedlichen DaF- (und DaZ) relevanten Ebenen³ zuerkennt. Dabei wird angesichts der sehr unterschiedlichen

¹ Der vorliegende Beitrag stellt Ansichten zum Thema dar, die die Autorin bereits in früheren Texten dargelegt hat, vgl. insbesondere Badstübner-Kizik 2014, 2015a, 2015b, 2018a, 2018b. Paraphrasierende und wörtliche Übernahmen aus diesen Texten werden nicht jedes Mal gesondert gekennzeichnet.

² Meine Erfahrungen gründen auf einschlägigen Lehrveranstaltungen, die ich seit 2010 mit insgesamt etwa 350 Studierenden an (bzw. von) Universitäten in Polen (AMU Poznań), Tschechien (MU Brno), Österreich (Universität Wien) und Deutschland (FU Berlin, GAU Göttingen, JLU Gießen) im Rahmen von interaktiven Vorlesungen, Seminaren, Gastseminaren und einem internationalen Projekt abgehalten habe. Dazu kommen Fortbildungsveranstaltungen mit ca. 50 DaF-Lehrkräften in Polen und Tschechien im gleichen Zeitraum. Eingeflossen sind zudem unzählige Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen.

³ Gemeint sind im Wesentlichen die Ebene der Hochschuldidaktik in und außerhalb des deutschsprachigen Raumes (Studium der Germanistik, des Faches Deutsch als Fremdsprache und verwandter Fächer), der schulische Bereich (i.d.R. der regulierte DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums, ggf. der hinsichtlich DaZ profilierte Unterricht an Schulen im deutschsprachigen Raum), der Bereich der Erwachsenenbildung (unterschiedlich profilierte

Bedingungen, denen kulturelles Lernen auf allen diesen Ebenen unterliegt, schnell deutlich, dass es keine pauschal gültigen Überlegungen geben kann. Bedacht werden müsste z.B. die deutliche Pragmatisierung von Lernmotivationen, gerade auch in Bezug auf das Deutsche, die u.a. eine Konsequenz der weitgehenden Etablierung dieser Sprache als L3(+n) und ihrer Verschiebung in spätere Etappen eines lebenslangen Sprachlerncurriculums ist. Bedacht werden müssen auch die immer wieder spürbaren Schwierigkeiten, Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache in ihrem Verhältnis zueinander überzeugend abzustecken – angefangen von der unterschiedlichen Motivation und den Zielen der Lernenden bis hin zu den für den Lernprozess verfügbaren persönlichen, räumlichen und materiellen Ressourcen. Dazu gehören schließlich die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen bei (angehenden) Lehrenden zu rechnen ist, in Bezug auf ihr Bewusstsein für die Komplexität des Kulturbegriffs, auf ein historisches sowie literatur- und kulturhistorisches Ausgangs- und Übersichtswissen zum deutschsprachigen Raum und ggf. einzelner seiner Regionen (bzw. die Bereitschaft, sich dieses als ‚fachimmanent‘ anzueignen), auf die regelmäßige und differenzierte Wahrnehmung von aktuellen Ereignissen und Entwicklungen, die ihrerseits auf Inhalte des kulturellen Gedächtnisses verweisen, auf die unterschiedlichen, oft unerwarteten medialen Erscheinungsformen von kulturellen Gedächtnisbeständen und schließlich in Bezug auf verlässliche (analoge und virtuelle) Informationsmöglichkeiten und Materialienressourcen.

Der Übersichtlichkeit halber strukturiere ich die folgenden Überlegungen entlang von Fragen, die so oder ähnlich von Studierenden und Lehrenden immer wieder gestellt werden. Die dabei zugrunde gelegte Reihenfolge folgt einer zunehmenden Fokussierung vom theoretischen Rahmen hin zu einer konkreten didaktischen Idee und ihrer (geplanten) methodischen Umsetzung. Die hier zitierten Beispiele entstammen einschlägigen Lehrveranstaltungen mit Studierenden an der JLU Gießen aus den Jahren 2017–2019.⁴ Bei den Antworten kann es sich nur um stark kondensierte und vereinfachende Zusammenfassungen handeln, an vielen Stellen muss der Verweis auf die gut zugängliche Fachliteratur ausreichen – der Text trägt damit auch Merkmale eines Leitfadens, anhand dessen sich interessierte Leserinnen und Leser vertiefend informieren können. Damit soll auch angedeutet werden, welchen Filterstufen und notwendigen Vereinfachungen komplexe kulturwissenschaftliche

Kurssysteme im Bereich DaF und DaZ) und – aus der Perspektive einer mehrfachen Vermittlung – der Bereich der Lehrendenfortbildung. Auf die notwendige und ausstehende Differenzierung der Relationen zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache – gerade auch im Bereich des kulturellen Lernens – kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

⁴ Ich bedanke mich bei den Studierenden der Fachrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Justus-Liebig-Universität Gießen für viele anregende und lebhaft Diskussions im Wintersemester 2017/18 und im Sommersemester 2019.

Forschung einerseits unterliegt bzw. unterliegen muss und welchen Lese- und Diskussionsaufwand sie andererseits erfordert, um eine ihrer wichtigsten Adressatengruppen – die der sprachlichen und kulturellen Mittlerinnen und Mittler im weiteren Sinne – tatsächlich erreichen und in ihren beruflichen Kompetenzen bereichern zu können.

2 Worauf beruht die Konzeption des Kulturellen Gedächtnisses und was sind „Erinnerungsorte“?

Auf die Grundlagen der Konzeption aus dem Blickwinkel der Fremdsprachendidaktik ist wiederholt eingegangen worden, sie sollen an dieser Stelle nicht erneut referiert werden.⁵ Wichtig scheint mir für eine Diskussion im oben skizzierten Kontext v.a. folgendes:

- die wissenschaftsmethodologische Fundierung in den Sozial- und Kulturwissenschaften (insbesondere in den Bereichen Geschichte, Literatur- und Kulturgeschichte),
- die deutliche Virulenz in deutschsprachigen Wissenschaftskreisen, darunter prominent in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft und Anglistik,
- der (scheinbar) enge Bezug auf das Konzept der Nation, der v.a. frühe, geschichtswissenschaftlich orientierte Beiträge zum Thema kennzeichnet und der für das kulturelle Lernen grundsätzlich als Problem benannt wird⁶,
- die enge Bindung an die grundlegende Medialität von kulturellen Erinnerungsbeständen, die wichtige didaktisch-methodische Optionen eröffnet,
- die unterschiedlichen Funktionen, die diese medialen Formen bei der Tradierung von kulturellen Erinnerungsbeständen übernehmen (Abrufmedium, Speichermedium, Zirkulationsmedium),
- die unterschiedliche Lebendigkeit kultureller Erinnerungsbestände im Erinnerungshaushalt verschiedener Gruppen und die Möglichkeit eines Transfers zwischen latentem und aktivem Erinnerungshaushalt (Speichergedächtnis, Funktionsgedächtnis),

⁵ Vgl. einführend in die Konzeption z.B. Erll 2005, dort auch viele weiterführende Literaturhinweise. Für den deutschsprachigen Bereich bieten sich natürlich v.a. die Veröffentlichungen von Jan Assmann (vgl. z.B. 1988) und Aleida Assmann an (vgl. z.B. im Gespräch mit Vertretern des GI: <https://www.goethe.de/ins/br/de/kul/fok/cul/20809570.html> (10.08.2019), dort auch grundlegende Literaturangaben). Eine informative und gut strukturierte Zusammenfassung mit dem Fokus auf Deutsch als Fremdsprache bietet auch Fornoff 2016, 44–177.

⁶ Vgl. dazu auch den grundlegenden Text von Fornoff/Koreik 2019.

- die ‚Kondensierung‘ von kulturellen Erinnerungsbeständen in den sogen. Erinnerungsorten (*loci memoriae*), die in unterschiedlichen medialen Formen fassbar werden können und sich in ihrer Komplexität, Funktion, Wirkung und Relevanz voneinander unterscheiden,
- die unterschiedliche Funktion und Wirkung von Erinnerungsorten für die Bildung von Erinnerungsgemeinschaften (Teilhabe / Zugehörigkeit vs. Ausschluss / Fremdsein), die Bedeutung von funktional parallelen sowie gemeinsamen und geteilten⁷ Erinnerungsbeständen für verschiedene (Groß-)Gruppen sowie ihre Relationen zueinander.

Zielführende und dankbare Diskussionsimpulse für den akademischen Kontext bilden z.B. die Relationen zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis, zwischen Kurz- und Langzeitgedächtnis sowie zwischen der eigenen unmittelbaren Lebenswelt und der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen, bis hin zur ‚Nation‘. Mit wachsendem zeitlichen und räumlichen Abstand zu den ‚erinnerten‘ Inhalten nimmt dabei – so mein Eindruck aus vielen Diskussionen – offenbar die Tendenz zu, in immer größeren und abgeschlosseneren Gruppen zu denken und zu argumentieren – und dies sowohl im Hinblick auf die Verortung der eigenen Person als auch im Hinblick auf einen angedachten Vermittlungsprozess. Eine gewisse Herausforderung beruht tatsächlich immer darauf, sich die zeitliche, räumliche oder anderweitige Konditionierung des eigenen Erinnerungsbestands bewusst zu machen. Zielführend ist natürlich die ausführliche Beschäftigung mit dem Begriff der Erinnerungsorte selbst, also mit den ‚Orten‘ im kollektiven Gedächtnis, an denen Erinnerung festgemacht wird bzw. sich festmachen lässt. Erinnerungsorte sind – so ein viel zitiertes überzeugendes Bild – „Kristallisationspunkte“ (François/Schulze 2003a: 18) oder ‚Knotenpunkte‘ in weit gespannten Konnotationsnetzen, die ihrerseits in Interpretations- und Deutungsstrukturen eingehen.⁸ Auf der Ebene eines Wohngebietes, einer Stadt, einer Region, einer ethnisch, historisch, sozial, konfessionell, sprachlich, generationell oder anderweitig beschreibbaren größeren Gruppe können sie verbindenden, einschließenden oder auch ab- bzw. ausgrenzenden Charakter haben – je nachdem, ob man an ihnen Teil hat oder nicht.⁹ Aus dem unbe-

⁷ Vgl. z.B. die Phänomene, die für den deutsch-polnischen Kontext als ‚parallel‘ und ‚geteilt / gemeinsam‘ in der Publikationsreihe von Hahn/Traba (2012–2015) thematisiert werden. (https://www.schoeningh.de/uploads/tx_mbooks/9783506773418_iv.pdf; https://www.schoeningh.de/uploads/tx_mbooks/9783506773395_iv.pdf).

⁸ Auf einen Zusammenhang zwischen Erinnerungsorten und Kulturellen Deutungsmustern (Claus Altmayer) macht ausführlich Uwe Koreik aufmerksam (Koreik 2018: 25–31).

⁹ Dabei versteht es sich von selbst, dass jedes Individuum immer in sehr unterschiedliche, oft disparat zueinander stehende Gruppenzugehörigkeiten eingebunden war bzw. ist. Jede Zuord-

grenzten Fundus des kulturellen Gedächtnisses können Erinnerungsorte immer wieder neu und nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt und – wenigstens zeitweise – aktiviert werden. Ihr Weg aus dem Speicher- ins Funktionsgedächtnis läuft über „Verfahren der Auswahl und Wertzuschreibung“ (Assmann 2004: 48). Erinnerungsorte (sowie die in ihnen kondensierten Erinnerungsbestände) sind verhandelbar, wandelbar und funktionalisierbar. Je öfter und anhaltender sie (z.B. kommunikativ, institutionell, medial) aufgerufen werden, je vielfältiger und affektiver sie medial enkodiert und je besser sie untereinander vernetzt und an andere Konnotationen angeschlossen werden können, desto fester und nachhaltiger ist ihre ‚erinnerte‘ Position, ihre Stellung als Erinnerungsort (vgl. Echterhoff 2004: 81). ‚Erinnern‘ bedeutet im Kontext des kulturellen Gedächtnisses die immer wieder neue Anbindung vergangener Phänomene an das individuelle Erleben. Die mediale Form, in der ein Erinnerungsort vorliegt und weitergegeben wird, beeinflusst seinen Inhalt und nimmt an der Konstruktion seiner Wahrnehmung und ‚erinnerten‘ Bedeutung teil. Wichtig für unseren Kontext scheint mir eine genaue Ausdifferenzierung der konkreten medialen Formen (z.B. Text, Bild, Film, Musikstück, Theaterstück, Gegenstand, Gebäude usw.), in denen bzw. über die ‚Erinnerung‘ an ein kulturelles Phänomen anschaulich und ‚greifbar‘ wird. Diese Anschaulichkeit steht in enger Relation zur Vermittelbarkeit des jeweils gemeinten Erinnerungsbestandes.

3 Wie ist die Konzeption des Kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte im Fach DaF zu verorten und warum verspricht die Konzeption gerade für den Kontext DaF besonders potent zu sein?

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik situiert sich die Konzeption im Bereich des breit verstandenen kulturellen Lernens. Dessen generelle Berechtigung, seine komplexen Relationen zum ‚sprachlichen Lernen‘ sowie seine konkrete inhaltliche Füllung und didaktisch-methodische Realisierung werden anhaltend diskutiert, die Antworten sind vielfältig. Die Fülle der nebeneinander existierenden, einander ergänzenden, ggf. miteinander konkurrierenden Konzeptionen und in Mischformen didaktisch realisierten (realisierbaren) Ansätze ist nicht nur für Studierende und Lehrende schwer überschaubar und in ihren Abgrenzungen voneinander nicht immer im Detail nachvollziehbar (vgl. dazu z.B. die Übersichtsdarstellungen bei Alt-mayer 2010; Koreik/Pietzuch 2010; Fornoff 2016, 13–43; siehe auch den Beitrag

nung zu einer größeren Gruppe stellt immer eine Vereinfachung dar (vgl. z.B. die Etikettierungen ‚Deutsche‘, ‚Einwohner/innen von Hessen‘, ‚Studierende‘, ‚DaF-Lernende‘, ‚Fußballfans‘ usw.).

von Koreik/Fornoff in der vorliegenden Zeitschrift). Ein besonderes Gewicht kommt bei ihrer kritischen Sichtung nicht zuletzt der Frage zu, ob und in welchem Maße der ‚Vergangenheit‘ in ihnen eine Existenzberechtigung eingeräumt wird, d.h., ob und ggf. wie weit zurück kulturelle Entwicklungen und Phänomene in ihrer Entstehung und zeitabhängigen Ausformung und Prägung thematisiert werden sollen. Uwe Koreik hat die Berechtigung ausgewählter historischer Inhalte im Kontext DaF wiederholt erörtert (vgl. v.a. Koreik/Pietzuch 2010, Koreik 2015, 2018) und das Konzept der Erinnerungsorte als eine der Möglichkeiten dargestellt, Vergangenheit und Gegenwart miteinander zu verbinden:

Eine der klassischen Forderungen zur Vermittlung historischer Inhalte im Fremdsprachenunterricht ist die Forderung nach einem Aktualitäts- oder Gegenwartsbezug, der sich möglichst auch darin ausdrücken soll, dass Bezüge zur aktuellen Alltagswelt herstellbar sein sollen (Koreik 2015: 23).

Dies gemahnt an die ‚Geschichte zweiten Grades‘, wie sie der Konzeption des kulturellen Gedächtnisses zugrunde liegt.¹⁰ Die Konzeption des kulturellen Gedächtnisses scheint hier tatsächlich eine Chance darzustellen, da sie ja eben gerade diese Phänomene fokussiert, die es, aus verschiedenen Gründen und in vielfältig veränderter Gestalt und ggf. Funktion, aus der Vergangenheit in die Gegenwart ‚geschafft‘ haben. Anschlussfähig an laufende Diskurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird die Konzeption des kulturellen Gedächtnisses auch dadurch, dass sie den Fokus einmal mehr auf den Konstruktionscharakter des Kulturbegriffs legt, auf die Bedingtheit und Dynamik kultureller Bedeutungszuschreibungen – auf der Grundlage einer Neubefragung und Neubewertung von ‚Fakten‘.¹¹ Eine besondere Chance liegt schließlich in der grundsätzlichen Offenheit der Konzeption für die unterschiedliche Ausdifferenzierung des deutschsprachigen Raumes – neben die politisch argumentierende Festlegung von Großräumen treten auf gleichsam natürliche Weise chronologische, ökonomische, landschaftliche, soziale, sprachliche oder andere Kriterien, die eben nicht an gegenwärtigen Landesgrenzen halt machen (DACH-Prinzip¹²).

Eine gute Ausgangsbedingung für die Anschlussfähigkeit der Konzeption des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte an den Kontext Deutsch als Fremdsprache stellt zudem die Publikationslage dar: Sowohl im Bereich der theoretischen Grundlagen als auch der konkreten Exemplifizierung von Erinnerungsorten liegen eine Fülle von Veröffentlichungen auf Deutsch und für den deutschsprachigen

¹⁰ Vgl. zusammenfassend dazu z.B. Labentz 2015, dort auch weitere Literaturangaben.

¹¹ Vgl. dazu ausführlich Koreik 2018.

¹² Vgl. grundsätzlich dazu die Beiträge in Shafer/Middeke/Hägi-Mead/Schweiger (2019), insbesondere den Beitrag Fornoff/Koreik (2019).

Raum, für einzelne deutschsprachige Länder, Regionen, Epochen oder Entwicklungstendenzen vor, die eine sinnvolle Diskussionsgrundlage für die Aus- und Fortbildung im Kontext Deutsch als Fremdsprache darstellen können (vgl. z.B. François/Schulze 2003; Brix/Bruckmüller/Stekl 2004/2005; Sabrow 2009; Kreis 2010; Uekötter 2014; Dobstadt 2015; Fornoff 2016; Koreik 2018¹³). Eine besondere Gruppe darunter bilden Publikationen, die grenz- (und ggf. sprach-)überschreitend angelegt sind und versuchen, regionale, gemeinsame / geteilte oder auch parallele Erinnerungsbestände anzusprechen (vgl. z.B. Hudemann u.a. 2002/2009; Boer/Duchhardt/Kreis 2012; Roche/Röhling 2014; Pasewalck 2015; Hahn/Traba 2012–2015; Below/Häntzschel/Hansen-Schaberg/Kublitz-Krame. 2017). Dies bedeutet nicht, dass hier nicht auch deutliche Leerstellen bestehen, etwa aus migrationsbezogenen, generationsspezifischen, sozialen oder auch genderspezifischen Perspektiven. Dies bedeutet ebenfalls nicht, dass diese, meist essayistisch angelegten Texte per se von Studierenden und Lehrenden voraussetzungs- und problemlos rezipiert werden können, im Gegenteil, in vielen Fällen fehlen thematisches, text- und medienspezifisches Orientierungswissen und damit die Fähigkeit zur vielfach notwendigen Polemik und Ergänzung (vgl. dazu detailliert Badstübner-Kizik/Hille 2016).

Daneben gibt es in Reaktion auf die Veröffentlichung von Schmidt/Schmidt (2007) immer wieder Versuche, die Konzeption für den Kontext DaF praxistauglich zu machen. Aus neuerer Zeit sind insbesondere Unterrichtsreflexionen aus dem akademischen Bereich zugänglich, die sehr unterschiedliche Erinnerungsbestände thematisieren. Sie werden im Rahmen des Netzwerks *memodics*¹⁴ sukzessive zusammengeführt. Das bilaterale deutsch-polnische Projekt „Erinnerung im Dialog“ (vgl. Badstübner-Kizik/Hille 2016), das der Tatsache einer gesonderten Publikationsreihe zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten (Hahn/Traba 2012–2015) Rechnung trägt, nimmt darunter einen besonderen Platz ein, da hier zum einen bewusst die Schwierigkeiten angesprochen wurden, auf die die Umsetzung der Konzeption stößt und zum anderen eine direkte Didaktisierung für den akademischen Bereich versucht wurde. Eine besondere Erwähnung gebührt auch dem Text von Riedner/Dobstadt (2018), der viel dazu beiträgt, das Konzept in kompakter Form auch jenseits des akademischen DaF-Kontextes bekannt zu machen. Deutlich wird in all diesen Versuchen die Tendenz, eine möglichst große inhaltliche, mediale und räumliche Bandbreite von Erinnerungsorten zu berücksichtigen und auf die abwechslungsreichen methodischen Umsetzungsmöglichkeiten zu verweisen.

¹³ Eine laufend aktualisierte Bibliographie und viele weiterführende Links finden sich auf der einschlägigen Plattform *Memodics*: <https://memodics.com/literatur-und-materialien/literatur/> sowie <https://memodics.com/literatur-und-materialien/literatur/literatur-dafdaz/> (10.08.2019).

¹⁴ Vgl. <https://memodics.com/about/> (10.08.2019).

4 Welche Auswahlkriterien für kulturelle Erinnerungsbestände können sich im Kontext DaF didaktisch als sinnvoll erweisen und welche kulturellen Erinnerungsbestände werden (von Studierenden) tatsächlich ausgewählt?

Die in den genannten Essaybänden thematisierten Erinnerungsbestände folgen unterschiedlichen Auswahlkriterien, wobei immer die Tatsache berücksichtigt werden muss, dass diesen Publikationen gerade keine didaktische, und schon gar keine fremdsprachendidaktische, Dimension zugeordnet war.¹⁵ Gerade dies aber bildet eine gute Grundlage für die Diskussion um die generelle Eignung von Erinnerungsbeständen im Spektrum fremdsprachlichen kulturellen Lernens. Vor die Notwendigkeit gestellt, aus diesen ‚offiziellen‘ Beispielreihungen¹⁶ etwas für den Kontext DaF auswählen zu müssen, das sich fremdsprachendidaktisch als ‚geeignet‘ erweisen könnte, verweisen Studierende wie Lehrende zum einen vor allem auf diejenigen Phänomene, die sie selber kennen und / oder die (zeitlich wie inhaltlich) nah an ihrem eigenen Erlebenshorizont oder dem ihrer (imaginierten) Lernenden liegen – darunter z.B. bekannte Produktmarken, Alltags- und Gebrauchsgegenstände. Zum anderen wird vermehrt denjenigen Erinnerungsbeständen kulturdidaktisches Potenzial zugesprochen, deren (oft angenommener) hoher Erkennungswert sie in die Nähe landeskundlicher Klischees (v.a. Sehenswürdigkeiten) zu stellen scheint, die also als ‚erwartet‘ verbucht werden – so etwa im Fall von „Neuschwanstein“ oder „Brandenburger Tor“. Dabei stellt sich allerdings schnell heraus, dass ihre historischen Wurzeln und ihr häufig sehr disparater Konnotationsgehalt wenig bekannt sind bzw. durch die zeitlich am nächsten gelegene, mittels zeitgemäßer und ungebrochener medialer Überlieferung besonders lebendige Schicht verdeckt werden.¹⁷

¹⁵ Vgl. eine genauere Analyse der Kriterien in Badstübner-Kizik 2014.

¹⁶ Für eine erste Übersicht über die bei François/Schulze thematisierten ‚deutschen‘ Erinnerungsorte vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Erinnerungsorte (10.08.2019).

¹⁷ Dies ist z.B. eklatant beim Erinnerungsort „Brandenburger Tor“ der Fall, das i.d.R. ausschließlich als Symbol für Teilung und Wiedervereinigung interpretiert und eben auch als solches weit hin vermittelt wird. Darunter liegende historische Bedeutungsschichten sind klar im Speichergedächtnis abgelagert. Das Ergebnis mehrfacher (nicht repräsentativer) Befragungen von (in Deutschland sozialisierten) Studierenden an deutschsprachigen Universitäten ergibt im Übrigen jedes Mal, dass über der Hälfte der von François/Schulze genannten ‚deutschen Erinnerungsorte‘ vom Titel her ‚unbekannt‘ sind („das sagt mir gar nichts“, „das habe ich noch nie gehört“). Diese Zahl erhöht sich beträchtlich, wenn es um ‚österreichische‘ und ‚Schweizer‘ Erinnerungsorte geht. Dies potenziert sich nochmals aus der Perspektive von Studierenden, die nicht im deutschsprachigen Raum sozialisiert wurden.

Die Möglichkeiten tiefergehender Argumentation hängen hier zum großen Teil davon ab, inwieweit der Konstruktcharakter, dem die Bedeutung solcher Erinnerungsorte im Laufe der Zeit unterlag (und weiter unterliegt), erarbeitet werden kann. Einschränkend ist anzumerken, dass dies auch mit hoch motivierten Studierenden immer nur punktuell und exemplarisch erfolgen kann. Hier ist v.a. auf eigenständige studentische Recherchen und Präsentationsversuche zu setzen, die die Seminar Diskussionen sehr bereichern und nachhaltige Erkenntnis- und Lernprozesse auslösen können.

Die an anderer Stelle¹⁸ von mir vorgestellten Auswahlkriterien waren als Versuch entstanden, einen Brückenschlag zwischen der kulturwissenschaftlichen Konzeption, den vorliegenden Essaysammlungen und einer fremdsprachendidaktisch tauglichen Vermittlungsbasis zu schaffen. Dabei spielten vier Überlegungen eine besondere Rolle: (a) die Einführung bzw. Fokussierung einer deutlichen historischen Dimension, (b) die Betonung des Konstruktcharakters kultureller Bedeutung, (c) die Anschlussfähigkeit an die kulturellen Gedächtnisbestände großer Gruppen und schließlich (d) die Möglichkeit einer mehrfachen Anbindung an bewährte Methoden der Sprachvermittlung.

Als für kulturelle Lernprozesse besonders geeignet gelten auf dieser Grundlage diejenigen kulturellen Phänomene, die nach Möglichkeit mehrere der folgenden Kriterien erfüllen:

1. Sie besitzen für größere Gruppen einen gewissen Wiedererkennungswert, man kann an ihnen verschiedene regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten (des deutschsprachigen Raumes) veranschaulichen. Dies *kann* auch einen hohen Bekanntheitsgrad außerhalb des deutschsprachigen Raumes einschließen.
2. Sie besitzen eine ‚historische Wurzel‘, d.h., ihre Entstehung liegt jenseits der Grenze des (kollektiven) kommunikativen sowie des individuellen Gedächtnisses. Gleichzeitig erfolgt ihre mediale Tradierung über einen längeren Zeitraum (ggf. über mehrere Generationen) und über verschiedene mediale Kanäle bis in die Gegenwart.
3. Geeignete Phänomene galten und gelten immer wieder rezeptionswürdig. Das schließt verschiedenste Formen der Rezeption und Bearbeitung ein, darunter Neuauflagen, Theateraufführungen, Verfilmungen, Übersetzungen, Parodien usw. Einen wesentlichen didaktischen Mehrwert bildet die darin angelegte Öffnung für eine Vielfalt an Textsorten.

¹⁸ Vgl. ausführlich Badstübner-Kizik 2014, 2018a.

4. Rezeption und Gebrauch sind in gewisser Weise ritualisiert, d.h. die Erinnerung erfolgt zu bestimmten, zyklisch wiederkehrenden Anlässen, sie ist gewissermaßen erwartbar. Sie ist darüber hinaus relativ fest im Alltag größerer Gruppen im deutschsprachigen Raum verankert und dadurch medial auch immer wieder neu präsent.
5. Es besteht ein symbolischer Bedeutungsüberschuss, d.h. das Phänomen bedeutet mehr, als es auf den ersten Blick scheint (z.B. „Die Mauer“ als Symbol für Kalten Krieg, Spaltung Europas). In der zyklischen Wiederbelebung und Aufrechterhaltung der darin kondensierten Erinnerungsbestände (z.B. durch Ausstellungen, Abbildungen, Führungen, Verfilmungen, Publikationen etc.) werden Interpretations-, Deutungs- und Definitionsmuster weitergegeben.
6. Das Phänomen lässt Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsbeständen zu, z.B. zur unterschiedlichen Perspektivierung von Ereignissen, zur Veränder- und Manipulierbarkeit von Wahrnehmung, es liefert für diese Merkmale gleichsam handfeste Beweise.

Daneben stehen dezidiert fremdsprachendidaktische Auswahlkriterien:

7. Das Phänomen ist möglichst multimedial präsent und spricht unterschiedliche Wahrnehmungsmodi an. Darum herum lassen sich Medienverbände bilden und einzelne Aspekte sind immer wieder neu in multi- und intermedialen Lernumgebungen vernetzbar.
8. Das Phänomen lässt sich in relativ überschaubaren Einzelaspekten und einzelnen Teilformaten fassen, die mit dem bekannten Instrumentarium der Fremdsprachendidaktik bearbeitet werden können (z.B. Text-, Hör-, Bild-, Film-, Übersetzungs-, Recherche-, Projektdidaktik, Arbeit an außerschulischen Lernorten usw.).
9. Das Phänomen stellt einen Ausschnitt aus der authentischen (gelebten) kulturellen Realität des deutschsprachigen Raumes dar und enthält authentische Sprache. Es kann auf unterschiedlichem sprachlichen Niveau und in unterschiedlicher Ausführlichkeit bearbeitet werden und lässt eine Progression zu: Es gibt sprachlich (und inhaltlich) immer wieder neue Aspekte zu entdecken und zu bearbeiten.
10. Das gewählte Phänomen bietet schließlich vielfältige (inhaltlich-thematische, formal-technische, sprachliche u.a.) Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der Lernenden.

Kein kulturelles Phänomen, das in den genannten Essaybänden thematisiert wird, erfüllt alle diese Kriterien. Zusätzlich erweist sich, dass viele von ihnen keinen besonders prominenten Platz im Funktionsgedächtnis angehender DaF-Lehrender einnehmen. Zum einen lässt sich daran natürlich sehr gut zeigen, wovon die Ausprägung der einzelnen Facetten eines kulturellen Erinnerungshaushaltes abhängig

ist (z.B. die Zugehörigkeit zu einer generationellen Gruppe, anhaltende mediale Überlieferung, Anschlussfähigkeit an eigene Lebenswelten), zum anderen ergibt sich die Möglichkeit, Studierenden ihre (berufsbedingte) Verantwortung bewusst zu machen, die eigenen Prägungen kritisch zu reflektieren und ggf. auch zu erweitern.

Statt nun aber den in den genannten Essaybänden thematisierten Erinnerungsbeständen quasi ‚hinterher zu arbeiten‘, zeigt sich die Suche nach alternativen Erinnerungsorten, die einem konkreten didaktischen Bedingungsgefüge genügen sowie methodische Abwechslung versprechen, als geeignete Alternative. Auch in diesem Fall aber lassen sich Studierende und Lehrende gern von Kriterien wie ‚individuelle Erfahrungsnähe‘ und ‚Bekanntheitsgrad‘ leiten: Die Wahl fällt einerseits auf Phänomene, die eher dem kommunikativen als dem kulturellen Gedächtnis zuzuordnen wären und andererseits auf solche, die unreflektiert als „typisch“ gelten. Dabei kann oftmals erst nach längerer Diskussion und gezielten Fragen geklärt werden, ob und inwiefern diese Vorschläge tatsächlich dem Anspruch genügen könnten, kulturelle Bedeutungszuschreibung als Grundlage zeitgemäßen kulturellen Lernens zu verdeutlichen.¹⁹ Zur Illustration der Schwierigkeiten, aber auch der diskursiven Chancen, die die Anwendung, ggf. auch die begründete Aussetzung bzw. Abwandlung, grundsätzlich aber die Reflexion der oben vorgeschlagenen Auswahlkriterien bereiten, werden im Folgenden Vorschläge angeführt, die von (in Deutschland sozialisierten und internationalen) Studierenden der Justus-Liebig-Universität Gießen (Fachrichtung DaF/DaZ) in den Jahren 2017/18 und 2019 auf die Frage nach ‚DaF-/DaZ-tauglichen‘ Erinnerungsorten eingebracht wurden.²⁰ In den Diskussionen konnte bestätigt werden, dass kulturelle Gedächtnisbestände offenbar gruppenkonstituierendes Potenzial besitzen und über den Grad von Teilhabe an einem kulturellen Gedächtnisbestand (mit)entscheiden („Das kenne ich“ vs. „Das kenne ich nicht“), dass eine multimodale Präsenz den Erinnerungsfaktor offenbar um ein Vielfaches verstärkt und dass Erinnerungsorte besonders häufig im Umkreis dominierender Sozialisationswege (Familie, Schule, Peergruppe, Massenmedien) ausge-

¹⁹ Ein oft genanntes Beispiel, das in großer Nähe zu Klischees steht, ist etwa das „Oktoberfest“. Kulturreflexives Lernen kann natürlich auch über dieses Beispiel initiiert werden, etwa wenn anhand verschiedener Texte, Bilder, Statistiken usw. die historische, politische und kommerzielle Dimension dieser zyklischen Veranstaltung thematisiert wird, unter Einbeziehung weltweiter (performativer, sprachlicher) Adaptionen, Parodien, Kleiderrituale u.Ä. Die Fülle an virtuell gut zugänglichen vielsprachigen Materialien ist hier unübersehbar. Der faktische Kern des Ereignisses stellt für DaF-Studierende regelmäßig eine Neuheit dar.

²⁰ Auf eine Darstellung der Vorschläge von Studierenden an Universitäten in Polen und Tschechien wird an dieser Stelle verzichtet. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ihnen die Nennung von Erinnerungsbeständen, die für den deutschsprachigen Raum Relevanz haben (können), schwerfällt bzw. sich eng im Rahmen von als ‚gemeinsam‘ deklarierten Phänomenen (z.B. „Zweiter Weltkrieg“) und Klischees (z.B. „Mozart“) bewegt.

bildet und gesucht werden. Genau hier scheint sich dann auch beachtliches didaktisches Potenzial aufzutun, da eben dies eine Anschlussfähigkeit und Relevanz für unterschiedliche Gruppen von DaF- (und DaZ-)Lernenden verspricht: Zum einen wird hier die Parallelität von Erinnerungen interessant („Einen vergleichbaren Platz im kulturellen Erinnerungshaushalt besitzt für mich ...“, „Eine vergleichbare Funktion besitzt in meinem Umfeld ...“), zum anderen die teilweise Überlappung und Mehrperspektivierung von Erinnerungsbeständen („Ich kenne das auch, aber für mich bedeutet es ...“). Dass Fragen nach der generations-, institutions- und medien-spezifischen Sozialisation in Kindheit und Jugend sowie nach den ggf. unterschiedlichen Perspektiven auf ‚gleiche‘ Inhalte willkommenes Potenzial für verschiedene Lehr- und Lernkontexte für Deutsch als Fremdsprache – und damit für interkulturell anregendes Lernen – bieten, liegt auf der Hand und öffnet den Blick für eine Fülle an didaktisch unverbrauchten Textsorten und Materialien in unterschiedlichen Sprachen (z.B. Kinderliedportale, Statistiken, Lektürelisten, Abi-themen, Verlagsportale, Film- und Buchtrailer, Bilddatenbanken usw.).

Die folgende (nicht repräsentative) Übersicht von studentischen Vorschlägen zeigt auffällige Schwerpunkte:²¹

- Überwiegend werden Erinnerungsbestände aus dem kommunikativen Gedächtnis (Drei-Generationen-Gedächtnis) genannt, die historischen Wurzeln bleiben i.d.R. recht kurz, die Zugehörigkeit zum (jenseits der direkten Kommunikations- und Erfahrungsgrenze liegenden) kulturellen Gedächtnis ist oftmals zweifelhaft.
- Ein deutlicher Fokus liegt auf literarischen Texten. Die für kulturelles Lernen als „geeignet“ und für den Kontext DaF/DaZ als „wichtig“ genannten Texte, denen nach Einschätzung der Studierenden der Status von Erinnerungsorten zukommen kann, sind gut an ihrer Sozialisationsspur festzumachen. Insbesondere fallen kinderliterarische Texte aus den 1970er Jahren auf, die bis in die Gegenwart (vor, neben oder nach ihrer Textform) multimedial über Filme, Hörspiele, Musicals, Theateraufführungen und z.T. elaborierten Internetportalen präsent sind (z.B. *Pumuckl*, *Das Sams*, *Die drei ???*, *TKKG*, *Jim Knopf*). Interessanterweise wurden nur zwei Textserien genannt, die ausnahmslos alle beteiligten

²¹ Natürlich ist das Ergebnis immer auch den konkreten Seminardiskussionen geschuldet, im vorliegenden Fall ergab sich in beiden Gruppen (Wintersemester 2017/18, Sommersemester 2019) ein starker Fokus auf literarische Texte. Die Vorschläge wurden in kleineren Gruppen zusammengetragen und im Seminargespräch verifiziert. Vorausgegangen waren jeweils mehrere Seminarsitzungen mit Diskussionen zur Konzeption des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte sowie möglicher Auswahlkriterien. Als Begründung wurden i.A. der (angenommene) Bekanntheitsgrad und die Fülle der zur Verfügung stehenden Materialien angegeben, wobei deren Kenntnis immer nur punktuell ist.

Studierenden²² bekannt waren und denen ggf. der Status sprachübergreifender Erinnerungsbestände zukommen kann: *Grimms Märchen* und *Harry Potter*. Im Bereich der Literatur für erwachsene Lesende dominiert der schulische und akademische germanistische Kanon mit einem Fokus auf der bundesdeutschen Nachkriegsliteratur.

- Bei den als potentieller Erinnerungsort deklarierten Personen fallen einmal mehr die Nähe zum eigenen Erlebenshorizont sowie die Häufung von medial stark frequentierten Namen auf (z.B. *Thomas Gottschalk*, *Hape Kerkeling*). Die Nennung von *Marlene Dietrich*, *Falco*, *Udo Lindenberg* und *Udo Jürgens* verweist nach meinem Verständnis auf deren bereits leicht kanonisierte Position, zumal nicht damit zu rechnen ist, dass die beteiligten Studierenden die damit zusammenhängende Musik tatsächlich auch konsumieren. Die Entscheidung, *Erich Kästner*, *Marlene Dietrich* und *Falco* genauer vorzustellen und Didaktisierungsideen dazu zu entwickeln, ist sicher auch auf deren multimodales Potenzial zurückzuführen – vorgeschlagen wurde hier z.B. die Arbeit mit Sachtexten, Ausschnitten aus literarischen Texten, Filmausschnitten (auch biographischer Art), Tonaufnahmen u.v.m.
- Der Blick auf erinnerungsträchtige Zeiträume und Regionen bzw. konkrete Orte ist deutlich vom Zweiten Weltkrieg (*Buchenwald*, *Dresden*), von der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte und vom touristisch dominierten Blickwinkel (*Weimar*, *Hamburg*) bestimmt – auch dies ist, soweit ich erkennen kann, der Nähe der damit verbundenen Inhalte zum kommunikativen Gedächtnis (z.B. eigene Reisen), der medialen Präsenz (z.B. aktuelle Pressemeldungen), der schulischen bzw. akademischen Sozialisation sowie einer (angenommenen) Erwartungshaltung ‚von außen‘ zuzuschreiben.
- Gerade in Bezug auf historische Zeiträume bzw. Ereignisse wurde in den im Seminar geführten Diskussionen immer wieder auch die grundsätzliche Schwierigkeit deutlich, die in Schule und Universität mehr oder weniger verdeckt praktizierte Fächertrennung („Sprache“ vs. „Geschichte“ vs. „Kultur“) für sich selbst zu reflektieren: Gerade weiter zurück liegende Phänomene wurden oftmals in den Kompetenzbereich anderer Fächer (v.a. der Geschichte) verwiesen und ihre Präsenz in der bzw. ihre Relevanz für die Gegenwart nicht erkannt.²³

²² Darunter waren mehrere internationale Vollzeit- sowie Erasmus-Studierende.

²³ Von den umfangreichen Film-, Publikations- und Ausstellungsinitiativen rund um die 100jährige Wiederkehr des Ersten Weltkriegs (1914–1918), um nur ein prominentes Beispiel der zahlreichen Jubiläen der letzten Jahre zu nennen, hatten die beteiligten Studierenden „nichts bemerkt“. Dies wirft m.E. ein bezeichnendes Licht auf die limitierten Chancen, im Umkreis solcher Anlässe kulturelle Gedächtnisinhalte ‚wiederzubeleben‘, zumal wir es hier mit einer Gruppe von Rezipient/innen zu tun haben, denen im Allgemeinen eine hohe kulturelle Aufmerksamkeit und ein überdurchschnittliches Rezeptionsvermögen zugeschrieben werden kann.

- Stellenweise wird ein regionaler Bezug (in diesem Fall zu Hessen) deutlich (*Märchenstraße, Amerikaner in Gießen*), dies eröffnet die willkommene Chance, sich über die Möglichkeiten zu verständigen, die Arbeit mit Erinnerungsorten gerade auch DaZ-spezifisch zu profilieren. Insgesamt fiel dieser Aspekt jedoch eher vage aus. Kulturelles Lernen im Kontext DaZ erfordert offenbar eine grundsätzlichere Positionsbestimmung, viele Studierende spüren dies und klammern es aus ihren Überlegungen aus.²⁴
- Die genannten Konzepte machen Unterschiede zwischen ‚Innen- und Außen-sicht‘ (in Deutschland sozialisierte vs. internationale Studierende) deutlich: Als für „geeignet“ befunden wurden z.B. vermehrt Konzepte, die aus der ‚Außen-sicht‘ als „unbekannt“ und „überraschend“ wahrgenommen wurden und denen ein gewisser ‚edukativer Wert‘, eine ‚Vorbildwirkung‘, zugeschrieben wurde (*Pfandsystem/Mülltrennung, Ehrenamt/Freiwilligendienst*), aus der ‚Innen-sicht‘ wurde vermehrt nach gemeinsamen oder auch geteilten Erinnerungsbeständen gesucht (*Bundesliga, Olympische Spiele*).
- Etwas überraschend war die geringe Nennung von Alltagsgegenständen und auch Lebensmitteln. Möglicherweise fällt hier die Vorstellung besonders schwer, es könne sich um ‚Orte‘ handeln. Daneben scheint offenbar die Thematisierung von aus der ‚Innensicht‘ als selbstverständlich erscheinenden Phänomenen (z.B. *Bier, Brot, Brezel*) eine Herausforderung zu sein, hier fehlen vielfach die nötige Distanz und Vergleichsmöglichkeiten vor interkulturellem Hintergrund. Das als einziges genannte Beispiel *Haribo* macht gut deutlich, wie unerwartet lang die historischen Wurzeln eines als „aktuell“ empfundenen Phänomens und wie groß dessen grenz- wie sprachüberschreitendes Potenzial einschließlich der vielen Parallelisierungsmöglichkeiten sein können (Süßigkeiten der Kindheit).

Um das Jubiläum herum entstanden zahlreiche, auch didaktisch interessante analoge (z.B. Graphic Novels) und virtuelle Materialien (z.B. Webportale), die sich für das kulturelle Lernen im Kontext DaF, ggf. in konkreten didaktischen Settings, gut eignen. Sie sind DaF-/ DaZ-Studierenden oftmals gar nicht bekannt.

²⁴ Bezeichnenderweise waren beide Didaktisierungsvorschläge allerdings für internationale (Erasmus-, Gast-)Studierende vorgesehen, im Falle der *Amerikaner in Gießen* sogar für eine Gruppe aus den USA – in diesem Falle mit der Option eines gemeinsamen / geteilten Erinnerungsbestandes. Grundsätzlich wäre an geeigneter Stelle zu diskutieren, ob, wo und wie kulturelles Lernen im Kontext Deutsch als Zweitsprache eine Rolle spielen kann (muss) – zwischen Settings mit so unterschiedlichen Zielen und Motivationslagen wie der institutionalisierten Bildung in der Schule oder ‚Integrationskursen‘ für Erwachsene.

Tab. 1: Vorschläge für ‚deutschsprachige Erinnerungsorte‘ (Studierende der JLU Gießen, 2017–2019)²⁵

Literarische Texte	Kinder- und jugendliterarische Texte	<p>[Grimms] Märchen● Kindergedichte (allg.)</p> <p><i>Till Eulenspiegel</i> <i>Der Zauberlehrling, Der Erlkönig</i> (J. W. Goethe) <i>Max und Moritz</i> (Wilhelm Busch) <i>Heidi</i> (Johanna Spyri) <i>Emil und die Detektive</i> (Erich Kästner) ● <i>Das Tagebuch der Anne Frank</i> <i>Der Räuber Hotzenplotz</i> (Otfried Preussler), <i>Pumuckl</i> [Meister Eder und sein Pumuckl] (Ellis Kaut) <i>Das Sams</i> (Paul Maar), <i>Die drei ???</i> [Fragezeichen] (Robert Arthur u.a.), [Ein Fall für] <i>TKKG</i> (Stefan Wolf [Rolf Kalmuczak] u.a.) <i>Jim Knopf</i> (Michael Ende) <i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i> (Eric Carle) <i>Harry Potter</i> (J.K. Rowling) <i>Tschick</i> (Wolfgang Herrndorf)</p>
	Literatur für erwachsene Lesende	<p>Gedichte (allg.) Autobiographische Kriegsliteratur (allg.) Nachkriegsliteratur (allg.) Günther Anders (allg.)</p> <p><i>Der Erlkönig</i> (Johann W. von Goethe) <i>Die Loreley</i> (Heinrich Heine) <i>Todesfuge</i> (Paul Celan) <i>Der Vorleser</i> (Bernhard Schlink) Franz Kafka (z.B. <i>Die Verwandlung, Der Prozess</i>) Erich Maria Remarque (z.B. <i>Drei Kameraden, Die Nacht von Lissabon, Im Westen nichts Neues</i>) Erich Kästner (z.B. <i>Ballade vom Nachahmungstrieb</i>) Max Frisch (z.B. <i>Andorra</i>) Friedrich Dürrenmatt (z.B. <i>Der Besuch der alten Dame</i>), Heinrich Böll (z.B. <i>Die verlorene Ehre der Katharina Blum</i>)</p>
Personen	<p>Rosa Luxemburg (1871–1919) Ferdinand Porsche (1875–1951) Konrad Adenauer (1876–1967) Albert Einstein (1879–1955) Erich Kästner (1899–1974) ●</p>	

²⁵ Konkret angegebene literarische Texte wurden kursiv gesetzt. Mit ● sind Vorschläge gekennzeichnet, die im Rahmen von Kurzpräsentationen ausführlicher im Seminar vorgestellt und durch Didaktisierungsvorschläge ergänzt wurden.

	<p> Marlene Dietrich (1901–1992) ● Willy Brandt (1913–1992) Lorient [Vicco von Bülow] (1923–2011) Anne Frank (1929–1945) Udo Jürgens (1934–2014) Udo Lindenberg (* 1946) Falco (1957-1998) ● Thomas Gottschalk (* 1950) Angela Merkel (* 1954) Günter Jauch (* 1956) Hape Kerkeling (* 1964) Michael Schumacher (* 1969) Jan Böhmermann (* 1981) Manuel Neuer (* 1986) </p>
<p> Zeitraum / Epoche / Ereignis </p>	<p> 1920er Jahre Nationalsozialismus Amerikaner in Gießen [1945–2007] ● Das Wunder von Bern [1954] ● Deutsche Teilung / Mauer / Teilung Berlins [1961–1989] ● 1968 Wende / Wiedervereinigung / 1989/1990 ● DDR [1949–1990] Migrationsbewegungen nach Deutschland (20. und 21. Jahrhundert) </p>
<p> Konzept </p>	<p> ‚Pfandsystem‘ / ‚Mülltrennung‘ ● ‚Bierkultur‘ ‚Made in Germany‘ ‚Ehrenamt‘ / Freiwilligendienst ● Olympische Spiele (Olympische Spiele 1936 in Berlin) ● Fußball / Bundesliga ● </p>
<p> (Alltags-)Gegenstand / Lebensmittel </p>	<p> Haribo ● </p>
<p> Topographischer Ort / Raum </p>	<p> Wartburg Weimar / Buchenwald ● Dresden / Frauenkirche ● Hansestädte / Hamburg ● ‚Märchenland / Märchenstraße Hessen‘ ● ‚Der Osten‘ </p>

5 Wie kann mit kulturellen Erinnerungsbeständen konkret gearbeitet werden?

Hinter der unterschiedlichen medialen Gestalt, in der sich kulturelle Erinnerungsbestände manifestieren, steht zunächst die Frage nach dem Stellenwert und der Funktion, die sie im Erinnerungshaushalt tatsächlich haben: Wird die mediale Form selbst erinnert, ist sie originär, speichert sie ‚Erinnerung‘ (Speichermedium)? Handelt es sich vielleicht eher um eine mediale Verbreitungsmöglichkeit – wird Erinnerung also auf diesem Wege durch die Zeiten transportiert, am Leben erhalten, vervielfältigt (Zirkulationsmedium)? Oder haben wir es vielmehr mit einer medialen Form zu tun, die bestimmte, kalkulierbare Erinnerungen auslöst (Abrufmedium)? Für die eigentliche Vermittlung scheint diese Frage eher zweitrangig zu sein, sie wird vor allem dann interessant, wenn es um Diskussionen zum Konstruktcharakter kultureller Bedeutung selbst geht („Was wird mit kultureller Bedeutung ‚aufgeladen‘? Von wem und warum, mit welchem Ziel?“ usw.). Diskussionen dieser Art stellen selbst auf akademischem Niveau für alle Beteiligten eine große (konzeptionelle, inhaltliche, sprachliche) Herausforderung dar²⁶, es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die Vermittlungsvorschläge in erster Linie auf die Erarbeitung überschaubarer kultureller Wissensbestände anhand von authentischen Materialien konzentrieren und v.a. dies als realistisch im Kontext DaF und DaZ eingeschätzt wird, insbesondere auf den Ebenen der schulischen sowie der außeruniversitären Erwachsenenbildung. ‚Vermittlung‘ bedeutet in der Interpretation der Studierenden i.d.R. dann die (gemeinsame, kreative, handlungsorientierte) Erarbeitung eines konkreten Faktenausschnittes (z.B. die stark kondensierte Gründungsgeschichte von *Haribo*, einschließlich der Erklärung des Namens, der unterschiedlichen Erscheinungsformen und der internationalen Verbreitung der einschlägigen Produkte). Als besondere Chance wird dabei die Bandbreite an Medien erkannt, in der sich Erinnerungsorte präsentieren bzw. über die Informationen, Funktionen und Wirkungen wahrgenommen werden können (für *Haribo* z.B. Produktsamples zum Anfassen und Essen, Aufschriften auf beispielhaften Verpackungen, Firmenseiten mit längeren Texten und Standortkarten, Werbeclips in verschiedenen Sprachen

²⁶ Auf dieses Problem weist grundsätzlich auch Labentz hin, wenn sie auf die häufig unkritische Akzeptanz gedruckter Texte durch Studierende aufmerksam macht: Texte gelten schnell als ‚gesetzt‘, v.a. dann, wenn sie Bereiche betreffen, in denen sich Studierende selbst weniger kompetent fühlen (z.B. historische Zusammenhänge) (vgl. Labentz 2016: 233).

und nicht zuletzt Beispiele für die Rolle des Entertainers Thomas Gottschalks im Marketing-Prozess).²⁷

Im Umkreis der Diskussion solcher Vorschläge ergibt sich die willkommene Gelegenheit, Methoden der Text- und Literaturarbeit, der Film-, Bild- und Projektarbeit, ggf. des außerschulischen Lernens, Grundlagen der Recherchedidaktik u.Ä. auf ihre Brauchbarkeit zu befragen, sie ggf. zu systematisieren und zu ergänzen. Studierende sind (ebenso wie Lehrende in Fortbildungsveranstaltungen) immer wieder überrascht von der sich an diesen konkreten Lernimpulsen eröffnenden Fülle an möglichen Aufgabenstellungen. Überraschend ist für sie auch, wie gut sich viele dieser ‚Sprachlernmethoden‘ im Hinblick auf *kulturelles* Lernen profilieren lassen. So können gerade solche Gelegenheiten ein Bewusstsein dafür entstehen lassen, dass sprachliches und kulturelles Lernen durchaus *gleichzeitig* ablaufen (ablaufen können) – freilich immer unter der Voraussetzung, dass man den notwendig fragmentarischen, vorläufig und unabgeschlossen bleibenden Charakter dieser Lernprozesse akzeptiert. Grundsätzlich verläuft das Lernen mit und auf der Grundlage von Erinnerungsbeständen, d.h., mit *im ‚fremden‘ Sprachraum aktuell relevanten kulturellen Phänomenen mit historischen Wurzeln*, exemplarisch und seine Ergebnisse sind kaum mess- oder gar testbar. Gerade hier aber scheint mir eine Verbindung zwischen der immer wieder angemahnten notwendigen Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts, zwischen dem Aufbau von Medienbewusstsein und Medienreflexion, zwischen Handlungsorientierung und dem Lernen neben und außerhalb der Grenzen von Kursraum und Lehrwerk möglich und sinnvoll. Nicht zu unterschätzen ist auch eine, sich wie beiläufig einstellende persönliche Relevanz, die kulturelle Phänomene annehmen können, zumal, wenn der Zugang zu ‚eigenen‘ Erinnerungsbeständen gegeben ist, und wenn andere Sprachen als das Deutsche (z.B. Herkunftssprachen, vorgelernte Sprachen) sinnvoll einbezogen werden können. DaF- (und DaZ-) Unterricht könnte an solchen Stellen tatsächlich interessen-geleitet, selbstbestimmt und nachhaltig werden.

Für die Arbeit mit Sach- und literarischen Texten, mit Liedern und Instrumentalmusik, mit Bildern, Fotografien und Filmen (Filmausschnitten), mit Objekten und in Medienverbänden, im öffentlichen und im virtuellen Raum gibt es ein gut dokumentiertes, reichhaltiges methodisches Instrumentarium, das es wahrzunehmen und anzuwenden gilt.²⁸ Sinnvoll ist vor allem eine gute Mischung von Methoden zur

²⁷ Die Firma Ha[ns]Ri[egel]Bo[nn] besteht seit 1922 und hat europaweit 10 Produktionsstandorte. Der Internetauftritt bei Wikipedia liegt in 31 Sprachen vor (besonders interessant ist eine Übersicht über die Werbesprüche in verschiedenen Sprachen), die Firmenseite existiert in 46 Sprachversionen. Der studentische Vorschlag verwies u.a. auf die Möglichkeit von Farben- und Rollenspielen mit Haribo-Goldbären‘.

²⁸ Im Projektband Badstübner-Kizik/Hille (2016) werden insbes. auf S. 95–118 zahlreiche Beispiele vorgestellt, die auf die enge Verbindung zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen

Förderung globalen und detaillierten Verstehens von Texten im weitesten Sinne, zur Förderung eines performativen und kreativen Zugangs zu textuellen, (audio)visuellen und auditiven Impulsen sowie zur bewussten Wahrnehmung und Diskussion von ästhetischen Gestaltungsmerkmalen und ihrer Wirkung (Stichwort Literarizität). Daneben treten Methoden zur angeleiteten Recherche (z.B. zu historischen Sachverhalten und Zusammenhängen, zu konkreten Objekten, Orten, Personen usw.) sowie Methoden mit handlungsorientierter Dimension (z.B. Zusammen- und Herstellen, Präsentieren und Aufführen, Besuchen usw.), ggf. in Richtung einer Projektorientierung. Wichtig sind Methoden zur Förderung mündlicher und schriftlicher Kontaktaufnahme, zur Unterstützung der Präsentations-, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit. Einen wichtigen Anteil sollten insbesondere Methoden bilden, die zu Gesprächen und Reflexionen in unterschiedlichen Konstellationen anregen, innerhalb der ‚eigenen‘ Gruppe, aber vor allem auch über deren Grenzen hinweg, unter Einschluss interkultureller und intergenerationeller Konstellationen (z.B. Interviewtechniken). Dies schließt Aufgabenstellungen zur Förderung der Sprachmittlung ein (z.B. Zusammenfassen, Paraphrasieren, Erklären, Übersetzen).

6 Wo zeigen sich Leerstellen, wo ergeben sich Schwierigkeiten und was brauchen wir?

Nach mehreren Jahren Erfahrung mit der Umsetzung der Konzeption des Kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden wage ich eine subjektive Zwischenbilanz und einen vorsichtigen Ausblick:

- Weder Studierende noch Lehrende in den einschlägigen Studiengängen sind ohne weiteres bereit, sich auf komplexe kulturwissenschaftliche Grundlagentexte und voraussetzungsreiche Ausarbeitungen zu einzelnen kulturellen Gedächtnisbeständen einzulassen. Der Umgang mit den diesbezüglichen Texten muss genau vorbereitet, die Texte müssen ggf. paraphrasiert, erklärt, gekürzt und zusammengefasst werden. Die Spezifik des Faches, darunter ein hoher Prozentsatz an internationalen Studierenden an deutschsprachigen Hochschulen und die Tradition zielsprachig abgehaltener Lehrveranstaltungen in vielen ‚auslandsgermanistischen‘ Studiengängen, erfordern neben ausreichender Zeit ein breites Spektrum an flankierenden Methoden zur Stützung von Textverstehen

anhand von unterschiedlichen Impulsen fokussieren. Vgl. auch die studentischen Unterrichtsentwürfe im gleichen Band, in denen zahlreiche abwechslungsreiche Aufgabenstellungen vorgeschlagen werden (Badstübner-Kizik/Hille 2016: 141–228). Die Unterrichtsentwürfe finden sich komplett unter <https://memedics.com/unterrichtsmaterialien/deutsch-polnische-erinnerungsorte/> (10.08.2019). Sie sind grundsätzlich übertragbar auf andere Erinnerungsbestände und andere Erinnerungskonstellationen.

und Diskussionsfähigkeit – und dies nicht nur für Studierende mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch.

- Die Konzeption wird – trotz ihres hohen theoretischen Anspruchs – von Studierenden (wie Lehrenden) grundsätzlich als interessant, innovativ und potent genug eingeschätzt, um fremdsprachliches kulturelles Lernen zu realisieren. Stellenweise wird ihr die Rolle einer „Alternative zur Landeskunde“ zuerkannt. Als besonderer Vorteil wird (die in den angesprochenen Seminaren auch praktizierte) Mischung aus exemplarischem Wissenserwerb, vielfältigen Gesprächsanlässen und Grundsatzdiskussionen rund um kulturreflektierendes und interkulturelles Lernen empfunden.
- Die vorliegenden einschlägigen Sammlungen zu deutschsprachigen und grenzüberschreitenden Erinnerungsbeständen werden durchweg mit Interesse zur Kenntnis genommen, hinsichtlich der Relevanz der aufgeführten Phänomene aber oftmals angezweifelt. Grundlegendes Argument ist fast immer eine als unzureichend empfundene Nähe zum eigenen Erfahrungshorizont und eine oft als defizitär beklagte Aktualität bzw. Lebendigkeit. Eigene Erfahrung und nachweisliche Aktualität werden offenbar gern als Voraussetzungen für eine sinnvolle Vermittlungstätigkeit gesehen. Es fällt vielen Studierenden schwer, davon zu abstrahieren und Inhalte jenseits des kommunikativen Gedächtnisses als vermittlungswürdig zu erkennen, ohne diese wiederum schnell in etablierten landeskundlichen Kanons zu suchen. Gleichzeitig fällt es ihnen schwer, die (politische, soziale, regionale, institutionelle, mediale usw.) Bedingtheit der ‚eigenen‘ Erinnerungsbestände zu erkennen und zu reflektieren.
- Fast durchweg wird die Möglichkeit erkannt und genutzt, in der (auch kritischen) Auseinandersetzung mit vorgeschlagenen Erinnerungsorten auf ‚eigene‘ Erinnerungsbestände zurückzugreifen, diese zu explorieren und den publizierten Vorschlägen als „gleichberechtigt“, „verwandt“ und „kompatibel“ an die Seite zu stellen. Dies betrifft im Besonderen auch Studierende, die nicht im deutschsprachigen Raum selbst sozialisiert wurden. Nicht selten kommt es dabei zu einer willkommenen Differenzierung der Eigenwahrnehmung.
- Bei der Suche nach alternativen Vorschlägen, zu der die Konzeption des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte grundsätzlich einlädt, werden historisches Grund- und Überblickswissen und die kontinuierliche Kenntnisnahme konkreter kultureller Entwicklungen und medialer Phänomene (z.B. Neuerscheinungen, Filmpremieren, Jahrestage, Ausstellungen etc.) von Studierenden als wichtige Voraussetzungen akzeptiert – und ihre mangelnde Kenntnis auch bedauert. Offen muss zunächst bleiben, wie tragfähige kulturelle Orientierung und Aufmerksamkeit – auch jenseits von selbstgesteuerter Weiterbildung und dem Angebot immer neuer Lernanstöße – bei Studierenden und Lehrkräften realistisch zu erreichen wären.

- In Bezug auf Erinnerungsbestände außerhalb des direkten eigenen Erfahrungsbereiches (im Fall der Studierenden in Gießen z.B. in Bezug auf Österreich, die Schweiz, „Ostdeutschland“) bestehen besonders deutliche Leerstellen. Die Verantwortung (angehender) DaF-Lehrkräfte dafür, gerade im Bereich des kulturellen Lernens das DACH-Prinzip zu ‚verinnerlichen‘ und zunächst einmal für sich selbst umzusetzen, erscheint vor diesem Hintergrund als große Herausforderung, nicht zuletzt für die Ausbildung an deutschsprachigen Universitäten selbst, zumal dort hinsichtlich des Ausbildungszieles DaF und / oder DaZ oftmals nicht deutlich unterschieden wird.²⁹
- Eine weitere Schwierigkeit scheint darin zu liegen, jenseits konkreter, persönlich ‚erinnerter‘ Phänomene gesellschaftliche Großgruppen zu bestimmen, deren Erinnerungshaushalt für das kulturelle Lernen im Kontext DaF und DaZ didaktisch potent sein könnte – etwa die *Generation*, die *Region* (oder *Stadt*), die *Religions- oder Interessengemeinschaft* usw. Tendenziell wird dagegen – vor allem aus einer imaginierten ‚Außenperspektive‘ („So wird das erwartet“) – recht schnell auf die *Nation* in enger Relation zur *Sprache* rekurriert. Es ist nicht auszuschließen, dass gerade hier Sprachgrenzen, die (bzw. deren Überwindung) im Bereich sprachlichen Lernens ja unterschwellig immer eine Rolle spielen, stillschweigend auf Prozesse des kulturellen Lernens übertragen und didaktische Entscheidungen in diesem Feld unbewusst mit Bezug auf diese Grenzen gefällt werden („deutsch“, „Deutschland“, „die deutschsprachigen Länder“). Der dahinter deutlich werdende Widerspruch dürfte uns noch länger beschäftigen (vgl. Altmayer 2017; Fornoff/Koreik 2020).
- Im deutschsprachigen Raum sozialisierte Studierende fühlen sich schnell in die Rolle von ‚Expertinnen und Experten‘ versetzt, diese Rolle wird ihnen von internationalen Studierenden sowie von Studierenden (und Lehrenden) in anderen Ländern auch bereitwillig zugestanden. Im Hinblick auf Lern- und Vermittlungsprozesse kann somit leicht ein Ungleichgewicht entstehen. So tun sich Studierende und DaF-Lehrende aus anderen Ländern schwerer damit, potenzielle deutschsprachige Erinnerungsbestände zu benennen bzw. sie ziehen sich gern auf ihre eigenen schulischen und massenmedialen Prägungen in Bezug auf den deutschsprachigen Raum zurück und leiten daraus unreflektiert Schlussfolgerungen in Bezug auf ‚deutschsprachige‘ Erinnerungsbestände ab. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Erinnerungsorte nicht von außen gesetzt werden können. Grundsätzlich wäre zu fragen, wie gerade im Bereich des kulturellen Lernens dem Gefühl des „Hinterherarbeitens, ohne jemals Einholen zu können“ entgegenzusteuern wäre, das DaF-Studierende und -Lehrende außerhalb des

²⁹ Vgl. grundlegender zu diesem Problem Badstübner-Kizik 2020.

deutschsprachigen Raums schnell befällt. Eine Möglichkeit bestünde aus meiner Sicht darin, sie in genau denjenigen Kompetenzen zu stärken, die sie vielen, im deutschsprachigen Raum sozialisierten Studierenden voraushaben: Neben ihren sprachlichen sind das in erster Linie eben kulturelle Doppel- und Mehrfachkompetenzen!

- Zu Recht angemahnt werden mangelnde Erfahrungen mit der Konzeption im schulischen Bereich und – so v.a. aus der Sicht aktiver DaF-Lehrkräfte – für untere Sprachniveaus. Angemahnt werden – nicht zuletzt gerade für diesen Bereich – tragfähige Unterrichtskonzeptionen und Materialiensammlungen, da der Vorbereitungsaufwand für diese Art kulturellen Lernens i.A. als sehr hoch eingeschätzt wird. Dabei wäre nicht so sehr an geschlossene Lehrmaterialien zu denken, sondern eher an langfristig angelegte, ausbaufähige best-practice-Sammlungen, die insbesondere den Facettenreichtum von gemeinsamen und geteilten sowie auch parallelen Erinnerungsbeständen mit Bezug auf den deutschsprachigen Raum bzw. einzelne seiner Länder, Regionen und / oder Gruppen zeigen können. Sie sollten nicht zuletzt dem Zweck dienen, die berechnete Vielfalt an Perspektiven auf den deutschsprachigen Raum zu zeigen und zu seiner Binnendifferenzierung ermuntern.
- Dies schließt eine notwendige Ausdifferenzierung der Konzeption des Kulturellen Gedächtnisses ein (vgl. auch Fornoff/Koreik 2020). Handlungsbedarf bietet sich insbesondere mit Blick auf DaF im (bzw. DaF-/ und DaZ-Lernende aus dem) nord- und westeuropäischen, dem afrikanischen, asiatischen, arabischen, süd- und nordamerikanischen sowie australischen Raum an, denn dazu liegen erst sehr wenige Erfahrungen vor. Potenziell ergiebige Ausgangspunkte mit z.T. langen historischen Wurzeln und unterschiedlichen medialen Repräsentationen, die in die Teilhabe an komplexen (deutschsprachigen) Diskursen münden können, ergeben sich nicht zuletzt rund um Konzepte wie *Migration*, *Kolonisation*, *Globalisierung*.

Die Konzeption des Kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte bietet einerseits die Möglichkeit, eine gut ausgearbeitete kulturwissenschaftliche Theorie an aktuelle Fachdiskurse anzubinden und sie fachspezifisch, d.h. im weitesten Sinne fremdsprachendidaktisch, zu profilieren. Sie gestattet es andererseits, konkrete und didaktisch gut handhabbare Lerninhalte abzuleiten, die den Ansprüchen zeitgemäßen kulturellen Lernens im fremdsprachlichen Kontext gerecht werden. Beides scheinen mir zum jetzigen Zeitpunkt der Diskussion Vorteile, die wir nutzen müssen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, 1402–1413. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35).
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3–22. <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-315-7> (10.08.2019).
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Hölcher, Tonio (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9–19.
- Assmann, Aleida (2004): Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses. In: Erll, Astrid & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität-Historizität-Kulturspezifität*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 45–60.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 43–64 (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 87). <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-111-5> (10.08.2019).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015a): Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch* 52/2015: Themenheft „Landeskunde und Kulturelles Lernen“, 11–15.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015b): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): 37–63.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2018a): Erinnerungsort Literatur? In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Cathedra Magistrorum* 2017/2018. Beiträge zur Lehrerforschung. Bd. IV: Literatur. Budapest, 57–78. <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-111-5> (10.08.2019).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2018b): Erinnerung im Dialog? Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Kontext einer kulturaufmerksamen Fremdsprachendidaktik. In: Stolarczyk, Barbara & Merkelbach Christoph (Hrsg.): *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht. Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego*. Herzogenrath: Shaker, 31–46 (= Polnisch als Fremd- und Zweitsprache 3).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und Desiderata. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): 13–21.

- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (2016): Essays zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten in kritischer Reflexion. Textlektüren von Studierenden. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): 31–79.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Universitätsverlag.
<https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/17418> (10.08.2019).
- Below, Irene; Häntzschel, Hiltrud; Hansen-Schaberg, Inge & Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.) (2017): *Fluchtorte – Erinnerungsorte*. Sanary-sur-Mer u.a.: Edition Text + Kritik.
- Boer, Pim de; Duchhardt, Heinz & Kreis, Georg (Hrsg.) (2012): *Europäische Erinnerungsorte*. Gesamtausgabe, Bd. 1–3. Berlin: Oldenbourg.
- Brix, Emil; Bruckmüller, Ernst & Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004/2005): *Memoria Austriae*. Bd. 1–3. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Dobstadt, Michael (2015): „friedliche Revolution“–„Wende“–„Friedliche Revolution“: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 151–173.
- Echterhoff, Gerald (2004): Das Außen des Erinnerns: Was vermittelt individuelles und kollektives Gedächtnis? In: Erll, Astrid & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität-Historizität-Kulturspezifität*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 61–82.
- Erll, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 33).
- Fornoff, Roger & Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): 37–67.
- François, Etienne & Schulze, Hagen (2003): Einleitung. In: François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.): Bd. 1, 9–24.
- François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.) (2003): *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. 1–3. München: C.H.Beck.

- Shafer, Naomi/Middeke, Annegret/Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2020): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 103).
- Hahn, Hans Henning & Traba, Robert, in Zusammenarbeit mit Maciej Górny und Kornelia Kończal (Hrsg.) (2012–2015): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Bd. 1–5. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hudemann, Rainer u.a. (Hrsg.) (2002, überarbeitet 2009): *Stätten grenzüberschreitender Erinnerung – Spuren der Vernetzung des Saar-Lor-Lux-Raumes im 19. und 20. Jahrhundert. Lieux de la mémoire transfrontalière – Traces et réseaux dans l'espace Sarre-Lor-Lux aux 19e et 20e siècles*. Saarbrücken. <http://www.memotransfront.uni-saarland.de/> (10.08.2019).
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): 15–35.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche „Wirtschaftswunder“, Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft, Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 27–46.
- Koreik, Uwe & Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin / New York: de Gruyter, 1441–1454 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35).
- Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Neue Züricher Zeitung.
- Labentz, Anna (2015): Shared and divided memory. Zu Konzeption und Anwendbarkeit des bilateralen Ansatzes der Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): 83–101.
- Labentz, Anna (2016): Reflexion der studentischen Modelle aus der Sicht bilateraler Erinnerungsforschung. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2016): 229–238.
- Pasewalck, Silke (2015): Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): 167–182.
- Riedner, Renate & Dobstadt, Michael (2018): Geteilte Geschichte. Erinnerungsorte. In: *Goethe Institut, Magazin Sprache*, Juni 2018. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21325739.html> (10.08.2019).
- Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (2014) (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sabrow, Martin (Hrsg.) (2009): *Erinnerungsorte der DDR*. München: C.H. Beck.



Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Uekötter, Frank (Hrsg.) (2014): *Ökologische Erinnerungsorte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kurzbio: Camilla Badstübner-Kizik lehrt als Professorin am Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Polen. Ihre derzeitigen Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kulturelles / Kulturreflektierendes Lernen, Medienlinguistik und Mediendidaktik sowie Sprachen und Sprachenlernen im öffentlichen Raum (*Linguistic Landscape*).

Anschrift:

Prof. Dr. Camilla Badstüber-Kizik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Lingwistyki Stosowanej
al. Niepodległości 4 (Collegium Novum)
PL 61-874 Poznań
cbkizik@amu.edu.pl