

ERINNERUNG IM DIALOG

INSTYTUT LINGWISTYKI STOSOWANEJ

JĘZYK KULTURA KOMUNIKACJA

17

Redaktor serii / Editor

IZABELA PROKOP
ALDONA SOPATA

Sekretarz serii / Editorial support

Anna Urban

Rada Naukowa / Academic Advisory Board

Prof. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Adam Mickiewicz University Poznań
Prof. Marina Foschi, University of Pisa
Prof. Zrinjka Glowacki-Bernardi, University Zagreb
Prof. Jan Iluk, University of Silesia Katowice
Prof. Catalina Jiménez Hurtado, University of Granada
Prof. Frank G. Königs, Philipp University of Marburg
Prof. Roman Lewicki, University of Wrocław
Prof. Bernd Müller-Jacquier, University of Bayreuth
Prof. Erika Werlen, University of Wuppertal and Zurich University of Applied
Sciences Winterthur
Prof. Jerzy Żmudzki, Marie Curie-Skłodowska University Lublin

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ERINNERUNG IM DIALOG

Deutsch-Polnische Erinnerungsorte
in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache

Herausgeberinnen:

Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille

Redaktionelle Mitarbeit:

Anna Berezowska



POZNAŃ 2016

Recenzent: JProf. Dr. Simone Schiedermaier

Publikacja dofinansowana przez
Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej
/ Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit
Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften an der Freien Universität Berlin

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor techniczny: Dorota Borowiak
Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-3117-2

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
61-701 POZNAŃ, UL. ALEKSANDRA FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl
Wydanie I. Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 18,50
DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

INHALTSVERZEICHNIS

Camilla BADSTÜBNER-KIZIK, Almut HILLE, Einleitung	7
Roger FORNOFF, Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive	15
Camilla BADSTÜBNER-KIZIK, Almut HILLE, Essays zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten in kritischer Reflexion. Textlektüren von Studierenden	31
Renata BEHRENDT, Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende	79
METHODISCHE BAUSTEINE ZUR ARBEIT MIT ERINNERUNGORTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	95
Zur Einführung (Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille)	95
Arbeit in mehrkulturellen und mehrsprachigen Gruppen (Marta Janachowska-Budysh)	97
Arbeit mit Sachtexten (Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille)	100
Arbeit mit literarischen Texten (Almut Hille)	102
Arbeit mit Liedern und Instrumentalmusik (Camilla Badstübner-Kizik)	104
Arbeit mit Bildern und Fotos (Camilla Badstübner-Kizik)	106
Arbeit mit Filmen (Anna Berezowska)	108
Arbeit mit Objekten (Almut Hille)	110
Arbeit im öffentlichen Raum (außerschulische Lernorte) (Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille)	113
Arbeit mit digitalen Medien (Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille)	115
Auswahlbibliografie zu den methodischen Bausteinen	118
Marta JANACHOWSKA-BUDYCH, Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Evaluation eines Seminars mit internationalen Studierenden	119

REPRÄSENTATIVE AUSSCHNITTE AUS UNTERRICHTSENTWÜRFEN VON STUDIERENDEN.....	141
Zur Einführung (Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille)	141
Rhein und Weichsel (Natalia Bartoszewicz, Martyna Róžańska, Stefanie Straßer, Dagmara Wałęza)	145
Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz. Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons (Susanne Gruber, Maria Jasińska, Zofia Krupienicz, Daniel Sepúlveda)	167
Nationalhymnen (Anna Furmaniak, Jakub Koch, Beata Ostrowska, Ronja Roloff)	188
Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall (Tomasz Dziura, Nadia Fischer, Veronika Hanulova, Klaudia Koziel)	206
Käfer, Trabi und Maluch (Karolina Bernal, Anne Maria Fröhlich Zapata, Magdalena Merta, Monika Młynarczyk, Anna Tillhon)	218
Auswahlbibliografie zu den Unterrichtsentwürfen und -materialien	226
Anna LABENTZ, Reflexion der studentischen Modelle aus der Sicht bilateraler Erinnerungsforschung	229
Silke PASEWALCK, Reflexion der studentischen Modelle aus der Perspektive der DaF-Methodik	239
Stefanie STRAßER, Flüsse als transnationale Erinnerungsorte. Der Rhein in kulturdidaktischer Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache	251
Nadia FISCHER, Erinnerungsliteratur als Erinnerungsort – und noch viel mehr: Literarische Inszenierungen von Erinnerungen und ihr kulturdidaktisches Potenzial am Beispiel der Autobiografie <i>Mein Auschwitz</i> von Władysław Bartoszewski	263
Die Berliner Projektwoche in Bildern	285
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	291

Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille

EINLEITUNG

Das Wissen um die Besonderheit jeden Landes ist die Voraussetzung dafür,
daß ein gemeinsamer europäischer Markt der Geschichten entsteht.

Pierre Nora¹

Der hier vorgelegte Band bildet den Abschluss des von der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit geförderten bilateralen Projekts *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache*, eines Projektes, das innerhalb der Initiativen des Netzwerkes Memodics zu verorten ist.² In Zusammenarbeit zwischen zwei polnischen (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Universität Łódź) und zwei deutschen Universitäten (Freie Universität Berlin, Georg-August-Universität Göttingen) setzten sich Studierende gemeinsam mit akademischen Lehrkräften³ germanistisch-kulturwissenschaftlich ausgerichteter Studiengänge zwischen April 2014 und September 2015 mit Konzepten der Kulturellen Gedächtnisforschung auseinander und entwarfen Vorschläge für die Vermittlung ausgewählter deutsch-polnischer Erinnerungsorte im akademischen Kontext. Impuls, Ausgangspunkt und Grundlage bildete der als erster in der fünfbandigen Publikations-Reihe zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten erschienene Band 3 *Parallelen*.⁴ Ziel des Projektes war es zum einen, die

¹ Pierre Nora (2003): Nachwort. In: François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. Band 3. München, 681-686, hier 685-686.

² Vgl. <http://www.memodics.wordpress.com/>.

³ Beteiligt waren folgende akademische Lehrkräfte: Almut Hille (Georg-August-Universität Göttingen), Roger Fornoff (Freie Universität Berlin), Renata Behrendt, Anna Zaorska (Universität Łódź), Camilla Badstübner-Kizik, Marta Janachowska-Budyich (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań).

⁴ Hans Henning Hahn / Robert Traba, in Zusammenarbeit mit Maciej Górny und Kornelia Kończal (Hrsg.) (2011): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen*. Paderborn, (polnische Ausgabe: Kraków 2012).

Rezeption dieser Publikation in einer konkreten Adressatengruppe zu erfassen, zum anderen, die in ihr thematisierten deutschen und polnischen Erinnerungsbestände auf ihr fremdsprachen- und kulturdidaktisches Potenzial zu befragen.⁵ Dabei wurde eine Gruppe fokussiert, der mit dem Blick auf die nachhaltige Förderung von grenzüberschreitenden Sprach- und Kulturkontakten im schulischen und außerschulischen Bereich, in der Jugend- und Erwachsenenbildung, eine entscheidende Rolle zukommt: künftige Lehrende für Deutsch als Fremdsprache, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in internationalen Organisationen, Jugendbegegnungs- und interkulturellen Projekten, ggf. auch Übersetzerinnen und Übersetzer im deutsch-polnischen Kontext. Zu den Herausforderungen im Rahmen der Projektarbeit gehörte die heterogene Zusammensetzung der beteiligten Gruppen von Studierenden – zu den Gruppen in Berlin und Göttingen zählten Studierende aus Deutschland, Chile, China, Polen, Usbekistan und der Slowakei, die Gruppen in Poznań und Łódź bestanden aus polnischen Studierenden bzw. Erasmus-Studierenden mit polnischem Familienhintergrund. Vertreten waren auf deutscher Seite die Studienrichtungen Interkulturelle Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, auf polnischer Seite Germanistik und Angewandte Linguistik (mit der Studiensprache Deutsch). Der sprachliche und kulturelle Hintergrund der Studierenden, ihre Studienerfahrungen und -interessen waren dementsprechend etwas unterschiedlich. Dies wirkte sich zum einen auf die Zugänge zu komplexen kulturwissenschaftlichen Deutungsansätzen in sprachlich perspektivierten Studiengängen aus, es betraf aber auch das Interesse an der Konstellation deutsch-polnischer Erinnerungen: Während das Interesse auf polnischer Seite stark ausgeprägt und den genannten Studienrichtungen immanent ist, rückte die gewählte Konstellation auf deutscher Seite nur eine ‚Option‘ europäischer Erinnerungskonstellationen in den Fokus. Die Arbeit in diesem Spannungsfeld erbrachte konkrete und interessante Ergebnisse: In seltener Deutlichkeit ließ sich zeitnah erfassen, wie ein sich dynamisch entwickelndes kulturwissenschaftliches Konzept außerhalb eines engen Kreises von Historiker/-innen und Kulturwissenschaftler/-innen verstanden und interpretiert wird, welche Fragen es aufwirft, welcher konstruktiven Kritik und welchen Interpretationsversuchen es sich stellen muss, wenn es sein diskursives Potenzial in einem breiteren Kontext entfalten will. Diese Rezeptionsprozesse spiegeln sich in zahl-

⁵ Vgl. dazu auch: Camilla Badstübner-Kizik; Almut Hille (2014): Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt. In: *Info DaF* 5 (2014), Themenheft „Kooperationen“, 544-555; Dies. (2015): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache an deutschen und polnischen Hochschulen. In: *Historie. Jahrbuch des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften* 8/9 (2015/16), Leverkusen-Opladen, 79-88.

reichen Fragen und Recherchen, in Diskussionen sowie in Lektüreprotokollen. Sie haben Eingang in fünf konkrete Unterrichtskonzeptionen zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten für den akademischen Kontext gefunden, die eine tragfähige Grundlage für die weitere Ausdifferenzierung der sprach- und kulturdidaktischen Dimension des Konzepts des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte bilden.

Die Arbeit im Rahmen des Projektes verlief in vier Phasen: Die **Phase 1** trug vorbereitenden Charakter und dauerte – mit organisatorisch bedingten Unterschieden an den vier Universitäten – durchschnittlich ein Semester (April 2014 – März 2015). Die Studierenden erarbeiteten in dieser Zeit an ihren Studienorten Basis- und Einführungstexte zu Konzepten des kulturellen Gedächtnisses sowie ausgewählte wissenschaftliche Essays zu Erinnerungsorten. Die Arbeit mit insgesamt sieben ausgewählten Texten zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten wurde von der Erstellung individueller Lektüreprotokolle begleitet. Ergänzt wurden die Lektüren und Diskussionen auf der Grundlage von Texten über Erinnerungsorte von Versuchen, sich einzelne Erinnerungsorte auch ganz konkret inhaltlich anzueignen, d.h. sie zu visualisieren, hör- oder auch greifbar zu machen und auf diese Weise grundlegende Begriffe und Aspekte von Gedächtnis-Konzeptionen, auch die Parallelität betreffend, tatsächlich nachzuvollziehen. Die **Phase 2** bestand aus einer Projektwoche (März 2015), die alle beteiligten Studierenden und Lehrkräfte an der Freien Universität Berlin zusammenführte. Dort wurden die gemeinsamen konzeptionellen und didaktisch-methodischen Grundlagen für die Unterrichtskonzepte diskutiert und erarbeitet, die die Studierenden später in gemischten Gruppen erstellen sollten, dort wurden in Workshops verschiedene Möglichkeiten für die hochschuldidaktische Arbeit mit Erinnerungsbeständen erprobt. Das Rahmenprogramm der Projektwoche bot den Studierenden darüber hinaus thematisch einschlägige Vorträge, Museumsführungen sowie Filmvorführungen. Getragen war diese Projektwoche von einem sich spürbar intensivierenden ‚dialogischen Erinnern‘ und dem Diskurs über parallele, gemeinsame, geteilte oder trennende Erinnerungsbestände. In **Phase 3** (Mai – September 2015) wurden die Unterrichtsentwürfe von den Studierenden – in virtueller Zusammenarbeit – ausdifferenziert und um weiterführende Materialien ergänzt. Diese Arbeitsphase wurde in Konsultation mit den Dozentinnen und Dozenten vor Ort unterstützt. Dass die fünf Unterrichtsentwürfe konzeptionell, inhaltlich und sprachlich differenziert ausgefallen sind, verstehen wir als bereicherndes Ergebnis einer Arbeit in heterogenen Gruppen und sehen in ihm durchaus Potenzial für Ergänzungen, Fortführungen und konstruktive Kritik. Die **Phase 4** (Oktober 2015 – Juni 2016) diente der Auswertung, Interpretation und Aufbereitung der Projektergebnisse sowie der Vorbereitung dieses

abschließenden Bandes; sie umfasste auch weiterführende Arbeiten wie z.B. Semester- und Masterarbeiten, eigenständige wissenschaftliche Beiträge von am Projekt beteiligten Studierenden, Vorträge und begleitende Publikationen der beteiligten Akademiker/-innen und weist damit perspektivisch weit über das eigentliche Projektende hinaus.

Der dialogische (polylogische) Diskurs der Studierenden über europäische Erinnerungsbestände, die fokussierten und anhand von Fragen strukturierten Textlektüren sowie die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen bilden die Eckpfeiler des Projektes. Sie nehmen daher auch in diesem Band eine zentrale Stellung ein. Der Aufbau des Bandes folgt dem Ablauf des Projekts und enthält Beiträge aus allen vier Projektphasen.

Zunächst steckt **Roger Fornoff** den Rahmen dialogischen Erinnerens in transnationaler Perspektive ab und verweist damit – in Rückbezug auf die Arbeiten Aleida Assmanns – auf erinnerungstheoretische Grundlagen des Projekts, das methodisch an Pierre Noras Konzept der *lieux de memoire* in der beziehungsgeschichtlich profilierten Adaption von Hans Henning Hahn und Robert Traba anknüpft. Parallele deutsch-polnische Erinnerungsorte werden in dem Projekt – wie Fornoff festhält – zum Ausgangspunkt für eine ‚wechselseitige Verknüpfung und Aufrasterung nationaler Gedächtnisbilder‘, die anhand der online zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien und des Projektbandes fortgesetzt werden kann. Anschließend zeigen **Almut Hille** und **Camilla Badstübner-Kizik**, auf Grundlage welcher Fragen sieben ausgewählte Essays zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten gelesen wurden. Sie zitieren ausführlich aus insgesamt 24 schriftlich vorliegenden studentischen Lektüreprotokollen und interpretieren die Reflexionen der Leserinnen und Leser in Bezug auf die Überzeugungskraft sowie das diskursive und didaktische Potenzial der Texte. Fünf der intensiv gelesenen Texte wurden nachfolgend zur Grundlage der von den Studierenden in den Projektphasen 2 und 3 erarbeiteten Unterrichtsentwürfe. Ihr Entstehungsprozess wird im Band umfänglich reflektiert. **Renata Behrendt** verdeutlicht in ihrem Beitrag die didaktischen Grundlagen der studentischen Unterrichtsentwürfe; sie akzentuiert dabei insbesondere die Lernziele, die in der Auseinandersetzung mit parallelen Erinnerungsorten in einem kulturorientierten DaF-Unterricht realisiert werden können und verweist auf Modelle interkulturellen Lernens, die zu deren Umsetzung beitragen können. Die **methodischen Bausteine** präsentieren wichtige Elemente der Arbeit in interkulturellen Gruppen und fassen die Ergebnisse der methodischen Workshops zusammen, die zum Programm der Projektwoche gehörten. Indem sie – immer Bezug nehmend auf die Arbeit mit Erinnerungsorten – auf verschiedene Medien verweisen (Sachtexte, literarische Texte, Lieder und Instrumentalmusik, Bilder und Fotos, Filme, Objekte, öffentlicher Raum und digitale Medien), zeigen sie,

wie vielfältig in der fremdsprachigen Kulturdidaktik mit Erinnerungsorten gearbeitet werden kann und muss, um ihr Potenzial mit Blick auf einen zugrunde gelegten bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff auszuschöpfen. Viele der methodischen Anregungen haben in variierten Formen Eingang in die studentischen Entwürfe gefunden. **Marta Janachowska-Budyh** widmet ihren Beitrag der Auswertung der Projektwoche; sie stellt dabei die Sicht der Studierenden in den Mittelpunkt und leitet aus deren Evaluationsaussagen wichtige Schlussfolgerungen für internationale akademische Projekte im Hinblick auf Gruppendynamik, Arbeitsklima, Aushandlungsprozesse sowie die konkrete inhaltliche Arbeit ab.

Die in Phase 3 entstandenen, im Original bis zu 80 Seiten umfassenden **studentischen Unterrichtsentwürfe** zu den parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten *Rhein und Weichsel*, *Goethe und Mickiewicz*, *Nationalhymnen*, *Brief der (polnischen) Bischöfe / Kniefall Willy Brandts in Warschau* sowie *Maluch und Trabi und Käfer* werden anschließend in repräsentativen Ausschnitten im Band abgedruckt. Die von uns getroffene Auswahl enthält Auszüge aus der Einleitung zum jeweiligen Entwurf – besonderes Augenmerk wurde dabei auf die theoretische Einbindung sowie auf Aspekte eines dialogischen Erinnerungsdiskurses gelegt – sowie exemplarische Aufgabenstellungen für die Arbeitsphasen A-D. Sichtbar werden die mediale und methodische Vielfalt sowie die Kreativität der Studierenden. Sie legen hier Angebote vor, die einen parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsbestand auf vielfache Weise nachvollziehbar machen. Einigen Entwürfen gelingt es auch, die Unabgeschlossenheit und Aushandelbarkeit von Erinnerungen erfahrbar zu machen und die Suche nach weiteren Parallelen anzustoßen. **Anna Labentz** und **Silke Pasewalck** kommentieren diese fünf Unterrichtsentwürfe unter verschiedenen Aspekten und aus verschiedenen Perspektiven. Im ersten Fall stehen inhaltlich-konzeptionelle Aspekte im Fokus, im zweiten didaktisch-methodische Erwägungen für den Kontext Deutsch als Fremdsprache. Die Kommentare weisen auf die Stärken und Schwächen der Entwürfe und geben wichtige Impulse für die weitere Arbeit am didaktischen Potenzial des kulturellen Gedächtnisses. Anna Labentz legt mit der Frage nach der Einlösung von ‚Konstruktionscharakter‘, ‚Asymmetrie‘ und ‚Exklusivität‘ Kriterien an die didaktischen Entwürfe an, an denen auch das ihnen zugrundeliegende Forschungsprojekt *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* gemessen wurde. Dabei konzentriert sie sich auf die Ergebnisse der studentischen Zusammenarbeit, in denen sich die vielen vorangegangenen Reflexionsprozesse offenbar nicht immer deutlich genug wiederfinden. Daneben steht die Spezifik der Parallelisierung identitätsstiftender Funktionen im Mittelpunkt ihrer Reflexion. Silke Pasewalck betont das didaktische Potenzial einer mehrperspektivisch orientierten Arbeit mit Erinnerungsorten im Fach Deutsch als

Fremdsprache, die für den Konstruktionscharakter von Geschichte und Erinnerung sensibilisiert und die Übertragung auf andere kulturelle Kontexte in regionalen bzw. in größeren europäischen oder globalen Zusammenhängen anregt. Sie kommentiert die Unterrichtsentwürfe näher unter den Gesichtspunkten: Auswahl der Erinnerungsorte, Zielgruppe, Aufbau der Modelle, Material- und Medieneinsatz, Übungstypologie sowie kulturdidaktische Lernziele. Damit sehen wir die studentischen Unterrichtsentwürfe in doppelter Richtung verortet und in ihrer Funktion als ‚Brücken‘ zwischen einem fruchtbaren kulturwissenschaftlichen Konzept und seiner Konkretisierung für das einem kulturwissenschaftlichen Ansatz verpflichtete Fach Deutsch als Fremdsprache bestätigt. **Stefanie Straßer** und **Nadia Fischer** haben als Studentinnen sowohl an dem vorbereitenden Lektüreseminar an der Georg-August-Universität Göttingen als auch an der Projektwoche an der Freien Universität Berlin teilgenommen. Nachfolgend haben sie im Sommersemester 2015 an der Universität Göttingen Masterarbeiten im thematischen Kontext von Gedächtnis, Erinnerung und Erinnerungsorten verfasst und in diesen weiterführende Perspektiven für die Arbeit mit Erinnerungsorten bzw. Erinnerungsliteratur entwickelt. Sie legen diese Perspektiven in Beiträgen zu diesem Band dar.

Kulturwissenschaftliche Gedächtniskonzepte sind im Kontext mehrsprachigen kulturellen Lernens als vermittlungswürdig und vermittelbar zu betrachten. Studierende philologisch-kulturwissenschaftlich orientierter Fachrichtungen bilden hier eine wichtige Rezipient/-innengruppe, die erkenntnistheoretisch, sprachlich und im Bereich eigener Vermittlungskompetenz in besonderer Weise von diesem Konzept profitieren kann. Dabei kommen Dynamik, Prozesshaftigkeit, Aushandelbarkeit und Perspektivenwechsel sowie die unterschiedlichen Ebenen von Dialogizität, die Gedächtnisdiskursen und Erinnerungsbeständen immanent sind, wichtigen Postulaten sprachübergreifenden kulturellen Lernens entgegen. Ein besonderer Vorteil der Arbeit mit Erinnerungsbeständen ist ihre potenzielle Mehrsprachigkeit und -perspektivität, unter fremdsprachendidaktischen Aspekten besonders ergiebig sind die Ebenen der Textrezeption, der eigenständigen ergänzenden Recherche und der mündlichen Kommunikation. Erinnerungsbestände bieten zudem fruchtbare didaktisch-methodische Potenziale, die sich aus ihrer unterschiedlichen medialen Gefasstheit sowie ihrer grundsätzlichen Offenheit für verschiedene didaktische Konstellationen und die ihnen eingeschriebene Mehrstimmigkeit ergeben. Während es Studierende der Germanistik und Linguistik an polnischen Hochschulen im Allgemeinen selbstverständlich finden, dass in Lehrveranstaltungen deutsch-polnische Erinnerungsbestände thematisiert werden, so gilt dies für Studierende an deutschen Hochschulen nicht in gleicher Weise. Beide Gruppen sind dennoch

selbstverständlich Dialogpartner – trotz einer differenziert zu betrachtenden dialogischen Konstellation. Aus der Perspektive von Historiker/-innen und Kulturwissenschaftler/-innen mag sie vielleicht weniger zur inhaltlichen Auslotung von konkreten bilateralen Erinnerungsbeständen beitragen, aus der Sicht einer transnationalen, interkulturellen, sprachübergreifenden Kulturdidaktik aber birgt sie ein großes dialogisches und didaktisches Potenzial: Sie kann zum Auslöser werden für die Suche nach weiteren – lokalen, regionalen, europäischen, globalen, generations- und gruppenspezifischen mehrsprachigen – Erinnerungsbeständen und geeigneten Vermittlungsimpulsen in verschiedenen Kontexten. Hervorzuheben ist in diesem Sinne einmal mehr der exemplarische Charakter der parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorte. Er verspricht eine vielversprechende Dynamik für den fremdsprachendidaktischen Kontext, die sich in vielen sprachlichen und kulturellen Konstellationen entfalten kann. Eine wichtige Frage bleibt, wie die intensive mehrsprachige und dialogische Reflexion und Weiterführung von Erinnerungsdiskursen – einschließlich der Hinterfragung der ihnen zugrundeliegenden Textangebote zu konkreten Erinnerungsorten – noch besser in die Seminar- und Begegnungsarbeit einbezogen werden und in konkrete didaktische Angebote einfließen kann.



Roger Fornoff

DIALOGISCHES ERINNERN
NACH ALEIDA ASSMANN.
GESCHICHTSPOLITIK
UND KULTURWISSENSCHAFTLICHE
FREMDSPRACHENDIDAKTIK
IN EUROPÄISCH-TRANSNATIONALER
PERSPEKTIVE¹

Das Projekt *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* steht im Kontext einer seit längerem geführten Debatte um Formen, Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen einer transnationalen europäischen Erinnerungskultur. Einen der wichtigsten theoretischen Beiträge zu dieser Debatte stellt Aleida Assmanns Konzept des dialogischen Erinnerns dar, das dazu dienen soll, politisch brisante und konflikthafte Gedächtnisbestände europäischer Nationen in dialogischen Formen zu bearbeiten und über die Herausbildung gegenseitig anschlussfähiger Erinnerungskonstruktionen zu befrieden. Ausgehend von einer Skizze aktueller europäischer Konflikte und ihrer erinnerungsgeschichtlichen Dimensionen rekonstruiert der vorliegende Artikel Assmanns bislang noch wenig beachtete Ideen zu einer Europäisierung nationaler Gedächtnisse, wobei er fünf basale Regeln für ein dialogisches Aushandeln strittiger Erinnerungen unterscheidet. Der Artikel unterstreicht abschließend den Modellcharakter der von Assmann intendierten geschichtspolitischen Dialogisierungsstrategien für eine inter- oder transkulturell vorgehende Kultur- und Gedächtnisdidaktik im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache.

¹ Der Text basiert in Teilen auf dem Kapitel „Die Europäisierung des Erinnerungsorte-Konzepts“ aus meiner Habilitationsschrift *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Fornoff 2016).

Projekt *Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci* związany jest z trwającą od dawna debatą na temat form, perspektyw, możliwości i granic transnarodowej europejskiej kultury pamięci. Istotnym teoretycznym przyczynkiem do tej debaty jest koncepcja dialogicznego pamiętania Aleidy Assmann. Ma ona służyć opracowaniu w formie dialogu politycznie kontrowersyjnych i konfliktowych zasobów pamięci europejskich nacji oraz wytworzeniu korespondujących ze sobą konstrukcji pamięci. Wychodząc od zarysu obecnych konfliktów w Europie i ich wymiarów historycznego i pamięciowego poniższy artykuł rekonstruuje jak dotąd w niewielkim stopniu opracowane idee Assmann dotyczące europeizacji narodowych pamięci, przy czym rozróżnia on pięć podstawowych reguł dialogicznych negocjacji spornych wspomnień. W końcowej części artykułu podkreślono modelowy charakter zapoczątkowanych przez Assmann historyczno-politycznych strategii dialogiczności w inter- lub transkulturowej dydaktyce kultury i pamięci w ramach zajęć języka niemieckiego jako obcego.

1. Einleitung

„Was hält Europa zusammen, der größte Binnenmarkt der Welt, die immer noch angekratzte Euro-Währung, die selbstverständliche Freizügigkeit seiner Bevölkerung, die christlich-abendländische Tradition, äußere Feinde – oder eine gemeinsame Erinnerung?“ So fragt der Politikwissenschaftler Claus Leggewie zu Beginn seines Buches *Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt*, um dann entschieden die Auffassung zu vertreten,

dass ein supranationales Europa nur dann eine tragfähige politische Identität erlangen kann, wenn die öffentliche Erörterung und wechselseitige Anerkennung strittiger Erinnerungen ebenso hoch bewertet wird wie Vertragswerke, Binnenmarkt und offene Grenzen: Wenn das vereinte Europa also eine geteilte Erinnerung hat, die vergangene Konflikte, an denen die Geschichte Europas überreich ist, in aller Deutlichkeit benennt, sie aber auch in zivilen Formen bearbeitet und genau darüber eine Gemeinschaft wachsen lässt, die die Europäische Union nach innen und nach außen handlungsfähig macht. (Leggewie 2011: 7)

Wie die immer auch erinnerungskulturell dimensionierten innereuropäischen Konflikte der letzten Jahre gezeigt haben – sei es der Ukraine-Krieg, sei es das Schuldendrama um Griechenland oder sei es der Streit um die Aufnahme von politisch verfolgten Flüchtlingen aus Afrika und dem Nahen und Mittleren Osten –, ist Europa von einer solchen Kultur geteilter Erinnerung noch weit entfernt. Mehr noch: Angesichts der genannten Krisenphänomene scheint es, als seien unterschiedliche nationale Geschichtsbilder und Kollektiv-erinnerungen mit dafür verantwortlich, dass der lange Zeit erfolgreich verlau-

fende Prozess der europäischen Einigung und Identitätsbildung zuletzt gefährlich ins Stocken geraten ist und erstmals seit ihrer Gründung sogar die Gefahr eines Auseinanderbrechens der Europäischen Union am Horizont sichtbar wird. So wenig sich die desolate Verfassung, in der sich das europäische Einigungsprojekt derzeit befindet, leugnen lässt, so richtig ist aber auch, dass die Aufzählung aktueller europäischer Krisen, Konflikte und Kriege noch kein vollständiges Bild der gegenwärtigen geschichtspolitischen Lage in Europa ergibt; denn verlässt man die – in der Tat ernüchternde – Makro-Ebene der europäischen Politik, dann zeigt sich, dass auf der Mikro-Ebene eine Vielzahl von politischen und zivilgesellschaftlichen Initiativen existieren, die intensiv daran arbeiten, die divergenten, widersprüchlichen und z.T. konfliktiven nationalen Gedächtnisse in Europa miteinander ins Gespräch zu bringen und hierüber Prozesse der Annäherung und des besseren gegenseitigen Verständnisses zwischen den europäischen Nationen herzustellen. Auch das in diesem Band dokumentierte binationale Projekt *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* gehört zu diesen nicht selten in akademischen Kontexten angesiedelten Initiativen, die auf einer mikropolitischen Ebene eben das tun, was Leggewie für die Ebene der großen Politik fordert: Es versucht auf eine zivile Weise unterschiedliche und teilweise fremde nationale Erinnerungen zur Sprache zu bringen, die nicht strittig sein müssen, aber es durchaus sein können, und bemüht sich im Rahmen dialogischer Austauschprozesse um eine wechselseitige Anerkennung dieser unterschiedlichen Erinnerungen, wodurch es bewusst und aktiv an der Herstellung einer europäischen Gedächtniskultur als Voraussetzung einer transnationalen europäischen Identität mitarbeitet.

Die Auseinandersetzung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten, wie sie im Rahmen des hier vorgestellten Projekts in exemplarischer Weise durchgeführt worden ist, ist somit weder eine rein historische noch eine rein akademische oder rein fremdsprachendidaktische; sie steht vielmehr im Zusammenhang mit einer seit längerem auf politischem, publizistischem und wissenschaftlichem Gebiet geführten Debatte über Formen, Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen einer multi- oder supranationalen Erinnerung in Europa, „die die gemeinsamen Aspekte der getrennten Geschichten hervorhebt und die Geschichte des Nachbarn als Teil der eigenen Geschichte betrachtet“ (François 2009: 25). Nicht nur der politisch-massenmediale Diskurs über gemeinsame europäische Erinnerungen, auch die wissenschaftliche Theoriedebatte besitzt dabei eine politisch-normative Dimension, indem sie bewusst und zielgerichtet auf etwas hinarbeitet, das es schlechterdings noch nicht gibt: nämlich auf die Konstruktion einer europäischen Gedächtniskultur als identitäts- und solidaritätsstiftendem Fundament eines vereinigten Europa.

Ich möchte im Rahmen dieses Artikels sowohl theoretische als auch politische Dimensionen dieser Debatte beleuchten. Hierzu soll ein vieldiskutierter und, wie ich meine, auch für unsere Arbeit eminent relevanter gedächtniswissenschaftlicher Ansatz vorgestellt werden, in dem der lange Zeit primär auf nationale Erinnerungsformate angewandte Begriff des kollektiven Gedächtnisses in transnationaler Perspektive weiterentwickelt wird: nämlich Aleida Assmanns Reflexionen zu einer Europäisierung nationaler Gedächtnisse in ihrem 2012 im Wiener Rathaus gehaltenen Vortrag *Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur?* Darüber hinaus möchte ich anhand aktueller Entwicklungen die politische Brisanz kollektiver Erinnerungen demonstrieren und die Notwendigkeit unterstreichen, ihre potenzielle Konflikthaftigkeit in dialogischen Formen zu bearbeiten und wenn möglich über die Herausbildung gegenseitig anschlussfähiger Erinnerungskonstruktionen zu befrieden.

2. Die europäische Gewaltgeschichte als Identitätskern eines vereinigten Europa

Wenn man den Ansatz Aleida Assmanns betrachtet, dann fällt zunächst auf, dass sie sich im Rahmen ihrer Konzeptualisierung einer gemeinsamen europäischen Gedächtniskultur – trotz der mehr als 2000 Jahre zurückreichenden europäischen Geschichte – fast ausschließlich auf die historischen Katastrophen Europas im 20. Jahrhundert und die mit ihnen einhergehenden Erfahrungen von Krieg, Zerstörung, Massenmord und Vertreibung bezieht. Für Assmann liegt hier nicht nur der Kern einer künftigen europäischen Identität, sondern auch die Wurzel einer dezidiert europäischen, dem amerikanischen Traum unbegrenzter Aufstiegsmöglichkeiten entgegengesetzten Utopie einer dauerhaften Pazifizierung ehemaliger Feindschaftsverhältnisse:

Der amerikanische Traum besteht bekanntlich darin, dass jeder, jede es in der Gesellschaft ungeachtet der eigenen Person, Klasse, des Geschlechts oder der Rasse zu etwas bringen kann. [...] Der europäische Traum ist aber nicht weniger beeindruckend. Er besteht in der Überzeugung, dass aus ehemaligen Todfeinden friedlich koexistierende und sogar eng miteinander kooperierende Nachbarn werden können.

Gegenwärtig jedoch, so Assmann weiter, fehle es den Europäern „noch an Selbstbewusstsein“, sie seien „noch nicht wirklich die Bewohner ihres Traumes und ihrer Geschichte“, da ihnen „jene mobilisierende und identitätsbildende Kraft“ fehle, „die Nationalstaaten in einer integrierenden Symbolik finden“ (Assmann 2012: 19f.). Wie aber, fragt Assmann, könne eine solche Symbolik aussehen? Wie könnte man sich eine künftige europäische Gemeinschaft, eine künftige europäische Identität vorstellen? Und:

Aus welchen Vorstellungen könnte sich dieses gemeinsame Selbstbild Europas zusammensetzen, das die Differenz der unterschiedlichen Nationalstaaten anerkennt und überwölbt. Ganz anders als die Amerikaner sind die Europäer die Erben einer sehr langen Geschichte, die bis in die griechische und römische Antike zurückreicht. [...] Die Europäer sind [...] die Erben einer gemeinsamen Geschichte [...]. Das ist die Geschichte zweier Weltkriege von ungekanntem Ausmaß, die Europa in Schutt und Asche gelegt haben. Während die Amerikaner vom Versprechen eines Neubeginns ausgehen, gehen die Europäer von dieser gemeinsamen Erfahrung der Zerstörung aus. Bevor sie sich zur Einheit und Vereinigung ihrer Nationen bekannten, haben sie die bittere Erfahrung einer ungekannten Entfesselung von Gewalt machen müssen. Die europäische Utopie ist deshalb nicht jenseits der Geschichte entstanden, sondern ist eine direkte Antwort auf diese Geschichte. Wenn wir also fragen, was Europa im Innersten zusammenhält, dann müssen wir bei dieser Geschichte und ihrer Verarbeitung ansetzen. Europa als vorgestellte Gemeinschaft – das kann dann auch heißen: Europa als Erinnerungsgemeinschaft und Erbe einer traumatischen Gewaltgeschichte. (Assmann 2012: 20f.)

Für Assmann kommen folglich nur die „Desaster des kurzen 20. Jahrhunderts“ (Leggewie 2011: 9) mit ihrer „Serie von Katastrophen“ und ihren „Hekatomben von Toten“ (ebd.: 8) als Grundlage einer zukunftssträchtigen supra- oder transnationalen europäischen Identität in Frage, denn sie sind es, die bis heute die kollektiven Gedächtnisse in Europa bestimmen und die jeweiligen erinnerungsgeschichtlichen Bezüge auf die europäischen Nachbarn ausrichten. Nicht nur Deutschland, auch Europa ist demnach durch die Konzentration auf eine, wie Karl-Heinz Bohrer in Bezug auf das deutsche Nationalgedächtnis formulierte, „historische Naherinnerung“ geprägt. Die europäische Geschichte in der *longue durée* hat vor dem Hintergrund der Katastrophen des 20. Jahrhunderts demnach ihre identitätsprägende Kraft weitgehend verloren.

3. Der Krieg in der Ukraine als Erinnerungskonflikt

Assmann hat ihr Konzept des dialogischen Erinnerns schon im Jahr 2012 vorgestellt. Heute, im Jahr 2016, zeigt sich, dass die europäische Gewaltgeschichte, von der Assmann als Kern der europäischen Identität spricht und die sie hier als eine im Grunde überwundene adressiert, keineswegs vorüber ist. Im Gegenteil: Der Ukrainekonflikt beweist, dass die Pazifizierung Europas noch immer mehr utopisches Projekt als Realität ist. Dass sich dies so verhält, so meine These, hat nicht zuletzt mit unaufgearbeiteten Vergangenheiten und tief verwurzelten Erinnerungskonflikten zu tun, wie sie 2014 z.B. in der Ukraine aufgebrochen sind. Spätestens seit diesem Jahr lässt sich nicht

mehr übersehen, dass die Ukraine, wie Samuel Huntington schon 1997 in seinem umstrittenen Buch *Clash of Cultures* gezeigt hat, nicht nur ein kulturell und religiös zutiefst gespaltenes Land ist; es ist auch deutlich geworden, dass sich mit dieser kulturell-religiösen Spaltung eine erinnerungsgeschichtliche Spaltung verbindet, die sich in den heutigen Feindschaftsverhältnissen zwischen der proeuropäischen Kiewer Regierung und den prorussischen Separatisten reproduziert: Die Westukraine gehörte jahrhundertlang zu Österreich-Ungarn, ist eher katholisch geprägt und hat im Zweiten Weltkrieg zu großen Teilen an der Seite Nazi-Deutschlands gekämpft – in der Hoffnung, sich aus dem kommunistischen Zwangsverband der UdSSR zu lösen und sich national unabhängig zu machen. Das kollektive Gedächtnis, das aus dieser Geschichtserfahrung entstanden ist, bezieht sich vor allem auf den antisowjetischen, wenn man so will, antikolonialen Freiheitskampf und die Gegnerschaft zu Russland sowie auf den Holodomor, die von Stalin herbeigeführte Hungerkatastrophe der Jahre 1932/33, bei der zwischen 6 und 7 Millionen Ukrainer verhungerten. Zugleich ist die eigene Verstrickung in den nationalsozialistischen Eroberungskrieg sowie in den Holocaust in der Westukraine, die bis zu 900.000 jüdische Opfer forderte (vgl. Magocsi 1996: 663), bis heute nicht aufgearbeitet. Die Ostukraine gehört kulturell und historisch zu Russland, ist mehrheitlich orthodox und hat im Zweiten Weltkrieg gegen Nazi-Deutschland gekämpft, weshalb das kollektive Gedächtnis maßgeblich durch den Sieg gegen deutsche und ukrainische Faschisten im Großen Vaterländischen Krieg geprägt ist. Vor diesem gedächtnisgeschichtlichen Hintergrund wird die gegenwärtige Regierung in Kiew von vielen Bewohnern der Ostukraine heute als faschistische Junta betrachtet, während Russland als Schutzmacht gesehen wird. In der Ukraine gibt es keine gemeinsame ukrainische Erinnerung; hinzu kommt, dass sowohl in der West- als auch in der Ostukraine eine selbstkritische Geschichtspolitik fehlt, die die Bereitschaft zur Aufklärung dunkler Episoden der eigenen Geschichte und die Übernahme von Verantwortung für eigene historische Verbrechen einschließt. Die eigene Geschichte ist entweder Heldengeschichte (wie bei den Separatisten) oder Opfermythos (wie bei den Westukrainern) – es ist klar, dass es sich in beiden Fällen nur um die halbe Wahrheit handelt.

4. Der Holocaust als negativer Gründungsmythos Europas

Neben dem Rekurs auf das Jahrhundert der Kriege und Völkermorde schreibt Assmann – und sie stimmt darin mit der offiziellen Gedächtnispolitik der EU, wie sie u.a. in der *Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums*

über den Holocaust niedergelegt ist, überein – dem Holocaust eine herausgehobene gedächtnispolitische Stellung zu, indem sie ihn explizit als „negative[n] Gründungsmythos Europas“ (Assmann 2012: 15) und damit als in jeder Hinsicht „paradigmatischen ‚Lieu de mémoire‘“ beschreibt, von dem „jede kulturelle Identitätskonstruktion Europas [...] ausgehen“ (ebd.: 32) müsse. Man kann diese Privilegierung der Holocaust-Erinnerung durchaus für eine dezidiert westeuropäische Sichtweise halten, denn man stößt in diesem Zusammenhang unwillkürlich auf das Problem eines gespaltenen europäischen Gedächtnisses. Tatsächlich spielt der Holocaust, der spätestens seit den 1990er Jahren zum Gedächtnismittelpunkt der westlichen Welt geworden ist, in Osteuropa und Russland keine vergleichbar wichtige und identitätsdefinierende Rolle; im Gegenteil: Während der Holocaust in vielen osteuropäischen Nationalstaaten ein eher zweitrangiger Erinnerungsort geblieben ist, rückte dort nach 1989 die im Westen lange Zeit verdrängte und in den offiziellen Gedächtniskanon nicht aufgenommene Erinnerung an die Verbrechen des Sowjetkommunismus in den Vordergrund (vgl. ebd.: 45). Das Ergebnis dieser Entwicklung ist eine Spaltung des europäischen Gedächtnisses in zwei gedächtnispolitische Hemisphären – eine westliche Sphäre, die sich um den Erinnerungsbrennpunkt Holocaust und eine östliche, die sich um den Erinnerungsbrennpunkt Gulag zentriert –, die im Sinne eines auch erinnerungsgeschichtlich vereinten Europas überwunden werden muss.

Es ist offenkundig, dass der Ausgleich unterschiedlicher nationaler oder kultureller Geschichts- und Gedächtnisperspektiven ein schwieriges Unterfangen ist, das weitreichender und komplizierter vergangenheitspolitischer Kommunikations- und Aushandlungsprozesse bedarf, für die es bislang nur wenige Vorbilder gibt. Claus Leggewie hat in seinem mehrfach erwähnten Buch *Der Kampf um die europäische Erinnerung* auf ein mögliches Vorbild für eine solche auf wechselseitigen Ausgleich zielende Erinnerungsarbeit hingewiesen, nämlich auf das Konzept der *Transitional Justice*, ein politisch-juristisches Instrument, das im Rahmen der Transformation von Diktaturen oder Gewaltherrschaften in demokratische Zivilgesellschaften in Afrika und Lateinamerika erarbeitet wurde, um die Folgen von Gewalt, Menschenrechtsverletzungen oder Völkermord aufzuarbeiten. Während bei Leggewie jedoch über das Modell der *Transitional Justice* hinausgehende, konkretere methodische Schritte zu einer Synchronisierung gegenläufiger nationaler Erinnerungen fehlen, enthalten Aleida Assmanns Reflexionen über die Perspektiven einer transnationalen europäischen Erinnerungskultur eine Reihe von Ansätzen in dieser Richtung, die sie mit dem Begriff des „dialogischen Erinnerns“ zu fassen sucht. Assmann bezeichnet mit diesem Begriff einen Modus der Erinnerung, der den herkömmlichen – monologischen – Erinnerungsformen des nationalen Gedächtnisses entgegensteht bzw. diese in einer

Art Erinnerungsdialog zwischen zwei oder mehreren nationalen Gedächtnissen zu überwinden und in einen umfassenderen transnationalen Erinnerungsrahmen einzubinden sucht.

5. Erinnerungskonflikte in Europa: Die griechische Schuldenkrise und andere Beispiele

Zur Erinnerung: Nationale Gedächtnisse zeichnen sich primär dadurch aus, dass sie bestimmte, für die nationale Identität besonders relevante historische „Ereignisse aus einer einzigen, interessierten Perspektive“ (Novick 2001: 14) betrachten und dabei – mit dem vorrangigen Ziel, das eigene Selbstbild zu stützen und zu festigen – entweder Erinnerungen an die eigene Größe oder an das eigene Leiden in ihren Mittelpunkt rücken. Es ist daher nicht verwunderlich, dass nationale Gedächtnisse einen je spezifischen monologischen Gedächtnisrahmen ausbilden und sich dementsprechend, obwohl sie alle auf den Großzusammenhang der ‚einen‘ historischen Vergangenheit bezogen sind, grundsätzlich unterscheiden. Erkennbar wird dies etwa beim Blick auf die Erinnerungen der europäischen Nationen an die Verbrechen des Zweiten Weltkriegs, deren z.T. eklatante Divergenzen sich an einer Vielzahl von historischen Einzelbeispielen belegen lassen. Assmann führt in ihrer Wiener Rede etwa „die brutale Niederschlagung des Warschauer Aufstands von 1944“ (Assmann 2012: 55) an, der in Deutschland weitgehend vergessen bzw. mit dem Ghetto-Aufstand von 1943 verwechselt wird, während er in Polen zu einer „identitätsdefinierenden traumatischen Kernerinnerung“ (ebd.) geworden ist. Ähnliches gilt für einen zentralen russischen Erinnerungsort: die Blockade Leningrads von 1941-1944 durch die deutsche Wehrmacht, die fast 2 Millionen russische Opfer forderte und dennoch keine Rolle im nationalen Gedächtnis der Deutschen spielt. Und auch im Hinblick auf den europäischen Bombenkrieg sind die Erinnerungen entlang nationaler Grenzen gespalten: Während die Bombardierung von Dresden ihren festen Platz im deutschen Kollektivgedächtnis besitzt, ist den allerwenigsten Deutschen bekannt, dass Warschau, Rotterdam und Belgrad ebenfalls Opfer verheerender Bombenangriffe waren, die in Polen, den Niederlanden oder Serbien bis heute unvergessen sind.

Es lassen sich viele weitere Beispiele finden – von Oradour über Distomo bis hin zu Kragujevac, aber auch solche ohne deutsche Beteiligung wie etwa Srebrenica –, die allesamt durch eine gravierende Erinnerungsasymmetrie geprägt sind: nämlich durch „eine [...] anhaltend starke [...] Erinnerung auf Seiten der Opfer und ein ‚starkes‘ Vergessen auf Seiten der Nachfolger der Täter“ (ebd.: 56). Nicht zuletzt in der Euro-Krise ist deutlich geworden, in

welchem Maße solche unbearbeiteten Gedächtnisasymmetrien die zwischenstaatlichen Beziehungen und Kommunikationsverhältnisse in Europa zu belasten und – auch unter EU-Partnerländern – alte Feindbilder zu reaktivieren vermögen. Man betrachte nur den Streit um die finanzpolitische Rettung Griechenlands, der die EU bereits mehrfach vor eine existenzbedrohende Zerreißprobe gestellt hat: Tatsächlich übertreibt man nicht, wenn man behauptet, dass seit 2010, als das erste Rettungspaket für Griechenland beschlossen wurde, das politische Klima zwischen Deutschen und Griechen sich in einem bislang unvorstellbaren Maße verschlechtert hat. Vordergründig, das ist klar, resultiert das vergiftete Klima aus dem Gefühl der Griechen durch die von Deutschland durchgesetzte Austeritätspolitik und die mit ihnen verbundenen Spar- und Reformauflagen ihrer politischen Souveränität beraubt und in die Verarmung getrieben zu werden; während sich die Deutschen finanziell ausgenommen und erpresst fühlen. Dramatisch verschärft wird diese Situation, die von den Medien in Deutschland und Griechenland durch das Schüren von antigriechischen oder antideutschen Ressentiments zusätzlich angeheizt wird, jedoch durch gravierende Divergenzen der kollektiven Erinnerung in Griechenland und Deutschland. In Deutschland spielt die Erinnerung an die NS-Kriegsverbrechen in Griechenland nicht nur keine Rolle, die Verbrechen von SS und Wehrmacht an der griechischen Zivilbevölkerung sind – ganz im Gegensatz zum Ereignis der Judenvernichtung – auch bis heute kaum geschichtswissenschaftlich aufgearbeitet worden, was zur Folge hat, dass kaum jemand in Deutschland weiß oder wissen will, dass im Rahmen der Okkupation Griechenlands zwischen 1941 bis 1944 ca. 200.000 Menschen umgebracht wurden. Im SPIEGEL Nr. 9/2015 referiert Klaus Wiegrefe summarisch die menschlichen und materiellen Verluste der deutschen Besatzung:

Mindestens 100.000 Menschen starben in der Hungersnot 1941/42, Folge der Ausplünderung des Landes durch die Wehrmacht. Mehr als 50.000 Juden aus Griechenland wurden in Auschwitz vergast, zudem Zehntausende Zivilisten als ‚Sühnemaßnahmen‘ für Anschläge der Partisanen erschossen, erhängt oder verbrannt. Die Verluste der Griechen waren größer als in jedem anderen nichtslawischen Gebiet [...]: alle großen Eisenbahnbrücken gesprengt, mehr als hunderttausend Häuser zerstört, fast alle Handelsschiffe versenkt. (Wiegrefe 2015: 26f.)

Es sind solche vergangenheitspolitisch grundierten Konflikte, die den Ausgangspunkt für Assmanns Modell des dialogischen Erinnerns bilden. Bei diesem geht es prinzipiell darum, den monologischen Charakter nationaler Erinnerungen aufzubrechen und die nationalen Erinnerungen der Anderen in das eigene Vergangheitsbild zu integrieren. Konkret bedeutet dies, der Erinnerung an das eigene Leid, das zumeist im Zentrum der nationalen Gedächtnis-

se steht, auch Erinnerungen an das an Anderen, seien es Nachbarnationen, nationale Minderheiten oder sonstige Bevölkerungsgruppen, verübte Leid hinzuzufügen und auf dem Wege unterschiedlicher Formen des gedächtnispolitischen Dialogs in die eigenen Identitäts- und Gedächtniskonstruktionen einzubauen. Assmann betrachtet diese Form der dialogischen Erinnerung, die, wie im Folgenden deutlich werden wird, strukturell in mancherlei Hinsicht den Lernzielen der Interkulturellen Kommunikation entspricht, im Gegensatz zur Holocaust-Erinnerung als einen Modus der „Vergangenheitsbewältigung“, der darauf zielt, „die blockierenden Wirkungen einer traumatischen Vergangenheit hinter sich zu bringen“ und ein gemeinsames bi- oder multinationales „Wissen um wechselnde Täter- und Opferkonstellationen“ (Assmann 2012: 60) zu entwickeln. Traumatische Vergangenheit wird hier also nicht wie in der Holocaust-Erinnerung konserviert und als solche von Generation zu Generation weitergegeben; sie soll vielmehr – über die ‚Aufhebung‘ divergierender Erinnerungen – überwunden werden, um „den Blick auf eine gemeinsame Zukunft [zu] öffnen“ (ebd.: 60), die nicht mehr von „heroischen Mythen“ oder von Formen der „Opferkonkurrenz“ (ebd.: 61) und Schuldrechnung bestimmt ist.

6. Strategien des dialogischen Rememberns

6.1 Erhaltung von erinnerungsgeschichtlicher Pluralität und Differenz

In ihrer Wiener Rede, aber auch an anderen Stellen ihres Werks (vgl. Assmann 2007a; 2007b) hat Aleida Assmann eine Reihe von gedächtnispolitischen Regeln und Strategien formuliert, die im Hinblick auf die Schaffung eines pazifizierten transnationalen europäischen Erinnerungsraums zu berücksichtigen sind. Folgt man Assmann, dann ist die erste und grundlegende Voraussetzung für die Entstehung eines solchen gemeinsamen Gedächtnisraums die Erhaltung von erinnerungsgeschichtlicher Pluralität und Differenz. Von Assmann wird dementsprechend eine Europäisierungsstrategie explizit abgelehnt, die auf der Implementierung einer bestimmten, von offizieller Seite vorgegebenen Vergangenheitskonstruktion beruht, denn, so Assmann:

Die Verordnung eines einheitlichen und allgemein verbindlichen Geschichtsbilds würde alle nationalen und regionalen Differenzen der Erfahrungsperspektiven und Deutungen auflösen und damit die spezifische Qualität der europäischen Erfahrung zerstören, die auf irreduzibler Vielfalt und geografischer Differenz basiert. (Assmann 2012: 62)

Statt eines monologischen „Masternarrativs“, das als ein von oben verordnetes die demokratischen Maßstäbe Europas ohnehin konterkariere, bedürfe Europa vielmehr kompatibler, d.h. aufeinander beziehbarer und anschlussfähiger Vergangenheitsbilder, entsprechend Luisa Passerinis Unterscheidung zwischen „shared narratives“ (oder kollektiv geteilten Geschichten) und „shareable narratives“ (ebd.: 62f.), d.h. Geschichten, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich miteinander vereinbaren lassen und sich gegebenenfalls ergänzen.²

6.2 Perspektivenwechsel

Die zweite von Assmann vorgeschlagene gedächtnispolitische Europäisierungsstrategie nähert sich in bemerkenswerter Weise den Konzepten von Fremdverstehen und interkultureller Kommunikation an. Empfohlen wird nämlich ein Perspektivenwechsel, d.h. konkret: die Übernahme der erinnerungsgeschichtlichen Perspektive einer oder mehrerer anderer europäischer Nationen, Minderheiten oder Bevölkerungsgruppen. Hier besitzt die deutsche Holocaust-Erinnerung eine Vorbildfunktion, denn in der Auseinandersetzung mit dem Judenmord zeichnet sich die jüngere deutsche Gedenkkultur durch den Versuch einer empathischen Übernahme der jüdischen Opfererinnerung aus – es sei hier nur an das Holocaust-Mahnmal in Berlin und seine performativen Aspekte erinnert. Auch im deutschen Gedenken an den Zweiten Weltkrieg ist es infolge der Weizsäcker'schen Reinterpretation des 8. Mai 1945 als Tag der Befreiung gelungen, Erinnerungsperspektiven der ehemaligen Kriegsgegner partiell zu übernehmen und mit den eigenen Perspektiven zu verbinden, wie die Festveranstaltungen sowohl zum 70. Jahrestag der Schlacht von Stalingrad als auch zum 70. Jahrestag des D-Day zeigten, die beide von offiziellen Vertretern Deutschlands und seiner ehemaligen Kriegsgegner gemeinsam und einträchtig begangen wurden.

6.3 Kontextualisierung

Eine dritte, ebenfalls an Formen des Fremdverstehens und der interkulturellen Kommunikation anknüpfende Strategie besteht in der Kontextualisierung

² An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob Assmann, trotz ihrer Ablehnung eines vereinheitlichenden europäischen Masternarrativs, zu Beginn ihrer Wiener Rede nicht selbst eine solche übergeordnete Perspektivierung der europäischen Geschichte formuliert, wenn sie dem amerikanischen Traum einen genuin europäischen gegenüberstellt, der in der „Überzeugung“ bestünde, „dass aus ehemaligen Todfeinden friedlich koexistierende und sogar eng miteinander kooperierende Nachbarn werden können“ (Assmann 2012:19).

von einzelnen, möglicherweise überakzentuierten Erinnerungsbeständen. Kontextualisierung, d.h. die nachträgliche und geschichtswissenschaftlich fundierte Einordnung von Kollektiverinnerungen in größere historische Zusammenhänge, ist keineswegs als Entwertung solcher Erinnerungen misszuverstehen, im Gegenteil: „Es wäre“, wie Assmann schreibt, „sinnlos, existentielle Erfahrungen nicht anzuerkennen, weil diese der historischen Deutung in einer größeren Perspektive nicht entsprechen. Jeder hat ein Menschenrecht auf seine Erinnerungen“ (Assmann 2007a: 269). Nichtsdestoweniger jedoch können bestimmte Erinnerungen, ja sogar eigene Opfererfahrungen, durch ihre Verortung in einem weiteren Gedächtnisraum „etwas von ihrem unversöhnlichen Solipsismus“ (ebd.) verlieren und so eine relativierende Um- und Neudeutung erfahren, die sie mit anderen, ihnen vormals widersprechenden Erinnerungen kompatibel macht. Exemplarisch lässt sich dies an der kollektiven Erinnerung der deutschen Vertriebenen zeigen, die, wenn man sie für sich genommen betrachtet, ohne Zweifel aus einer schmerzhaften Unrechts- und Opfererfahrung resultiert. Allerdings blendet eine solche isolierende Betrachtung aus, dass die Vertreibung die nahezu zwangsläufige Konsequenz nationalsozialistischer Aggressions- und Eroberungspolitik war, an der sich im Übrigen viele spätere Vertriebene euphorisch beteiligten. Erst die Einbeziehung dieser historischen Kontexte ermöglicht es, zu einer adäquaten Bewertung des Ereignisses der Vertreibung und damit zu einer adäquaten, d.h. Aspekte historischer Gerechtigkeit einschließenden Erinnerung zu gelangen.

6.4 Inklusivität

Als vierten Weg zu einer Europäisierung nationaler Erinnerungen nennt Assmann die Fähigkeit zur Integration von solchen Erinnerungskomplexen, die in anderen europäischen Nationen eine wichtige Rolle spielen. Tatsächlich sind nationale Erinnerungen prinzipiell nicht nur selektiv, oft genug dichten sie sich auch gegen andere Kollektiverinnerungen ab, wenn diese sie bzw. die von ihnen gestützten kollektiven Identitäten in Frage stellen. Ein nach Europa geöffnetes Gedächtnis müsste dementsprechend seine Exklusivität aufgeben und inklusive Qualitäten entwickeln, wobei es primär darum geht, den eigenen Erinnerungsrahmen zu erweitern, „um Raum zu schaffen für unterschiedliche Geschichtserfahrungen und historische Traumata, die nicht länger gegeneinander auszuspielen sind“ (Assmann 2012: 65). Eine vordringliche Aufgabe europäischer Erinnerungspolitik besteht dement-

sprechend darin, das westliche Paradigma der Holocaust-Erinnerung mit den osteuropäischen Ansätzen der Gulag-Erinnerung zu verbinden und beide Komplexe zu elementaren Bestandteilen eines gesamteuropäischen Gedächtnisses zu machen. Aber auch die Aufhellung von eigenen Kriegsverbrechen, die nicht selten durch die Konzentration vieler europäischer Nationen auf die Gräueltaten ihrer ehemaligen Kriegsgegner abgedunkelt werden, kann über die Integration anderer nationaler Erinnerungsperspektiven erreicht werden.

6.5 Rahmung

Schließlich bedarf eine supranationale europäische Kollektiverinnerung einer politischen „Rahmung“, wie sie etwa in Bezug auf die Holocaust-Erinnerung durch die *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* (ITF) oder auf einer höheren Ebene durch die Europäische Union als einem Zusammenschluss eng miteinander kooperierender und durch gemeinsame Interessen, Zielsetzungen und normative Grundsätze verbundener Nationalstaaten besteht. Der von Assmann eingeführte Begriff des „Rahmens“ bezieht sich in diesem Sinne auf „einen gemeinsamen Kanon von Werten und Zielen“, der es ermöglicht, divergierende Erinnerungen „in ihrer Tendenz zur Ausuferung und malignen Steigerung“ (Assmann 2007a: 270) einzuschränken – ein Vorgang, in dem Assmann im Übrigen die Voraussetzung jedweder kollektiven Identitätsbildung sieht, die immer als Resultat einer Korrelation von Erinnerungen und Werten zu verstehen ist. Politisch-normative Rahmenbildungen lassen dementsprechend die unhintergehbare Pluralität und Differenz partikularer Erinnerungen zu; sie entschärfen aber zugleich deren Konfliktpotenzial über ihren Bezug auf einen gemeinsamen Wertehorizont, der wiederum auf einem gemeinsamen „Bewusstsein von den historischen Ereignissen in ihrem Zusammenhang“ (ebd.: 270f.) basiert. „Europa als einen transnationalen Erinnerungsrahmen“ zu verstehen, würde vor diesem Hintergrund bedeuten, zu starke Identifikationen mit partikularen nationalen Gedächtnisbeständen und damit einhergehende „übersteigerte Selbst- und aggressive Fremdbilder“ (ebd.) abzubauen, um eine Vergangenheitsperspektive zu entwickeln, in der der eigene nationale Bezug auf die Geschichte mit dem der anderen europäischen Nationen vermittelt und in einem normativ gestützten europäischen Wissen um die wechselnden Rechts- und Unrechts- bzw. Opfer- und Täterkonstellationen der Vergangenheit aufgehoben wird.

7. Fremdsprachenwissenschaftliche Kulturdidaktik und dialogisches Erinnern

Es lässt sich unschwer erkennen, dass sich in diesem Zusammenhang sowohl für die Fremdsprachenwissenschaften als auch für den schulischen Fremdsprachenunterricht neue Aufgabenfelder auftun; denn auch wenn die Umarbeitung monologischer in dialogische Erinnerungen in erster Linie auf einer transnationalen politisch-institutionellen, geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Ebene zu leisten ist, so bietet doch gerade der fremdsprachliche Unterricht als ein den nationalen Rahmen qua definitionem überschreitender transnationaler Bereich vielfältige Ansatzpunkte für einen solchen Dialogisierungsprozess. Nicht nur, dass es im Rahmen fremdsprachlicher und fremdsprachenwissenschaftlicher Kontexte immer schon um die Transzendierung eigener nationaler bzw. kultureller Perspektiven und die Übernahme fremder Perspektiven geht, in vielen Fällen treffen hier zudem Lerner und Lernerinnen unterschiedlicher Nationalitäten mit ihren je eigenen nationalen Erinnerungen, Geschichtsbildern und Vergangenheitsbezügen aufeinander, so dass Formen dialogischer oder kommunikativer Gedächtnisarbeit ohne allzu große Anstrengungen initiiert werden können. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, in kulturbezogenen fremdsprachlichen Vermittlungskontexten die unterschiedlichen nationalen Gedächtnisbestände in die gemeinsame Arbeit einzubeziehen und sie in interkultureller Perspektive zum Ausgangs- oder Bezugspunkt kultur- und gedächtnisdidaktischer Lernprozesse zu machen. Hierzu wäre es notwendig, nicht nur das Verständnis fremdkultureller Erinnerungen und Vergangenheitsbilder zu Lernzielen zu erheben, wie dies idealtypisch etwa in Schmidt/Schmidts Lehrbuch *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (2007) für das deutsche Kollektivgedächtnis geschehen ist, sondern den interkulturellen Dialog zwischen fremd- und eigenkulturellen Erinnerungen bzw. zwischen den eigenen nationalen Erinnerungen und denen anderer europäischer Nationen von vornherein in den Vermittlungsansatz zu integrieren. Bislang ist dies in fremdsprachendidaktischen Kontexten noch kaum geschehen, weshalb das Projekt *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* durchaus als eine Pilotunternehmung betrachtet werden kann. Als solche knüpft sie methodisch an Pierre Noras Konzept der Erinnerungsorte in der beziehungsge­schichtlich profilierten Adaption Hahn/Traba an (vgl. 2012: 14f.), indem sie insgesamt fünf parallele deutsch-polnische Erinnerungsorte zum Ausgangspunkt für eine „wechselseitige Verknüpfung und Aufrasterung“ (Assmann 2011: 54) nationaler Gedächtnisbilder macht. Man übertreibt nicht, wenn

man behauptet, dass sie hiermit einen keineswegs geringzuschätzenden Beitrag zur Ausprägung einer europäischen Erinnerungskultur leistet, denn eine solche kann nicht von oben herab durch politische Weisungen, expertokratische Anstrengungen oder sozialtechnologische Eingriffe verordnet werden. Wie Leggewie zurecht konstatiert, hängt die „Herausbildung eines europäischen Wir-Gefühls“ vielmehr

von der Entstehung einer gemeinsamen Öffentlichkeit und der Einbindung der Zivilgesellschaft ab, und europäische Orte, von denen nur eine kleine Elite weiß, können dazu sicher keinen Beitrag leisten. Politische Identität entsteht durch staatsbürgerliche Mitwirkung und Mitgestaltung. Gerade konflikträchtige Kommunikationsereignisse stellen transnationale Öffentlichkeiten her, wobei in den Worten einer Europaabgeordneten gemeinsam gerade nicht heißt, dass es dasselbe Verständnis ist, sondern dass man sich über Konflikte, Kriege, Verletzungen, Wünsche, Hoffnungen, Zukunftserwartungen auf zivile Weise verständigen kann. (Leggewie 2011: 185)

Die hier von Leggewie formulierte Einsicht, wonach die Herausbildung eines gemeinsamen europäischen Erinnerungsraums und damit einer gemeinsamen europäischen Identität die Entstehung einer europäischen Öffentlichkeit voraussetzt, hat nicht zuletzt auch Konsequenzen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Denn auch das innereuropäische Fremdsprachenstudium oder der innereuropäische Fremdsprachenunterricht sind dort, wo Europäer und Europäerinnen unterschiedlicher Nationen aufeinandertreffen, ein Teil der europäischen Öffentlichkeit. Wenn Studierende aus Russland, Bulgarien oder Frankreich an einer deutschen Universität Deutsch als Fremdsprache studieren, wenn deutsche Schüler/-innen in einem Austauschjahr in England Englisch oder in Italien Italienisch lernen oder, wenn, wie hier geschehen, deutsche, polnische und internationale Studierende in einem gemeinsamen Projekt ihre unterschiedlichen Vergangenheitskonstruktionen anhand vergleichbarer Erinnerungsbestände diskutieren – dann konstituieren sie nolens volens ein Kleinstsegment jener gesamteuropäischen Öffentlichkeit, in deren Macht und Verantwortung allein die Entscheidung über die Konturen eines künftigen europäischen Gedächtnisses liegt.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida (2007a): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn.
- Assmann, Aleida (2007b): *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München.

- Assmann, Aleida (2012): Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? Wien 2012 (=Wiener Vorlesungen im Rathaus. Band 161, Hrsg. für die Kulturabteilung der Stadt Wien von Hubert Christian Ehalt).
- François, Etienne (2009): Ist eine gesamteuropäische Erinnerungskultur vorstellbar? In: Bernd Hennigsen / Hendriette Kliemann-Geisinger / Stefan Troebst (Hrsg.): Transnationale Erinnerungsorte: Nord- und südeuropäische Perspektiven. Berlin, 13-30.
- Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.
- Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.).
- Leggwie, Claus (2011): Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt. München.
- Magosci, Paul Robert (1996): A History of Ukraine. University of Toronto Press. Toronto, Buffalo, London.
- Novick, Peter (2001): Nach dem Holocaust. Der Umgang mit dem Massenmord. Stuttgart (u.a.).
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin.
- Wiegrefe, Klaus (2015): Die Furcht vor dem F-Wort. In: Der Spiegel 9/2015, 26-27.

Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille

ESSAYS ZU DEUTSCH-POLNISCHEN
ERINNERUNGORTEN
IN KRITISCHER REFLEXION.
TEXTLEKTÜREN VON STUDIERENDEN

Der Beitrag gibt auf der Grundlage von 24 studentischen Lektüreprotokollen aus Seminaren an den Universitäten Göttingen und Poznań Einblick in konkrete Rezeptionsprozesse ausgewählter Essays aus dem Band zu parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten (Hahn/Traba 2012a, 2012b). Die Lektüre erfolgte anhand von acht Leitfragen und fokussierte auf die Überzeugungskraft sowie das diskursive und didaktische Potenzial der Texte. Die Autorinnen zitieren und interpretieren exemplarische Äußerungen aus den Protokollen und ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass Texte dieser Art – neben Schwierigkeiten konzeptueller, sprachlicher und inhaltlicher Art – mehrere wichtige Impulse bieten: Sie liegen zum einen in der Anforderung zu autonomem, individuell unterschiedlich ausgerichtetem punktuelltem Wissenserwerb, zum zweiten in vielfältigen Anstößen zur Reflexion über die Veränderlichkeit, Veränderbarkeit und Verflechtung kultureller Phänomene und deren Wahrnehmung und zum dritten in der Eröffnung eines Spielraums für die Entfaltung didaktisch-methodischer Kreativität. In diesem Sinne versteht sich der Beitrag auch als Anregung zu konkreter Rezeptionsforschung.

Poniższy artykuł stanowi analizę konkretnych procesów recepcji dokonaną na podstawie 24 protokołów sporządzonych przez studentów w ramach zajęć dydaktycznych na Uniwersytecie w Getyndze oraz w Poznaniu po lekturze wybranych esejów z tomu o paralelnych polsko-niemieckich miejscach pamięci (Hahn/Traba 2012a, 2012b). Lekturze tekstów towarzyszyły pytania strukturyzujące, koncentrujące uwagę studentów na sile perswazyjnej argumentacji oraz dyskursywnym i dydaktycznym potencjale tekstów. W artykule przytoczono cytaty i zinterpretowano przykładowe wypowiedzi studentów z protokołów. Wnioski wskazują na fakt, że tego rodzaju teksty – pomijając trudności konceptualne, językowe oraz merytoryczne – oferują wiele ważnych impulsów: wymagają autonomicznego oraz indywidualnie

zróznicowanego i systematycznego przyswajania wiedzy, po drugie motywują do refleksji nad niestałością, zmiennością i powiązaniem fenomenów kulturowych oraz nad ich recepcją, po trzecie oferują możliwość rozwoju kreatywności w zakresie dydaktyki i metodyki. Poniższy artykuł jest również impulsem do szczegółowych badań nad recepcją.

Das Kooperationsprojekt *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* ist zum einen einem dialogischen Erinnern als Beitrag zur Konstituierung eines europäischen Gedächtnisses, zum anderen einer Entwicklung didaktischer Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache, aber auch für die interkulturelle Jugend- und Begegnungsarbeit, verpflichtet. Zu den Strategien eines dialogischen Erinnerns gehören nach Aleida Assmann (2012), die diesen Begriff geprägt hat:

- eine Erhaltung von erinnerungsgeschichtlicher Pluralität und Differenz,
- ein Perspektivenwechsel, d.h. die Übernahme der erinnerungsgeschichtlichen Perspektive einer oder mehrerer anderer europäischer Nationen, Minderheiten oder Bevölkerungsgruppen,
- eine Kontextualisierung einzelner Erinnerungsbestände, d.h. ihre nachträgliche und geschichtswissenschaftlich fundierte Einordnung in größere historische Zusammenhänge,
- eine Inklusivität, d.h. die Fähigkeit zur Integration von Erinnerungskomplexen, die in anderen europäischen Nationen eine wichtige Rolle spielen.

In entsprechenden Prozessen einer Europäisierung nationaler Erinnerungen kann der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen. In seiner interkulturellen Zielsetzung, die sich seit den 1990er Jahren durchgesetzt hat, inzwischen weiter ausdifferenziert wurde und auch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) prägt, geht es um die Transzendierung ‚eigener‘ nationaler bzw. kultureller Perspektiven durch das Kennenlernen und die Übernahme ‚fremder‘ Perspektiven. Mit einem Projekt wie dem vorliegenden kann dies in vorbildlicher Weise geleistet werden. In ihm treffen Lerner und Lernerinnen unterschiedlicher Nationalitäten – nicht nur deutscher und polnischer – mit ihren je ‚eigenen‘ (nationalen) Erinnerungen, Geschichtsbildern und Vergangenheitsbezügen aufeinander. Anhand von Texten – ausgewählten Essays aus der von Hans Henning Hahn und Robert Traba herausgegebenen Publikationsreihe zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten (Hahn/Traba 2012-2015¹) – setzen sie sich mit ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Erinnerungsbeständen auseinander und treten mit-

¹ Mit Ausnahme von Band 4 („Erinnerung auf Polnisch“) erschien die gesamte Reihe ebenfalls auf Polnisch: vgl. Hahn/Traba 2012-2016.

einander in dialogische Kommunikation. Sie vertiefen die Kommunikation, indem sie zielgerichtet mit Blick auf die vorzulegenden Projektergebnisse – Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit jeweils einem deutsch-polnischen Erinnerungsort – Erinnerungsbestände in Beziehung zueinander setzen und kontextualisieren sowie ‚eigene‘ Perspektiven wechseln und ‚fremde‘ Erinnerungskomplexe in die gemeinsame Arbeit integrieren. Deren Ergebnis wiederum soll multiplikatorisch wirken und es ermöglichen, weitere dialogische Lernprozesse zu initiieren.

Studierenden, und mit ihnen späteren Lehrenden des Faches Deutsch als Fremdsprache, sollen auf diese Weise die konzeptionellen, fachlichen und didaktisch- methodischen Kompetenzen vermittelt werden, unter den Bedingungen sprachlicher, zeitlicher und ggf. räumlicher Entfernung unterschiedlichen Zielgruppen Zugang zu kulturellen Phänomenen zu ermöglichen, die in mehrfacher Hinsicht jenseits ihres ‚eigenen‘ (national geprägten) kulturellen bzw. kommunikativen Gedächtnisses liegen. Dabei geht es weniger (aber auch, wie im Projektverlauf bestätigt wurde) um die Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit, als vielmehr darum, Diskurse wahrzunehmen und sich in ihnen zu positionieren. Diese Diskurse sind nicht in erster Linie wissenschaftlicher Natur (z.B. literatur- oder kunstwissenschaftlich, ereignishistorisch, soziologisch oder anthropologisch-kulturwissenschaftlich), sondern Teil der gesellschaftlichen Realität großer Gruppen: Sie spiegeln, was diese Gruppen in Bezug auf die nähere oder entferntere Vergangenheit bewegt und inwieweit dies aktuelle Relevanz besitzt – einerseits im Umfeld der zu lernenden Sprache, andererseits verknüpft mit Diskursen, die in anderen Kontexten – darunter im möglichen sprachlichen Umfeld der Lernenden – präsent sind.

Selbst auf akademischem Niveau muss die Erarbeitung eines solchen Repertoires eine große Herausforderung bedeuten, erst recht, wenn dies wenigstens teilweise über die fremde Sprache (hier: Deutsch) erfolgt. Verfügbares Kontextwissen (bzw. die Bereitschaft, sich dieses anzueignen), kritische Distanz und das Vermögen, von konkreten Erscheinungen und Fällen ausgehend zu abstrahieren und auf andere, vergleichbare, zu schließen, gehören – neben (fremd-)sprachlichem Vermögen und einer grundsätzlichen Diskussionsbereitschaft – zu den größten Herausforderungen. Gefragt sind daher einfache und überschaubare Schritte. Wir sehen sie nicht zuletzt in einer kritischen Lektüre einschlägiger Texte, einhergehend mit Überlegungen zu deren möglichen Ergänzungen, sowie der Entwicklung erster Ideen zur Erarbeitung didaktischer, auf den Texten gründender Angebote für konkrete Zielgruppen.

Entsprechend wurden in einer ersten Phase des in diesem Band vorgestellten Projekts, in Lehrveranstaltungen an den Universitäten Göttingen und Poznań, grundlegende Texte zum kulturellen Gedächtnis und zur (eu-

ropäischen) Erinnerungskultur, zum Konzept der Erinnerungsorte (*lieux des memoires*) nach Pierre Nora, zum Konzept der deutschen Erinnerungsorte von Etienne François und Hagen Schulze sowie zum beziehungs geschichtlich konkretisierten Konzept der deutsch-polnischen Erinnerungsorte von Hans Henning Hahn, Robert Traba u.a. gelesen und kritisch reflektiert. Besondere Aufmerksamkeit fand die Lektüre ausgewählter Essays zu parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten (Hahn/Traba 2012a, 2012b), wobei die Beschränkung auf parallele Erinnerungsorte darin begründet ist, dass dieser Band als erster der genannten Publikationsreihe erschien. Der innovative Charakter des Konzepts paralleler Erinnerungsorte wurde besonders hervorgehoben und mit den Studierenden auf seine Nachvollziehbarkeit hin geprüft. Die Auswahl der Essays erfolgte gemeinsam durch die Projektleiterinnen an beiden Universitäten. Ein wichtiges Kriterium war dabei eine gewisse Ausgewogenheit zwischen ‚realen Orten‘ (Rhein und Weichsel), ‚weiter zurückliegenden‘ historischen Phänomenen (Targowica und Dolchstoß), auf historischen Entwicklungen aufbauenden ‚Konzepten‘ (Nationalhymnen, KKK² und Mutter Polin), Phänomenen der jüngeren Geschichte nach 1945 (Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall), Elementen einer ‚Hochkultur‘ (Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz) sowie Elementen einer Populärkultur (Käfer und Maluch und Trabi; Bern 1954 und Wembley 1973).³ Nicht alle der gelesenen Essays wurden später zur Grundlage der didaktischen Entwürfe; gemeinsam mit den Studierenden wurde für diese zweite Phase eine Auswahl von Erinnerungsorten getroffen, die sie für die Arbeit in Unterricht, Seminaren oder Workshops der interkulturellen Jugend- und Begegnungsarbeit als besonders geeignet erachteten. Mögliche Kulturbegriffe, die in so einer zunächst größeren und später weiter reduzierten Auswahl aufgehoben und für das Fach Deutsch als Fremdsprache und verwandte Bereiche relevant sind, wurden mit den Studierenden reflektiert. Die Lektüren der ausgewählten Essays erfolgten in häuslicher Einzelarbeit, verbunden mit der Aufgabe, jeweils ausführliche Lektüreprotokolle anzufertigen. So sollte auch eine fokussierte und kritische Textrezeption eingeübt werden.

Die Essays bieten – insbesondere in der Perspektive grundlegender fremdsprachendidaktischer Anforderungen (und viele Studierende in den Seminaren lasen in der Fremdsprache Deutsch) – zunächst einmal eine Fülle lexikalischen und grammatikalischen Materials sowie strukturierte Gedan-

² Gemeint ist die gängige Abkürzung für „Kinder, Küche, Kirche“.

³ Auf die einzelnen Essays wird im folgenden Text wiederholt Bezug genommen. Wir bedienen uns dabei einer Kurzform des Titels, ohne jedesmal auf die Autorinnen und Autoren zu verweisen. Vgl. im einzelnen: Feltsch/Latkowska 2012, Halicka 2012, Loew 2012, Olschowsky 2012, Rduch 2012, Jablkowska/Saryusz-Wolska 2012, Pyzio/Saryusz-Wolska 2012.

kengänge, die zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen und Aktivitäten werden können: darunter das Anfertigen von Zusammenfassungen, Textstrukturplänen, Fragen zum Text, Textvergleichen (zwischen themenverwandten Texten bzw. den Sprachfassungen Deutsch und Polnisch), Umformulierungen (z.B. alternative Titelvorschläge) und ggf. Übersetzungen. Polnischsprachige Studierende können beide Textfassungen nutzen und zusätzliche Aufgaben erhalten, die z.B. auf die Übersetzung bzw. die Übersetzbarkeit kulturspezifischer Begriffe fokussieren.

Um die Lektüre der insgesamt sieben Texte zu fokussieren, sind acht Fragen formuliert worden. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf die zentrale Rolle, die der medialen Verfasstheit und Vermittlung von Gedächtnisinhalten zukommt, darunter nicht zuletzt auf die Form von essayistischen Texten wie den vorliegenden. Der Aufbau einer aufmerksamen und fragenden Haltung gegenüber schriftlichen Texten stellt – so eine Begründung für dieses Vorgehen – einen wichtigen Lerninhalt für Studierende dar. Patrick Schmidt (2004) hat am Beispiel der Essays zu französischen (Nora) und deutschen Erinnerungsorten (François/Schulze) angedeutet, wie diese in medialer Fokussierung wahrgenommen werden könnten: „die Medialität des kollektiven Gedächtnisses“ dient ihm „als Analyseinstrument“ (Schmidt 2004: 27).⁴ Der Nutzen der bisher vorliegenden Essay-Sammlungen zu Erinnerungsorten – und das gilt auch für die Publikationsreihe von Hahn/Traba – liegt nicht zuletzt in der Möglichkeit, sie als „Inventar von Gedächtnismedien“ zu nutzen (Schmidt 2004: 37). Sie können u.a. Aufschluss über die unterschiedlichen Funktionen von Medien im Erinnerungsdiskurs geben, die Ursachen der anhaltenden (oder schwindenden) Lebendigkeit, der Verbreitung und Popularität von Erinnerungsorten beleuchten oder auch deren Verankerung in unterschiedlichen sozialen Gruppen erhellen.⁵ Mit den persönlichen Lektüren und entsprechenden Protokollen bereiten sich die Studierenden auf spätere Seminardiskussionen vor. Die deutsch-polnischen Erinnerungsorte sollen in den individuellen Lektüren bereits in ihrem dialogisch angelegten Charakter erfasst und somit zur Grundlage weiterer dialogischer Prozesse in den Seminarformaten werden. Der von den Projektleiterinnen vorbereitete Katalog von Fragen, die zu den einzelnen Essays zu beantworten waren, umfasst folgende Punkte:

⁴ Schmidt zeigt, dass Medien in Noras Überlegungen keine große Rolle spielen und der Begriff von ihm undifferenziert und sogar abwertend benutzt wird. ‚Topoi‘, ‚Mythen‘ und ‚Ereignisse‘ werden ebenso wie die medialen Formen, in denen sie gespeichert sind, zirkulieren oder abgerufen werden, pauschal unter ‚Erinnerungsorten‘ zusammengefasst (vgl. Schmidt 2004: 35), Fragen nach den Mechanismen ihrer Funktionalisierung bleiben in den meisten Texten Noras unbeachtet.

⁵ Vgl. dazu auch Badstübner-Kizik 2015.

1. Welche kulturellen Phänomene stehen im Mittelpunkt des Essays?
Recherchieren Sie, falls es Ihnen nötig erscheint, 3-5 zusätzliche Informationen zu ihnen.
2. Was macht diese kulturellen Phänomene zu Erinnerungsorten? Wie wird ihre Auswahl im Text begründet? Wer (oder was?) hat sie ggf. zu Erinnerungsorten „gemacht“?
Inwieweit können Sie die Wahl der ausgewählten Erinnerungsorte als jeweils deutsche oder polnische Erinnerungsorte nachvollziehen?
3. Welche Textaussagen sind zu finden zu folgenden Fragen:
 - Sind die beschriebenen Phänomene heute noch von (großer) gesellschaftlicher Relevanz? Kennt man die eigentlichen Phänomene noch oder nur die Begriffe und mit ihnen verbundene Assoziationen?
 - Für welche gesellschaftlichen Gruppen sind die Phänomene und/oder Begriffe ggf. von Bedeutung? Gibt es Unterschiede - je nach Regionen, Generationen, Geschlechtern, politischer Ausrichtung u.a.?
 - Wird über das jeweilige Phänomen noch gesprochen, etwa in Familien- oder Freundeskreisen? Oder ist es nur medial, etwa in Texten, Filmen, Bildern, einem konkreten topographischen Ort oder Gebäude präsent? Oder werden nur die Begriffe und mit ihnen verbundene Assoziationen noch in den Medien verwendet, zum Beispiel in Zeitungen und Zeitschriften?
 - Wen können die Filme, Bücher, Zeitungen, Internetangebote o.a. rund um die thematisierten Phänomene vermutlich erreichen?
4. Hat sich die Wahrnehmung des Phänomens im Laufe der Zeit verändert? Was erfährt man dazu im Text (z.B. zu welchem Zeitpunkt, aus welchem Grund)?
5. Worin besteht - laut Text - die „Parallelität“ der Funktionen der Erinnerungsorte im jeweiligen kollektiven Gedächtnis?
Können Sie diese funktionale Parallelität im jeweiligen kollektiven Gedächtnis Deutschlands und Polens nachvollziehen?
6. Welche anderen Parallelen (ggf. auch vor dem Hintergrund eines anderen kulturellen Kontextes) würden Sie ziehen?
7. Was müsste aus Ihrer Sicht im Text verändert werden, damit er überzeugend(er) wäre (z.B. Sprache, Argumentation)? Welche Ergänzungen würden Sie sich zum Text wünschen? (z.B. Bilder, Filme, Gegenstände, Räume usw.)
8. Hätten Sie eine Idee, wie man die thematisierten Phänomene weiter „vermitteln“ könnte (z.B. an jüngere Lernende)?

Die Fragen 1-4 rücken konkrete kulturelle Phänomene in ihrer historischen, kulturellen und z.T. auch sprachlichen Bedingtheit in den Mittelpunkt, daneben die Begründungen für ihren Status als Erinnerungsorte sowie Aspekte ihrer aktuellen Relevanz. Begriffe aus der Basislektüre – wie z.B. Speicher- und Funktionsgedächtnis, Speicher-, Zirkulations- und Abrufmedien, produktions- und rezeptionsseitige Funktionalisierung, der Prozesscharakter kultureller Erinnerungsbildung, die Rolle von Interpretation und Manipulation – können auf diese Weise konkretisiert werden. Daneben ging es auch um selbstständige Recherchen zur Erweiterung eigenen Wissens.

Die Fragen 5-6 fokussieren die Parallelität der angesprochenen Gedächtnisinhalte. Im Hinblick auf die differenten persönlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Studierenden wird gleichzeitig ein Blick über den deutsch-polnischen Kontext hinaus angeregt – nicht überraschend fiel dieser in der stärker heterogenen Gruppe in Göttingen vielfältiger aus als in Poznań.

Die Fragen 7-8 betreffen die Kommentierung des jeweils gelesenen Essays unter dem Aspekt seiner Überzeugungskraft als Text sowie seiner möglichen Re-Medialisierung, auch im Hinblick auf eine Weitervermittlung. Zum einen sollen die medialen Objektivationen hinter dem Sekundärtext erkannt und ggf. rekonstruiert werden – Personen, Texte, Filme, Musik, Bilder, Gebäude oder Gegenstände, die im Text als erinnerte, erinnerungsbildende und -transportierende Phänomene thematisiert werden. Zum anderen ist es wichtig, den Blick für mediale Formen rund um das Essay zu schärfen, unabhängig davon, ob diese dort angesprochen werden oder nicht. Hier verbirgt sich potenzielle zusätzliche ‚Beweiskraft‘ für Relevanz und Wirksamkeit des jeweiligen erinnerten Phänomens und ganz konkretes didaktisches Potenzial – in Gestalt von Materialien, die man für die Vermittlung nutzen könnte. Hier stecken aber auch Hinweise auf die Wirkung und Überzeugungskraft der gelesenen Texte.

Am Seminar in Göttingen nahmen im Sommersemester 2014 zwölf Studierende teil – aus Chile, China, Deutschland und Usbekistan (im Folgenden bezeichnet als Stud. 1-12). Alle Studierenden haben die Ausführungen zu den polnischen Erinnerungsorten als ‚fremden‘ Erinnerungsorten gelesen; für die Studierenden aus außereuropäischen Ländern waren sowohl die deutschen als auch die polnischen Erinnerungsorte ‚fremde‘ und sie haben die entsprechenden Diskurse in der Fremdsprache Deutsch wahrgenommen. An dem vergleichbaren Seminar an der Universität Poznań nahmen 2014/2015 über zwei Semester ebenfalls zwölf Studierende teil (im Folgenden bezeichnet als Stud. A-L), deren sprachliche und kulturelle Sozialisation mit einer Ausnahme in Polen verlaufen ist; bei dieser Person handelt es sich um eine in Deutschland aufgewachsene Erasmus-Studentin mit polnischen familiären Wurzeln und sehr guten Kenntnissen der polnischen Sprache. Die

deutschen Erinnerungsorte wurden von den Studierenden als ‚fremd‘ wahrgenommen, von den allermeisten hatten sie vorher noch nie gehört, mit deren polnischen Pendanten waren sie dagegen im Großen und Ganzen vertraut. Im Unterschied zum Seminar in Göttingen haben die polnischen Studierenden nur jeweils zu einem Text ein Lektüreprotokoll angefertigt, dies ist z.T. auf den erheblichen Zeitaufwand, die wechselnde Zusammensetzung der Gruppe und den Wunsch nach einer Wahlmöglichkeit zurückzuführen. Die Poznaner Lektüreprotokolle stellen zudem keinen obligatorischen Bestandteil der Seminarleistung dar.⁶ Die insgesamt 24 vorliegenden studentischen Lektüreprotokolle unterscheiden sich daher sehr deutlich hinsichtlich ihrer Länge und Komplexität voneinander; während es sich im Fall der Göttinger Studierenden um Texte von bis zu fünf Seiten Länge handelt, liegen aus Poznań jeweils 1-3 Seiten vor, die meist Stichpunkte und kurze Sätze enthalten, eng am Ausgangstext bleiben und ihn oftmals einfach paraphrasieren. Für die polnischen Studierenden war es das erste Mal, dass sie analytisch und konstruktiv-kritisch zu einem Fachtext Stellung nehmen sollten. Vielfach zogen sie sich auf einen subjektiv empfundenen Mangel an Wissen und Kompetenz zurück, es fehlte ihnen an Selbstvertrauen und einschlägiger akademischer Erfahrung, anerkannte Expertinnen und Experten aus dem Bereich Geschichte und Literaturwissenschaften zu ‚hinterfragen‘. Dies macht die Zusammenstellung der Auszüge aus den Protokollen im Folgenden etwas problematisch, dennoch soll hier nicht darauf verzichtet werden.

Zu folgenden parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten liegen Protokolle vor:

Text	Studierende Göttingen	Studierende Poznań
„Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz – Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons“ (H. Olschowsky),	1-12	F
„Rhein und Weichsel – Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des ‚Nationalgeistes‘“ (B. Halicka),	1-12	--
„Targowica und Dolchstoß – Verrat auf Vorrat“ (P. O. Loew),	1-12	--
„Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall – Verführte Helden?“ (C. Felsch, M. Latkowska),	1-12	A

⁶ Etwas anders als die Studierenden in Göttingen hat die Gruppe in Poznań umfangreiche multimediale Präsentationen zu polnischen Erinnerungsorten erstellt, die ausführlich im Seminar diskutiert wurden. Dies erwies sich für sie als geeignete Möglichkeit, die Konzeption der Erinnerungsorte zu erschließen. Der sprachliche Aufwand im gesamten Seminar (Textverstehen, Schreiben, Diskussion) war erheblich, das präsentierte Sprachniveau lag durchschnittlich bei B1+, in Einzelfällen bei B2.

Text	Studierende Göttingen	Studierende Poznań
„Käfer und Maluch und Trabi – Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit, Konsum und die ‚guten alten Zeiten‘“ (M. Pyzio, M. Saryusz-Wolska),	1-12	B, K
„Das Wunder von Bern 1954 und Wembley 1973 – Ein Spiel schreibt Nationalgeschichte“ (D. Blecking)	1-12	E, J
„Nationalhymnen: Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen“ (R. Rduch),	--	H, I
„KKK (Kinder, Küche, Kirche) und Mutter Polen. An- und abwesend. Weiblichkeitsmodelle in der deutschen und polnischen Kultur“ (J. Jabłkowska, M. Saryusz-Wolska).	--	C, D, G, L

Im Folgenden werden, den Fragen der Vorlage folgend, die hier paraphrasiert aufgenommen sind, Ausschnitte aus den insgesamt 24 Protokollen zitiert und kommentiert.⁷

1. Die konkreten kulturellen Phänomene

Die Aussagen zur Frage 1 belegen durchgängig, dass die Studierenden die ‚materiale Dimension‘ der erinnerten kulturellen Phänomene, die im Mittelpunkt der jeweiligen Essays stehen, erkennen können. Auch ihnen vorab unbekannte Erinnerungsbestände können sie erfassen. Teilweise vermerken sie jedoch, dass sie (umfangliche) zusätzliche Recherchen anfertigen mussten, um diese kontextualisieren zu können. Der ‚kulturelle Hintergrund‘ der Studierenden scheint dabei nur eine untergeordnete Rolle zu spielen; auch zu ‚eigenen‘ Erinnerungsbeständen wird in beiden Gruppen (umfanglich) recherchiert. Die recherchierten Inhalte gehören zu folgenden Bereichen (jeweils in chronologischer Anordnung):

- Ereignisse und Entwicklungen mit vorrangigem Bezug auf die Geschichte Polens (die Taufe des polnischen Prinzen Mieszko I. im Jahr 966 als Datum der Gründung eines christlichen polnischen Staates und die entsprechenden „Milleniumsfeierlichkeiten“ 1966; die polnische Herrscherdynastie der Piasten, 10. – 17. Jahrhundert; die polnische Verfassung vom 3. Mai 1791 als „erste moderne Verfassung Europas im Sinne der Aufklärung“ und der 3. Mai als Nationalfeiertag in Polen

⁷ Wir danken den Studierenden, die uns ihre Protokolle zur wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung gestellt haben. Die Zitate folgen jeweils dem originalen Wortlaut, Auslassungen und Ergänzungen wurden jeweils gekennzeichnet.

- und seit 2007 auch in Litauen; die Konföderation von Targowica / der Kościuszk-Aufstand 1794; die dreifache Teilung Polens; der gescheiterte Aufstand von 1830 / 1831; die Schlacht bei Warschau von 1920; der Warschauer Ghettoaufstand von 1943; der Warschauer Aufstand von 1944; der 7. November 1957 in Polen / der 40. Jahrestag der Oktoberrevolution; die antisemitische Kampagne der polnischen Politik 1968 / die Märzkampagne 1968; der August 1980 in Polen / die Gründung der Gewerkschaftsbewegung Solidarność),
- Ereignisse, Entwicklungen mit vorrangigem Bezug auf die Geschichte Deutschlands (die Ergebnisse des Wiener Kongresses 1814-1815; die politische Situation in der Weimarer Republik; die Reichstagswahl 1924; der Arbeiteraufstand vom 17. Juni 1953 in der DDR; die Neue Ostpolitik von Willy Brandt und Egon Bahr: „Wandel durch Annäherung“),
 - Ereignisse und Entwicklungen von gesamteuropäischer Reichweite (der Versailler Vertrag; der 20. Parteitag der KPdSU (der Kommunistischen Partei der Sowjetunion), auf dem Nikita Chruschtschow die ‚Ära des Stalinismus‘ beendete; die ‚68er‘-Bewegung in (West-)Europa und der Bundesrepublik Deutschland sowie der Prager Frühling 1968),
 - kulturelle Konzepte und Entwicklungen (die Heidelberger Romantik bzw. die Rhein-Romantik; die nationalsozialistische Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ (KdF); die Ostalgie (Begriff und Inhalt),
 - literaturbezogene Entwicklungen, Personen und Texte (die Loreley-Legende; Simone de Beauvoir; die „literarischen Texte, auf die im Kontext KKK und Mutter Polin Bezug genommen wird“),
 - sportbezogene Ereignisse und Texte (die Fußball-WM 1954 in der Schweiz; die Fußball-WM 1974 in Deutschland und die vorausgehenden Qualifikationsspiele; der Spielfilm *Das Wunder von Bern*).

Zusätzliche, oft sehr detaillierte Recherchen gelten Bildern und Texten (z.B. Flussläufe, Abbildungen der Autos Käfer, Maluch, Trabi) zur besseren Veranschaulichung von Inhalten der Essays (entsprechende Bemerkungen sind auch unter Frage 7 zu finden). Eine Studentin (9) verweist z.B. darauf, dass es empfehlenswert wäre, in die Werke von Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz (wieder) ‚hinein zu lesen‘ und dass sie sich Textauszüge bereits im Essay gewünscht hätte (vgl. auch unten stehend, Frage 8). Sie empfiehlt exemplarische Lektüren aus Mickiewicz’ *Ahnenfeier Teil III* und aus Goethes *Faust I*, da diese beiden Werke durch Theaterinszenierungen im Jahre 1968 in Warschau und Ost-Berlin für große Aufruhr sorgten und relevant für die gesellschaftliche Bedeutung beider Dichter sind. Sie empfiehlt an anderer Stelle auch eine Lektüre des Briefes der polnischen Bischöfe, der im Jahr 2015 ihren Recherchen zufolge noch auf der Website der Botschaft

der Republik Polen in Deutschland zu finden war.⁸ Dieselbe Studentin verweist ebenfalls auf die vielen im Essay zu *Käfer, Maluch und Trabi* benannten Rezeptionen in Kunst und Medien und fügt ihrem Lektüreprotokoll zumindest ein Beispiel für jedes Auto bei: den Käfer von Andy Warhol, die ‚Trabi‘-Skulptur auf dem Gelände der Deutschen Botschaft in Prag und eine Maluch-Werbung. Sie nimmt in ihr Protokoll weiterhin ein Foto der deutschen Fußballnationalmannschaft von 1954 auf (da im Essay nur ein Foto der polnischen Nationalmannschaft von 1973 enthalten ist) und empfiehlt, den Film *Das Wunder von Bern* oder zumindest dessen Trailer (youtube) anzuschauen. Die entsprechenden Polnischkenntnisse vorausgesetzt, fände sie es zudem interessant, den Artikel der polnischen Zeitung *Polityka* aus dem Jahre 2003 über das Spiel von 1973 zum dreißigjährigen Jubiläum zu lesen und sich den Dokumentarfilm über den Spieler Kazimierz Deyna oder die TV-Sendung *30 Jahre Wembley* anzusehen. Eine weitere Studentin (10) interessiert der Bekanntheitsgrad von Adam Mickiewicz (im Vergleich zu Johann Wolfgang von Goethe) im heutigen Deutschland und der Welt. Sie vergleicht die Google-Suchanfragen der beiden Namen / Begriffe miteinander und die Längen der Wikipedia-Artikel in beiden Sprachen. Dabei fällt ihr auf, dass die Suchanfragezahlen bei Google von 2005 bis heute für Goethe bis zu fünf-fach so hoch sind wie für Mickiewicz. Während Goethe in der ganzen Welt und in vielen unterschiedlichen Sprachen stark nachgefragt wird, kommen die Suchanfragen für Mickiewicz aus Polen, Litauen, der Ukraine und Belarus, wobei auch in den drei letztgenannten Ländern mit einer weitverbreiteten Kenntnis des Polnischen gerechnet werden kann (vgl. Google Trends 2014). Der Vergleich der Länge der Wikipedia-Artikel bestätigt diesen Eindruck: Während der Text über Goethe in seiner deutschen wie polnischen Version relativ lang und detailliert ist, wird Mickiewicz in polnischer Sprache sehr ausführlich behandelt, während der deutsche Text recht knapp gehalten ist. Recherchen dieser Art verdeutlichen, was im Text als „asymmetrische Ausgangslage“ bezeichnet wird: die Weltbekanntheit Goethes im Vergleich zu Mickiewicz, ‚mit dessen Namen man außerhalb Polens kaum etwas anfangen kann‘ (vgl. Olschowsky 2012: 222).

Teilweise wird von den Studierenden bereits an diesem Punkt der Protokolle der ‚überhöhende‘ Charakter bzw. die Funktionsweise der Erinnerungsorte mit erfasst. So ist von den ‚literarischen Legenden‘ Goethe und Mickiewicz die Rede; weiterhin von der ‚identitätsstiftenden Funktion‘, die sowohl die ‚literarischen Legenden‘ wie die ‚mythischen‘ Flüsse Rhein und Weichsel für die deutsche und die polnische Nation haben. Die Studieren-

⁸ Die Texte sind auf der Seite zwar noch angezeigt, inzwischen aber nicht mehr dort zu finden, vgl. http://www.berlin.msz.gov.pl/de/bilaterale_zusammenarbeit/deplbeziehungen/deutsch_polnische_zusammenarbeit/ (04.07.2016).

den übernehmen die in den Essays angebotene Sicht auf Targowica und die Dolchstoßlegende als Metaphern für den „Verrat an der nationalen Sache“ (Loew 2012: 204) und auf die Fußballspiele 1954 in Bern und 1973 in Wembley als sportliche Sensationen, die Nationalgeschichte schrieben, wobei die zeitgleiche Rundfunkübertragung in beiden deutschen Staaten das WM-Finale von Bern zu einem „gesamtdeutschen Ereignis im geteilten Land“ (Blecking 2012: 415) werden ließ. Käfer, Maluch und Trabi gelten auch ihnen als Leserinnen und Lesern als „Ikonen der Massenmotorisierung“ (Pyzio/Saryusz-Wolska 2012: 432) mit hoher Symbolik für die jeweilige Gesellschaft bzw. für bestimmte Generationen; das Bild vom Kniefall Willy Brandts 1970 in Warschau ist auch für sie unbestrittenes weltweites Symbol für die Aussöhnung zweier Staaten. Die mögliche politische Steuerung und Instrumentalisierung in der Erinnerungsgeschichte kultureller Phänomene wird gleichzeitig erkannt und akzeptiert. Nur in einem Protokoll wird deutlich, dass das erinnerte kulturelle Phänomen auf der Grundlage des gelesenen Textes nicht trennscharf genug erfasst wird. So heißt es über die Dolchstoß-Legende: „Mit diesem Begriff ‚Dolchstoß‘ sind ‚Gründe‘ für die Niederlage Deutschlands im Ersten und im Zweiten Weltkrieg relevant“ (Stud. 11). Indirekt wird bereits an diesem Punkt der Protokolle der vielfache Wunsch deutlich, den geschriebenen Text dahingehend zu ergänzen, dass er visuelle Angebote macht und multimodal wie individuell erweiterbar wird – ein Anspruch, der vom gedruckten Buch weg hin zu digitalen Textnetzen führt. Viele der recherchierten Text-, Bild- und Filmverweise werden in den Antworten auf die Frage 7 wieder aufgenommen und gehen in die Vorschläge zur ‚Vermittlung‘ der Phänomene ein (vgl. Frage 8).

Gleichzeitig ist zu erkennen, dass bei dieser konkreten Rezipient/-innengruppe nicht mit einem belastbaren Orientierungswissen gerechnet werden kann. Die Menge der unbekanntenen Informationen – von denen vielleicht auch nicht alle aufgeführt wurden – wirkt nicht selten auch demotivierend, wie mehrfach von Poznaner Studierenden angemerkt wurde.

2. Zum Status der genannten Phänomene als Erinnerungsorte

Diese Frage zielt darauf, erinnerte kulturelle Phänomene in ihren jeweiligen Kontexten – ‚deutschen‘ und ‚polnischen‘ – zu verstehen und nachzuvollziehen, was sie zu Erinnerungsorten macht. Es geht also z.B. um ihre medialen Repräsentationen, ihr Aufgehobensein im kommunikativen Gedächtnis u.ä. Daneben soll auch erfasst werden, wie die Auswahl der jeweiligen Erinnerungsorte im Essay begründet wird.

Die Studierenden vollziehen nach, dass es Begriffe / Texte / Medien bzw. bestimmte Symbolgehalte in ihnen sind, die kulturelle Phänomene zu Erinnerungsorten machen. Die Essays verdeutlichen das Zusammenwirken vielfältiger Faktoren, wie z.B. von kommunikativem Gedächtnis, intertextuellen und intermedialen Repräsentationen sowie deren anhaltender Rezeption bei der Verankerung von kulturellen Phänomenen als Erinnerungsorten – dies wird von den Studierenden entsprechend wahrgenommen. Die Rolle der Medien bzw. der Medialisierung von Erinnerungsorten für deren ‚Lebendigkeit‘ wird erkannt; sie erscheint geradezu als Voraussetzung dafür, von einem Erinnerungsort sprechen zu können; vgl. z.B. folgende Aussagen:

Da die Verratsvorwürfe des *Dolchstoßes* und *Targowica* bedeutende Konsequenzen für die Nationalgeschichte der jeweiligen Länder hatten, kann ich die Wahl dieser historischen Phänomene als jeweils deutschen oder polnischen Erinnerungsort nachvollziehen. Auch die Festigung der Verratsvorwürfe über Jahre hinweg, ihr Aufgreifen in Literatur und gesellschaftlichen Diskursen machen diese Phänomene für mich als einen festen Bestandteil der nationalen Identitätsbildung greifbar und damit als Erinnerungsort verständlich. (Stud. 1)

Die kulturellen Phänomene [Targowica und Dolchstoß, Anm. d. Verf.] sind besonders wegen ihres identitätsstiftenden Potentials und ihrer Bedeutung für die jeweilige Gesellschaft über die Jahrhunderte zu EOn geworden. Zu EOn werden sie demnach durch die Rezipienten. (Stud. 3)

Die Tatsache, dass beide Ausdrücke [Targowica und Dolchstoß, Anm. d. Verf.] in der jeweiligen Gesellschaft auch heute noch verwendet werden, macht sie zu Erinnerungsorten. (Stud. 8)

Zudem wird regelmäßig an die thematisierten Phänomene [Brief und Kniefall, Anm. d. Verf.] in den Medien erinnert, weshalb sie meiner Meinung nach auch heute noch als bedeutende nationale Erinnerungsorte bezeichnet werden können. (Stud. 1)

Die Hymne ist auch ein Teil des Heldenmythos, der in der polnischen Diskurs eine große Rolle spielt. Eine patriotische Erziehung, deren Teil die Werke wie Mazurka waren, hatte auch eine große Bedeutung in der Vermittlung und Popularisierung des Liedes unter jüngeren Generationen. [...] Die Hymne hat sogar berühmte Komponisten und Maler inspiriert. Sie hatte also ihren Ausklang in mehreren Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Und vor allem ist die Hymne ein unbestrittenes nationales Symbol. Es wird von ihr mit Hilfe von Namen der Straßen, Denkmäler, Museen, Ausstellungen und wissenschaftlichen Konferenzen immer noch erinnert. [...]. (Stud. H)

Das kulturelle Phänomen KKK ist zum Erinnerungsort geworden, weil es sehr populär war und im Alltag anwesend war und dadurch wurde es stark im kulturellen Gedächtnis eingepägt. Meiner Meinung nach wird es im kulturellen

Gedächtnis immer noch behaltet, weil es ein großer Teil der Kultur, Gesellschaft und Geschichte ist, was auch in mehreren Medien (Bücher, Gedichte, Malereien) zu finden ist. (Stud. G)

Die Studierenden vermögen sich der Argumentation der Essays anzuschließen, wenn diese klar genug ist und die jeweiligen Erinnerungsorte möglichst umfassend kontextualisiert werden. Sie erwerben in diesen Fällen auch neues Wissen, das sie unmittelbar in ihre Wertungen einbeziehen, also produktiv machen, und teilweise durch weitere eigene Recherchen ‚abzusichern‘ suchen. Sie stellen auch Verbindungen zwischen einzelnen Thesen bzw. Argumentationsfiguren verschiedener Essays her:

Olschowsky hat seine Wahl meines Erachtens nachvollziehbar gemacht und so denke ich, dass Goethe und Mickiewicz als Erinnerungsorte ihre Berechtigung haben. (Stud. 2)

Ich kann die Wahl Goethes nachvollziehen, da er bis heute einer der bekanntesten Dichter Deutschlands ist. An Werken wie *Die Leiden des jungen Werther* oder bestimmten Gedichten kommt als Schüler wohl niemand vorbei, weshalb sie auch jedem bekannt sind. Nach der Lektüre des Textes weiß ich nun auch, dass Goethe zu jeder Zeit präsent war – wenn auch nicht immer auf positive Art und Weise, was mich gewundert hat. Ich denke aber, dass genau dies ein weiterer Grund für die Wahl Goethes zum Erinnerungsort ist. Mickiewicz kannte ich vor der Lektüre des Textes nicht, aber im Nachhinein scheint mir die Wahl hier noch eindeutiger zu sein als bei Goethe, da Mickiewicz wirklich als Identifikationsfigur für sein Land aufgetreten ist. (Stud. 4)

Die Auswahl des Rheins als deutschen und der Weichsel als polnischen Erinnerungsort kann ich sehr gut nachvollziehen, da, wie die Autorin beschreibt, beide Flüsse im Laufe der Geschichte einen wichtigen Faktor in der Identitätskonstruktion der Länder bzw. Gebiete darstellen, wie man an der weitreichenden Rezeption der mystifizierten Stoffe bis heute erkennen kann. (Stud. 3)

Ich wusste vor der Lektüre weder über den Dolchstoß noch über Targowica Bescheid, obwohl beide Begriffe laut Text auch heutzutage noch als Verratsmetaphern verwendet werden (wenn auch in banalerem Sinne als früher). Mir scheint die Rezeption eher weniger verbreitet zu sein. Vielleicht handelt es sich hier eher um einen „erkalteten Erinnerungsort, wie es Olschowsky in seinem Essay über Goethe behauptet. Die Wahl dieser beiden Erinnerungsorte kann ich aber insofern nachvollziehen, als dass beide Begriffe dazu imstande waren (und teilweise auch noch sind), Erinnerungen und Emotionen freizusetzen, Debatten auszulösen und energischen Widerspruch zu provozieren. (Stud. 4)

Die Wahl der ausgewählten Erinnerungsorte Käfer, Maluch und Trabi als jeweils deutsche oder polnische Erinnerungsorte kann ich sehr gut nachvollziehen, weil die drei Autos Zeugen für die wirtschaftliche und die ideologische Entwicklung

in jeweiligen politischen Rahmen sind. Besonders der unterschiedliche politische Rahmen in BRD, in DDR und in Polen wird durch die Entwicklungsgeschichte und die Wahrnehmungsgeschichte der drei Autos sehr gut dargestellt. Ich finde es besonders gut, dass es sich in diesem Essay um westdeutsche und ostdeutsche Volksautos handelt. Dadurch lassen sich die gesellschaftlichen Verhältnisse in zwei deutschen Staaten nach dem Krieg sehr gut nachvollziehen. (Stud. 11)

Ich würde die Auswahl der beiden Erinnerungsorte [Bern 1954, Wembley 1973, Anm. d. Verf.] als durchaus passend bewerten. In beiden Staaten wird der Erfolg beim Fußball zu einem Identifikationsobjekt. In Deutschland spielt vor allem der Film ‚Das Wunder von Bern‘, der zum 50-jährigen Jubiläum in die Kinos kam eine große Rolle. Es kommt auch zu einer politischen Inszenierung. Auch in Polen spielen vor allem die Medien eine entscheidende Rolle. Aber auch die polnische Gesellschaft trug dazu bei, dass das ‚Wunder vom Wembley‘ zu einem Erinnerungsort geworden ist. (Stud. E)

Die Studierenden nehmen auf, dass auch Objekte wie beispielsweise Käfer, Maluch und Trabi als ‚vielschichtige kulturelle Texte‘ gelesen werden können. Sie vollziehen den weiten Text- und Kulturbegriff des Konzepts deutsch-polnischer Erinnerungsorte nach:

Für Deutschland und Polen sind der Käfer, Maluch und Trabi laut Autorinnen nationale Erinnerungsorte, da sie alle ‚Identifikationsobjekte und Symbole nationaler Tugenden und Laster‘ (Pyzio / Saryusz-Wolska, 2012: S. 432) darstellen. Zum anderen würden sich an ihnen auch die politischen und propagandistischen Züge der jeweiligen damaligen Motorisierungsgesellschaften abzeichnen, so dass die Autos als ‚vielschichtige kulturelle Texte‘ (ebd.) gelesen werden könnten. Begründet wird die Auswahl der Autos als nationale Erinnerungsorte zudem dadurch, dass sie heute Kultobjekte darstellen, die Gegenstand nostalgischer Erinnerungen an vergangene Zeiten sind. (vgl. ebd.: S. 445-448). (Stud. 1)

Zu erkennen ist, dass die Studierenden den meisten genannten Phänomenen einen Status als deutsche bzw. polnische Erinnerungsorte zu messen (können). Zweifel äußern sie teilweise – aus unterschiedlichen Gründen – mit Blick auf Rhein und Weichsel und die Fußballspiele in Bern 1954 und Wembley 1973. Ihre Zweifel beziehen sich insbesondere auf die Bedeutung der Phänomene als ‚nationale‘ Erinnerungsorte – eine regionale oder europäische Perspektive scheint angebrachter – bzw. auf ihre zu starke ‚mediale Gemachtheit‘.

Davon ausgehend lässt es sich nachzuvollziehen, dass die Weichsel als [Erinnerungsort, Anm. d. Verf.] ausgewählt wurde, weil ihre Rolle für die Bildung der Nation sehr groß war. Im Gegensatz dazu war der Rhein von weniger Bedeutung als ‚Nationales Symbol‘, da er nicht komplett in Deutschland liegt. (Stud. 6)

Es stellt sich mir allerdings die Frage, inwiefern dies in Bezug auf den Rhein für das gesamtdeutsche kollektive Gedächtnis von Bedeutung ist. Je nachdem in welche Region Deutschlands man kommt, mag diese Tatsache vielleicht ebenso für die Elbe oder die Donau gelten. Zudem fließt der Rhein nicht nur durch Deutschland. Im Falle der Weichsel ist dies anders, da sie nur durch polnisches Staatsgebiet und zudem durch das ganze Land fließt. (Stud. 9)

Während ich, basierend auf der Lektüre, die Wahl Wembleys als Erinnerungsort aufgrund der Darstellung seiner Bedeutung in der polnischen Erinnerung bis in die Gegenwart ohne Einwände nachvollziehen kann, fällt mir dies gleich dem Autor beim „Wunder von Bern“ schwerer: Die Inszenierung des Erinnerungsortes Bern 1954 durch Wortmanns Film erscheint wie ein verzweifelter Versuch, diesen erneut als solchen zu entflammen. Ein Projekt, dessen Scheitern sich zunehmend abzeichnet. (Stud. 2)

Das ‚Wunder von Bern‘ wurde erst durch den Film von Sönke Wortmann aus dem Jahr 2003 instrumentalisiert und zu einem gepflegten deutschen Erinnerungsort (S. 420), da das Spiel erst unter veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen wieder hervorgeholt und durch die Inszenierung zu einem Erinnerungsort werden konnte (S. 418 ff.). (Stud. 9)

Mitunter erfassen die Studierenden sehr gut, was die eigentliche „Erinnerung“ ausmacht – sehr oft handelt es sich um (erwünschte) Gefühle, die sich in einem kulturellen Phänomen ablagern und allmählich verselbständigen (vgl. hierzu auch Erll/Wodianka 2008: 8).

Obwohl schon kurz nach dem Spiel gegen die Ungarn wurden die deutschen Fußballspieler vergessen, muss man sagen, dass sie mit ihrem Sieg ein schönes Gemeinschaftsgefühl bei den Deutschen erweckt haben. Und eher dieses Gefühl und nicht die Weltmeisterschaft ist zum Erinnerungsort geworden. [...] Die Worte „Stolz“ und „Freude“ beschreiben am besten die damalige Stimmung in der polnischen Gesellschaft. Diese Gefühle sind immer noch aktuell, wenn man über 1973 spricht. [...] Diese Ereignisse sind zu Erinnerungsorten geworden, denn sie sehr positive Gefühle hervorgerufen haben. (Stud. J)

3. Zur Lebendigkeit der angesprochenen Erinnerungsorte und ihrer Relevanz für verschiedene Adressatengruppen

In den Antworten auf diesen Fragenkomplex wird in erster Linie eine (unterschiedliche) Generationenerinnerung betont, daneben spielen nach Meinung der Studierenden insbesondere Aspekte von Region, (berufsbedingtem) Interessenspektrum und Gender für die Etablierung von Erinnerungsorten eine Rolle (vgl. auch die Aussagen zu Frage 2). Interessant ist, dass die Äußerungen hier vielfach über die Essaytexte hinausgehen:

Die Bedeutung des Rheins als deutscher Fluss war mir vor dem Essay nicht bekannt. In unserer Generation wird der Fluss nicht mehr als nationales Symbol wahrgenommen. Er wird scheinbar vielmehr regional als national erinnert zu werden. (Stud. 4)

Ich denke allerdings nicht, dass die Geste Brandts für die heutige Generation noch einen Erinnerungsort darstellt, höchstens für bestimmte Gruppen wie z.B. Politiker oder Historiker. (Stud. 8)

Ich kann die Auswahl des VW-Käfers sowie des Trabis als deutsche bzw. west- und ostdeutsche Erinnerungsorte gut nachvollziehen, da beide Autos inzwischen einen Kultstatus erlangt haben und eine starke nostalgische Funktion besitzen. In unserer Elterngeneration so wie ein Stück weit auch noch in unserer Generation rufen beide Autos Emotionen und Erinnerungen hervor, die sich auf die jeweiligen Jahre und historischen Gegebenheiten beziehen, in denen die Autos vornehmlich produziert und gefahren wurden (Wirtschaftswunder & DDR). (Stud. 9)

Alle Autos werden nicht mehr hergestellt, dennoch kennt man sie und weiß noch, wie sie aussehen, manche stehen in Museen, v.a. Trabis. Käfer wurde neu aufgemacht VW Beetle, nicht mehr so präsent außer in Extra-Vereinen (Trabi- oder Käfer-Autoclubs). (Stud. B)

Alle drei Kraftfahrzeuge würde ich – basierend auf Aleida Assmanns Einteilung in vier mögliche Formen des Gedächtnisses – als Elemente des „Generationen-Gedächtnisses“ bezeichnen, da die Aktualität und die allen anderen Marken überlegene Präsenz auf den Straßen dieser Modelle zu den Schlüsselerfahrungen einer bestimmten Kohorte zählen (vgl. Assmann 2002, 185). (Stud. 10)

Für mich ist die Wahl zum Erinnerungsort einerseits nachvollziehbar, da es sich bei dem Phänomen [Bern 1954, Anm. d. Verf.] um ein gesamtdeutsches Ereignis handelte, welches das Gemeinschaftsgefühl zwischen Ost und West stärkte und der Sieg vielen Menschen das Gefühl gab, wieder ein Ansehen in der Welt zu genießen. Für die Generation, die den Sieg miterlebt hat und für Fußballfans ist die Wahl als Erinnerungsort also sicherlich nachvollziehbar, für mich persönlich stellt Bern dennoch keinen Erinnerungsort dar. Ich denke, dass für die heutige Generation eher die WM 2006 in Deutschland oder der Sieg der deutschen Mannschaft bei der WM 2014 einen Erinnerungsort darstellen würden. [...] Es scheint, dass das Spiel [Wembley 1973, Anm. d. Verf.] in Polen auch heute noch präsent ist, zu den Jubiläen erfolgen immer noch ausführliche Artikel in Presse und Fernsehen. Außerdem hat sich ein solcher Sieg bisher in der polnischen Gesellschaft nicht wiederholt, das Spiel hat dem Text zufolge sowohl für die damalige als auch für die nachfolgende Generation immer noch eine enorme Wirkungsmacht (vgl. S. 421). (Stud. 8)

In der polnischen und deutschen Gesellschaft spielen diese Ereignisse [Bern und Wembley, Anm. der Verf.] eine besonders wichtige Rolle für Fußballfans und

alle, die an Sport Interesse haben. Und das sind meistens Männer. Vielleicht wird es daran während der Meisterschaften gesprochen. Menschen erinnern sich dann an die Erfolge und wünschen sich das Gleiche nochmals zu erleben. (Stud. J)

Schwer zu sagen. Ich finde, die Männer verstehen diese Modelle [KKK und Mutter Polin, Anm. der Verf] bisschen anders, weil sie eher direkt die Frauen betreffen. [...] Ich finde, „matka Polska“ [sic!] verwendet man auch in Freundeskreisen, aber manchmal auch pejorativ. Für eine Frau, die wirklich zu Hause geblieben ist und der Mann unterstützt finanziell sie und ihre Kinder. (Stud. D)

4. Zur Veränderung der Wahrnehmungsperspektive

Die Studierenden erfassen (und haben dies teilweise schon in ihren Ausführungen zu Frage 2 gezeigt), dass bestimmte Zeitläufe / gesellschaftliche Situationen die Wahrnehmung kultureller Phänomene bis in die heutige Zeit hinein verändern:

Meist politische Umbrüche, neue Strömungen, die neue Ansichten mit sich brachten und bei denen die Phänomene [Goethe und Mickiewicz, Anm. d. Verf.] zeitweilig nicht mehr in die neuen Strukturen passten. (Stud. F)

Seine Rezeption als Verrat an der Nation erfuhr der Begriff *Targowica* allerdings erst mit der romantischen Erfindung einer einheitlichen Nation, die im Falle des staatenlosen Polens sakralisiert und zu einem wichtigen identitätsstiftenden Element wurde. (Stud. 1)

Beide Phänomene [Brief der (polnischen) Bischöfe und Kniefall Brandts, Anm. d. Verf.] wurden ausgewählt, da sie heute als „Symbole der Versöhnung“ gelten und ihrer Epoche weit voraus waren: Ihre moralische Bedeutung wurde von Zeitgenossen kaum erkannt. Heutzutage haben sie jedoch einen festen Platz in der kollektiven Erinnerung ihrer nationalen Erinnerungsgemeinschaft. (Stud. 2)

Beiden Ereignissen [Brief der (polnischen) Bischöfe und Kniefall Brandts, Anm. d. Verf.] wurden insbesondere nach der Wende 1989 neue Bedeutung und ein wachsendes Interesse zuerkannt. (Stud. 7)

Käfer Anfang 70er Veränderung der kulturellen Funktion: vom Gebrauchsgegenstand zum Kultobjekt; Trabi nach der Wende neues Gemeinschaftsgefühl, Sehnsucht nach DDR, soziale Sicherheit, staatliche Fürsorge. (Stud. B)

Die Bedeutung des ‚Wunders von Bern‘ ließ 1954 stark nach. Dies hat vor allem gesellschaftliche Gründe. Die Menschen hatten zu dieser Zeit in Deutschland ganz andere Sorgen. Auch die Angst vor dem Wiederaufkommen des deutschen Nationalismus hatte Auswirkungen auf diese Entwicklung. Das Ereignis feierte erst Jahrzehnte später sein Comeback. In Polen dagegen blieb der Erinnerungsort nach seiner Geburt 1973 durchaus konstant präsent in der Öffentlichkeit.

Dies hatte auch mit weiteren unmittelbaren Erfolgen der polnischen Nationalmannschaft zu tun. (Stud. E)

Wenn es um polnisches Modell geht, dann glaub ich schon [dass es sich verändert hat, Anm. d. Verf.]. Man verwendet Matka Polka [d.h. Mutter Polin, Anm. d. Verf.] auch heute im Sinne / das ist eine Frau, eine Mutter, die ihre Kinder erzieht. Ich find auch, dass dieser Begriff bisschen evaluiert hat. Frau, die ja Kinder hat, aber die bleibt mit ihnen zu Hause, kocht, räumt auf und macht nur das, was mit Kindern verbunden ist. Heute sorgt sie sich auch über sich. Es geht vor allem um ihre Prioritäten. [...] Ich weiß nicht genau, wie das in Deutschland aussieht, aber in Polen [hat sich die Bedeutung, Anm. d. Verf.] selbstverständlich [verändert, Anm. d. Verf.]. (Stud. D)

Sowohl die deutsche KKK als auch die polnische Mutter Polin werden heutzutage eher ironisch betrachtet. In Deutschland spricht man davon noch weniger als in Polen. Die Rolle der Frau hat sich in den letzten Jahren sehr verändert, deswegen die gesellschaftlichen Gruppen, für die diese Phänomene eine größere Bedeutung haben können, sind die älteren Generationen. Der Grund dafür kann die Tatsache sein, dass die älteren Frauen in gewisser Massen das selbst erlebt haben. Wahrscheinlich wäre dieses Thema besonders interessant für Frauen und zwar für diese, die sich als Feministinnen ansehen. Es ist schwer zu sagen, ob diese Phänomene ein Thema der Gespräche sind. Nach meiner Beobachtung kann ich sagen, dass heutzutage ein großer Wert darauf gelegt wird, wie stark und selbstständig die Frauen sind. Es wird also vom Gegenteil der Mutter Polin gesprochen. (Stud. G)

In beiden Kulturen, der deutschen und der polnischen, hat sich die Einstellung der Menschen zu KKK und Mutter Polin im Laufe der Zeit verändert. Beispielsweise hatte KKK eher negative Konnotationen und nur durch die Propaganda während des Krieges hatte dieses Phänomen eine mehr oder weniger positive Aussage. Im Ganzen genommen waren jedoch die Assoziationen negativ. Heutzutage kann man den Eindruck haben, dass dieses Stereotyp ignoriert wird. Es wird nämlich kaum oder gar nicht davon gesprochen. In Polen ist das Motiv Mutter Polin immer noch anwesend und die Wendung wird ab und zu benutzt. In der Vergangenheit hatte dieses Stereotyp eine positive Aussage. Im Laufe der Zeit hat sie sich geändert – man benutzt diese Wendung eher als Ironie und Sarkasmus. (Stud. L)

5. Zur funktionalen Parallelität der Erinnerungsorte im jeweiligen kollektiven Gedächtnis und ihrer Nachvollziehbarkeit

Der innovative Charakter des Konzepts der parallelen Erinnerungsorte, das auf eine als parallel zu betrachtende Funktionalität ausgewählter Erinnerungsorte in den jeweiligen Gesellschaften zielt, wird von den Studierenden

den während der Lektüren der Essays produktiv nachvollzogen. Alle erkennen, wie / anhand welcher gesellschaftlicher Funktionen bzw. Funktionalisierungen die Parallelität der ausgewählten Erinnerungsorte in den Essays postuliert wird. Sie setzen sich mit dieser ‚Zuschreibung‘ jedoch kritisch auseinander, oft in direkter Gegenüberstellung der entsprechenden Textpassagen und des eigenen Lektüreeindrucks. Dabei scheint die im Essay postulierte Parallelität bei einigen Erinnerungsorten deutlicher sichtbar bzw. besser nachvollziehbar zu sein als bei anderen. Insgesamt ist es nur eine kleine Anzahl von Erinnerungsorten, die von allen Studierenden ohne Einschränkungen als parallel angenommen werden:

Essay	Nachvollziehbare Parallelität	Bedingt nachvollziehbare Parallelität
Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz. Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons	Stud. 10, 11, 12, F	Stud. 3, 4, 6, 7, 8, 9
Rhein und Weichsel. Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des „Nationalgeistes“	Stud. 3, 5, 10, 11, 12	Stud. 4, 9
Targowica und Dolchstoß. Verrat auf Vorrat	Stud. 2, 3, 5, 11, 12	Stud. 4, 6, 7, 8, 10
Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall	Stud. 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11	Stud. 2, 4, 6, 12, A
Käfer und Maluch und Trabi. Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit, Konsum und die „guten alten Zeiten“	Stud. 5, 6, 7, 10, 11, B	Stud. 2, 4, 9, K
Das Wunder von Bern 1954 und Wembley 1973. Ein Spiel schreibt Nationalgeschichte	Stud. 3, 5, 7, 10, 11, E	Stud. 4, 8, 9, 12, J, I
Nationalhymnen: Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen	--	Stud. H
KKK (Kinder, Küche, Kirche) und Mutter Polin. An- und abwesend. Weiblichkeitsmodelle in der deutschen und polnischen Kultur	--	Stud. C, D, L, G

Eine größere Schnittmenge gibt es bei dem Erinnerungsort *Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall*. Zu vermuten wäre, dass einerseits der Zusammenhang zwischen beiden Ereignissen und andererseits der letzte Abschnitt des Essays, in dem die Frage „Parallele deutsch-polnische Erinnerungsorte?“ pointiert reflektiert wird, ihre Rezeption als parallele Erinnerungsorte erleichtern.

Die In-Fragestellung der Parallelität wird in vielen Lektüreprotokollen unmittelbar mit einer Textkritik (Frage 7, vgl. die Auswertung unten) ver-

bunden. Dies bedeutet, dass die Essays die mit bzw. in ihnen postulierte Parallelität der ausgewählten Erinnerungsorte aus der Sicht der Studierenden expliziter hätten diskutieren müssen – so etwa in dem Essay „Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden?“ von Corinna Felsch und Magdalena Latkowska. Auch scheint eine Überzeugung des Autors bzw. der Autorin, dass es sich bei den ausgewählten Erinnerungsorten tatsächlich um parallele handelt, eine Voraussetzung für die entsprechende Rezeption der Essays zu sein; sie wird von einigen Studierenden im Ergebnis ihrer Lektüren in Frage gestellt – etwa im Fall des Essays „Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz. Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons“ von Heinrich Olschowsky. Daneben beeinflussen Textstrategien, wie ein (zu starkes) Wägen von Für und Wider der Parallelität, die eher getrennte Abhandlung beider Phänomene oder von einer Autorin / einem Autor selbst geäußerte Zweifel, die Textrezeption:

Leider erschließt sich mir die Wahl der beiden Dichter als parallele EO dennoch nicht vollständig. Die Parallelität der EO müsste daher meiner Meinung nach stärker herausgearbeitet werden. Es wird lediglich am Anfang angesprochen, worin diese bestehen soll. Obwohl Olschowski [sic!, Anm. d. Verf.] zu Beginn beschreibt, dass es bei der Parallelität nicht um Ähnlichkeiten in der Biografie oder Thematik geht, wird diese jedoch im Verlauf dezidiert und weitestgehend getrennt voneinander dargestellt. Es wird nicht mehr explizit auf die Parallelität eingegangen oder warum gerade Goethe und nicht ein anderer deutscher Erinnerungsort Mickiewicz gegenüber gestellt wird. (Stud. 3)

Dass die Parallelität der beiden Dichter eher erzwungen erscheinen könnte, wirft selbst Olschowsky ganz zu Beginn seines Essays ein. (Stud. 4)

Auch der Autor des Essays ist von der Parallelität der beiden Phänomene [Goethe und Mickiewicz, Anm. d. Verf.] nicht gänzlich überzeugt. (Stud. 8)

Zwar stellt die Autorin deutlich dar, weshalb sowohl der Weichsel als auch dem Rhein eine identitätsstiftende Funktion zukommt, jedoch schränkt sie diese Parallelität gleichzeitig auch selbst ein, indem sie auf die verschiedenen kulturellen Aspekte sowie politischen und zeitlichen Umstände verweist, vor deren Hintergrund die Flüsse zu einem nationalen Symbol wurden. (Stud. 1)

Es müsste – so wird von Studierenden angemerkt – in den Essays teilweise noch klarer erarbeitet werden, über welche Funktion(en) die Parallelität von Erinnerungsorten konstituiert wird, ob sie bspw. tatsächlich die kulturellen Phänomene oder nur deren Metaphorik und (heutigen) Symbolgehalt aufgreifen. Auch sollten die Phänomene an sich miteinander vergleichbar sein, wie besonders mit Blick auf das Essay „Targowica und Dolchstoß. Verrat auf Vorrat“ von Peter Oliver Loew betont wird. Gerade

hier reicht einigen Studierenden die Überzeugungskraft des Textes mitunter auch nicht aus:

Die Darstellung der Phänomene als parallele Orte ist für mich in gewissem Sinne nachvollziehbar, da es sich in beiden Fällen um Ausdrücke handelt, die in der jeweiligen Sprache als Metapher für Verrat Eingang in die Alltagssprache gefunden haben. Der Text geht darauf ein, dass beide Begriffe seit ihrer Entstehung in den jeweiligen Gesellschaften verwendet werden, wobei sich in beiden Fällen über die Jahre hinweg ein Bedeutungswandel bzw. eine Abschwächung der Bedeutung vollzogen hat. Die Tatsache, dass es sich bei der Targowica jedoch um ein Ereignis handelt, das historisch nachweisbar stattgefunden hat, während das deutsche Pendant nur eine Legende ist, macht es für mich schwierig, die Entscheidung als parallele Erinnerungsorte nachzuvollziehen. (Stud. 8)

Ich kann die genannte Parallelität der beiden Erinnerungsorte nachvollziehen, finde die genannten parallelen Funktionen allerdings nicht ausreichend, um diese Erinnerungsorte zu parallelen Erinnerungsorten zu machen. Abgesehen von der begrifflichen Ebene lassen sich keine weiteren Parallelen finden. Die beiden Ereignisse fanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen politischen Ausgangsbedingungen und Folgen statt. Außerdem ist die polnische Targowica ein belegbares politisches Ereignis, während es sich bei dem Dolchstoß lediglich um eine Legende handelt (S. 204). Diese Unterschiede wiegen meiner Meinung nach schwerer als die begriffliche und metaphorische Gemeinsamkeit des Verrats. (Stud. 9)

Für andere Erinnerungsorte heißt es in ähnlicher Weise:

Ich kann diese Parallelität in generell nachvollziehen. Nur eins würde ich vielleicht weiter erfragen. Der Brief der Bischöfe wurde als Geste von der religiösen Seite angesehen, während der Kniefall von einem deutschen amtierenden Politiker gehandelt wurde. In diesem Sinn kann man vielleicht die beiden nicht als parallel halten. (Stud. 12)

Persönlich würde ich die Parallelität der deutschen und polnischen Erinnerungsorte nicht vollständig unterstützen. Denn ich finde einen Punkt problematisch, dass im Sinne von identitätsbildenden Funktion sich Maluch von den anderen zwei Autos unterscheidet. Es wird auch später gezeigt, dass Maluch in der modernen polnischen Kultur und Gesellschaft keinen guten Platz wie Käfer und Trabi hat. Ich finde es fragwürdig, ob die Stelle von Maluch im kollektiven Gedächtnis wie Käfer und Trabi gleichermaßen bezeichnet werden kann. (Stud. 12)

Im Gegenzug zu Käfern und Trabi, die einen gut erkennbaren Platz in der Populärkultur haben, ist der Maluch nicht so gut assoziiert. Alle diese Autos traten in Videoclips oder in Fernsehserien auf. Diese Autos sind ein Symbol der Stabilisierung. Sie waren in derselben Zeit vorhanden. (Stud. K)

Einige Studierende setzen sich dezidiert mit den Titeln bzw. Untertiteln der Essays auseinander, durch die mitunter Rezeptionsschwierigkeiten erst aufgeworfen zu werden scheinen; dies gilt besonders für die Essays „Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz. Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons“, „Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden?“ und „Das Wunder von Bern 1954 und Wembley 1973. Ein Spiel schreibt Nationalgeschichte“:

Meiner Ansicht nach sind die bei Goethe und Mickiewicz aufgeführten Parallelen rudimentär. Die Schlüsselfunktion als „Gesetzgeber des kulturellen Kanons“ wird in der Überschrift gesetzt, jedoch nicht genügend im Text ausgeführt. Anstelle dessen wird der Fokus auf die wechselvolle Rezeption beider Dichter gelegt, in der gerade die Kontroversen rund um die Dichter betont werden. Die separate Darstellung dieser lässt den direkten Vergleich sowie die Darstellung der heutigen Rezeption dann zu kurz kommen. Dennoch ist der große literaturhistorische Stellenwert beider Dichter anzuerkennen und so die Funktion der „Prägung“ der nationalen Mentalitäten nachzuvollziehen. (Stud. 2)

Der Untertitel ist mit einem Fragezeichen versehen, was die Intention des Essays seltsamerweise in Frage stellt. Auch das letzte Kapitel „Parallele deutsch-polnische Erinnerungsorte?“ greift die Thematik gleichzeitig wieder mit einer Infragestellung auf. Hier wird beschrieben, dass beide Erinnerungsorte ähnliche Wahrnehmungs- und Erinnerungsmuster haben. Die Lebendigkeit beider Erinnerungsorte ist allerdings nur in Polen in beiden Fällen gegeben, da dort die deutsch-polnischen Beziehungen eine größere Rolle spielen. In Deutschland hat lediglich der Kniefall eine Bedeutung, da er gleichzeitig auch für die neue Ostpolitik und die Ost-West-Annäherung steht (S. 411 f.); der Brief der polnischen Bischöfe ist in Deutschland kaum bekannt. [...] Ich finde es seltsam, dass die Autorinnen den Untertitel sowie das letzte Kapitel mit einem Fragezeichen versehen, da auf diesem Weg die Intention der Parallelität in Frage gestellt wird. Die Autorinnen scheinen selbst mehr Differenzen als Gemeinsamkeiten sehen, weshalb die Frage ist, warum die Phänomene zu den parallelen Erinnerungsorten zählen. (Stud. 9)

Der Erfolg in Wembley scheint nur in Kombination mit späteren Siegen zu einem polnischen Erinnerungsort geworden zu sein, während dieser sich in Deutschland auf nur ein Spiel beschränkt. Irritierend ist in diesem Zusammenhang auch der Untertitel des Essays „Ein Spiel schreibt Nationalgeschichte“ (a.a.O.: S. 415). Da es auf polnischer Seite nicht nur *ein* Spiel war, welches Nationalgeschichte schrieb, weist der Untertitel meiner Meinung nach darauf hin, das eventuell nur das deutsche Spiel 1954 mit einer bedeutenden Funktion für die Nationalgeschichte einherging. Insgesamt erscheint mir die Parallelität der Erinnerungsorte daher fraglich. (Stud. 1)

Alternative Titelvorschläge, nach denen in Poznań ergänzend zur Textarbeit explizit gefragt wurde, zeigen ein z.T. recht vordergründiges Ver-

ständnis von ‚Parallelität‘, vgl. z.B. die Vorschläge für den Text zu KKK / Mutter Polin: „Die Lage der Frauen in Polen und in Deutschland“ (Stud. L), „Frauenmodell in Polen und Deutschland“ (Stud. G). Dies zeigt, dass hier der Informationsgehalt bei der Rezeption des Textes im Vordergrund stand. Vielen Studierenden erschien die Wahl der Phänomene als jeweils deutsche oder polnische Erinnerungsorte (Frage 2, vgl. die Auswertung oben) nachvollziehbar, für deren Parallelität gilt dies jedoch nicht mehr bzw. nur eingeschränkt, wie anhand engagierter reflektierender Auseinandersetzungen mit den Texten deutlich wird:

Diese Parallelen scheinen mir plausibel und dennoch zu wenig expliziert. Während der Text sich in mehreren Kapiteln mit den Unterschieden der beiden beschäftigt, erschließen sich die Parallelen nicht auf Anhieb. In den vorangehenden Recherchen wird deutlich, dass Polen aus seiner Geschichte heraus weit mehr auf einen Nationaldichter und -denker angewiesen war und ist als Deutschland. Es wird auch klar, warum Goethe Weltruhm erlangt hat und Mickiewicz besonders für das polnische Volk eine große Schlüsselrolle einnimmt. Der polnische Romantiker schreibt für das Volk in seiner Rolle als Nationalphilosoph, Goethe hingegen weigerte sich, Publikumserwartungen nachzukommen. In ihm finden, meiner Meinung nach, kaum Deutsche eine Identifikationsfigur – die Bezeichnung als „erkalteter Erinnerungsort“ trifft das gut. Den letzten Punkt allerdings finde ich sehr einleuchtend. Die Geschichte beweist, wie ähnlich die beiden immer wieder politisiert und instrumentalisiert wurden – ein Phänomen, das sich auch bei anderen parallelen Erinnerungsorten immer wieder zeigen wird. So individuell die beiden Dichter, so individuell die Geschichte der Nationen, so ähnlich waren wiederum die Diskussionen und Politisierung ihrer Namen. Als Nationaldichter gegenübergestellt fungieren sie sicher auf einer ähnlichen Ebene, jedoch wird in der direkten Gegenüberstellung eher die Unterschiedlichkeit als die Gemeinsamkeit in der Funktion aufgezeigt. (Stud. 10)

[die Parallelität ist, Anm. d. Verf.], nicht am biographischen Kontakt, an der thematischen Verwandtschaft oder dem stilistischen Profil festzumachen – [sondern erschließt sich über eine, Anm. d. Verf.] analoge Funktion in der jeweiligen Erinnerungskultur – kann ich nachvollziehen (Stud. F)

Diese Parallelität besteht vor allem darin, dass beide Hymne eine ähnliche Rolle gespielt haben, d.h. das deutsche und das polnische Volk zum Kampf gegen den Feinden zu mobilisieren. Darüber hinaus ist die polnische Hymne für Deutschen nicht neutral und die deutsche Hymne ruft bei den Polen gewisse Gefühle hervor. Das bedeutet, dass beide Lieder beide Gesellschaften beeinflussen. (Stud. H)

Was einigen Studierenden zu fehlen scheint, sind konkrete Beispiele und vor allen Dingen persönliche Bestätigungen für die eigenen Lesarten der Essays. Immer wieder gab es in den Göttinger Seminardiskussionen – die dies auf Grund ihrer heterogenen Zusammensetzung ermöglichten – den Wunsch,

die Gültigkeit der Aussagen gemeinsam mit ‚Expertinnen‘ und ‚Experten‘ aus dem jeweiligen Land zu überprüfen: „War / ist das wirklich so? Wird es so wahrgenommen in deiner Familie, deinem Freundeskreis usw.?“ Es interessiert die Studierenden, ob die Rezeption der einzelnen Erinnerungsorte tatsächlich so wie im Essay aufgezeigt verläuft:

Ich kann die Parallelität der Flüsse gut nachvollziehen. Eins halte ich für problematisch, inwiefern sich die Deutsche mit dem Rhein identifizieren (Zum Beispiel hält ein junges Mädchen aus Hamburg den Rhein für ein nationales Symbol?). Angesichts der deutschen Geschichte, dass das Land lang in Zerrissenheit geraten war und die Leuten verschiedener Gebiete verschiedene Einstellungen zu „Deutschland“ hatten, kann es sein, dass nicht alle im Rhein ihre nationale Identität sehen (wie auch im Unterricht gezeigt wird, haben einige Kommilitonen den Rhein als nationalen Identitätsträger nicht zustimmt). (Stud. 12)

Hier wird auch deutlich, dass eine gegenwärtige regionale Erinnerung mitunter eingängiger scheint als eine nationale.

Auch dem heutigen Bekanntheitsgrad bzw. der heutigen Funktion der jeweils ausgewählten Phänomene schenken die Studierenden Beachtung und versuchen sie zu erwägen. Scheint er sehr unterschiedlich, fällt auch die Zustimmung zur Parallelität der Erinnerungsorte skeptischer aus; dasselbe gilt für die zeitgenössische Rezeption der Phänomene, wobei diese schwieriger (re-)konstruierbar ist, sofern sie nicht zumindest ausschnittsweise in einer Seminardiskussion mit Gleichaltrigen überprüft werden kann.

Unterschiede werden vor allem in Bezug auf den Bekanntheitsgrad der beiden Erinnerungsorte sichtbar: Während der Kniefall sowohl in Deutschland als auch in Polen bekannt ist, ist der Brief der Bischöfe insbesondere in der Erinnerung der Polen verankert [...]. Ein weiterer Unterschied betrifft die unterschiedliche Lebendigkeit der beiden Orte, die darauf zurückzuführen ist, dass der Kniefall im Gegensatz zum Brief der Bischöfe auch unabhängig von den deutsch-polnischen Beziehungen, z.B. als Symbol der Neuen Ostpolitik oder als Ausdruck eines neuen Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, erinnert wird. Genau in diesem Punkt liegt für mich der gravierendste Unterschied, der eine eindeutige Parallelität der beiden Erinnerungsorte in Frage stellt. (Stud. 4)

Obwohl die drei Autos hinsichtlich ihrer Historisierung und ihrer nostalgischen Funktion einige Unterschiede aufweisen, besteht ihre Parallelität darin, dass sie Symbole für eine „universelle, anthropologische Größe [...] Drang nach Besitz, Freiheit, Distinktion und Macht“ (S. 448) sind. [...] Meiner Meinung nach wird die Parallelität etwas abgeschwächt, wenn man die heutige Funktion, um die es bei Erinnerungsorten schließlich gehen soll, der drei Autos betrachtet. Der VW-Käfer und der Trabi behalten in diesem Punkt ihre Parallelität bei, da beide

eine starke, symbolische Funktion in der heutigen Populärkultur haben. An dieser Stelle lässt sich weniger eine Parallele zu dem Maluch ziehen, da dieser, wie im Text erläutert wird, eine solche Funktion kaum erfüllt. Eine historisch bedingte Parallele zwischen dem Trabi und dem Maluch, ist hingegen, dass beide Autos als „sozialistische Jedermannsautos“ (S. 448) bezeichnet wurden, die im damaligen politischen System und der Gesellschaft eine ähnliche, nationale Funktion eingenommen haben, aus welcher der weltweit bekannte Käfer herausfällt. (Stud. 9)

Meiner Meinung nach kann die Parallelität nachvollgezogen werden, aber die Unterschiede zwischen den beiden Erinnerungsorten soll man nicht übersehen. Wie im Text diskutiert wird, das Wunder von Bern wurde in Deutschland erst nach Jahren wieder lebendig. In Polen aber wird das Mythos von ganzer Gesellschaft bewahrt. Die Entwicklung der Wahrnehmung der zwei Fußballspiele unterscheiden sich deshalb voneinander. (Stud. 12)

Geschichte und Erinnerung werden ‚gegeneinander‘ abgewogen, auch der Konstruktionscharakter von Geschichte und die Rolle der Kommunikation über historische Phänomene wird erkannt:

Im Essay wurde die parallele Funktion der beiden behandelten Phänomene recht deutlich in den Vordergrund gestellt: beide gelten heute als essentielle Meilensteine des deutsch-polnischen Versöhnungsprozesses (vgl. ebd., 397) und beide wurden einst verkannt und erst im Verlauf der Jahre zu solchen ‚aufgewertet‘ (vgl. ebd., 405). Eine solche Akzentverschiebung kann freilich nicht objektiv beobachtet werden. Vielmehr zeigt sich in diesem Beispiel besonders klar der Konstrukt-Charakter von Geschichte: beide Ereignisse verzeichnen zu verschiedenen Zeitpunkten eine unterschiedliche Rezeption und damit Geschichtsauffassung der jeweiligen Gegenwart. Mögen sich die beiden Beispiele in ihrer heutigen Präsenz auch deutlich voneinander unterscheiden (vgl. ebd., 412), so wird der Aspekt des starken Gegenwartsbezugs von Geschichte sehr sichtbar. Das ist für mich die eigentliche Parallelität. (Stud. 10)

Die Parallelität der beiden Erinnerungsorte [Bern 1954 und Wembley 1973, Anm. d. Verf.], aber auch die entscheidenden Unterschiede, beschreibt der Autor ausführlich und für mich in aller Deutlichkeit nachvollziehbar. [...] Hier zeigt sich auf sehr eingängige Art die politische Inszenierung und Instrumentalisierung von Erinnerung sowie der Konstruktionsprozess von Geschichte. (Stud. 10)

Die ‚Parallelität‘ besteht in der Herausbildung einer Kommunikationsgemeinschaft durch die beiden Ereignisse in dem jeweiligen Land. In beiden Fällen spielt der Fußball die entscheidende Rolle. (Stud. E)

Die Parallelität von diesen Phänomenen besteht darin, dass beide eine ähnliche sozialpsychologische Ausgangssituation haben. Beide Fußballmannschaften gewinnen mit den Favoriten und beide Siege sind ein Stimulus die nationale Identität aufzubauen und eine „virtuelle Gemeinschaft“ zu kreieren. (Stud. J)

In mehreren Protokollen wird gerade an diesem Punkt deutlich, dass der Grad der Reflexion und entsprechend die Nähe der Argumentation zur Textgrundlage unterschiedlich ist, nicht auszuschließen, dass dies in Einzelfällen einem Gefühl mangelnder (fremd-)sprachlicher Sicherheit zuzuschreiben ist.

Die Parallelität [der Phänomene KKK und Mutter Polin, Anm. d. Verf.] besteht in der Personifizierung der Heimat in die Form der fürsorglichen Mutter. Belege lassen sich in der deutschen Kultur im Brecht's Gedicht Deutschland von 1933 finden sowie in der polnischen [Kultur, Anm. d. Verf.] in zahlreichen bildlichen Darstellungen. (Stud. C)

Die Parallelität besteht vor allem darin, dass in beiden Fällen diese Phänomene Folgen der männlichen Vorstellungen waren. Darüber hinaus sind diese Stereotypen sowohl in deutscher als auch in polnischer Literatur und künstlerischen Werken zu finden. Beide Bezeichnungen KKK und die Mutter Polin galten als eine Beschreibung der Rolle der Frau im Gesellschaft. Eine andere Parallelität kann auch darin bestehen, dass beide Ideen als Ziel hatten, die Frauen unter Kontrolle und im Griff, zu haben. (Stud. G)

6. Weitere mögliche Parallelen (ggf. vor dem Hintergrund eines anderen kulturellen Kontextes)

Weitere Parallelen zu den präsentierten deutsch-polnischen Erinnerungsorten werden von den Studierenden vielfach genannt. Sie entwickeln dafür jeweils eigene, verschiedene Kriterien, gehen z.T. weit über die Konstellation Deutsch-Polnisch hinaus und bringen vielfältiges Weltwissen ein. Wir sehen gerade darin einen sehr wichtigen Impuls zur kulturbezogenen Reflexion:

Besser als Goethe ließe sich vielleicht eher der französische Schriftsteller Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) mit Mickiewicz als Erinnerungsort vergleichen. Als wichtiger Wegbereiter der Französischen Revolution (1789-1799) spielte er wie der polnische Dichter eine wichtige Rolle bei der Selbstfindung einer Nation. Zudem wurde auch er größtenteils politisch rezipiert und in seinen Werken lässt sich das Motiv der individuellen und kollektiven Freiheit deutlich wiedererkennen. (Stud. 1)

Da Mickiewicz sich politisch für sein Land engagiert hat und dies auch in seinen Werken angelegt ist, finde ich die Betrachtung beispielsweise von Bertolt Brecht im Kontrast zu Mickiewicz sehr interessant. Er ist zwar nicht in die gleiche Zeit wie Goethe und Mickiewicz einzuordnen, seine Rezeption spielt aber so wie auch Mickiewicz für die 1968-er Bewegung weltweit eine große Rolle. Auch er

wurde politisch rezipiert und hatte für die Kriegs- und Nachkriegszeit einen besonderen Stellenwert. (Stud. 3)

Insbesondere werden Parallelen genannt, die die Metapher – des Nationaldichters / der literarischen Legende, des politischen Verrats, der Versöhnungsgeste, des Volksautos bzw. Kultobjekts – in anderen kulturellen Kontexten bzw. in anderen (europäischen) Erinnerungskonstellationen aufgreifen. Gleichzeitig wird ein Postulat der Essays – wie beispielsweise die Bezeichnung von Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz als ‚poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons‘ – an dieser Stelle (noch einmal) kritisch hinterfragt. Daneben sind am häufigsten Assoziationen zu den ‚Kultautos‘ zu finden. Aufgezeigt werden dabei bereits auch Vermittlungsperspektiven, nach denen unter (8) explizit gefragt wird:

Da jede Kultur eigene Nationaldichter hat, sind andere Parallelen wie Lu You in China, William Shakespeare in England, Molière in Frankreich, Robert Burns in Schottland, Dante Alighieri in Italien, Alexander Puschkin in Russland und Miguel de Cervantes in Spanien. (Stud. 11)⁹

Es bietet sich an, weitere Parallelen zu anderen ‚Nationaldichtern‘ zu ziehen. In England käme wahrscheinlich Shakespeare diese Rolle zu, in Frankreich möglicherweise Voltaire. Wie auch im Falle Goethes ist die Selektion eines Dichters als dem ‚Gesetzgeber des kulturellen Kanons‘ schlechthin wohl in den meisten Fällen problematisch, da verschiedene Literaten verschiedene Epochen prägen und die Rezeption immer einem ‚Zeitgeist‘ unterliegt. (Stud. 2)¹⁰

Eigentlich hat jede Nation einen eigenen großen Nationaldichter. Diese eigenen sich besonders gut als Ansatzpunkt für eine Diskussion im Unterricht. (Stud. 10)

Ich würde der Yangzi-Fluss Chinas in diesem Kontext als Parallelität ziehen. Der Fluss fließt innerhalb China. In der alten Zeit war der Fluss bedeutend für Landwirtschaft und ernährte die Bevölkerung. Im Laufe der Zeit wurde der Yangzi-Fluss zum Gegenstand vieler Gedichte und Malerei (wie der Rhein und die Weichsel) geworden. Eine identitätsstiftende Funktion hat der Yangzi-Fluss auch bekommen. Die chinesische Nation sowie die chinesische Kultur werden immer mit dem Fluss Yangzi verbunden. (Stud. 12)¹¹

⁹ Ähnliche Nennungen sind auch bei Stud. 4, Stud. 5, Stud. 6 und Stud. 8 zu finden.

¹⁰ Deutlich wird, dass das Konzept einer veränderlichen Rezeption, das die Qualität eines Erinnerungsortes als solchem nicht schmälert, hier nicht rekapituliert wird; bei Frage (4) wurde es von Stud. 2 noch nachvollzogen.

¹¹ Andere Studierende nennen und begründen als weitere mögliche Parallelen die Loire in Frankreich (Stud. 2), den spanischen Fluss Ebro (Stud. 3), ebenfalls den Gelben Fluss oder Yangzi-Fluss in China (Stud. 5), den Fluss Amudarja im westlichen Zentralasien (Stud. 6), den Nil, den Amazonas oder den Ganges (Stud. 8), Nil, Euphrat, Tigris, Ganges oder Yangtse (Stud. 11).

Verratsgeschichten [wie Targowica und Dolchstoß, Anm. d. Verf.] finden sich wohl in jeder Nation, ganz verheerend und mit Sicherheit noch jedem Franzosen ein Begriff ist die Dreyfuß-Affäre, in der Lieutenant Dreyfuß des Verrats der Franzosen zugunsten des Deutschen Kaiserreichs bezichtigt und verurteilt wurde. Als Jude war er ein gern gefundener Sündenbock – die Dreyfuß-Affäre war sicherlich der Höhepunkt des Antisemitismus in Frankreich. (Stud. 10)

Die sowjetische Intervention in Afghanistan, die von 1979 bis 1989 gedauert hat, würde ich mit den beiden Ereignissen [Targowica und Dolchstoß, Anm. d. Verf.] parallel setzen. Zahlreiche afghanische Gruppierungen wurden von der NATO materiell unterstützt, damit sie gegen ihre Regierung, die für die kommunistische Umstellung und Modernisierung war, kämpfen können. Die afghanische Regierung war nicht in der Lage gegen dieser Gruppierungen zu kämpfen und bat Sowjetunion um die Hilfe. (Stud. 6)

Ich würde [anhand des Briefes der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefalls, Anm. d. Verf.] eine Parallele zur Unterzeichnung des Élysée-Vertrages am 22. Januar 1963 in Paris ziehen, zu dessen Anlass Konrad Adenauer und Charles de Gaulle sich symbolisch umarmten. Dieses Ereignis stellte einen Meilenstein in der deutsch-französischen Zusammenarbeit dar und war der Beginn einer Aussöhnung der ehemaligen Erbfeinde, die heute zu Freunden und wichtigen Partnern geworden sind. (Stud. 1)¹²

Als Parallele zu den vorgestellten Autos, vor allem zum Käfer, bietet sich meiner Meinung nach der Citroën 2CV an, auch bekannt als ‚Ente‘. Das Auto wurde von 1949 bis 1990 produziert und gilt als das wohl bekannteste Auto des französischen Herstellers Citroën, das sich länderübergreifender Popularität erfreut und heute Kultstatus erlangt hat. (Stud. 1)

Parallelen kann man hier zu einer Automobil-Serie des sowjetischen, beziehungsweise ukrainischen Saporoshez ziehen. Das Auto wurde von 1960 bis 1994 hergestellt. Umgangssprachlich wurden die Fahrzeuge in Deutschland – vor allem in der DDR – meist Saporosch oder einfach Sapo genannt. In den westeuropäischen Ländern wurde Saporoshez unter den Exportnamen Yalta/Jalta, Eliette und ZAZ verkauft. (Stud. 6)

Ich würde das chinesische Auto Hongqi (RedFlag) als andere Parallelität ziehen. Das Auto wurde unter ähnliche, historischem Hintergrund erzeugt und auch ähnliche Bedeutungen zugeschrieben. Die damalige Regierung wollte durch Hongqi beweisen, dass Volksrepublik China in der Lage war, an Wettbewerben mit den westlichen Ländern teilzunehmen. (Stud. 12)

¹² Hier wird eine deutsch-französische Erinnerungskonstellation aufgegriffen, die häufiger in den Lektüreprotokollen thematisiert wird (vgl. auch Stud. 2, Stud. 4, Stud. 8). Die deutsch-französische Aussöhnung nach 1945 scheint für die Studierenden in Göttingen präsenaler als die deutsch-polnische.

Die Durchbrüche des Sports in den anderen Kulturen kann man als andere Parallelen nennen, z.B. die Olympischen Spiele 2008 in Peking in China. Davor hat China viele schwierige gesellschaftliche Krise (Versuch der Souveränität von Tibet) und Naturkatastrophe (Erdbeben in Sichuan) erlebt. Die Veranstaltung der Olympischen Spiele schuf eine virtuelle Gemeinschaft. Dadurch wurden sie als Bildung der gemeinsamen chinesischen Identität und als Anregung für China angesehen. (Stud. 11)

Um weitere Parallelen ziehen zu können, werden von einigen Studierenden lösungsorientierte (Internet-)Recherchen durchgeführt und deren Ergebnisse unmittelbar für die eigene Argumentation genutzt:

Auch wenn die Seine der wohl bekannteste Fluss in Frankreich ist, so könnte eine Parallele wohl eher mit der Marne gezogen werden. Diese ist in dem Dossier „Geschichte im Fluss. Flüsse als europäische Erinnerungsorte“ der Bundeszentrale für politische Bildung aufgenommen. Fest im kollektiven Gedächtnis der Franzosen ist dabei das „Wunder an der Marne“ verankert, bei dem Frankreich gegen Deutschland während des Ersten Weltkrieges als Sieger hervorging (Bundeszentrale für politische Bildung). (Stud. 4)

Interessant fand ich die vom Autor aufgeworfene Parallele von Targowica mit dem Wallenrodismus, der im Vergleich sowohl positiv als auch negativ konnotiert war (vgl. 206). Eine andere Parallele ist mir nicht bekannt. Nach kurzer Recherche im Internet bin ich in Bezug auf Frankreich nur auf einen Brief von Marie Antoinette gestoßen, in dem sie die Angriffspläne der Franzosen an die Österreicher weitergibt und der fortan als Symbol des Verrats gehandelt wird (TerraX). (Stud. 4)

Als Parallele könnte man Versöhnungsgesten zwischen Deutschland und anderen Ländern wie Frankreich oder der USA heranziehen. Hierfür bietet der am 05.03.2013 erschienene Artikel in „Die Welt“ eine gute Vorlage. Er zeigt Bilder von historisch bedeutenden Versöhnungsgesten: Versöhnung zwischen Bundespräsident Joachim Gauck, dem französische Präsident François Hollande und dem Überlebende und Zeitzeuge Robert Hebras in der Mahn- und Gedenkstätte Oradour-sur-Glane in Frankreich, wo im Juni 1944 eine SS-Einheit 642 Bewohner des Dorfes ermordet hat. [...] Bundeskanzler Konrad Adenauer und der französische Ministerpräsident Charles de Gaulle unterzeichnen den Élyseé-Vertrages, den deutsch-französischen Freundschaftsvertrages, am 22. Januar 1963 in Paris. Frankreichs Staatspräsident François Mitterrand und Bundeskanzler Helmut Kohl [umarmen sich, Anm. d. Verf.] am 22. September 1984 auf dem ehemaligen Schlachtfeld von Verdun. Der amerikanische Präsident Ronald Reagan und Bundeskanzler Helmut Kohl besuchten anlässlich des 40. Jahrestages der deutschen Kapitulation 1985 den deutschen Soldatenfriedhof in Bitburg. (Stud. 3)

Zum Thema Volksautos lassen sich rund um den Globus Parallelen ziehen, wie der Artikel vom 10. Juli 2013 auf der Homepage Zwischengas.com demonstriert.

Man könnte demnach für fast jedes Land ein Volksauto benennen, angefangen mit dem T-Modell von Ford aus dem Jahr 1908. Auch Frankreich (Renault 4CV), Italien (Fiat 500) und England (Austin Seven) zogen mit ihren Kleinwagenmodellen mit. Eine weitere interessante Parallele wäre zwischen den im Essay genannten polnischen Autos Syrena, Polonez und Waraszawa zu ziehen. Welche Rolle spielen sie für die Erinnerungskultur Polens? Womöglich sogar eine bessere als der Maluch? Außerdem wäre eine Parallelziehung der Werbung für die Autos (Käfer, Trabant und Maluch) interessant. Dabei könnte untersucht werden, welchen Einfluss die Werbung auf die Wahrnehmung der EO zu der Zeit gehabt hat und inwieweit die aktuelle mediale Rezeption für die Erhaltung der EO im jeweiligen kollektiven Gedächtnis eine Rolle spielt. (Stud. 3)

Mitunter werden Parallelen in übergreifenden europäischen Traditionen gesucht:

Das Motiv des ‚Verrats an der Nation‘ ist sicher in vielen Nationalkulturen in der einen oder anderen Form zu finden. In Frankreich war dies beispielsweise in den Wirren der Französischen Revolution der Fall: Während der Radikalisierung der Revolution in den Jahren 1793 und 1794, auch ‚Jakobinerherrschaft‘ oder ‚Schreckensherrschaft‘ genannt, wurden durch ein Revolutionstribunal zahlreiche angebliche ‚Verräter der Nation‘ hingerichtet. Auch in der christlichen Religion ist das Verratsmotiv ein grundlegendes und wird von der Figur des Judas verkörpert. (Stud. 2)

Die Studierenden thematisieren auch im globalen Kontext ‚parallele‘ Konstellationen. In einigen Fällen sind dies Konstellationen, in denen frühere Kriegsgegner bzw. ‚unausgesöhnte‘ Nachbarländer in einer Konfliktsituation verharren. Für sie könnte – wie dargestellt wird – das deutsch-polnische Verhältnis zum Vorbild werden; auch andere vorbildhafte historische Versöhnungsprozesse werden genannt. Mögliche verschiedene Wahrnehmungen von ‚Geschichte‘ werden in diesem Zusammenhang thematisiert; ebenso wie die mahnende, universale moralische Funktion ‚negativer‘ Erinnerungsorte:

In China vergleicht man gern das Verhalten gegenüber dem Krieg von Japan und Deutschland. Japan hat niemals sein Verbrechen während des Kriegs gestanden. Die Chinesen erwarten auch ein solches Ereignis wie den Kniefall von Willy Brandt von Japan. (Vielleicht geht es hier nicht um die Parallelen, aber ähnlich.) (Stud. 5)¹³

Tamerlan, ein zentralasiatischer Militärführer des 14. Jahrhunderts, eroberte Ende des 14. Jahrhunderts den Osmanischen Reich und brachte den Sultan Bayezid I. um. Für die Vergebung seines Verhaltens nannte Tamerlan den Sohn

¹³ Ähnlich argumentiert Stud. 11.

des Bayezid I. Sultan des Osmanischen Reiches. In diesem Sinne kann dieses Ereignis mit den oben genannten Phänomenen [Brief der (polnischen) Bischöfe und Kniefall Willy Brandts, Anm. d. Verf.] parallel gesetzt werden. (Stud. 6)

Fast jede Kultur hat solche negativen Bezugspunkte, z.B. Auschwitz, die Kulturrevolution in China, die Eroberungskrieg Japans. Über die historische Bedeutung hinaus haben sie auch moralisch-ethnische Funktion für die jeweilige Kultur, weil sie Menschen mitteilen können, was man nie mehr wieder machen soll. (Stud. 11)

An dieser Stelle zu finden sind ebenfalls Überlegungen zu möglichen anderen - geteilten / gemeinsamen - Erinnerungsorten in europäischen bzw. globalen Konstellationen. Mitunter werden Parallelen zu aktuellen Ereignissen bzw. Phänomenen - etwa dem engen Verhältnis von Sport, Gesellschaft und Politik - gezogen, jedoch auch mit einem Bewusstsein dafür, dass wir es - etwa bei der Fußball-WM 2006 in Deutschland oder der WM 2014 in Brasilien - nicht mit einem ‚Erinnerungsort‘ zu tun haben:

Mit weiteren Parallelen habe ich mich hier etwas schwer getan. Ich musste u.a. an den VW Golf denken, der in der heutigen Generation häufig als erstes Auto gekauft wird und somit sehr verbreitet ist. Generell könnte man vielleicht auch sagen, dass die Marke Volkswagen an sich (unabhängig vom Modell) mittlerweile zum gesamtdeutschen Volksauto geworden ist; wobei hier sicher auch regionale Unterschiede vorliegen. Eine etwas andere Parallele wird im Text aufgeworfen: Dort ist die Rede von der steigenden Symbolkraft des Käfers in den USA (vgl. 436). Der Käfer könnte hier also vielleicht sogar als geteilter Erinnerungsort dienen? (Stud. 4)

Auch regionale Parallelen werden betont:

Hier lassen sich für jedes Land und jede Region Beispiele finden: die Leine (Süd-niedersachsen), die Donau (Österreich), die Oder als grenzziehender Fluss, der Po, der Nil, Tigris und Euphrat, Wolga, Mississippi, Amazonas, Mekong, Ganges, Loire - mit jedem Fluss sind zahlreiche Mythen verbunden und sie stehen als oft identitätsstiftend für nicht nur eine Nation. (Stud. 10)

Einige gezogene Parallelen wirken unangemessen; hier wird das Gelesene ‚überhöht‘:

Von der emotionalen Kraft her wurde kann man beiden Ereignisse [Bern und Wembley, Anm. d. Verf.] mit dem Mauerfall 1989 in Deutschland parallel setzen. Außerdem kann man den gewaltlosen Protest von Mahatma Gandhi, der Indien zur Einigkeit und Unabhängigkeit geführt hat, als ein gutes Beispiel für die Parallelität heranziehen. (Stud. 6)

Es gibt auch gewisse Reduktionen – dann ist zum Beispiel das WM-Finale von Bern 1954, obwohl im Essay anders dargestellt, nur noch ein Fußballsieg wie andere auch:

Ich kann mir vergleichbare Erinnerungsorte in allen großen Fußballnationen vorstellen, aber auch in Deutschland, wo sich das Geschehen 1974 und 1990 wiederholt, sowie 2014 und 2006, worüber es auch einen Film von Sönke Wortmann gibt. (Stud. 10)

Vereinzelt wurde nach weiteren, möglichst konkreten Parallelen zwischen den beiden im Essay selbst genannten Phänomen gesucht, die – wie hier im Fall der Nationalhymnen – allerdings auch ‚falsch‘ sein können:

Ich würde jedoch auch die biographischen Parallelen sowie die thematische Verwandtschaft [zwischen Goethe und Mickiewicz, Anm. d. Verf.] berücksichtigen. (Stud. F)

Es ist mir eingefallen, dass sowohl Polen als auch Deutschen meisten nur den ersten Vers der Hymne von ihren Nachbarn kennen. (Stud. H)

Einige Studierende geben die Suche nach Parallelen auf; dies ist vor allem im Fall sehr komplexer kulturhistorischer Konzepte – wie hier zum Beispiel KKK und Mutter Polin – nicht überraschend:

Ich sehe keine andere Parallele. (Stud. C)

7. Erwünschte Änderungen und Ergänzungen zum Text

Unter den Fragestellungen zu Punkt 7 geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Argumentation und sprachlichen Gestaltung der Essays. Gleichzeitig wird – bereits mit Blick auf die Vermittlungsperspektive – von den Studierenden überlegt, anhand welcher Ergänzungen, z.B. visueller Art, ihnen die Textrezeption leichter gefallen wäre und welche Visualisierungen u.ä. sie entsprechend verwenden würden, wenn sie selbst mit Lernenden im Hochschulkontext zu den ausgewählten Erinnerungsorten arbeiten würden. Die Auswertung der Lektüreprüfungen erfolgt im Folgenden mit Blick auf die einzelnen Essays, um die jeweilige kritische Textrezeption zu verdeutlichen. Wichtige Punkte sind dabei natürlich Fragen nach der fachlichen Verankerung der Autorinnen und Autoren (z.B. in Literaturwissenschaften, Geschichte, Kulturwissenschaften), nach ihrem Herangehen an die von den Herausgeberinnen der Reihe gewünschte Form des wissenschaftlichen Essays, sowie schließlich Fragen nach dem persönlichen Stil. Nicht zuletzt spielt bei einigen Texten auch die Frage der

Übersetzung hinein¹⁴, die allein schon auf Grund der zahlreichen kulturspezifischen Begriffe eine große Herausforderung darstellen musste. Auch für erfahrene Leserinnen und Leser präsentieren sich die fünf Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen Dichte und Zugänglichkeit sowie argumentativen Struktur recht unterschiedlich, je nach Leseerwartung und -erfahrung werden daraus auch Argumente für ihre Überzeugungskraft abgeleitet.

Das Essay „Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz. Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons“ von Heinrich Olschowsky wird von den meisten Studierenden als (zu) abstrakt gerade mit Blick auf die postulierte Parallelität der beiden Erinnerungsorte und ihre im Titel festgelegte, im Text aber kaum belegte Rolle als „poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons“ wahrgenommen. Die ausführliche Darstellung der Rezeptionsgeschichte der Werke sowohl von Goethe wie von Mickiewicz löst für sie argumentativ nicht ein, was der Titel ‚verspricht‘. Gerade weil die Argumentation zu diesen parallelen Erinnerungsorten so abstrakt ist, hätten die Studierenden sich Abbildungen (bspw. von Denkmälern beider Dichter), (Text-)Beispiele und Abgrenzungen zu anderen (romantischen) deutschen Dichtern gewünscht, die ihrer Meinung nach vielleicht eher als parallele Erinnerungsorte zu Adam Mickiewicz in Frage kommen. Vorgeschlagen werden neben Veranschaulichungen auch Vereinfachungen und Kürzungen im Text, außerdem zusätzliche Informationen zur politischen Situation in Europa zu Lebzeiten der beiden Dichter. Viele Studierende weisen auf die Notwendigkeit einer stärkeren Anbindung an die aktuelle Wahrnehmung der beiden Dichter und ihres Werkes hin, da sich nicht zuletzt hier ihre Funktion als Erinnerungsort festmachen lasse. Besonders die sprachliche Schwierigkeit des Textes wird betont:

Das Essay war insgesamt sehr lang und ausführlich und könnte eventuell auf besonders wichtige Passagen gekürzt werden. Wünschenswert wären außerdem auch Textausschnitte wichtiger Werke, um das Ganze etwas anschaulicher zu gestalten. Generell fallen sehr viele für mich unbekannte Namen von anderen Dichtern oder Politikern, die genauso als bekannt vorausgesetzt werden wie der geschichtliche Hintergrund, was die Lektüre an einigen Stellen doch sehr schwierig macht. Da sich die Essays laut Autoren an alle richten sollen, wären Vereinfachungen, Kürzungen und Veranschaulichungen an mehreren Stellen meiner Meinung nach durchaus angebracht. Gut gefallen hat mir vor allem das

¹⁴ Die Texte zu den Erinnerungsorten *Rhein und Wechsel*, den *Nationalhymnen*, *KKK und Mutter Polin* sowie *Brief der (polnischen) Bischöfe und Kniefall Willy Brandts* wurden auf Polnisch verfasst und dann ins Deutsche übersetzt, der Text zu *Trabi, Maluch Käfer* entstand zweisprachig. Des Polnischen mächtige Studierende hatten die Möglichkeit, alle Texte auf Polnisch zu rezipieren.

Kapitel zu Ruhm und Popularität, da man hier einen guten Einblick in einzelne Werke der beiden Dichter bekommt. Etwas zu kurz gekommen sind mir aber die aktuellen Meinungen und Einstellungen zu den beiden Poeten. (Stud. 4)

Während die Veränderung in der Wahrnehmung der Dichter über die Zeit sehr ausführlich dargestellt wurde würde ich mir eine ausführlichere Beschreibung der heutigen Bedeutung und Funktion der Dichter als Kristallisationspunkte eines kollektiven Gedächtnisses wünschen. Was genau an Goethe prägte das Nationalbewusstsein? Wie wird Mickiewicz heutzutage wahrgenommen? Außerdem würde ich mir einen kleinen Exkurs zur polnischen Geschichte zu Zeiten des Wirkens des Romantikers begrüßen, um die Informationen aus dem Text besser kontextualisieren zu können. Nicht zuletzt bleibt der Text eine nähere Erklärung seiner Unterüberschrift „Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons“ schuldig. (Stud. 10)

Es wäre besser, wenn die Beschreibung über die Veränderung der Wahrnehmung der beiden Schriftsteller chronologisch klarer strukturiert wäre. Wenn die Lesergruppe des Textes DaF-Lerner ist, wäre auch eine vereinfachte Sprache geeigneter, damit die DaF-Lerner nicht wegen der ungewöhnlichen Wörter bzw. Redewendungen das Interesse an diesem spannenden Thema verlieren. (Stud. 11)

Text teilweise zu verworren, ebenfalls stellenweise zu komplizierte Sprache, sehr viele Informationen auf einen Raum gedrängt (teilweise weniger wichtig im Hinblick aufs Thema Erinnerungsorte), klarere Struktur, mehr auf den Punkt gebracht wünschenswert. (Stud. F)

[Wünschenswert wäre ein, Anm. d. Verf.] Zeitstrahl bzw. Tabellen mit Zwischenzusammenfassungen, wirklich direkte Gegenüberstellungen, weniger, aber dafür mehr ausgewählte Informationen, etwas mehr in den Kontext einordnen. (Stud. F)

Das Essay „Rhein und Weichsel. Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des ‚Nationalgeistes‘“ von Beata Halicka empfinden die Studierenden allgemein als überzeugend, selbst wenn die Denkfigur eines Flusses als Erinnerungsort in einem Fall noch irritierend zu wirken scheint. Das Essay ist für sie thematisch und chronologisch klar strukturiert, anhand des jeweils einzelnen Flusses. Die Sprache wird allgemein als verständlich eingeschätzt. Zu ergänzen wäre ihrer Meinung nach Bildmaterial; einige Studierende regen ergänzende Texte an, etwa zur literarischen Rezeption der Weichsel. Eine gewisse Vertrautheit mit dem Gegenstand deutsch-polnischer Erinnerungen scheint sich im Laufe des Seminars auch einzustellen, die ‚Fremdheit‘ des Gegenstandes nimmt ab:

Meiner Meinung nach ist der Text an sich sehr überzeugend und bedarf keiner großen Veränderungen. Die Parallelität zwischen beiden EOn wird sehr gut

dargestellt und die Bedeutung der Flüsse für die Nationen in ihrem zeitlichen Verlauf wird sehr ansprechend und überzeugend beleuchtet. Als Zusatz könnte ich mir Textpassagen aus bekannten literarischen Rezeptionen der mythologischen Geschichten zu Rhein und Weichsel sehr interessant und für das Verständnis förderlich vorstellen. Diese Texte könnten dann den literarischen Rezeptionen des mythologischen Stoffes, den die Weichsel bietet, in ihrer Entwicklung gegenübergestellt werden. (Stud. 3)

Positiv aufgefallen ist mir die im Vergleich zum ersten Essay [Goethe und Mickiewicz, Anm. d. Verf.] sehr viel leichtere Lektüre, die das Essay zugleich auch überzeugender wirken ließ. Dies mag einerseits am Schreibstil liegen, andererseits waren mir nun einige hier aufgeworfene Eckdaten der polnischen Geschichte schon aus meinen Recherchen zum ersten Essay bekannt. (Stud. 4)

Der Text wäre überzeugender, wenn die Zusammenfassung bzw. Gegenüberstellung der Funktionen der beiden Flüsse am Ende des Textes gestanden hätte und nicht in der Mitte. Außerdem finde ich es generell schwierig, so etwas Natürliches wie Flüsse als Erinnerungsorte zu bezeichnen. Ich hätte mir Gedichte mit dem Fluss als Leitmotiv und Bilder von den Denkmälern als Ergänzung zum Text gewünscht. Sie würden die Instrumentalisierung und die Personifizierung besser verdeutlichen. (Stud. 7)

Das Essay „Targowica und Dolchstoß. Verrat auf Vorrat“ von Peter Oliver Loew bereitet hinsichtlich der Kenntnisse von Politik und Geschichte, die es voraussetzt, gewisse Schwierigkeiten bei der Lektüre. Dennoch wird es von den Studierenden, und sei es nach (umfanglichen) persönlichen Recherchen zu nicht bekannten Ereignissen, Namen usw., als gelungen wahrgenommen, entwickelt es doch eine klare Argumentation und Gegenwarts-perspektive in recht ‚einfacher‘ Sprache. Deutlicher herausgestellt werden müssten nach Eindruck der Studierenden jedoch die strukturellen Unterschiede zwischen einem Ereignis (Targowica), in dessen Folge ein Land aufgelöst wurde, und einer Legende (Dolchstoß), die zur Erklärung einer Kriegsniederlage etabliert wurde. Wünschenswert erscheinen wiederum Visualisierungen: Gemälde, Karikaturen, politische Plakate und Filmszenen:

Besonders gefallen mir die Rückgriffe auf die Literatur, wie im Falle der Targowica auf Mickiewiczs *Pan Tadeusz*, und das Heranziehen realer Beispiele aus Zeitungen und anderen Medien. Außerdem wurden die Parallelen und Unterschiede der Erinnerungsorte deutlich. Dennoch geht der Text von fundierten Kenntnissen bezüglich Politik und Geschichte beim Leser aus: Die Behandlung beider Themen benötigt ein breites geschichtliches Grundwissen, bei der Targowica zur Teilung Polens sowie politischen Entwicklungen im 20. Jahrhundert und bei der Dolchstoßlegende zum Ersten Weltkrieg, der Weimarer Republik sowie dem Zweiten Weltkrieg. Zwar hat es sicherlich Vorteile, viele politisch komplexe Themen, die der Essay berührt, nicht auszuführen: Es macht den Text

vielleicht kürzer, lesbarer, „bekömmlicher“. Dennoch lässt sich fragen, ob dem Leser nicht zu viel Vorwissen unterstellt und nötiges Wissen vorenthalten wird, das den Text überzeugender und verständlicher machen könnte [...]. Überzeugend finde ich hingegen den Ausblick des Autors am Schluss des Textes und seinen Vorschlag der neuen Funktion der nationalen Erinnerungsorte in einer postnationalen Welt. (Stud. 2)

Damit der Text auch für Laien verständlich sein kann, müssten die historischen Eckdaten, die für das Verständnis der EO wichtig sind, in ein paar Sätzen näher erläutert werden. Dieser Essay setzt ein großes Hintergrundwissen, sowohl in deutscher als auch polnischer Geschichte voraus, das nicht jeder Leser, der mit diesem Essay angesprochen werden soll, leisten kann. Weitere Bilder, Auszüge aus literarischen Rezeptionen oder andere Darstellungen des Bedeutungswandels im kulturellen Gedächtnis, wären außerdem wünschenswert. Ansonsten finde ich den Essay sehr informativ und interessant geschrieben. Er enthält eine gute und verständliche Struktur und beschränkt sich auf das Wichtigste. (Stud. 3)

Generell finde ich den Text sehr überzeugend. Positiv anmerken möchte ich vor allem, dass der Autor auch in den Blöcken zum jeweils deutschen bzw. polnischen Phänomen immer wieder Vergleiche gezogen hat. (Stud. 4)

Das Essay „Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden?“ von Corinna Felsch und Magdalena Latkowska wird als sprachlich und inhaltlich überzeugend wahrgenommen. Er erscheint klar strukturiert; besonders hervorgehoben wird der Schluss, in dem die Parallelität der beiden Erinnerungsorte noch einmal zusammenfassend reflektiert wird. Als ergänzendes Material werden Auszüge aus dem Briefwechsel zwischen den polnischen und deutschen Bischöfen und Bildmaterialien vorge schlagen und auch nähere Informationen zur Rezeption der Ereignisse nach 1989 wären von Interesse:

Ergänzend zum Text hätte ich Auszüge aus dem Briefwechsel zwischen den polnischen und deutschen Bischöfen willkommen geheißen. So hätte man sich selbst besser ein Bild über deren Inhalte und den verwendeten „Ton“ machen können. (Stud. 1)

Mehr Informationen zu dem Brief der polnischen Bischöfe wären wünschenswert, insbesondere zu dem Inhalt des Briefs. Mehr Auszüge oder Zitate des Briefs, wie sie in den polnischen Schulbüchern zu finden waren, wären für das Verständnis hilfreich. Dokumentarfilme, die die zeitgenössischen Reaktionen und die Reaktionen nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion auf die beiden Ereignisse widerspiegeln, wären interessant. (Stud. 7)

In diesem Fall finde ich den Text sehr überzeugend aufgebaut. Die Phänomene werden präzise beschrieben, besonders gut gefällt mir, dass am Ende des Textes

von den Autorinnen reflektiert wird, ob man die Ereignisse tatsächlich als parallele Erinnerungsorte bezeichnen sollte. Ergänzend könnten Bilder der im Text angesprochenen Denkmäler herangezogen werden oder die erwähnten Presseberichte zu den verschiedenen Zeitpunkten. Etwas unklar erscheint mir der Titel des Essays. Mir ist nicht verständlich, warum die Helden als verfrüht bezeichnet werden, wo sich die Personen doch eigentlich erst später zu Helden entwickelt haben. (Stud. 8)

In dem Essay „Käfer und Maluch und Trabi. Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit, Konsum und die ‚guten alten Zeiten‘“ von Magdalena Pyzio und Magdalena Saryusz-Wolska fehlen, wie oben bereits angemerkt, den Studierenden in erster Linie Visualisierungen der verschiedenen Fahrzeugmodelle oder der individuellen „Verzierungen“ der Autos, die im Text erwähnt werden. Gleichzeitig erscheint die Betrachtung von drei verschiedenen Erinnerungsorten unübersichtlich, der Text ist den studentischen Leserinnen und Lesern nicht klar genug strukturiert:

Die Betrachtung von drei verschiedenen Erinnerungsorten macht den Text etwas unübersichtlich. Eine direkte Gegenüberstellung ist schwierig und wird auch nur in zwei kurzen Abschnitten zusammenfassend und überblicksartig vorgenommen, die meiner Ansicht nach nicht ausreichen. Die Struktur des Textes ist für mich zudem nicht immer klar: Die chronologische Darstellung wechselt sich mit der kurzen, paarweisen oder triangulären Darstellung bestimmter Aspekte (z. B. Geschlechterspezifika). Besonders in den Betrachtungen von Maluch und Trabant ist es für den Leser eine Herausforderung, die Ausführungen dem richtigen Modell zuzuordnen (dies wird besonders schwer bei der Erwähnung eines weiteren Modells, der Syrenas). Der Text behandelt vor allem die Inhalte der durch die Autos hervorgerufenen Erinnerung und Nostalgie sowie historische Hintergründe, was natürlich richtig ist, jedoch wird meiner Ansicht nach die Funktion der parallelen Erinnerungsorte zu wenig erörtert. Außerdem werden im Fazit ganz neue Aspekte eingeführt und diese nicht näher erläutert. (Stud. 2)

Meiner Meinung nach sollte der Text anders oder besser strukturiert werden bzw. eine passendere Unterüberschrift zu den Kapiteln gefunden werden. Beim Arbeiten mit dem Text für dieses Protokoll fiel mir nämlich auf, dass sich einige Argumentationslinien quer über den Text verteilt, aber an der erwartbaren Stelle nicht wieder auftauchen. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass zwar viel von der großen medialen Rezeption der EO berichtet wird, sich aber keine einzige Illustration im Text finden lässt. Gemälde (z. B. von Andy Warhol), Bilder von Filmszenen oder andere bildliche Darstellungen des erwähnten wären, an einigen Stellen hilfreich und wünschenswert. (Stud. 3)

Die Struktur des Textes ist ein wenig verwirrend dadurch, dass der Maluch und der Trabi zusammen in einem Abschnitt abgehandelt werden (a.a.O.: 437-444).

Es wäre besser, sie zu trennen und unter unterschiedlichen Überschriften zu behandeln. Zwar hätte man die Parallelen dann nicht direkt nebeneinander, aber man käme auch nicht so leicht durcheinander. Mehr Bilder, mindestens eins für die unterschiedlichen Autos, wäre wünschenswert. Eventuell wären Werbeanzeigen hilfreich, um die Bedeutung der Autos im Leben der Menschen zu unterstreichen. (Stud. 7)

[Wünschenswert wären, Anm. d. Verf.] Fotos der Autos, noch jüngere Generationen als wir kennen den Trabi oder Maluch vllt. gar nicht mehr, alte Werbeplakate, kurze Filmausschnitte der erwähnten Filme. (Stud. B)

Das Essay „Das Wunder von Bern 1954 und Wembley 1973. Ein Spiel schreibt Nationalgeschichte“ von Diethelm Blecking wird von den Studierenden als klar strukturiert, verständlich und gut geschrieben und insofern auch als geeignet für die Arbeit mit Lernenden aufgefasst. Das Bildmaterial, in diesem Fall durchaus vorhanden, könnte ihrer Meinung nach allerdings passender ausgewählt sein. Auch scheint die Parallelität der Erinnerungsorte mitunter nicht ganz nachvollziehbar zu sein; es fehlen vor allen Dingen Aspekte der Gegenwartsrelevanz und Überlegungen zu identitätsbildenden Momenten des Fußballs:

Meiner Meinung nach vermittelt der Text einen guten Einblick in die beiden Erinnerungsorte Bern und Wembley. Die Kritik des Autors an der Wahl Berns als Erinnerungsort für Deutschland wird plausibel begründet. Allerdings hätte ich mir in Bezug auf das 50-jährige Jubiläum Berns mehr Informationen zur wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Situation Deutschlands um die Jahrtausendwende gewünscht: Diese werden durchaus angedeutet, aber teilweise auch still vorausgesetzt. Eine Ausführung würde das Verständnis für den Aspekt der Instrumentalisierung und Umdeutung der Politik erhöhen. Zu der Auswahl der Bilder möchte ich kritisch anmerken, dass sie etwas beliebig und unstrukturiert erscheint, was vielleicht auch durch ihre Positionierung unterstützt wird (S. 426). Außerdem verstehe ich nicht, warum Grzegorz Lato, der Präsident des Polnischen Fußballverbandes, abgebildet wird, da er nicht im Text erwähnt wird. (Stud. 2)

Meiner Meinung nach ist der Text sehr überzeugend. Die Argumentation für die Auswahl der EO erscheint mir sehr plausibel und auch die Sprache ist leicht und verständlich. Der historische Kontext wird ausreichend erklärt, so dass diesbezüglich keine weitgehende Recherche nötig ist. Auch die Verbindung zwischen den Ereignissen und der politischen und sozialen Lage werden überzeugend ausgeführt. Die ausgewählten Bilder sind meiner Meinung nach für das Verständnis oder die Überzeugungskraft des Textes nicht zwingend notwendig. An dieser Stelle hätte ich mir Bilder oder Ausschnitte von der Rezeption der Ereignisse in der Gesellschaft gewünscht. Beispielsweise wären hier Ausschnitte aus den polnischen Zeitungsartikeln zum Jubiläum oder auch Bilder von Szenen aus

dem Film „Das Wunder von Bern“ vorstellbar. Im Allgemeinen könnte man mehr auf die heutige Rezeption der EO eingehen. (Stud. 3)

Der Text wäre für mich überzeugender, wenn neben den Darstellungen der historischen Fakten noch mehr darauf eingegangen werden würde, dass Fußball als kulturelles Phänomen, welches als Teil der Populärkultur lange keine Beachtung fand, durchaus und eventuell sogar mehr als traditionelle Kultur dazu in der Lage ist, nationale Identität zu stärken. Meiner Meinung nach wäre es interessant, auf diesen Aspekt mehr einzugehen, da ein Erinnerungsort der Populärkultur, wie Fußball es ist, eventuell einen stärkeren Gegenwartsbezug hat und eine größere Gemeinschaft anspricht, als traditionelle, hochkulturelle Erinnerungsorte. (Stud. 9)

Meiner Meinung nach ist der Artikel sehr interessant, auch für einen Laie wie ich. Er ist auch gut und logisch aufgebaut, so dass man ihn gut lesen kann. Es gibt aber zu wenig Bilder – vor allem fehlt das Bild der deutschen Mannschaft. (Stud. J)

Der im Zusammenhang mit textbasierten Erinnerungsorten, wie den beiden Nationalhymnen, geäußerte Wunsch nach der Möglichkeit eines autonomen Textvergleichs ist naheliegend, insbesondere im Kontext sprachlich unterschiedlicher Gedächtniskonstellationen. Allerdings enthalten polnische wie deutsche Version der Publikation eine Übersetzung des jeweils anderssprachigen Textes, so dass der folgende Einwand eines Studierenden hier nicht ganz verständlich ist:

Man könnte beide Hymne sowohl auf Deutsch als auch auf Polnisch drucken. Es wäre, glaube ich, interessant für einen polnischen Leser die deutsche Hymne auf polnisch zu lesen. (Stud. H)

Zum Essay zu den Konzepten KKK und Mutter Polin von Joanna Jabłkowska und Magdalena Saryusz-Wolska werden eine stärkere Strukturierung des Textes sowie eine Verlagerung der Argumentation auf die Gegenwart als hilfreich für ein Textverständnis angemerkt. Gewünscht wird auch hier eine zusätzliche, allerdings kaum realistische, Visualisierung:

Dem Text fehlt es nicht an Überzeugungskraft, zumindest nicht auf seiner inhaltlichen Ebene. Generell hilfreich wären einige argumentative Meinungen von anerkannten Soziologen, die das Gesamtbild noch näher erläutern könnten. Eine Skizze der chronologischen Entwicklung wäre ebenfalls von Vorteil. Sie wäre von großem Nutzen für die Sichtbarmachung der anthropologischen Entwicklung. (Stud. C)

Meiner Ansicht an, sind die Autorinnen zu weit in die Vergangenheit gegangen. Die Texte haben sich viel mehr auf die Vergangenheit (und zwar auf die sehr

alte Geschichte) als auf die Gegenwart bezogen. Für jüngere Generationen wäre es aber interessanter, wenn die Texte mehr vom Hier und Jetzt gehandelt hätten. Und die Relation „vorher“ und „jetzt“ sollte stärker angedeutet werden. Ich habe den Text auf Deutsch gelesen und glaube, dass die Sprache ziemlich komplex ist, auch für einen Muttersprachler. Darüber hinaus könnte man auch zwei Bilder von einer polnischen und einer deutschen Frau zusammenstellen – so dass man die Unterschiede auch im Aussehen, Stil und Kleidung merken könnte. (Stud. G)

Vielleicht noch etwas außer literarische Beispiele, wo wir die Modelle sehen können. (Stud. D)

8. Zu Vermittlungsideen

Auf didaktisch-methodischer Ebene deuten die Studierenden eine Fülle von Möglichkeiten an, die sich der (abwechslungsreichen) Textarbeit, der Recherche-, Bild-, Musik- und Filmdidaktik, dem Lernen an außerschulischen Lernorten und dem Lernen im fremd- oder mehrsprachigen Medienverbund zuordnen lassen, auch wenn diese Bereiche in den Protokollen nicht so benannt werden. Daneben wird auch immer wieder die ‚emotionale Anbindung‘ erwähnt, über die eine subjektive Anverwandlung eines oftmals sperrigen Stoffes erreicht werden kann:

Über die Geschichten kann die emotionale Komponente der Schüler angesprochen und somit ihre Motivation mit der Auseinandersetzung mit dem Thema gesteigert werden. Hier bieten handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen eine gute Möglichkeit. Nach der Bearbeitungsphase der einzelnen literarischen Texte sollen zwei Plakate hergestellt werden, die die Darstellung des Bedeutungswandels des Rheins und der Weichsel in den bearbeiteten literarischen Texten festhält. Das historische Hintergrundwissen kann vom Lehrer als Input oder in Form von Referaten oder Galery Walk gegeben werden. (Stud. 3)

Verrat spielt weiterhin eine große Rolle, auch im Leben von jungen Lernenden. Sie haben sich vielleicht schon einmal von einem Freund oder einer Freundin verraten gefühlt. Da könnte man ansetzen. (Stud. 7)

Mit Fragen wie „Was verbindest du mit Fußball?“, „Von welchem Verein bist du Fan und was löst das bei dir aus?“ oder „Warum verbindest du mit dem Thema Fußball nichts?“ lassen sich Emotionen hervorrufen und es wird Bezug auf die Lebenswelt der Lerner genommen. Es ist erwünscht, dass die Lerner hier emotional argumentieren und eigene Erfahrungen einbringen. Auf diesem affektiven Weg wird ein höherer Lerneffekt erzielt. (Stud. 9)

Eine wichtige Rolle in didaktischen Prozessen wird Gesprächsformen (Familiengespräche, Befragungen, Interviews, Rollenspiele) zuerkannt, ins-

besondere dann, wenn die thematisierten Phänomene noch nah am direkten Erlebenshorizont liegen:

Zudem könnte man, je nach Zielgruppe, nach persönlichen Erinnerungen beziehungsweise nach den Erinnerungen der Eltern und Großeltern an die Autos fragen, um die Lerner emotional an das Thema zu binden. (Stud. 1)

Man kann auch eine Umfrage auf der Straße zu den beiden Autoren machen. Dabei würde sich das Verständnis der allgemeinen Bevölkerung herauskristallisieren. (Stud. 7)

Dadurch, dass das Ereignis noch nicht so lange zurück liegt, wäre es außerdem sehr interessant, Interviews mit einigen Polen zu führen, die das Ereignis [Wembley, Anm. d. Verf.] 1973 miterlebt haben und die Wahrnehmung bzw. den Wandel der Wahrnehmung der Gesellschaft auf das Ereignis beschreiben können. (Stud. 3)

Für eine Schulklasse zum Beispiel wäre ein kleines Rollenspiel hilfreich, in dem man Mädchen von den Jungen trennt und die Jungs ein Tag lang so behandelt wie die Frauen früher und die Mädchen wie die Männer. (Stud. C, betrifft KKK und Mutter Polin)

Handlungsorientierte Arbeitsverfahren (z.B. verschiedene Spielideen) und die Nutzung außerschulischer Lernorte nehmen eine wichtige Position ein. Letzteres bezieht sich ausschließlich auf Lernorte in Deutschland (z.B. in Form von Exkursionen, Museumsbesuchen, Stadterkundungen), ein Umstand, der vielleicht auch darauf zurückzuführen ist, dass sich die Studierenden in Polen im Laufe ihrer Ausbildung überhaupt nicht mit diesen Formen des Lernens beschäftigt hatten und offenbar von sich aus nicht daran dachten:

Als eigenes handlungsorientiertes Projekt kann ich mir die Konzeption einer Weimar-Exkursion vorstellen, wofür die Lernenden sich überlegen sollen, was man anschauen sollte und warum. (Stud. 10, betrifft Goethe und Mickiewicz)

Die Bedeutung und den Charme des Rheins kann man am besten vermitteln, wenn man einmal nach Koblenz fährt und am Deutschen Eck stehen oder den Loreleyfelsen umrunden kann. (Stud. 7)

Zur Vermittlung der behandelten Phänomene könnte man zum Beispiel mit einem produktionsorientierten Ansatz arbeiten, bei dem die Lernenden selbst einen Versöhnungsbrief verfassen sollen. (Stud. 1)

Da man mit den eigenen Assoziationen der Schüler arbeiten kann, bietet sich hier besonders ein handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren an, bei dem die Teilnehmer ihren eigenen Gedanken, Meinungen und Einstellungen kreativ freien Lauf lassen können. Vorstellbar wäre hier, dass die Schüler ihre

eigene kleine Geschichte zu einem Bild eines der drei Wagen (z.B. ein mit Koffern voll beladener Trabi oder ein bunter Käfer mit Friedenszeichen) schreiben, malen oder inszenieren. (Stud. 3)

Zur Vermittlung der behandelten Phänomene böte sich zum Beispiel ein Besuch von Käfer- und Trabi-Treffen oder auch von Ausstellungen an. (Stud. 1)

Ein Museumsbesuch ist außerdem möglich. Das Museum von Volkswagen in Wolfsburg ist dafür zu empfehlen. (Stud. 7)

Die vorgeschlagenen Methoden für den kreativen Umgang mit Texten sind besonders hervorzuheben, dabei wird auch auf die eigenen, weiter zurückliegenden Erfahrungen zurückgegriffen.

In meinem Deutsch-Leitungskurs haben wir z.B. Szenen aus Goethes „Faust“ mit Playmobil-Figuren nachgestellt und gefilmt. Diese Art der Vermittlung hat allen Beteiligten Spaß gemacht und den Stoff auf eine lockere Art vermittelt. Auch das Umschreiben von Textstellen in die Alltagssprache der Lerner wäre in diesem Zusammenhang denkbar und mit Sicherheit produktiv. (Stud. 9)

Neben den großen bekannten Werken bieten sich deswegen meiner Meinung nach vor allem kürzere Gedichte der beiden Poeten an. Die Aufgabenstellungen hierzu können vielfältig sein: von analytischen über vergleichende bis hin zu kreativen. Zu letzterem könnte ich mir bspw. eine szenische Darstellung oder ein Gedichtpuzzle vorstellen. (Stud. 4)

Für kreative Textarbeit kann man Lernende höheren Sprachniveaus eine Geschichte schreiben lassen, in der der Rhein oder die Weichsel als Ich-Erzähler auftreten, die ihre Geschichte oder bestimmte Erlebnisse erzählen. (Stud. 10)

Fast durchgängig wird auf Text-, Film-, Bild- und Tonmaterialien hingewiesen, die didaktische Prozesse begleiten sollten, gelegentlich bleiben diese Hinweise etwas vage. In einigen Äußerungen scheint auch der Hinweis durch, dass die Rolle von Texten bewusst etwas zurückgenommen werden sollte.

Nicht zuletzt kann die Verfilmung des Rheins „Der Rhein von oben“ (2013) oder die etwas ältere Vertonung des Flusses in zahlreichen Liedern für eine darüber hinausgehende Themenschließung oder auch den Einstieg genutzt werden. (Stud. 10)

Um die thematisierten EO zu vermitteln, würde ich mit dem Bild- und Videomaterial zum Kniefall und mit dem originalen und/oder übersetzten Text der polnischen Bischöfe arbeiten. (Stud. 3)

Die Hippie- und Pop-Kultur sind nach wie vor Bewegungen, die, gerade bei jüngeren Lernern, Faszination und Identifikation auslösen. Daher würde sich Musik, z.B. aus der 68er-Bewegung oder der heutigen Surfer- & Hippie-Kultur,

oder Kunst, z.B. Andy 20 Warhol, aus diesen kulturellen Bewegungen anbieten, um an die Lebenswelt der Lerner anzuknüpfen und ihre Offenheit für die Thematik der drei Erinnerungsorte [Käfer und Maluch und Trabi, Anm. d. Verf.] zu gewinnen. (Stud. 9)

Für die Arbeit mit dem polnischen Erinnerungsort Wembley wäre die Arbeit mit den Zeitungsartikeln zum Jahrestag vorstellbar. (Stud. 3)

Für die Vermittlung der Phänomene könnte man Ausschnitte der jeweiligen Spiele nutzen, um durch die Kommentare der Moderatoren und die Reaktionen des Publikums das damalige Erlebnis der Ereignisse zu verdeutlichen. Außerdem ließe sich im Falle des Deutschlandspiels auch sehr gut mit dem Film *Das Wunder von Bern* arbeiten, in dessen Rahmen die starke Emotionalisierung und politische Instrumentalisierung des Phänomens behandelt werden könnten. (Stud. 1)

Ich bin der Meinung, dass durch die Promotion des Sports unter jüngeren Menschen, kann man bei ihnen die Interesse an solche Ereignisse erwecken. Die Form soll aber anders als ein Artikel sein, z.B. ein Film oder ein Interview mit einem von den Fußballspielern, die damals gespielt haben. (Stud. J, betrifft Bern / Wembley)

Heute spielen eine große Rolle die Massmedien. Vielleicht außer des Textes soll man etwas zeigen, ich weiß nicht ob irgendeinen Film darüber [d.h., über KKK und Mutter Polin, Anm. d. Verf.] entstand, aber das ist bestimmt besser für junge Generation. Und auch das Gespräch, damit sie diese Begriffe bewusst und bedeutungsgemäß verwenden. (Stud. D)

Ich vermute, dass jüngere Menschen lieber Filme anschauen als Bücher lesen. Dementsprechend wäre es für sie interessanter einen Film anzuschauen als einen schwierigen Artikel zu lesen. (Stud. G, betrifft KKK und Mutter Polin)

Einige Anregungen deuten auf die ansatzweise Ausbildung einer Deutungskompetenz, ggf. unter bewusstem Bezug auf Medien, hin:

Man könnte zum Beispiel fragen, ob den Lernern Ereignisse wie der NSA-Überwachungsskandal bekannt sind, bei denen der Verratsvorwurf aufkommt, oder was für Erfahrungen sie mit Verrat im persönlichen Umfeld gemacht haben. Außerdem ließe sich meiner Meinung nach gut mit aktuellen politischen Diskursen arbeiten, in denen die Verratsmetaphern Targowica und Dolchstoß aufgegriffen werden. Hierbei wäre vor allem dann auch der Vergleich der Bedeutungskonnotationen mit den eigentlichen Phänomenen interessant. (Stud. 1)

Gemeinsam kann dann überlegt werden, wie die jeweiligen Regierungen darauf kamen, genau diese Gruppe als Verräter zu bezeichnen, was die Funktion solcher Sündenböcke ist und wie dies aus heutiger Perspektive zu bewerten sei. (Stud. 10, betrifft Targowica und Dolchstoß)

Eine andere Idee wäre, mit Werbungen aus unterschiedlichen Jahren zu arbeiten. Diese könnten sowohl einen Einblick in die aktuellen Werte der Gesellschaft geben als auch vergleichend dessen Veränderungen im Laufe der Jahre aufzeigen. (Stud. 4, betrifft Käfer, Maluch, Trabi)

Abschließend ließe sich dieses im Bereich Deutsch als Fremdsprache / kulturreflexives Lernen auf akademischem Niveau innovative Unterfangen einer kritischen Textlektüre folgendermaßen zusammenfassen:

Die essayistischen Texte zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten sind in dem genannten Adressat/-innenkreis gut einsetzbar, um die Konzeptionen des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte zu erarbeiten und wichtige fachspezifische Anschlussdiskussionen und -reflexionen zu initiieren. Im Vordergrund stehen dabei für die Studierenden, die über kein belastbares und für eine größere Gruppe verbindliches historisches, kultur- und literaturhistorisches Orientierungswissen verfügen, die Rezeption, Interpretation, Nachhaltigkeit und Lebendigkeit historisch-kultureller Phänomene. Im Bereich historischer Fakten muss, das zeigen sowohl die Lektüreprotokolle als auch anschließende Seminargespräche, deutlich zugearbeitet werden. Darin liegt möglicherweise die Gefahr einer „Enthistorisierung“ der Konzeption der Erinnerungsorte und einzelner kultureller Phänomene, gleichzeitig aber auch die Chance, sie über den Kreis von Historiker/-innen hinaus als attraktiv und anschlussfähig darzustellen. Spürbar ist dem genannten Rezipient/-innenkreis ein deutliches Interesse an dem sich über viele Texte öffnenden aktuellen Umgang mit der Vergangenheit – in Deutschland und anderswo. Der gemeinsame Bezugspunkt für die Studierenden – auf Grund ihres Studienfaches natürlich nicht überraschend – ist Deutschland und das kulturelle Gedächtnis großer Gruppen seiner Bewohnerinnen und Bewohner. Polen und die Parallelität vieler Erinnerungsorte wird von ihnen als gelungene Exemplifizierung eines wichtigen und entwicklungsfähigen Paradigmas verstanden: Immer wieder deutet sich in Protokollen und Gesprächen an, dass andere – mitunter als überzeugender eingeschätzte – Ansätze für Gedächtnisparallelen erkannt werden, im regionalen, europäischen und außereuropäischen Maßstab. Dies verstehen wir nicht als ein Scheitern der „Deutsch-polnischen Erinnerungsorte“, sondern als interessen geleitete Ergänzung und Fortsetzung einer an Polen exemplifizierten konzeptionellen Pionierleistung. In diesem Sinne sehen wir auch das breit verstandene Fach Deutsch als Fremdsprache als Ort einer kulturwissenschaftlich relevanten Konstellation, die in viele Richtungen ausgebaut und vernetzt werden kann.

Eine durch konkrete Fragen angeleitete Textlektüre erweist sich als sehr hilfreich bei der Fokussierung auf die Kernaussagen der gewählten Essays.

Die Erfahrungen aus der Arbeit mit den hier angesprochenen 24 Studierenden zeigen allerdings, dass dies ausreichend Zeit und ergänzenden Gesprächsraum während der Lektüren und danach erfordert, eventuell ergänzt durch die genaue Betrachtung einzelner Passagen, Wendungen oder Wörter, die einer Sensibilisierung für sprachliche Formen, deren Symbolgehalt und inhaltlicher Aussage dienen. Unter diesen Voraussetzungen sind die Studierenden in der Lage, die vielen von den Texten gegebenen Impulsen zu erkennen und produktiv für sich zu nutzen. Die Impulse liegen zum einen in der Aufforderung zu autonomem punktuelltem Wissenserwerb (z.B. in Bezug auf konkrete Ereignisse, Orte und Namen), der von den einzelnen Leserinnen und Lesern natürlich unterschiedlich stark nachgegangen wird. Die Essays können in diesem Sinne kein verbindliches historisches Orientierungswissen liefern, sie können gleichwohl Wege zeigen, wie – stark interessegeleitet – ein solches partiell erarbeitet werden könnte. Zum anderen liefern die Texte Anstöße zur Reflexion über die Veränderlichkeit, Veränderbarkeit und Verflechtung kultureller Phänomene und deren Wahrnehmungen – dies ermöglicht ein kulturreflexives Lernen, wie es im Fach Deutsch als Fremdsprache angestrebt wird. Zum dritten schließlich – und dies scheint im Hinblick auf die eingangs angesprochene multiplikatorische Dimension der involvierten Studiengänge besonders wichtig – bieten die Texte Spielraum für die Entfaltung didaktisch-methodischer Kreativität. Die von den Studierenden in den Lektüreprotokollen angedeuteten Ergänzungs- und Vermittlungsideen – viele von ihnen werden dann in den Unterrichtsentwürfen ausgearbeitet – zeugen von dem großen Innovationspotenzial, das durch die Rezeption historisch, literatur- und kulturhistorisch ausgerichteter Texte in einem für Vermittlungsfragen sensibilisierten Leser/-innenkreis freigesetzt werden kann. Hierin liegt eine große Bedeutung von Textsammlungen wie den von Hahn/Traba herausgegebenen: Anhand von konkreten, oftmals sehr gut nachvollziehbaren und an unterschiedliche Erfahrungshorizonte anknüpfenden kulturellen Phänomenen wird dazu ermuntert, Einsichten in die kulturelle Verfasstheit der Welt und deren Veränderlichkeit zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida (2012): Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? Wien 2012 (=Wiener Vorlesungen im Rathaus. Band 161, Hrsg. für die Kulturabteilung der Stadt Wien von Hubert Christian Ehalt).
- Badstübner-Kizik (2015): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hoch-

- schuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. 37-63 (=Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Blecking, Diethelm (2012): Das Wunder von Bern 1954 und Wembley 1973. Ein Spiel schreibt Nationalgeschichte. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 415-429.
- Erl, Astrid / Wodianka, Stephanie (2008): Einleitung. Phänomenologie und Methodologie des Erinnerungsfilms. In: Dies. (Hrsg.): Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen, Berlin/New York, 1-20.
- Felsch, Corinna / Latkowska, Magdalena (2012): Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden? In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 396-414.
- Hahn, Hans-Henning / Traba, Robert (Hrsg.) (2012a): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 396-414.
- Hahn, Hans-Henning / Traba, Robert (Hrsg.) (2012b): Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Tom 3: Paralele. Warszawa.
- Hahn, Hans-Henning / Traba, Robert (Hrsg.) (2012-2015): Deutsch-polnische Erinnerungsorte, Bd. 1-5, Paderborn (u.a.).
- Hahn, Hans-Henning / Traba, Robert (Hrsg.) (2012-2016): Polsko-niemieckie miejsca pamięci, tom 1-4, Warszawa.
- Halicka, Beata (2012): Rhein und Weichsel – Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des »Nationalgeistes«, In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 71-93.
- Jabłkowska, Joanna; Saryusz-Wolska, Magdalena (2012): KKK (Kinder, Küche, Kirche) und Mutter Polin. An- und abwesend. Weiblichkeitsmodelle in der deutschen und polnischen Kultur. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 337-359.
- Loew, Peter Oliver (2012): Targowica und Dolchstoss. Verrat auf Vorrat. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 203-216.
- Olschowsky, Heinrich (2012): Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz. Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 217-244.
- Pyzio, Magdalena; Saryusz-Wolska, Magdalena (2012): Käfer und Maluch und Trabi. Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit Konsum und die guten alten Zeiten. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 430-448.
- Rduch, Robert (2012): Nationalhymnen: Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 264-286.
- Schmidt, Patrick (2004): Zwischen Medien und Topoi. Die Lieux des mémoire und die Medialität des kulturellen Gedächtnisses. In: Erl, Astrid / Nünning, Ansgar (Hrsg.), Medien des kollektiven Gedächtnisses, Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität, Berlin / New York, 25-43.



Renata Behrendt

DEUTSCH-POLNISCHE ERINNERUNGSORTE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. METHODIK UND ZIELSETZUNGEN BEI DER ERARBEITUNG VON UNTERRICHTSMODELLEN DURCH STUDIERENDE

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage nach den Lernzielen, die in der Auseinandersetzung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten im kulturorientierten DaF-Unterricht realisiert werden können. Hierbei sollen vor allem die Möglichkeiten von sprachlichem und kulturellem Lernen untersucht werden. Von großem Interesse ist zudem das Potenzial der Erinnerungsorte für die Bewusstmachung der eigenen kulturellen Identität und die Reflexion über die eigene Position im Erinnerungsdiskurs. In Anlehnung an inter- und transkulturelle Literaturdidaktik wird ein Modell skizziert, das zur erfolgreichen Umsetzung der gesetzten Lernziele beitragen kann.

Artykuł porusza kwestię możliwości modelowania procesów uczenia się i nauczania w oparciu o polsko-niemieckie miejsca pamięci w ramach nauczania języka niemieckiego jako obcego ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki kultury. Znaczącą część artykułu zajmują rozważania nad znaczeniem miejsc pamięci dla określenia własnej tożsamości kulturowej i refleksji nad swoją aktualną pozycją w dyskursie pamięci. W oparciu o istniejące modele inter- i transkulturowej dydaktyki literatury artykuł szkicuje modelową propozycję pracy z miejscami pamięci w kontekście akademickim.

Konzepte des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerung besitzen für das Fach Deutsch als Fremdsprache nach wie vor ein großes didaktisches Potenzial. Sie öffnen neue Perspektiven auf das kulturelle Lernen, indem sie das Nachdenken über die identitätsstiftende Funktion historischer Entwicklungen und Phänomene anregen. Dabei lenken sie den Blick auf die eigene wie auch auf die fremde Kultur und Geschichte und bilden so die Grundlage

für einen Dialog, in dem sowohl die Andersartigkeit der Dialogpartner und -partnerinnen wahrgenommen als auch die eigene kulturelle Identitätsbestimmung bewusst gemacht werden können (vgl. Behrendt 2015: 205). Die Attraktivität der Erinnerungsthematik für Deutsch als Fremdsprache liegt in der Behandlung von Aspekten, die für das kulturelle Lernen eine entscheidende Rolle spielen, die in der Fachdiskussion aber bisher nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit erfahren haben.

Dazu gehören nicht zuletzt ein dezidierter Blick aus literatur- und medienwissenschaftlicher Richtung, die konsequente Thematisierung globaler und migrationsbezogener Aspekte und der bewusste Bezug auf verschiedene, mitunter kontrastierende Erinnerungshaushalte. (Badstübner-Kizik/Hille 2015: 7)

Trotz unumstrittener Relevanz des Themas für das Fach Deutsch als Fremdsprache und reger Publikationstätigkeit auf den Gebieten von Geschichte, kulturorientierter Germanistik und Kulturwissenschaften sind themenbezogene Lehr- und Lernmaterialien oder didaktisch orientierte Beiträge nur vereinzelt vorhanden. Zu nennen sind hier *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (2007) von Karin Schmidt und Sabine Schmidt, *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen* (2014) von Jörg Roche und Jürgen Röhling sowie der Band *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (2015) von Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Diese Publikationen bilden wichtige Orientierungspunkte für Lehrkräfte, die die Problematik der Erinnerung und des kulturellen Gedächtnisses im schulischen DaF-Unterricht oder in kulturdidaktischen Seminaren im einschlägigen akademischen Kontext thematisieren wollen. Sie bieten theoriegestützte Einführungen in die Konzepte des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerung sowie ein Repertoire an literatur-, sprach- und mediendidaktisch orientierten Aufgaben und komplexen Unterrichtsmodellen.

Das Projekt *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* verfolgt das Ziel, Unterrichtsmodelle für den akademischen Kontext zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten zu entwickeln. Im Vergleich zu den bereits vorliegenden Materialien werden hier neue Schwerpunkte gesetzt. Erstens bildet der 2012 von Hans Henning Hahn und Robert Traba herausgegebene dritte Band der *Deutsch-polnischen Erinnerungsorte* mit dem Titel *Parallelen* die Grundlage für die zu entwickelnden Unterrichtsmodelle. Im Fokus steht also das Konzept der parallelen Erinnerungsorte, das Elemente der deutschen und der polnischen Erinnerungskultur aufgreift und diese aus einer neuen Perspektive betrachtet, nämlich unter dem bilateralen und beziehungsgeschichtlichen Aspekt. Die Kategorie ‚Erinnerungsort‘ wird dabei auch auf ihre Identitätsrelevanz hin

untersucht.¹ Zweitens werden die Materialien von Studierenden für Studierende konzipiert. In dieser Situation ist davon auszugehen, dass die Autor/-innen ihre eigenen Erfahrungen mit den Erinnerungsorten in die zu entwickelnden Unterrichtsmodelle werden einfließen lassen.

1. Erinnerungsorte und Kompetenzorientierung

Der Begriff der Kompetenz hat in der fremdsprachlichen Fachdidaktik eine lange Geschichte. Im Zuge der kommunikativen Wende wurde bereits in den 1970er Jahren die kommunikative Kompetenz als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts bestimmt. Dieses ehemals hoch politische Ziel wurde allerdings im kommunikativen Ansatz auf „die Beherrschung von Redemitteln im Alltag“ (Rösler 2012: 77) bzw. „auf bloße Informationsentnahme“ (Legutke 2010: 73) reduziert. Solch eine Auffassung der kommunikativen Kompetenz entspricht weder den Anforderungen zeitgemäßer Kommunikation noch dem aktuellen Verständnis der Rolle von Bildung. Nach Klieme muss Bildung heute darauf zielen,

dass alle Heranwachsenden einer Generation, und zwar unabhängig von Herkunft und Geschlecht, dazu befähigt werden, in der selbstständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäss zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln. (Klieme, zit. nach Hallet 2008: 89)

Dementsprechend wird kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik heute als Diskursfähigkeit aufgefasst. Mit Diskursfähigkeit wird die Fähigkeit von Menschen bezeichnet, „an mehrsprachigen und komplexen gesellschaftlichen Prozessen und Diskursen teilhaben, sie mitbestimmen und mitgestalten zu können“ (Legutke 2010: 73). Diese Entwicklungen machen deutlich, dass sich die Partizipation sowohl in allgemeinen Bildungskontexten als auch in der Fremdsprachendidaktik zu einem Leitkonzept herauskristallisiert hat. Die dadurch eingeleiteten Veränderungen sind so prägend, dass „fremdsprachige Diskursfähigkeit und kulturelle Partizipation“ zu didaktischen Schlüsselbegriffen werden, „auf die die Ausbildung aller Teilkompetenzen ausgerichtet sein sollte“ (Legutke 2010: 73).

Bei der Erarbeitung von didaktischen Konzepten zu den Erinnerungsorten sollte eine so verstandene Diskursfähigkeit aus mehreren Gründen als Hauptkompetenz gefördert werden. In den Zeiten von Globalisierung und

¹ Vgl. http://www.cbh.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/PNMP/D-P_EO_Projektbeschreibung_DE_2010-04-27.pdf/ (12.09.2016).

Migration kann sie Menschen dazu befähigen, sich in den Diskursen um Erinnerung und Identität zurechtzufinden und ggf. auch zu behaupten. Der von Klieme geprägte Begriff der ‚Partizipation‘ betrifft alle Menschen, „unabhängig von Herkunft und Geschlecht“. Für den didaktischen Kontext bedeutet das, dass alle Lernenden berechtigt sind, sich mit ihren individuellen Interessen, Ansichten und Wertvorstellungen in einen Diskurs einzubringen, indem sie Aussagen über einen ‚Redegegegenstand‘ produzieren und sich somit mit anderen über diesen ‚Redegegegenstand‘ verständigen. In didaktischer Perspektive ist darüber hinaus von Bedeutung, dass die Lernenden „kulturelle Aktanten [sind], die an der Erzeugung eines diskursiven Zusammenhangs beteiligt sind, die ihre Position in einer ‚discourse community‘ bestimmen und darüber letztlich den Grad ihrer gesellschaftlichen Teilhabe entwickeln“ (Hallet 2008: 83). ‚Erinnerung‘ wird als ein solcher ‚Redegegegenstand‘ aufgefasst, um den herum ein Diskurs konstruiert wird. Dieser Erinnerungsdiskurs besteht aus verschiedenen Elementen – Texten, Aussagen, Ereignissen und Konzepten –, die nicht voneinander getrennt untersucht werden können. Erst die Berücksichtigung der verschiedenen Elemente eines Diskurses und seiner Überschneidungen mit anderen Diskursen sowie der Bedingungen seiner Produktion ermöglicht es, seine Bedeutung zu erschließen. Eine erfolgreiche Teilhabe am Erinnerungsdiskurs setzt darum einerseits Wissen über die Konzepte der Erinnerungsorte und des kulturellen Gedächtnisses voraus, andererseits Fertigkeiten und Fähigkeiten, Diskurse wahrzunehmen, einzuordnen, kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren sowie schließlich (mit) zu produzieren. Der Erwerb diesbezüglicher Kompetenzen hängt – so zeigt Franz E. Weinert (2001: 27-28) in seiner kognitionspsychologisch ausgerichteten Kompetenz-Definition – auch von persönlichen Einstellungen und Motivationen ab. In der didaktischen Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten müssen folglich nicht nur Wissen vermittelt, Wahrnehmungen und Einstellungen reflektiert und konkrete Fertigkeiten eingeübt werden, sondern es muss auch die soziokulturelle Heterogenität der Lernenden berücksichtigt werden. An diese Überlegungen schließen sich Fragen nach der Methodik an – wie kann das hierfür benötigte geschichts- und kulturspezifische Wissen im Unterricht vermittelt, wie können die entscheidenden sprachlichen und handlungsbezogenen Fertigkeiten eingeübt werden? Hallet schlägt hierzu vor, sich an den Merkmalen realweltlicher Diskurse zu orientieren. Diese seien gekennzeichnet durch „Topikalität“, „Vielstimmigkeit“, „Multimodalität“ und „interaktionale Aushandlung“ (vgl. Hallet 2008: 89-90). Folglich sei es notwendig, den zentralen Redegegegenstand eines Diskurses zu identifizieren, für seine Bestimmung mehrere Texte heranzuziehen und diese auf intertextuelle bzw. intermediale Bezüge hin zu untersuchen. Zu beachten sei weiterhin, dass es sich bei den Texten, die einen bzw. den Erinnerungsdiskurs ausmachen, keines-

falls ausschließlich um Äußerungen in schriftlicher oder mündlicher Form handelt, sondern auch um z.B. Fotos, Filme, Musik, Gegenstände, Gebäude oder auch Orte und Räume. Nicht zuletzt gilt es, die Unabgeschlossenheit der Diskurse in den Aufgaben wiederzugeben. In der didaktischen Praxis würde dies z.B. bedeuten, die Ermittlung der Unterschiede in der Rezeption eines Phänomens zu verschiedenen Zeitpunkten als Ziel und zugleich als Ergebnis der Aushandlungsprozesse zu betrachten (vgl. Hallet 2008: 89-90). Bei der Entwicklung von konkreten Aufgaben empfiehlt Hallet, sich thematisch auf einen Aspekt zu konzentrieren, mehrere Texte / Äußerungen in den Unterricht einzubeziehen und dabei verschiedene mediale Darstellungen zu beachten sowie die Aufgaben selbst als diskursive Aushandlungsprozesse zu modellieren. Die Parallelität der deutsch-polnischen Erinnerungsorte ist für die Entwicklung diskursiver Aufgabenstellungen förderlich. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gestaltung, Rezeption und Bedeutung der Erinnerungsorte für die Lernenden können in didaktischen Arrangements eruiert werden. Dabei handelt es sich nicht darum, Probleme zu lösen oder Phänomene zu erklären. Vielmehr soll im Unterricht ein Diskurs geführt werden, der in der Eruiierung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede sein Ziel wie auch sein Ergebnis sieht (vgl. Hallet 2008: 89-90).

Weitere, für die Erarbeitung von kulturellen Gedächtnisinhalten relevante Aspekte rücken ins Blickfeld, wenn man der von Claire Kramersch geprägten Neubestimmung bzw. Ergänzung der kommunikativen Kompetenz als / durch symbolische Kompetenz folgt (vgl. Kramersch 2006: 249). Kramerschs Vorschlag resultiert aus der Verunsicherung darüber, ob eine gemeinsame Sprache oder eine gemeinsame globale Kultur ausreichen, damit sich Menschen untereinander verstehen. Entscheidend scheint vielmehr, „sich der historisch und gesellschaftlich vermittelten Muster bewusst zu werden, auf denen das eigene Selbstverständnis beruht“ (Kramersch 2011: 39). Erinnerungsorte eignen sich möglicherweise besonders gut dafür, sich identitätsstiftende Entwicklungen, die im Laufe der Zeit virulent waren, zu vergegenwärtigen und darüber zu reflektieren. Dabei soll auch das Ziel verfolgt werden, sich die Komplexität oder Ambivalenz eines historischen oder kulturellen Phänomens bewusst zu machen. Die didaktische Umsetzung kann durch Aufgaben erfolgen, in denen die Lernenden dazu angehalten werden, sich selbst zu den dargestellten historischen Fakten oder kulturellen Manifestationen in Beziehung zu setzen bzw. über deren Aktualität oder Relevanz für ihr heutiges Leben nachzudenken. Wie das konkret funktionieren kann, zeigt Kramersch am Beispiel einer Aufgabe aus dem Band *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (2007) von Schmidt und Schmidt. Die ausgewählte Aufgabe beschäftigt sich mit der Bombardierung Dresdens am 13.02.1945. Das historische Ereignis soll anhand eines kurzen Auszugs aus Erich Kästners autobiographischer Erzählung *Als ich ein kleiner Junge war*

(1957) erarbeitet werden. Die bei Schmidt/Schmidt zum Textauszug angebotene Aufgabe konzentriert sich auf zwei Ziele: Entnahme von Informationen und Stellungnahme zum historischen Ereignis. Ein solches Arrangement verfehle aber laut Kramsch das der thematischen Einheit vorangestellte Leitziel, „den Studierenden die Schwierigkeit des Erinnerns vor Augen [zu führen]“ (Kramsch 2011: 36). Sie schlägt daher vor, die vorgegebene Aufgabenstellung durch eine symbolische Komponente zu ergänzen. Demzufolge sollen sich die Lernenden mit der poetischen, emotionalen und ideologischen Dimension des Textes von Kästner beschäftigen. Im Einzelnen sollen sie z.B. die sprachliche und literarische Darstellungsform des Textes und die emotionale Wirkung der Metaphern auf Leserinnen und Leser untersuchen. Im Anschluss daran konzipiert Kramsch eine Schreibaufgabe, in der die Lernenden sich zeitlich in die Ereignisse vom 13.02.1945 ‚zurückversetzen‘ und ‚ihrem Kind aus der Erinnerung heraus‘ über das Bombardement ‚berichten‘ sollten. Dieser Schreibauftrag ermöglicht es, „die historischen Fakten und ihre Repräsentationen um eine emotionale Komponente zu ergänzen“ (Kramsch 2011: 38). In den zum Ausdruck gebrachten Emotionen manifestieren sich Unterschiede in Mentalität und Weltanschauung zwischen den Kursteilnehmer/-innen, die in einem nächsten Schritt zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden können. Aus der Perspektive der Lesedidaktik passiert hier Folgendes: Die von Kramsch vorgeschlagene Aufgabenstellung geht über die Prozessebene des Lesens hinaus, auf der es z.B. darum geht, lokale und globale Kohärenzen herzustellen oder die formale Organisation des Themas im Text zu erkennen. Aufgaben, die lediglich auf der Prozessebene angesiedelt sind, reduzieren die Leseleistung der Lernenden auf ihre aktuellen kognitiven Tätigkeiten. Kramsch hingegen spricht Lernende als Subjekte an, die sich an den mentalen Modellen beteiligen, welche sie beim Lesen miterschaffen. Die eigenen Erfahrungen, Wissensbestände und Emotionen der Lernenden spielen bei Kramsch nicht nur im Leseprozess, sondern ebenfalls in der Phase der Anschlusskommunikation eine wichtige Rolle. Die Erweiterung der von Schmidt/Schmidt (2007) konzipierten Aufgaben durch Kramsch fördert die Lesekompetenz auf der Prozess-, Subjekt- und der sozialen Ebene. Zugleich scheint diese Erweiterung notwendig zu sein, damit alle Lernenden an dem im Unterricht geführten Diskurs partizipieren können (vgl. Rosebrock/Nix 2008: 14-24).

Unterrichtsmodelle zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten sind auf eine symbolische Komponente beinahe angewiesen. Die schwierige gemeinsame Geschichte sowie die gespaltenen Wahrnehmungen und Bewertungen mancher historischer Ereignisse und kultureller Phänomene in Polen und in Deutschland können den interkulturellen Dialog erschweren. Dem wäre nicht durch die Vermittlung historischer Fakten abzuhelfen, sondern „durch die Freisetzung von persönlichem, subjektivem Affekt in der Arbeit an der

Sprache selbst“ (Kramersch 2011: 40). So sollen Freiräume geschaffen werden, damit sich die Lernenden über die Bedeutsamkeit der Erinnerungsorte in gesellschaftlichen und (hoch)schuldidaktischen Kontexten wie auch für sie persönlich austauschen können. Den individuellen Erfahrungen und Sichtweisen kommt hier eine besondere Bedeutung zu, weil der Meinungsaustausch, der Vergleich von Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen historischer und kultureller Phänomene auf die Ausbildung der eigenen Identität großen Einfluss ausübt. Die Gestaltung von Leseaufgaben, die sowohl die Kognitionen als auch die Emotionen der Leserinnen und Leser berücksichtigen, stellt eine Möglichkeit hierzu dar.

2. Erinnerungsdiskurs als ‚Chance für Identität‘

Die Beschäftigung mit Erinnerungsorten kann dazu genutzt werden, Fragen nach der Relevanz der Vergangenheit für die eigene kulturelle Identität aufzuwerfen. Hierzu sollen die Lernenden zur Reflexion über die eigene Sozialisation und Identität angehalten werden, um den Zusammenhang zwischen der Identitätsbildung und dem Verhältnis des Menschen zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft² explizieren zu können. Die Umsetzung dieses Ziels erfolgt z.B. durch Fragen nach der Relevanz der einzelnen Erinnerungsorte für Individuen und gesellschaftliche Gruppen und durch die Fragen nach ihrer Präsenz in der Gegenwart.

Ein wichtiges Ziel der Beschäftigung mit Erinnerungsorten liegt also darin, diese Arbeit als „Chance für Identität“ (Erll/Gymnich 2007: 63) zu nutzen. Solch eine Chance öffnet sich erstens, wenn man das kulturelle Gedächtnis mit Jan Assmann (1988: 9) „als Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“, definiert. Folglich kann die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Gedächtnis das Handeln und Erleben einer Person als prägend für die kulturelle Identität bewusst machen. Für Claire Kramersch (vgl. 2011: 39) ist die Bewusstmachung der Entstehung von kultureller Identität im Fremdsprachenunterricht eine wichtigere Voraussetzung für das Verstehen des Anderen als die gemeinsame Sprache oder die gemeinsame globale Kultur.

Zweitens bildet die Beschäftigung mit Erinnerungsorten auch deswegen eine Chance für die Bewusstmachung von Identität, weil sie Fremdheitserfahrungen ermöglicht. Sowohl die Lektüre der Erinnerungsorte-Essays und

² Zur identitätskonstituierenden Relation des Individuums zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vgl. Gymnich 2003: 33-39.

die Rezeption anderer Texte und Medien als auch der Meinungs- und Erfahrungsaustausch können als Begegnungssituationen mit dem Fremden aufgefasst werden. Die Lernenden werden in diesen Begegnungen mit Texten und Menschen, mit unbekanntem Fakten, fremden Phänomenen und anderen Deutungen – mit Erinnerungsbeständen, die andere Schwerpunkte setzen, sich in anderer Form präsentieren und nicht zuletzt in anderen Sprachen ausgehandelt werden – konfrontiert. Waldenfels (1995: 618) zufolge bringt „die Erfahrung des Fremden die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem in Bewegung“. In Begegnungssituationen werden Individuen also dazu veranlasst, sich mit ‚fremden‘, gegenläufigen, konkurrierenden Erinnerungsbeständen auseinanderzusetzen und auf diese Weise die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem immer wieder neu zu vermessen. Sie werden dazu angeregt, diese Auseinandersetzung als individuellen Identitätsfindungsprozess zu begreifen und zu nutzen. In kulturell heterogenen Gruppen kann der Schwerpunkt auf die Interaktion gelegt werden. In den Interaktionen mit anderen wird jeder Lernende damit konfrontiert, wie ihn die Anderen wahrnehmen. Diese Reaktionen auf das aktuelle Selbstbild können anders ausfallen, als diejenigen, die jede/r aus ihrer bzw. seiner vertrauten Umgebung kennt. Die eigene Identität, so heißt es in sozialpsychologischen Identitätstheorien, wird erst in einem interkulturellen Kontext bewusst wahrgenommen, denn „Menschen sind sich der Kulturbedingtheit ihres Wahrnehmens, Interpretierens und Handelns im eigenkulturellen Umfeld selten bewusst. Meist fällt uns erst im Ausland auf, wie sehr die Kultur unser Denken und Handeln prägt“ (Sarah Wiechelmann in Erll/Gymnich 2007: 62). Der eigene kulturelle Hintergrund wird in kulturellen Begegnungen, insbesondere wenn das eigene Selbstbild in Interaktionen ‚verletzt‘ wird, herangezogen, um die eigene Identität wieder zu stabilisieren (vgl. Erll/Gymnich 2007: 62). Dies ist zwar eine Möglichkeit, auf die Verunsicherung zu reagieren, aber keine Lösung im Sinne interkulturell kompetenten Handelns. Für Erll und Gymnich kommt interkulturelle Kompetenz in Begegnungssituationen in drei Teilkompetenzen zum Tragen. Erstens handelt es sich um die Selbstreflexivität, mit der die Fähigkeit eines Menschen umschrieben wird, in der Begegnung mit Vertretern einer anderen Kultur sein Selbstbild zu revidieren und gegebenenfalls an die Situation anzupassen. Eine große Bedeutung kommt zweitens der Ambiguitätstoleranz und der Frustrationstoleranz als Fähigkeiten zu, das eigene Selbstbild oder Selbstwertgefühl durch die Reaktionen Anderer nicht gefährdet zu sehen. Für die erfolgreiche Bewältigung einer kulturellen Begegnung ist drittens die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz entscheidend. Hierzu gehören z.B. das Wissen um Kommunikationsmuster, die Bedeutung nonverbaler Kommunikation und Alltagsrituale (vgl. Erll/Gymnich 2007: 64-65).

Die Beschäftigung mit Erinnerungsorten in kulturell heterogenen Gruppen kann zu kulturell bedingten Differenzidentifikationen führen. Diese können einerseits als Beitrag zur Identitätsfindung angesehen und somit positiv bewertet werden. Andererseits ist vor Differenzidentifikationen zu warnen, die zwischen dem Eigenen und Fremden stark polarisieren und die Kulturen gegeneinander ausspielen. Eine solche Gefahr besteht vor allem dann, wenn Menschen in kulturellen Begegnungen auf ihre Rolle als Vertreter/-innen ihrer nationalen Kultur, z.B. als ‚Polen‘ und ‚Deutsche‘, festgelegt und reduziert werden (vgl. Münkler/Ladwig 1997: 21). Diese Perspektive zu durchbrechen und zugleich für die damit einhergehende Stereotypisierung von Individuen zu sensibilisieren, sollte ein wichtiges didaktisches Anliegen der Beschäftigung mit Erinnerungsbeständen sein. Die Umsetzung dieses Ziels hängt mit der Auffassung der Grenze als einer unabdingbaren Voraussetzung für Fremdheitserfahrungen eng zusammen. Fremdheitserfahrung und Grenze sind so eng miteinander verbunden, dass Kurt Röttgers über „Kultur der Grenze als Kultur der Fremdheitserfahrung“ (Röttgers 2011: 822) spricht. Dabei geht es Röttgers nicht um Grenzen, die räumlich verstanden werden, sondern um Grenzen, die in Begegnungen mit dem Fremden jeweils „individuell oder sozial, sprachlich / epistemisch oder moralisch“ (ebd.: 821) gezogen werden. Die Grenzziehung sei notwendig, damit sich die Menschen ihrer Eigenheit bewusst werden können (vgl. ebd.: 822). Für Dagmar Košťálová (2003: 242), eine Vertreterin der interkulturellen Germanistik, gilt die Erfahrung der Grenze ebenfalls als Voraussetzung für Identität: „Die Grenze bildet die Voraussetzung für die Existenz erkennbarer kultureller Alterität, welche wiederum die Konturierung der eigenen kulturellen Identität bedingt.“ Wegen ihrer positiven Funktion für die Identitätsbildung sollen Grenzen daher nicht negiert, sondern erfahrbar gemacht werden. Sicher lassen sich in Grenzerfahrungen zwischen Sprachen und Kulturen Verunsicherungen oder Irritationen nicht vermeiden. Darum muss ein wichtiges Ziel darin gesehen werden, mit den in kulturellen Begegnungen gezogenen Grenzen umgehen zu lernen. Mit Claire Kramsch gesprochen geht es nicht um die Abschaffung der Grenzen, sondern um „the search for an understanding of cultural boundaries and an attempt to come to terms with these boundaries“ (zit. nach Bredella 2012: 90).

3. Erinnerungsorte und Interkulturelles Lernen

Die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten basiert auf der Publikation *Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Parallelen* (2012). Eine Auseinandersetzung mit den im Band gesammelten

Essays bildet den Ausgangspunkt für die didaktischen Überlegungen. Die Lektüre der Essays kann als interkultureller Lernprozess betrachtet werden. Zugleich ist es möglich, die Essays neben anderen Texten in die Unterrichtsmodelle einzubeziehen und hierzu interkulturelle Lernprozesse zu modellieren. Ein solches Vorgehen findet seine Begründung in folgenden Überlegungen: Leserinnen und Leser, die auf eine bestimmte Art und Weise sozialisiert worden sind und eine bestimmte Enkulturation durchlaufen haben, begegnen in den Essays schriftlich niederlegten Erinnerungskonzepten, die kulturelle und historische Phänomene aufgreifen und als gesellschaftlich bedeutsam und identitätsrelevant für bestimmte gesellschaftliche Gruppen zu bestimmten Zeitpunkten darstellen. Die Lektüre der Erinnerungsorte-Essays kann eine persönliche Annäherung an fremdkulturelle, aber auch an eigene Erinnerungsorte initiieren, die zu Veränderungen in der Wahrnehmung vertrauter und gegenläufiger Identitätsentwürfe führt und somit eine Reflexion über sie in die Wege leitet. Dieser interkulturelle Lernprozess kann in mehreren Phasen verlaufen. In jeder Phase können unterschiedliche Teilziele verfolgt werden, die zu der gewünschten Reflexion über die eigene Position und darüber hinaus zu Handlungsfähigkeit in kulturellen Begegnungen hinführen können. Die Gestaltung der Lernarrangements kann sich an Modellen des interkulturellen Lernens mit Literatur orientieren, die in der (muttersprachlichen) Deutsch-Didaktik fest etabliert sind. Im Folgenden werden die Grundideen zweier solcher Modelle interkulturellen Lernens mit Literatur skizziert.

Der Literaturdidaktiker Christian Dawidowski stützt seinen 2006 konzipierten interkulturellen Literaturunterricht auf Jürgen Krefts in den 1970er Jahren entwickeltes Phasenmodell des Literaturunterrichts. Von Ulrike Reviere (1998: 128-131) übernimmt er die Einteilung des Prozesses interkulturellen Lernens in vier Phasen, und zwar „Irritation“, „Transparenz“, „Perspektivenwechsel“ und „Transfer“. Diese Phasen betrachtet er zugleich als Ziele interkulturellen Lernens. In der Phase der Irritation gilt es folglich, „einen Bruch mit fest gefügten Überzeugungen bei den Schülern und Schülerinnen zu provozieren, um eine Sensibilisierung für das interkulturell geladene Problem zu erwirken“ (Dawidowski 2015: 125). Während der Analyse und Interpretation des Textes in der zweiten Phase sollen „erste Ähnlichkeiten zur Eigenkultur“ (Dawidowski 2015: 125) entdeckt bzw. transparent gemacht werden. Der Perspektivenwechsel dient dazu, die Monoperspektivität und somit den Ethnozentrismus zu überwinden (vgl. Dawidowski 2006: 31). In der Transfer-Phase wird das Ziel verfolgt, die Erfahrungen aus dem Perspektivenwechsel lebenspraktisch anzuwenden, d.h., Handeln modifizieren zu können, um die Lebenswelt neu zu gestalten (vgl. Dawidowski 2015: 125).

Krefts Phasenmodell kommt auch in der von Werner Wintersteiner 2006 vorgelegten Studie zum transkulturellen Literaturunterricht große Bedeutung zu. Die von Kreft differenzierten Phasen der „bornierten Subjektivität“, der „Objektivierung“, der „Aneignung“ oder der „reflektierten Subjektivität“ und schließlich der „Applikation“ bieten für Wintersteiner mehrere Anschlussmöglichkeiten an sein Konzept transkultureller literarischer Bildung.

In der ersten Phase sollen die Leserinnen und Leser genug Raum bekommen, um ihr Befremden und ihre Irritation, die vom Text ausgehen, äußern zu können. In der zweiten Phase werden sie mit Sichtweisen anderer Rezipienten (Schüler und Schülerinnen, Studierenden, Lehrkräften) konfrontiert. Hinzu kommen auch Informationen aus zusätzlich herangezogenem Material und die in anderen Quellen skizzierten Positionen (vgl. Wintersteiner 2006: 129). In der dritten Phase sollen die Eindrücke aus der zweiten Phase kritisch bearbeitet werden. Die vorher erfahrene Multiperspektivität führt nun im Idealfall zu einer „Überprüfung und Transzendierung der eigenen Position“ (Wintersteiner 2006: 130). In der letzten Phase werden Ziele verfolgt, die über das literarische Lernen hinausgehen. Hier soll ein „Zusammenhang zu Gesellschaft und Geschichte“ hergestellt und das Gelernte auf die eigene Lebenssituation übertragen werden (vgl. Wintersteiner 2006: 129).

Die Auseinandersetzung mit den Erinnerungsorte-Essays und anderen Texten muss durch konkrete Aufgaben- und Fragenstellungen gesteuert werden, um die einzelnen Phasen anzuleiten und somit Prozesse interkulturellen Lernens in Gang zu setzen. In der Auseinandersetzung mit dem Material sind in der Phase der Irritation sprachliche wie inhaltliche Verstehensprobleme zu erwarten. In inhaltlicher, sprachlicher und sogar in quantitativer Hinsicht bilden die Erinnerungsorte-Essays eine Herausforderung für viele Studierende. Gute Wortschatzkenntnisse, themenspezifisches Vorwissen und Motivation sind unabdingbare Voraussetzungen dafür, die Textbedeutung aus dem Kontext zu erschließen, Relationen zwischen einzelnen Wörtern und zerstreuten Textinformationen herzustellen, kurzum, den Text zu ‚verstehen‘. Das Leseverständnis kann auf der Prozessebene durch die bewusste Nutzung von Lesestrategien und verschiedenen Lesehilfen erleichtert werden. Beispielsweise können lexikalisch und syntaktisch vereinfachte Paralleltexte, thematische Wortlisten oder Bilder zur Verfügung gestellt werden. Bei der Anwendung von Lesestrategien ist zu beachten, dass diese immer auf ein konkretes Leseziel ausgerichtet werden müssen. Die Lernenden sollen wissen, warum sie einen Text z.B. zuerst nur überfliegen sollen. Sollen sie sich dadurch einen ersten Überblick über das Thema oder die Struktur des Textes verschaffen oder geht es darum, Vorwissen zu aktivieren? In der Phase der Transparenz folgt „ein sich Abarbeiten am Text“ (Kreft

in Wintersteiner 2006: 129) begleitet von der Suche nach zusätzlichen Materialien, vor allem nach Zirkulationsmedien, in denen der behandelte Erinnerungsort präsent ist und die mehrere Möglichkeiten bieten, die Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt und die in den Essays behandelten Phänomene in Verbindung zu bringen.

In der Phase der Konfrontation mit anderen Einsichten und Meinungen kann die Komplexität der behandelten Phänomene vor Augen geführt werden. Die Wahrnehmung der Differenzen weckt nicht nur das Interesse für ‚die Anderen‘, sondern regt auch dazu an, über Gründe für die Unterschiede zu reflektieren. Die Lernarrangements sollen deswegen darauf zielen, die festgestellten Differenzen anzuerkennen. In den Phasen der Transparenz und der Konfrontation bietet es sich an, elaborierende Lesestrategien einzusetzen. Diese Strategien gehen über das bloße Textverstehen hinaus und ermöglichen es, „den Textinhalt gezielt mit Vorwissen, Gefühlen, Meinungen, inneren Bildern usw. der Leser/-innen in Beziehung zu setzen“ (Rosebrock/Nix 2008: 65). Konkret können die Studierenden vor der Lektüre der Erinnerungsorte-Essays und anderer Texte z.B. selbst Fragen an den Text oder Voraussagen über den Textinhalt formulieren, die sie während oder nach der Lektüre beantworten und mit den eigenen Erwartungen abgleichen. Weiterhin besteht hier die Möglichkeit, Textstellen bzw. Textabläufe zu visualisieren, sei es in Form eines Zeitstrahls oder einer Bildergeschichte. Zur Vorbereitung auf die Anschlusskommunikation gilt es, persönliche Assoziationen zu initiieren. Hierzu können während der Lektüre Fragen beantwortet werden, welche Textstellen mit persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen verbunden werden oder für welche Sachverhalte persönliche Beispiele gefunden werden können. Das Aufschreiben eigener Leseerfahrungen am Textrand, der Vergleich des gelesenen Textes mit anderen oder die Umformulierung von Textabsätzen in eigenen Worten sind Strategien, die ebenfalls auf die Anschlusskommunikation / den Diskurs im Unterricht vorbereiten (vgl. Rosebrock/Nix 2008: 65-66).

4. Kulturdidaktische Modellbildung

Die oben angeführten Überlegungen zu möglichen Lernzielen und Methoden sollten bei der Entwicklung kulturdidaktischer Modelle zu ausgewählten deutsch-polnischen Erinnerungsorten umgesetzt werden. Eine Grundlage hierfür bildeten die im Band *Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Parallelen* gesammelten Essays. In der kritischen Auseinandersetzung mit diesen Texten konnten die am Projekt teilnehmenden Studierenden sowohl Probleme als auch Motivationen antizipieren, die bei der Thematisierung

der Erinnerungsorte auftauchen können. In Gruppendiskussionen, die in der Projektwoche geführt worden sind, waren sich die Studierenden schnell einig, dass die Essays selbst aufgrund sprachlicher und inhaltlicher Schwierigkeiten lediglich fragmentarisch in die zu entwickelnden Modelle aufgenommen werden können. Den Erinnerungsdiskurs empfanden sie als vorwiegend von geschriebenen Texten getragen. Sie interessierten sich vielmehr für Aussagen, die in unterschiedlichen medialen Formen ihren Ausdruck finden. In zwei Workshops konnten sie sich während der Projektwoche Methoden zum Umgang mit verschiedenen Texten und Medien im Unterricht aneignen. Ein letztes Problem, das es im Hinblick auf die Entwicklung der Modelle zu überwinden galt, war die Frage nach einer angemessenen Struktur der zu entwickelnden Unterrichtsentwürfe. Es lag zwar nahe, die Phasen des interkulturellen / transkulturellen Literaturunterrichts / Lernens auf die Modelle zu übertragen, als Makrostruktur eines ganzen Modells stellte sich diese Lösung allerdings als zu stark steuernd heraus. Benötigt wurde ein offenes, an die kulturelle Heterogenität der Studierenden und ihre Interessen anpassungsfähiges Modell. Von diesen Überlegungen ausgehend, wurde ein vierstufiges Phasenmodell erarbeitet, das nach dem Baukastenprinzip funktioniert (A-D). In der Phase der Einführung (A) geht es darum, sich die erste Orientierung über den Erinnerungsort selbst oder einen ausgewählten Aspekt des kulturellen Gedächtnisses zu verschaffen. Hier sollen auch persönliche Assoziationen bzw. Irritationen zum Ausdruck gebracht werden. In der Phase der Vertiefung (B) liegt der Schwerpunkt auf der Mehrdimensionalität des behandelten Phänomens. Die für diese Phase entwickelten Aufgaben zielen darauf ab, mehrere Aspekte dieses Phänomens aufzuzeigen, sie zueinander in Beziehung zu setzen und kritisch zu hinterfragen. Das hier für einen Aspekt der Thematik geweckte Interesse kann in der Phase der Ausdifferenzierung (C) vertieft werden. Diskursanalytisch kommt dieser Phase große Bedeutung zu. Hier wird es nämlich möglich, einen Diskurs als ein komplexes Konstrukt wahrzunehmen. Die Lernenden werden in dieser Phase dazu angehalten, sich mit unterschiedlichen medialen Äußerungen auseinanderzusetzen, um den Sinn des geführten Diskurses für sich herzustellen. In der Phase der Reflexion (D) stehen zwei Ziele im Vordergrund. Zum Einen handelt es sich um die Reflexion des eigenen Lernprozesses, zum Anderen soll die eigene Position im Diskurs und deren Einfluss auf die eigene kulturelle Identität reflektiert werden. Solch eine Struktur ermöglicht es, im Unterricht inhaltlich wie methodisch individuelle Schwerpunkte zu setzen. Die einzelnen Aufgaben sind miteinander weitgehend frei kombinierbar. Es wird empfohlen, Aufgaben aus mindestens zwei verschiedenen Phasen zusammenzustellen, um die Multimodalität des Erinnerungsdiskurses vermitteln oder einen Diskurs im Unterricht initiieren zu können.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan / Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M., 9-19.
- Behrendt, Renata (2015): Erinnerungsorte in der akademischen Praxis. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt a.M., 203-219 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen.
- Dawidowski, Christian (2006): Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter: Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler, 18-36.
- Dawidowski, Christian (2015): Fokus Lesen und Migration: Interkultureller Literaturunterricht. In: Dawidowski, Christian (Hrsg.): Literaturdidaktik Deutsch. Paderborn, 109-128.
- Erl, Astrid / Gymnich, Marion (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart.
- Gymnich, Marion (2003): Individuelle Identität und Erinnerung aus Sicht von Identitätstheorie und Gedächtnisforschung sowie als Gegenstand literarischer Inszenierung. In: Erl, Astrid / Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. Trier, 29-48.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen, 76-96.
- Hallet, Wolfgang (2009): Available Design. Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar (Hrsg.): Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Frankfurt a.M., 117-142.
- Košťálová, Dagmar (2003): Grenze. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, 238-244.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90, 2 (2006), 249-252.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, 35-40.
- Legutke, Michael K. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 70-75.
- Münkler, Herfried / Ladwig, Bernd (1997): Dimensionen der Fremdheit. In: Münkler, Herfried (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin, 11-44.
- Reviere, Ulrike (1998): Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe. Frankfurt a.M.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart.
- Röttgers, Kurt (2011): Fremdheit. In: Kolmer, Petra (Hrsg.): Neues Handbuch der philosophischen Grundbegriffe. Freiburg, München, Band 1, 818-832.

- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck.
- Waldenfels, Bernhard (1995): Das Eigene und das Fremde. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin 43/4, 611-620.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 17-31.



METHODISCHE BAUSTEINE ZUR ARBEIT MIT ERINNERUNGSSORTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

ZUR EINFÜHRUNG

Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille

Die folgenden neun methodischen Bausteine zeigen exemplarisch Möglichkeiten auf, mit Medien wie literarischen Texten, Sachtexten, Filmen, Liedern und Musik, bildlichen Darstellungen und Objekten, im öffentlichen Raum und an außerschulischen Lernorten sowie im Medienverbund in der Annäherung an Erinnerungsorte und ihre medialen Repräsentationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu arbeiten. Die Bausteine fokussieren immer nur einige ausgewählte Arbeitsmöglichkeiten, sie können und sollen eine eingehende Beschäftigung mit dem ausdifferenzierten methodischen Instrumentarium des jeweiligen Bereiches im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht ersetzen (v.a. Text-, Literatur-, Musik-, Bild-, Filmdidaktik, Theater- und Dramapädagogik, Museumspädagogik, Lernen im öffentlichen Raum, Lernen mit digitalen Medien und Lernen in internationalen Gruppen). Der Fokus liegt auf Aufgaben, die sich aus unserer Sicht für die Arbeit mit Erinnerungsorten besonders gut eignen; die Bausteine können somit exemplarisch einige der methodischen Überlegungen verdeutlichen, die auch den nachfolgenden Unterrichtsentwürfen zugrunde liegen.

Die einzelnen Bausteine sind entlang von Medien konzipiert, die jeweils bei der Arbeit im Vordergrund stehen können, ergänzend lassen die meisten Aufgabenstellungen jedoch auch ein multimediales Arbeiten zu. Der Baustein zum Arbeiten in internationalen Gruppen setzt mit der dialogischen Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen einen methodischen Schwerpunkt, der im Kontext der Didaktisierung von Erinnerungsorten und -diskursen ebenfalls eine wichtige Rolle spielen sollte. Die abschließenden Literaturangaben verweisen auf grundlegende weiterführende Fachliteratur.

Die Zielgruppe der Bausteine ist identisch mit den Adressat/-innen und Teilnehmer/-innen des gesamten Projekts: Angesprochen sind internationale Studierende in ihrer Rolle als künftige Lehrende für Deutsch als Fremdsprache sowie als Organisator/-innen, Koordinator/-innen und Betreuer/-innen von grenz- und sprachübergreifenden Austausch- und Kooperationsprojekten, in denen kulturreflexives Lernen auf der Grundlage von und in Bezug auf kulturelle Gedächtnisinhalte und Erinnerungsdiskurse eine Rolle spielt.

Zu den für alle Bausteine geltenden übergreifenden Vermittlungszielen gehört der Ausbau von:

- Vermittlungs- und Moderationskompetenzen,
- Recherche-, Analyse- und Interpretationskompetenzen,
- Textverstehens- und Diskussionskompetenzen.

Angestrebt wird die Förderung einer umfassenden diskursiven und symbolischen Kompetenz in ihren inhaltlichen, sprachlichen und interpretativen Dimensionen.

ARBEIT IN MEHRKULTURELLEN UND MEHRSPRACHIGEN GRUPPEN

Marta Janachowska-Budych

Die Arbeit an und mit Erinnerungsorten, besonders mit gemeinsamen, geteilten und parallelen, verläuft oft sprach- und grenzübergreifend, sei es in universitären Seminaren mit internationalen Studierenden oder in internationalen Workshops. Um die Integration und Kommunikation in diesen Gruppen zu fördern, das interkulturelle Lernen in all seinen Dimensionen zu unterstützen und einem interkulturellen Workshop / Seminar einen förderlichen didaktischen Rahmen zu stiften, sind drei Programmpunkte unentbehrlich: Kennenlernen der Teilnehmer/-innen, Präsentation der Arbeitsergebnisse und Evaluation des Workshops unter unterschiedlichen Aspekten (u.a. in Bezug auf Programm, Inhalte, Organisation, Arbeitsmethoden). In der Kennenlernrunde sollen Übungen angeboten werden, die den Teilnehmenden einen intensiveren Kontakt und die Suche nach Gemeinsamkeiten ermöglichen. Die Zusammenfassung der Arbeit, die während des Workshops geleistet wurde, ihre Präsentation und erste Evaluation sollen in einer möglichst attraktiven, alle Beteiligten engagierenden Form durchgeführt werden. Das Feedback an die Workshop-/ Seminarleitung und die inhaltlich-organisatorische Evaluation des Workshops sollen die Möglichkeit einer (anonymen) Meinungsäußerung mithilfe von unterschiedlichen methodischen Maßnahmen (Spiele, Evaluationsbogen) gewährleisten.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
Kennenlernen ¹	
<i>Erfolgreiche Elisabeth</i>	<p>Die Workshopteilnehmenden sitzen in einem Kreis. Die erste Person nennt ein Adjektiv, das mit demselben Buchstaben anfängt wie ihr Name und dann ihren Namen, z.B. „kluge Kasia“. Die nächste Person im Kreis wiederholt beides und nennt ein eigenes Adjektiv und den eigenen Namen, z.B. „kluge Kasia, junger Jonas“. Die Übung geht solange weiter, bis alle Adjektive und Namen der Runde wiederholt werden.</p> <p>Anmerkung: Da die Konzentration bei dieser Übung schnell nachlässt, eignet sie sich am besten in Gruppen bis zu 15 Personen. In größeren Gruppen kann man eine andere Übung anbieten: Die Workshopteilnehmenden bekommen ein Stück Papier, Stift und Klebeband, fertigen ein Namensschild an und befestigen es an ihrer Kleidung. Danach bewegen sie sich ca. 2 Minuten lang frei im Raum mit der Aufgabe, sich möglichst viele Namen einzuprägen. Anschließend wird die Gruppe in zwei kleinere Gruppen geteilt und führt die Übung <i>Die Decke</i> (siehe unten) durch.</p>
<i>Interview Nicht-Ich</i>	<p>In einem ersten Schritt arbeiten die Teilnehmenden individuell. Sie bekommen Papierblätter in drei Farben und / oder Formen, auf denen sie in lesbaren Stichpunkten Antworten auf drei Fragen notieren. Die Fragen sollen mit dem Kontext des Workshops verbunden sein. Im Falle eines internationalen Workshops zum didaktischen Potenzial von (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten in Berlin könnten dies z.B. sein: 1) Welche Vorerfahrungen in deutsch-polnischen Kontakten haben Sie (z.B. Urlaubsreisen, Stipendienaufenthalte, Schulaustausch, Familie / Freunde u.Ä.)? 2) Welche Vorerfahrung in der Arbeit mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten haben Sie (z.B. Lehrveranstaltungen an der Universität, Eigenlektüre zu dieser Thematik usw.)? 3) Waren Sie schon mal in Berlin? Wenn ja, dann wann und warum? Wenn nicht, was würden Sie gern in der Stadt kennenlernen?</p> <p>In der zweiten Phase werden interkulturell gemischte Paare gebildet. Sie lesen die Antworten ihrer Partnerin / ihres Partners und stellen zusätzliche Fragen, z.B.: „Du warst in Deutschland als Studentin. Wo und was hast du studiert?“, „Warum würdest du gerne ins Jüdische Museum gehen?“ usw.</p> <p>In der dritten Phase sitzen alle Workshopteilnehmenden in einem Halbkreis. Alle Paare kommen der Reihe nach zu einem zentralen, für alle gut sichtbaren Stuhl, und präsentieren ihren Gesprächspartner / ihre Gesprächspartnerin kurz. Dabei tun sie so, als wären sie selbst die Person, die sie vorstellen. Wenn z.B. in der zweiten Runde Kasia und Jonas zusammen gearbeitet haben, dann setzt sich nun Kasia auf den Stuhl, Jonas stellt sich hinter sie und sagt: „Hallo, ich bin Kasia. Das ist mein erster Aufenthalt in Deutschland...“. Anschließend wird getauscht. Die Person, die gerade auf dem Stuhl sitzt und vorgestellt wird, darf nichts kommentieren oder korrigieren. Es ist wichtig, die Kurzpräsentationen im Plenum zeitlich zu begrenzen, z.B. auf 1-2 Minuten pro Person.</p>

¹ Bei den Übungen handelt es sich mit einer Ausnahme um populäre Aktivitäten (unter unterschiedlichen Namen bekannt) für interkulturelle Workshops und Trainings. Viele Inspirationen sind u.a. hier zu finden: <http://www.lionsclubs.org/GE/common/pdfs/icebreakers.pdf/>, <http://www.spielereader.org/spielereader.pdf/> (23.06.2016).

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Die Decke</i>	Die ganze Gruppe wird in zwei kleinere Gruppen (z.B. durch Abzählen) geteilt. Die Gruppen werden durch eine Decke getrennt und gehen dahinter in die Hocke, damit sie für die andere Gruppe unsichtbar bleiben. Aus jeder Gruppe kommt eine Person näher an die Decke heran (aber ohne sich aufzurichten, damit sie unsichtbar bleibt). Wenn die Decke auf „drei“ herunterfällt, soll so schnell wie möglich der Name der Person ausgerufen werden. Wer ihn richtig nennt, gewinnt für seine Gruppe einen Punkt. Das Spiel geht weiter, bis alle Personen aus jeder Gruppe mindestens einmal an der Decke waren.
Vorstellung der Arbeitsergebnisse und Feedback	
<i>Plakatausstellung</i>	Die erste Phase findet vor den eigentlichen Präsentationen statt. Die Workshopteilnehmenden bereiten ein informatives, überschaubares und graphisch attraktives Plakat vor, das die Ergebnisse ihrer Arbeit adäquat darstellt. Die Workshopleitung entscheidet, inwieweit sie Form und Inhalt der Plakate vordestrukturiert bzw. wie genau die Vorgaben zur Erstellung des Plakats ausfallen. Am Präsentationstag werden die Plakate in einem Raum aufgehängt, möglichst weit voneinander entfernt und jeweils neben großen leeren Flipcharts. Alle Teilnehmenden bekommen einen Stift und bewegen sich frei im Raum von einem Plakat zum anderen. Auf den Flipcharts notieren sie Reflexionen, Fragen, Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge usw. In der dritten Phase lesen alle Kleingruppen die auf den Flipcharts zu ihrem Plakat notierten Fragen und Kommentare. Sie wählen 2-3 Aspekte (z.B. den meist kritisierten Punkt ihrer Arbeit oder eine nicht ganz verständliche Frage), die sie thematisieren möchten. Abschließend werden die von jeder Gruppe ausgewählten Aspekte des Feedbacks im Plenum diskutiert.
Evaluation	
<i>Die Insel</i>	Alle Teilnehmenden bekommen jeweils ein Kärtchen in den Farben grün, gelb und blau. Auf den grünen Kärtchen notieren sie stichwortartig alle positiv wahrgenommenen Seiten des Workshops, auf den gelben alles das, was sie weder positiv noch negativ fanden, die blauen Kärtchen sind für die negativen Aspekte des Workshops bestimmt. Anschließend werden die Kärtchen auf den Boden gelegt: Die grünen Zettel bilden den „Wald“. Rund um die grünen werden die gelben Kärtchen gelegt – der „Strand“. Der „Strand“ ist von „Wasser“, den blauen Zetteln, umgeben. Die so entstandene „Insel“ wird gemeinsam aus der Vogelperspektive betrachtet. Die Workshopleitung fasst die Ergebnisse der Evaluation mündlich kurz zusammen, ohne sie zu kommentieren, fragt jedoch, ob jemand sich zu den Ergebnissen äußern möchte. In der Regel kommt es zu einer kurzen Diskussion, es werden zusätzliche oder erklärende Kommentare usw. formuliert. Die Workshopleitung soll sich am Ende für alle Stimmen, sowohl die positiven als auch die negativen, bedanken. Die Evaluation des Workshops kann durch einen schriftlichen, anonymen Evaluationsbogen ergänzt werden, der als wichtige Inspirationsquelle für die Planung nachfolgender Treffen dient.

ARBEIT MIT SACHTEXTEN

Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille

Das regelmäßige Lesen von Sachtexten in verschiedenen Sprachen, von unterschiedlicher Länge und wissenschaftlicher Dichte, ihre Analyse, kritische Reflexion und fundierte Diskussion machen einen großen Teil philologischer und kulturwissenschaftlicher Studiengänge aus; die auf dieser Grundlage erworbene kritische Textkompetenz stellt ein fundamentales Lernziel dar. Bei der Thematisierung von Erinnerungsorten können Sachtexte eine wichtige Rolle spielen, sind in ihnen doch kulturelle Gedächtnisinhalte in oft komprimierter Form aufgehoben. Historische Quellentexte, Geschichtslehrwerke und Einträge in historischen Nachschlagewerken etwa bieten einen Zugang zur ‚Geschichte ersten Grades‘, Essays zu Erinnerungsorten, wissenschaftliche Aufsätze zu Gedächtnisinhalten oder Zeitungs- und Zeitschriftenartikel ermöglichen Auseinandersetzungen mit der ‚Geschichte zweiten Grades‘.

Unbedingt zum Einsatz kommen sollte bei der Arbeit mit Sachtexten das gut dokumentierte, reichhaltige Instrumentarium der fremdsprachlichen Textarbeit, um unterschiedliche Lesestrategien zu initiieren. Sinnvoll sind vor allem Methoden zur Förderung des globalen (kursorischen) Textverstehens (z.B. Zwischenüberschriften formulieren, Textbaupläne anlegen, allgemeine Verständnisfragen zum Text beantworten) sowie des detaillierten Textverstehens (z.B. vorgegebene Wörter / Wörter eigener Wahl in Textlücken einsetzen, nachträglich eingebaute „Fehler“ in Texten finden). Entsprechende, fast schon ‚klassische‘ Methoden der Textarbeit werden hier nicht noch einmal gesondert erwähnt.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Texte austauschen</i>	Die Studierenden lesen je einen Text aus einem thematisch fokussierten Textpool (bei längeren Texten als vorbereitende Hausarbeit) und machen sich dazu strukturierte Notizen (z.B. These, Untersuchungsgrundlage, wichtige Argumentationsschritte, Ergebnisse, offene Fragen). Anschließend setzen sich je drei

Bezeichnung der Methode	Ablauf
	Personen zusammen, stellen anhand der Notizen ihren Text vor und machen sich zu den jeweils anderen Texten Aufzeichnungen. Nach 15 Minuten wird eine neue Dreiergruppe gebildet. Die Gruppenarbeit wird so lange fortgesetzt, bis jede Person Informationen zu mindestens 3 Texten gesammelt hat. Abschließend können die Texte im Plenum in Bezug zueinander gesetzt und offene Fragen geklärt werden.
<i>Texte suchen</i>	In Paaren werden zu einem Ausgangstext mindestens fünf weitere, thematisch ähnliche Sachtexte gesucht und kursorisch gelesen (Zeitschriften, Sammelbände, Online-Publikationen). Die Kernaussage jedes Textes soll notiert werden. Im Anschluss werden alle Texte im Plenum präsentiert und in Bezug zueinander gesetzt, die Suchwege werden nachvollziehbar gemacht sowie Auswahlkriterien und Verbindungen zum Ausgangstext dargelegt. Empfehlenswert ist das Anlegen eines visuell konzipierten ‚Textnetzes‘ rund um den Ausgangstext (Plakat).
<i>Texte vergleichen</i>	Texte unterschiedlicher Länge und Gattung zum selben Thema (z.B. Lexikon- eintrag, Text in einer Online-Enzyklopädie, Essay, Aufsatz mit wiss. Apparat) werden in Partnerarbeit unter verschiedenen Aspekten miteinander verglichen (mögliche Fragen: Welche Informationen gibt es im anderen Text nicht? Welcher Text initiiert mehr Anschlussfragen?). Alle Antworten müssen anhand konkreter Textstellen begründet werden. Als Variante kann dies mit Texten zum selben Thema in unterschiedlichen Sprachen durchgeführt werden.
<i>Fragen zu Texten stellen und beantworten</i>	Jede Person formuliert nach dem Lesen eines kürzeren Sachtextes fünf Textverständnisfragen und zwei Anschlussfragen (dies muss klar unterschieden werden). Anschließend werden Texte und Fragen mit einem Partner ausgetauscht, er / sie liest den Text und beantwortet die Fragen. Eine Variante wäre, dass ein längerer Sachtext in einer größeren (Seminar-) gruppe von allen Lernenden zu Hause gelesen wird; sie formulieren je zwei Textverständnis- und zwei Anschlussfragen. Diese werden von einer Person / auf einer Lernplattform gesammelt und in der nächsten Seminarsitzung bzw. Unterrichtsstunde beantwortet.
<i>Fragenrunde</i>	Die <i>Fragenrunde</i> ist ebenfalls eine Variante zum Stellen und Beantworten von Fragen zum Text: Die Texte (ihre Anzahl entspricht der Anzahl der Personen) werden in der Runde herumgereicht, jede Person schreibt nach kurzer Textlektüre eine Frage hinzu. Nach einer festgelegten Anzahl (z.B. acht Fragen) werden die Fragen im Plenum beantwortet. Wichtig ist, dass es sich nicht nur um Entscheidungsfragen, sondern auch um komplexere W-Fragen handelt (z.B. Warum? Auf welcher Grundlage? Mit welcher Berechtigung? usw.), dies muss ggf. vorab geklärt und an einem Beispiel erprobt werden.

ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN

Almut Hille

Die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht steht unter den Leitbegriffen Literarizität, Diskursivität, Medialität und Performativität. Texte insgesamt werden in der Fremdsprachendidaktik als Zeichensysteme aufgefasst, deren Deutungs- und Symbolgehalt, deren ‚Wissen‘ und Verfasstheit in Lehr- und Lernprozessen erkennbar und produktiv zu machen sind. Insbesondere literarische Texte zeichnen sich durch diskursive Mehrfachzugehörigkeiten, durch eine Verdichtung mehrdimensionaler Deutungs- und Symbolgehalte und ästhetischer Merkmale aus. Diese sind auf kognitiver und affektiver Ebene gemeinsam mit Lernenden zu erschließen. Methodische Zugriffe sind also einerseits analytisch, andererseits kreativ und emotional orientiert. Sie sollen die Aufmerksamkeit von Lernenden auf die Frage lenken, *wie* Texte verfasst sind und Lernenden gleichzeitig vielfältige Möglichkeiten zu eigenen, erprobenden (Sprach-)Handlungen und Positionierungen bieten.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Text in einer anderen Figurenperspektive schreiben oder in einer anderen Zeit, an einem anderen Ort situieren</i>	In Partnerarbeit betrachten und analysieren die Lernenden einzelne Figuren und deren Perspektiven bzw. Funktionen in einem Text. Sie bestimmen die Erzählperspektive. Anschließend schreiben sie den Text in einer anderen Erzählperspektive (bspw. Ich-Perspektive) oder einzelne Textteile (bspw. Monologe) in der Perspektive einer anderen Figur. Die entstandenen Texte können im Plenum vorgelesen bzw. zum Ausgangspunkt der Entwicklung eines Lesetheaters (Lesen mit verteilten Rollen u.a.) werden. Äquivalent betrachten und analysieren die Lernenden die zeitlichen und räumlichen Dimensionen eines Textes. Sie schreiben eigene Texte, indem sie die Handlung in eine andere Zeit und / oder an einen anderen Ort versetzen, und tragen diese vor.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Lektürebewegungen in Textnetzen</i>	In einem Textnetz sind Texte (verschiedener Gattungen) um einen ‚thematischen Knoten‘ angeordnet. Die Texte werden in Partnerarbeit oder verteilt in Kleingruppen gelesen, um anschließend gemeinsam Fragen zu beantworten wie: Was unterscheidet die Texte? Welche literarischen Verfahrensweisen (Metaphern, Parallelismen, Leerstellen) sind in ihnen zu erkennen? Wie interagieren die Texte miteinander? Wie weisen sie einander Bedeutungen zu, aus denen wieder neue Bedeutungen entstehen können?
<i>Einen Text erzählen für eine andere Zielgruppe, z.B. Kinder</i>	Die Lernenden überlegen im Plenum, für welche Zielgruppe (Kinder, Jugendliche, Mädchen, Jungen, Erwachsene, Frauen, Männer usw.) ein Text geschrieben worden sein könnte. Anschließend bereiten sie sich in Individual- oder Partnerarbeit darauf vor, den Text für eine andere Zielgruppe zu erzählen. Sie machen sich Notizen, proben das Vortragen. Es kann sinnvoll sein, eine Textlänge (z.B. 100 Wörter) vorzugeben.
<i>Eine Rezension zu einem Text in der heutigen Perspektive einer bestimmten Generation o.a. schreiben</i>	Die Lernenden überlegen im Plenum, für welche Zielgruppe (Kinder, Jugendliche, Mädchen, Jungen, Erwachsene, Frauen, Männer usw.) ein Text geschrieben worden sein könnte und einigen sich auf eine (oder auch mehrere) Zielgruppe/n. In Partnerarbeit schreiben sie anschließend eine Rezension zu dem Text in der Perspektive heutiger Angehöriger dieser Zielgruppe. Textmerkmale und Aufbau einer Rezension müssen ggf. im Unterricht erarbeitet werden, anhand verschiedener von der Lehrkraft zur Verfügung gestellter Textbeispiele.
<i>Slam Poetry Texte schreiben und ‚performen‘</i>	Im Rahmen eines Workshops können Lernende in das aktuelle, sehr erfolgreiche Genre der Slam Poetry eingeführt werden. In einem ersten Teil lernen sie Texte und Autor/-innen, Poetry Slams in Clubs oder auf großen Bühnen kennen (ggf. vor Ort oder anhand von Online-Materialien und Publikationen, die auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache vorliegen). In einem zweiten Teil verfassen sie Texte selbst – allein oder in kleinen Gruppen –, trainieren deren Vortrag und organisieren vielleicht sogar an ihrer Schule oder Universität einen Poetry Slam selbst.
<i>Szenische Interpretation von Texten</i>	Eine Szene / ein Textauszug aus einem Drama, einem Roman, einer Kurzgeschichte o.a. wird von der Lehrkraft ausgewählt und mit den Lernenden szenisch erschlossen. Besonderes Augenmerk gilt dabei den Figuren und deren Beziehungen zueinander. Die Lernenden versuchen, sich in diese einzufühlen und ihnen in ihrer Interpretation ein Gesicht, eine Stimme zu geben. Vorbereitend werden szenische Interpretationstechniken eingesetzt wie Fantasiereisen, Rollengespräche und -biografien, szenisches Lesen, szenische Improvisation, Standbilder oder Stimmenskulpturen. Anschließend werden die Szene (Handlungsort und -zeit) und die Figuren (Aussehen, Kleidung, Körperhaltung, Mimik, Gestik, Sprechweise) in ihr modelliert.

ARBEIT MIT LIEDERN UND INSTRUMENTALMUSIK

Camilla Badstübner-Kizik

Vertonte Texte und Musik übernehmen im Erinnerungsdiskurs häufig die Funktion von Abrufmedien: Sie lösen ‚Erinnerungen‘ an Situationen, Handlungen, Personen, Gefühle usw. aus – dies wird gern privat, aber gezielt auch kommerziell und institutionell genutzt (z.B. Sport, Politik). Von großer Bedeutung für kulturreflexives Lernen sind das grenzüberschreitende Potenzial von Musik (Gattungs-, Sprach-, Länder-, Generationsgrenzen), die medienspezifische Relation zwischen Lebensalter, musikalischer Präferenzbildung und musikbezogener Erinnerungsbildung sowie die Beziehungen zwischen globaler, nationaler und regionaler Musikindustrie. Zu berücksichtigen ist die starke Individualisierung und Emotionalisierung musikalischer Präferenzen und Erinnerungen. Geeignet sind grundsätzlich alle musikalischen Impulse (mit und ohne Text), darüber hinaus lohnt die Beschäftigung mit Textautor/-innen, Komponist/-innen, Interpret/-innen, von denen viele den Status komplexer Erinnerungsorte haben (z.B. *Marlene Dietrich*). Wichtig ist, dass die verwendeten Lieder und Musikstücke immer auch (mehrmals!) gehört werden und nicht nur über sie gesprochen wird. Die befriedigende Verbalisierung musikalischer Eindrücke stellt (sprachlich und begrifflich) grundsätzlich eine beachtliche Herausforderung dar.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Das erinnert mich an...</i>	Zu min. 10 verschiedenen Geräuschen von ca. 10 Sekunden Dauer (z.B. Wecker, Glocke, Computergeräusch), Liedanfängen (z.B. Festlied, klassischer und aktueller Song) und Ausschnitten aus Musikstücken (unterschiedliche Musikgenres) werden ‚Erinnerungen‘ (ggf. Assoziationen) notiert und anschließend in kleinen Gruppen miteinander verglichen. ¹

¹ Im Netz gibt es viele einschlägige Datenbanken (z.B. <http://www.hoerspielbox.de/>, <http://x-media-campus.unibw.de/content/geraueschedatenbanken-0/>), empfehlenswert ist, sich eine eigene Sammlung anzulegen.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Original und Kopie</i>	In kleinen Gruppen werden im Netz mindestens 10 Coverversionen bzw. Bearbeitungen eines bekannten Liedes (Musikstückes) gesucht, mehrmals gehört und (in Text und Musik) miteinander verglichen (z.B. <i>Die Moritat von Mackie Messer</i>). Falls nicht bekannt, wird das Original (einschl. Text) rekonstruiert. Günstig ist die Anlage einer „klingenden Zeitleiste“, ergänzt um Texte, Bilder und ggf. Filmausschnitte. Alle Beispiele werden im Plenum vorgestellt und gemeinsam Gründe für die unterschiedliche Lebensdauer von vertonten Texten / Musikstücken gesucht.
<i>Gleich oder anders?</i>	In der Gruppe werden mögliche Fixpunkte <i>musikalischer Sozialisierungen</i> bestimmt (z.B. Kinder-, Fest-, Volkslieder, Tänze, Nationalhymnen, generationstypische Musikszene) und zusammengetragen (Texte und Musik!), ggf. muss in eine gemeinsame Sprache übersetzt werden. Anschließend werden Textausagen und musikalische Gestaltung miteinander verglichen und möglichst viele Gemeinsamkeiten zusammengetragen. Für die Verbalisierung musikalischer Gestaltungsmittel empfiehlt es sich, beschreibende Adjektive zur Wahl anzubieten, auf deren Bedeutung die Gruppe sich anhand von Klangbeispielen einigt (z.B. <i>Das klingt für mich rhythmisch / einschläfernd / tänzerisch</i> usw.). Die Aufgabe eignet sich besonders für sprachlich heterogene Gruppen aus verschiedenen Ländern.
<i>Was habt ihr (damals) gehört – was hört ihr jetzt?</i>	In einem festgelegten Zeitraum (z.B. 2 Wochen) werden möglichst viele ältere Personen nach der Musik befragt, die sie im Alter zwischen 16/18 und 26/28 Jahren besonders gern gehört haben und aktuell hören (ggf. mit Begründung). Die Ergebnisse werden in der Gruppe zusammengetragen (und musikalisch demonstriert!), anschließend wird mit den eigenen Präferenzen verglichen. Alternativ kann danach gefragt werden, was ‚damals‘ als musikalischer <i>Mainstream</i> (<i>Opposition</i>) galt.
<i>Die 20er Jahre (und andere Jahrzehnte)</i>	In einer länger angelegten Projektarbeit wird in kleinen Gruppen zu einzelnen Epochen (Jahrzehnten) ‚Musik gesammelt‘ (Personen, Klänge, Orte, Darstellungen) und anschließend präsentiert. Die Präsentationen können z.B. die Form von (kommentierten) musikalischen Zeitreisen annehmen. Empfehlenswert ist es, sich zu Beginn auf Auswahlkriterien zu einigen (z.B.: <i>Das war damals besonders populär. Das ist heute noch / wieder bekannt. Das hat uns überrascht. Das ist ‚zeitlos‘</i> usw.).

ARBEIT MIT BILDERN UND FOTOS

Camilla Badstübner-Kizik

Bildlich überlieferte Erinnerungsorte (sowie zu Erinnerungsorten gewordene Bilder) gestatten es besonders gut, die unterschiedlichen Funktionen von Medien im Erinnerungsdiskurs (Speicherung, Zirkulation, Abruf) zu veranschaulichen, darunter auch Verfälschung und Manipulation. Geeignet sind v.a. dokumentarische und künstlerische Darstellungen (z.B. Reproduktionen, Fotografien, Kalenderblätter, Ansichtskarten, Poster, Buchumschläge, Prospekte usw.), auch im virtuellen (z.B. Bildportale) oder öffentlichen Raum (z.B. Museen). Empfehlenswert sind Darstellungen von historischen, fiktiven oder lebenden Personen (auch Skulpturen), Innen- und Außenräumen, Gebäuden, Landschaften, Objekten sowie Situationen und Handlungen. Viele Aufgabenstellungen entstammen der Kunstpädagogik, immer noch gängig ist eine Anordnung in drei Phasen (Vor, Während und Nach der Arbeit mit konkretem Bildmaterial), auf die sich Merkmale des sog. Vierphasenmodells anwenden lassen. Sie dienen entsprechend der inhaltlichen und sprachlichen Einstimmung (Irritation), der Fokussierung und Schärfung von Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (Transparenz) sowie der Kontextualisierung und Reflexion (Perspektivenwechsel, Transfer).

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Ich stelle mir vor...</i>	In kleineren Gruppen oder im Plenum werden möglichst viele Assoziationen zu einem (ggf. fiktiven) Bildtitel genannt (z.B. <i>Das motorisierte Glück der kleinen Leute</i>), notiert und im Raum sichtbar gemacht. Je „sprechender“ der Titel, desto genauer die Angaben. Im Anschluss können die Assoziationen mit einer thematisch passenden Darstellung verglichen werden, ggf. wird auf der Grundlage aller Assoziationen ein Bild gesucht bzw. gemeinsam gemalt. Im Plenum soll anschließend die Herkunft der eigenen Assoziationen reflektiert werden.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Bilder ordnen</i>	Eine größere Anzahl (mindestens 12) vorgegebener Bilder (Fotografien, Ansichtskarten etc.) wird in Paaren oder kleineren Gruppen nach selbst bestimmten Kriterien geordnet (z.B. nach Farben, Themen / Motiven, Anzahl der Personen, Entstehungszeit usw.). Die Kriterien müssen anschließend im Plenum begründet und je ein Bild pro Kategorie vorgestellt werden. Die Ausrichtung auf Erinnerungsdiskurse kann durch die Bildauswahl im Vorfeld gesteuert werden - z.B. Darstellungen von Gebäuden, Denkmälern, Familienfotos usw. Empfehlenswert ist die Arbeit in Gruppen von 3-4 Personen über ca. 20 min.
<i>Lebende Bilder</i>	Die dargestellten Figuren / Situationen sollen identifiziert und ggf. kurz beschrieben werden, anschließend werden die Rollen verteilt (benötigt wird auch eine Person für die Regie!). Falls nötig, können zusätzliche Gegenstände benutzt werden (z.B. Stuhl, Regenschirm, Buch). Das Bild (die Fotografie, Skulptur) wird nachgestellt (ggf. auf die wichtigsten Figuren beschränkt), das Ergebnis fotografisch festgehalten. Im Anschluss sollen die Gefühle der nachgestellten Figuren (im Plenum) verbalisiert und das <i>lebende Bild</i> mit dem Original verglichen werden. Empfehlenswert ist die Arbeit in Gruppen von 3-5 Personen und die Verwendung von bildlichen Darstellungen mit einer überschaubaren Anzahl von Figuren mit deutlicher Gestik und Mimik - z.B. symbolische Handlungen, hierarchische Situationen.
<i>Bilddiktat</i>	Immer zwei Personen arbeiten zusammen, die eine bekommt eine detailreiche bildliche Darstellung (z.B. mehrere Personen bzw. Objekte in einer charakteristischen Umgebung) und beschreibt sie so, dass die andere Person sie zeichnen kann. Nach etwa 5-7 Minuten wird mit der Vorlage verglichen und die Rollen werden getauscht.
<i>Ich sehe was, was du nicht siehst</i>	Jede Person bekommt ein Bild (eine Fotografie), das möglichst viele Details enthält (z.B. Stadtansicht, Menschenansammlung) und formuliert 5-8 Aussagen des Typs <i>Ich sehe</i> (z.B. Ich sehe zwei Personen im Gespräch. Ich sehe eine verblasste Inschrift). In Partnerarbeit werden diese Aussagen abwechselnd vorgelesen und von der anderen Person möglichst sofort im Bild verifiziert. (Als Variante können Falschaussagen genannt werden, die korrigiert werden müssen.) Abschließend nennt jede Person auf dem jeweils anderen Bild 5 weitere Details, die bisher noch nicht genannt wurden. Nach 8-10 Minuten werden die Bilder mit einem anderen Paar getauscht, empfehlenswert sind 3-4 Durchläufe (6-8 Bilder), abschließend wird gemeinsam im Plenum reflektiert: <i>Was sehen wir (nicht) und warum?</i>

ARBEIT MIT FILMEN

Anna Berezowska

Erinnerung kann durch Filme angestoßen, in wesentlichen Teilen geformt und aufrecht erhalten werden. Erinnerungsorte können (visuell, akustisch) in einem Film enthalten sein oder zum Thema eines Films werden (z.B. ein Ereignis, ein Ort, eine Person), schließlich kann ein Film selbst zu einem Erinnerungsort werden. In Zeiten der Dominanz audiovisueller Impulse lohnt es sich, die Zugänglichkeit und Attraktivität des Mediums zu nutzen, um neben Filmkompetenz und Hör-Sehverstehen auch das kulturelle Lernen zu fördern. Vorteile liegen in seiner Multimedialität, Multimodalität und hohen Intertextualität. Durch das Zusammenspiel von Bildern, Texten und Tönen, die zu didaktischen Zwecken unterschiedlich kombiniert werden können, sprechen Filme mehrere Sinne an und rufen Emotionen hervor, was für einen besseren Zugang zu Inhalt und Form sowie für eine höhere Motivation beim Lernen von Nutzen sein kann. Empfehlenswert sind nicht nur Dokumentarfilme bzw. Ausschnitte aus ihnen, sondern auch fiktive filmische Textsorten wie Spielfilme (darunter Verfilmungen literarischer Textvorlagen und Biopics), Kurzfilme, Animationsfilme, Filmtrailer sowie auch authentische Werbespots oder Nachrichtensendungen. Schriftliche und mündliche produktionsorientierte Aufgaben rund um Filme fördern die Kreativität, ermöglichen den Anschluss an reale Lebenswelten und vielfältige Reflexionen zur Rolle von Medien in gedächtnisbildenden Prozessen.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Mein neuer Film</i>	Anhand eines Filmplakates oder Filmtitels (wenn nicht vorhanden: eines aussagekräftigen Standbildes aus dem Film) wird spekuliert, wovon der Film handelt. Jede Person nimmt die Rolle des Filmregisseurs ein und notiert Angaben zum Film (Thema, Hauptfiguren, Handlungsort, Handlungszeit, Synopsis). Nach ca. 10 Minuten werden die Angaben im Plenum aus der Ich-Perspektive vorgestellt (z.B.: Mein neuer Film heißt..., handelt von..., usw.) und mit den anderen

Bezeichnung der Methode	Ablauf
	verglichen. Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten werden an der Tafel notiert. Abschließend kann der Trailer des Films vorgespielt werden.
<i>Die Bild-Ton-Schere</i>	Zwei Gruppen wird eine kurze Filmsequenz in getrennten Räumen mindestens zweimal vorgespielt. Gruppe 1 sieht die Sequenz ohne Tonspur (sound off-approach), Gruppe 2 hört nur die Tonspur, sieht aber das Bild nicht (vision off-approach). Beide Gruppen beantworten die gleichen Fragen (Wer? Was? Wo? Wann? Warum?). Zusätzlich erstellt Gruppe 1 die möglichen Dialoge bzw. beschreibt die zu dem Bild passende Musik, Gruppe 2 beschreibt detailliert die zu der Tonspur passende Szene (evtl. auch als Storyboard, vgl. z.B. http://www.storyboardthat.com). Jede Person notiert sich die Gefühle, die sie mit dem Gesehenen oder Gehörten verbindet. Anschließend kommen die beiden Gruppen in einem Raum zusammen. Jeweils in gemischten Paaren wird berichtet, was man gesehen bzw. gehört hat. Nach ca. 8-10 Minuten wird im Plenum diskutiert, um was es im Film geht und ob die gleichen Bilder im Kopf entstehen und die gleichen Emotionen hervorgerufen werden, wenn man etwas nur sieht bzw. nur hört. Möglich sind Fragen nach der Rolle der Tonspur im Film (z.B.: Kann man das Verständnis des Filmes mittels Musik steuern, manipulieren?), der Bild-Ton-Beziehung (z.B.: Wie ändert sich die Rezeption bei anderer Musik?). Die Aussagen werden an der Tafel festgehalten, danach wird die Filmsequenz mit Ton vorgespielt.
<i>Das erinnert mich an... und geht weiter so...</i>	Ein Film wird vorgeführt und ca. in der Mitte unterbrochen. Jede Person notiert in 10-12 Sätzen, wie die Handlung weitergehen kann und in 2-3 Sätzen eigene Erfahrungen und Assoziationen zu Thema, Handlung, Figuren usw. Alle Zettel werden gesammelt und auf einem Tisch abgelegt. Der Film wird bis zum Ende gezeigt, anschließend nimmt jede Person ein Blatt vom Tisch und liest es im Plenum vor. Die Erwartungen werden mit dem Film verglichen und es wird über die eigenen filmbezogenen Erinnerungen diskutiert (z.B.: Welche Erinnerungen löste der Film aus? Sind die Erwartungen an den Film von den Erinnerungen abhängig?).
<i>Filmcomic</i>	Die gesamte Gruppe sieht einen Film, anschließend werden in kleinen Gruppen (3-4 Personen) über eine Woche die wichtigsten Filmszenen aus der Erinnerung nachgestellt und abfotografiert, Fotos und benötigte Materialien (Presse, Internet, Werbung) gesammelt und die Filmgeschichte in Form eines Comics mit Sprechblasen dargestellt. Die Dialoge müssen nicht 1:1 den originalen Filmdialogen entsprechen. Die Comics werden anschließend im Raum aufgehängt. Die anderen Gruppen sehen sich die Galerie an, vergleichen die Comics mit den eigenen und versuchen, die Filmszenen zu erkennen. Im Anschluss wird im Plenum diskutiert, was für jede Gruppe relevant und wichtig war, welche Szenen und Ereignisse besonders in der Erinnerung blieben und warum.
<i>Sehr geehrte(r)...</i>	Jede Person bereitet eine ca. fünfminütige Rede an den Filmregisseur, einen Schauspieler bzw. einen Filmprotagonisten vor. Die Rede benennt die Vor- und Nachteile eines Films, die im Kopf des Zuschauers / der Zuschauerin während des Sehens entstandenen Fragen und mögliche Ergänzungen oder Modifikationen. Die Reden werden im Plenum präsentiert. Geachtet wird auf die Textsorte und den entsprechenden Stil. Als Alternative können die im Film dargestellten Situationen, Handlungen usw. thematisiert werden, die die Chance haben, ‚in Erinnerung‘ zu bleiben.

ARBEIT MIT OBJEKTEN

Almut Hille

Objekte können als vielschichtige kulturelle Texte gelesen werden. In (künstlerischen) Objekten und Alltagsgegenständen sind Erinnerungen und Spezifika einer bestimmten Zeit, z.B. einer Dekade, und eines bestimmten Raumes gespeichert. Sie verdeutlichen verschiedene Aspekte menschlicher Erfahrungen, die in der Betrachtung und erprobenden Nutzung nachvollzogen werden können. Anhand von Objekten und Alltagsgegenständen kann menschliche Erfahrung und Geschichte assoziationsreich erzählt und gedeutet werden, wie Neil MacGregor in seiner *Geschichte der Welt in 100 Objekten* vorführt (auch in seiner Publikation *Deutschland – Erinnerung einer Nation* stehen Objekte und Erinnerungstücke im Mittelpunkt).

In den Unterricht integriert bieten (künstlerische) Objekte und Alltagsgegenstände die Möglichkeit, kulturelle Phänomene tatsächlich zu begreifen, sie haptisch zu erschließen. Sie können außerdem Ausgangspunkt für weitere Recherchen sein.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
Miniaturmodelle von Kultautos	In drei Gruppen werden Miniaturmodelle von Autos der Marken VW Käfer, Fiat Polski (Maluch) und Trabant gesammelt und zusätzliche Informationen recherchiert. Die Autos werden nach technischen Daten, Herstellungstraditionen, Preisen, Zielgruppen und heutigem Status miteinander verglichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden visuell sichtbar gemacht. Anschließend werden die Modelle (und möglicherweise andere Objekte für Fans von Käfer, Maluch oder Trabi) sowie die visualisierten Rechercheergebnisse im Plenum präsentiert (z.B. Poster, Power-Point-Präsentationen). Abschließend wird die Frage diskutiert: <i>Erinnerungskult! Für wen und warum?</i> Als Ergänzung kann der Text <i>Käfer und Maluch und Trabi</i> in der Publikation <i>Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Parallelen</i> gelesen und diskutiert werden.
Geldscheine aus verschiedenen Zeiten	Die Lernenden erhalten in Kleingruppen Kopien von Geldscheinen bspw. der DDR (Serie 1948-1989) und der Bundesrepublik (Serie 1960-1980 und Serie 1989-1999).

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>(und Ländern)</i>	Die Geldscheine sind im Bildarchiv deutscher Zahlungsmittel unter http://www.bundesbank.de/Navigation/DE/Bundesbank/Numismatik_und_Kunst/Muenz_undGeldscheinsammlung/Bildarchiv/bildarchiv.html zu finden und müssen von der Lehrkraft in guter Farbqualität ausgedruckt (und ausgeschnitten) werden. Zusätzliche Informationen zu den Banknoten (abgebildeten Personen etc.) sind unter http://www.bundesbank.de/Redaktion/DE/Standardartikel/Aufgaben/Bargeld/dm-banknoten.html zu finden. Die Lernenden betrachten nacheinander die auf den Geldscheinen der einzelnen Serien dargestellten Personen, Gebäude und Gegenstände. Sie sammeln jeweils, welche sie kennen und vermuten, warum diese auf den Geldscheinen abgebildet sind. In einer Weiterarbeit in Expertengruppen können Lernende nähere Informationen zu allen auf den Geldscheinen jeweils einer Serie abgebildeten Personen, Gebäuden, Gegenständen recherchieren und vertiefend erwägen, warum diese Abbildungen jeweils gewählt wurden und worin mögliche Unterschiede in den Auswahlkriterien bestehen. Sie präsentieren je ein Poster o.ä. zu einer Serie und den Bedeutungen der abgebildeten Personen, Gebäude und Gegenstände. Die Aufgabe kann erweitert werden, indem Geldscheine aus anderen Ländern bzw. Euro-Scheine und -Münzen einbezogen werden.
<i>Gipsbüsten von Dichtern, Musikern, Politikern usw.</i>	(Kleine) Gipsbüsten von Dichtern wie zum Beispiel Johann Wolfgang von Goethe oder Adam Mickiewicz, aber auch von Musikern, Politikern u.a. werden von den Studierenden in Partnerarbeit betrachtet. Sie notieren, was der Gesichtsausdruck und die angedeutete Kleidung über die Person und die Zeit, in der sie möglicherweise gelebt hat, aussagen. Sie vermuten, um welche Person es sich handeln könnte und notieren, was sie über diese Person wissen. Im Plenum wird das Notierte zusammengetragen und ergänzt. Anschließend diskutieren die Lernenden, ob die Büste der Person Platz in einer ‚nationalen Ruhmeshalle‘ (in Deutschland z.B. die Walhalla) fände und begründen ihre Position. Nachfolgend können sie sich im Rahmen von Recherchen weiter mit einem Erinnerungsort wie der Walhalla, den ihr aufgehobenen Büsten und Gedenktafeln auseinandersetzen.
<i>Papieranziehpuppen und -anziehbögen zu Mode aus verschiedenen Zeiten</i>	In Kleingruppen erhalten die Studierenden Papierbögen mit Anziehpuppen und Mode aus verschiedenen Zeiten. Sie schneiden die Puppen wie die Kleidung aus und ziehen ihre Puppen an. Sie überlegen, aus welcher Zeit die jeweilige Mode stammen könnte und auf welche Alltagsgewohnheiten, Geschlechterrollen und -zuschreibungen sie verweist. Sie präsentieren ihre Puppen mit den zugehörigen Vermutungen im Plenum. Anschließend kann mit Unterstützung der Lehrkraft mehr zu der entsprechenden Zeit recherchiert werden. Auch eine Verwendung der Puppen für Rollenspiele, kleine selbst geschriebene Dialoge oder Szenen ist möglich.
<i>Spiele wie Quartett oder Brettspiele</i>	In einem Quartettspiel wie z.B. <i>Deutschlands Proteste</i> (http://www.kulturmeister.de) werden 32 historische Demonstrationen präsentiert, u.a. die ersten Anti-Atom-Proteste in Wyhl, die als deutscher Erinnerungsort in die Publikation von E. François/H. Schulze (2001) aufgenommen wurde. Die Lernenden können das Quartett, das mehrmals vorhanden sein sollte, in größeren Gruppen spielen und

Bezeichnung der Methode	Ablauf
	<p>sich anhand der Daten über die Protestaktionen informieren. In einer weiter gefassten Aufgabenstellung (für ein höheres Sprachniveau) können sie in Kleingruppen weiter zu einzelnen Protesten recherchieren und diese anhand von Visualisierungen (Poster, Power-Point-Präsentationen o.a.) in der nächsten Unterrichtsstunde präsentieren. Die Lernenden können in Kleingruppen auch ähnliche Spiele konzipieren und einander vorstellen.</p> <p>Auch Brettspiele können einerseits gespielt und andererseits in ihrer Konzeption reflektiert werden; in Polen z.B. ist das Spiel „Kolejka“ (Schlange stehen) sehr populär, das die Zeit der Volksrepublik thematisiert (vgl. auch die deutsche Version: http://www.brettspiele-magazin.de/kolejka/).</p>

ARBEIT IM ÖFFENTLICHEN RAUM (AUßERSCHULISCHE LERNORTE)

Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille

Im öffentlichen Raum (Straßen, Gebäude, Friedhöfe, Museen Theater, Kino usw.) sind Erinnerungsdiskurse v.a. in schriftlichen (z.B. Straßenschilder, Gedenktafeln, Objektbeschriftungen, Theaterprogramme), visuell-haptischen (z.B. Denkmäler, musealisierte Objekte, Bühnenbilder), akustischen (z.B. Konzert) und multimodalen Formen präsent (z.B. Graffiti, Theateraufführung, Filmvorführung). Auch bisher noch wenig bearbeitete öffentliche Räume können als außerschulische Lernorte didaktisch aufbereitet werden. Vorteile liegen in der Authentizität und Aktualität der didaktischen Impulse sowie in den vielfältigen Möglichkeiten ganzheitlichen, projektorientierten und entdeckenden Lernens ‚vor Ort‘. Vorzugsweise geschieht dies in kleinen Gruppen, die sich anhand von Leitfragen autonom im öffentlichen Raum bewegen und die Ergebnisse ihrer Beobachtungen, Interviews, Recherchen usw. dann in einer größeren Gruppe präsentieren und diskutieren. Die Lernprozesse münden im Idealfall in Produkte, die weiterverwendet werden können (z.B. fotografische und filmische Dokumentationen, Spiele, Stadtführer). Zu empfehlen ist z.B. ein Rückgriff auf das breit gefächerte methodische Instrumentarium der Museumspädagogik.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Straßennamen</i>	Die Namen von Straßen im Stadtzentrum (alternativ z.B. Hauptstraßen) oder in einem ausgewählten Stadtviertel werden dokumentiert und ihre Herkunft recherchiert. Dies kann thematisch gesteuert werden (z.B. Personennamen, Bezeichnungen von Ereignissen oder historischen Orten), ggf. sollten auch (wiederholte) Umbenennungen in den Blick genommen und deren Ursachen erforscht werden. Es gibt zahlreiche Alternativen und Fortsetzungsmöglichkeiten, z.B. die populärsten Straßennamen in einer Region (einem Land) zu ermitteln und zu erklären; Passant/-innen nach ihren Assoziationen zu den Straßennamen zu befragen; alternative Bezeichnungen vorschlagen (und begründen).

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Verblasste Erinnerungen?</i>	In Paaren werden Stellen im Stadtbild gesucht und dokumentiert, an denen Schriften (Bilder) übereinander angebracht sind bzw. Spuren ihrer Anwesenheit hinterlassen haben (z.B. fragmentarisch erhaltene, übermalte, ausgemeißelte, unpassend gewordene Inschriften), nach Möglichkeit werden die einzelnen Schichten rekonstruiert.
<i>Woran s/wollen wir erinnern?</i>	Im öffentlichen Raum wird auf Orte (Gebäude, Objekte) aufmerksam gemacht (z.B. mit Pappschildern, Kreide), die für die Gruppe erinnerungswürdig sind, dabei kann unterschiedlich fokussiert werden (z.B. literarische / musikalische, unbequeme Erinnerungsorte). Diese Erinnerungszeichen bleiben für kurze Zeit präsent (z.B. 2 Stunden), ergänzend können bei Bedarf Erklärungen dazu gegeben und Reaktionen darauf gesammelt werden (z.B. in Befragungen von Passant/-innen).
<i>Stolpersteine</i>	Auf einem überschaubaren Gebiet werden in einer deutschsprachigen Stadt Stolpersteine dokumentiert, ergänzend wird zum Projekt recherchiert und dieses in verschiedenen Zielgruppen präsentiert (http://www.stolpersteine.eu). Ggf. können für die eigene Stadt Vorschläge für Stolpersteine vorbereitet werden.
<i>Friedhöfe</i>	Auf einem Friedhof (oder mehreren Friedhöfen) einer Stadt, auf dem wichtige Persönlichkeiten eines Landes aus verschiedenen Lebensbereichen (Politik, Wissenschaft, Kunst und Kultur) und verschiedenen historischen Epochen bestattet sind, können bekannte Namen gesucht und die Biographien wie Verdienste der Personen recherchiert werden. Es kann eine Friedhofsführung für unterschiedliche Zielgruppen zusammengestellt werden, in der die Erzählungen über einzelne Personen um literarische Texte, um Auszüge aus Reden, Geschichtsbüchern oder anderen Sachtexten ergänzt werden.
<i>Kreatives Schreiben im Museum</i>	In einer geeignet erscheinenden Ausstellung (z.B. in einem stadtgeschichtlichen Museum) kann ein Workshop zum Kreativen Schreiben durchgeführt werden. In seinem Verlauf werden Exponate miteinander ins Gespräch gebracht. Lernende können sich in z.B. auf Fotografien abgebildete Personen hineinversetzen und Ausschnitte aus deren Leben / Alltag erzählen; sie können in verschiedenen (historischen) Verkehrsmitteln durch die Stadt ‚fahren‘ und ihre Eindrücke beschreiben. Die entstehenden Texte können durch Zeichnungen oder Fotografien ergänzt werden.

ARBEIT MIT DIGITALEN MEDIEN

Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille

Erinnerungsbestände werden zunehmend digital gespeichert und die daran anknüpfenden Diskurse in den einschlägigen Medien geführt. Im digitalen Zeitalter wird die Förderung vielfach ineinander greifender Medienkompetenzen immer wichtiger, auch im und für den Fremdsprachenunterricht. Gerade jüngere Lernende verfügen oft über umfassende technische Kompetenzen, die im Unterricht zu nutzen sind. So können das sprachliche, kulturelle und symbolische Lernen gefördert werden, gleichzeitig werden die Lernenden (und Lehrenden) zu immer kompetenteren Mediennutzer/-innen.

Entscheidende Vorteile liegen einerseits in der nahezu unbeschränkten Möglichkeit intertextueller und intermedialer Verknüpfungen (Text-, Bild-, Film- und Klangdateien) sowie in der Chance einer thematisch fokussierten, authentischen Interaktivität über Zeit-, Raum- und Sprachgrenzen hinweg. Grundsätzlich sind alle digitalen Endgeräte geeignet, die Recherche-, Präsentations- und Kommunikationsmöglichkeiten garantieren (soziale Netzwerke, Lernplattformen, Themenportale usw.). Empfehlenswert ist es, Recherchen anzuleiten und sich auf genaue Kriterien für die Auswahl von Bild-, Text- und Filmdateien zu einigen, unerlässlich ist die Klärung urheberrechtlicher Fragen und ggf. eine genaue sprachliche Kontrolle.

Bezeichnung der Methode	Ablauf
<i>Zeit-Raum-Cluster</i>	In kleinen Gruppen und über einen längeren Zeitraum hinweg (z.B. 2 Wochen) werden ergänzende Informationen rund um ein Gebäude, ein Denkmal, ein Objekt oder ein Gemälde, um eine Fotografie oder um einen Künstler / eine Künstlerin recherchiert und auf einer Pinnwand (ggf. digital: Padlet) angeordnet. Zu den Informationen können z.B. gehören: Daten (Personen / Ereignisse, Entstehungszeitpunkt), zeitnahe Entwicklungen (historischer, sozialer, künstlerischer Art), andere Werke, Rezeptionsgeschichte usw. Als Ergebnis entstehen

Bezeichnung der Methode	Ablauf
	Cluster unterschiedlicher Dichte aus Zahlen, Namen, Begriffen, weiteren Bildern (ggf. Musik-, Text- und Filmausschnitten), die auch Verbindungen zu anderskulturellen Erfahrungs- und Informationsräumen zulassen. Die Methode dient der intertextuellen Verdichtung und Verlebendigung kulturhistorisch bedeutungsvoller Räume und Zeiten und setzt ggf. weitere Recherchen in Gang.
<i>Padlets</i>	<p>Padlets sind elektronische Pinnwände, an denen Nutzerinnen und Nutzer verschiedene Informationen und Dateien (auch Fotos, Videos und Links) ‚befestigen‘ können. Sie stehen kostenlos zur Verfügung (http://www.padlets.com) und sind einfach zu nutzen. Die Lehrkraft kann z.B. zu einem ausgewählten Erinnerungsort ein Padlet anlegen und Fragen formulieren. Die Lernenden recherchieren zu diesen Fragen individuell, in Paaren oder kleinen Gruppen, schreiben ihre Antworten (die Textlänge kann vorgegeben werden), illustrieren ihre Antworten mit visuellem Material und ‚befestigen‘ alles auf dem Padlet. Die Lehrkraft kommentiert die Ergebnisse, die Lernenden können ihre Ergebnisse anhand der Kommentare reflektieren und sie auch mit den Ergebnissen der anderen Lernenden vergleichen.</p> <p>Die auf den Padlets gesammelten Materialien zu ausgewählten Erinnerungsorten können auch weiter bearbeitet, in einer Datenbank zusammengefasst und veröffentlicht werden. Die Datenbank kann immer weiter ergänzt werden.</p>
<i>Digital Storytelling</i>	<p>Die <i>digital story</i> kombiniert narrative Elemente mit digitalen Inhalten, sie wird in der Regel aus einem individuellen und teilweise sogar sehr persönlichen Blickwinkel erzählt. <i>Digital stories</i> entstehen oft in Intensivworkshops von ca. 4-5 Tagen Länge mit ca. 10-12 Teilnehmer/-innen, sie können aber auch über einen längeren Zeitraum hin unterrichtsbegleitend angefertigt werden. Die Lehrkraft kann ein Thema (z.B. Familienerinnerungen an ein bestimmtes historisches Ereignis, einen bestimmten Zeitraum) vorgeben. In individuellen Prozessen sammeln die Lernenden zuerst Material (führen z.B. Interviews mit Familienangehörigen durch) und schreiben ihre Stories (Wortzahl vorgegeben), die in einer Plenumsphase in der Gruppe präsentiert und diskutiert oder auch nur individuell von der Lehrkraft kommentiert werden können. Danach schreiben sie jeweils ihr Storyboard, in dem sie einzelnen Textteilen Bilder hinzufügen. Anschließend wird die Story vertont, d.h. jede/r Teilnehmer/in spricht den eigenen Text und nimmt ihn auf, und mit Bildern unterlegt. Für die weitere Bearbeitung der <i>digital stories</i> sollte eine professionelle Videoediting-Software verwendet werden. In einem abschließenden Screening werden alle <i>digital stories</i> in der Gruppe präsentiert.</p>
<i>Virtuelle Ausstellungen</i>	<p>Über einen längeren Zeitraum hinweg (z.B. ein Monat) werden virtuelle thematische Ausstellungen angelegt, die Partnergruppen (in anderen Ländern) zugänglich gemacht werden sollen (z.B. über Lernplattformen). Die Ausstellungen enthalten bildliche Darstellungen, selbst geschriebene erklärende (interpretierende) Texte, ggf. kommentierte Links und eine Einführung. Wichtig ist im Vorfeld die Festlegung eines übergreifenden Themas, eines inhaltlich-künstlerischen Leitfadens und einer Adressatengruppe (z.B. Diesen Bildern begegnen (die meisten) jungen Polen in der Schule / Diese Bilder assoziieren wir mit...). Es ist</p>

Bezeichnung der Methode	Ablauf
	<p>darauf zu achten, dass die ausgewählten Bilder bestimmte Kriterien erfüllen (z.B. Ausschluss von ‚bereinigten‘ Darstellungen für Tourismus und Werbung aus dem Netz).</p>
<p><i>Erinnerungsorte virtuell</i></p>	<p>In kleinen Gruppen werden Erinnerungsorte (z.B. literarische Schauplätze, Lebensorte, Denkmäler, Gebäude, Landschaften, Epochen) im Netz aufgesucht und topografisch ‚exploriert‘ (z.B. Wie weit / groß ist das? Wie sieht es dort aus?) Viele der im Netz präsenten thematischen Spaziergänge und Reisen (z.B. Grimm’sche Märchenstraße, Literarische Stadtführungen) sind gute Ausgangspunkte, sie können ggf. ergänzt und individualisiert werden. Wichtige Elemente bilden Karten, Stadtpläne und Panoramablicke (Webcam-Aufnahmen in Innen- und Außenräumen). Ziel ist zum einen, trotz räumlicher Entfernung einen ‚nachhaltigen‘ optischen Eindruck zu bekommen, zum anderen, Erinnerungsstrategien zu reflektieren (z.B. Für wen ist das bestimmt? Woran wird dort erinnert? Wie wird erinnert? Was fehlt uns?). Reizvoll ist auch die Erstellung eigener virtueller Führungen und Reiserouten, ggf. können mehrere Länder und Regionen abgedeckt werden (z.B. Erster Weltkrieg). Die so entstehenden komplexen Reiseangebote werden (z.B. nach einem Monat) in der Gruppe präsentiert und diskutiert. Die Aufgabe trägt Projektcharakter, sie verlangt genaue thematische Fokussierung und ausreichend Zeit für Recherchen und technische Aufbereitung.</p>

AUSWAHLBIBLIOGRAFIE ZU DEN METHODISCHEN BAUSTEINEN

- Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt a.M.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2016): Erinnerung – Musik – DDR. Ein Land und eine Zeit musikalisch vermitteln? In: Führer, Carolin (Hrsg.): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Göttingen, 97-116.
- Bauer, Karen / Sandvik, Lise (2016): Digitales Geschichtenerzählen und Geschichte erzählen. Erinnerungsarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München, (in Vorbereitung).
- de Berg, Anna: Die Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert. Ein Fallbeispiel zur Anwendung digitaler Medien im Unterricht. In: Burneva, Nikolina / Hille, Almut / Middeke, Annet (Hrsg.): Germanistische Qualifikationen weltweit – Curricula und Berufsbilder von Auslandsgermanistinnen und -germanisten. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik, Shanghai 2015, (in Vorbereitung).
- Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthis / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2016): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler.
- Cerri, Chaira / Jentges, Sabine (Hrsg.) (2015): Raumwahrnehmung und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler.
- Gehring, Wolfgang / Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.) (2010): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig.
- Gudehus, Christian / Eichenberg, Ariane / Welzer, Harald (Hrsg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart / Weimar.
- Hartebrodt-Schwieb, Elke (2015): Multi-Kulti-Spiele. 33 Spiele zum Umgang mit Unterschieden. Neukirchen-Vluyn.
- Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Konzepte und Methoden. Tübingen.
- Heringer, Hans Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz: Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen und Basel.
- Hille, Almut / Schönleber, Mathias (2010): Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Braunschweig.
- Kremer, Arndt (2012): Namen schildern – Straßennamen und andere Namensfelder im DaF-Unterricht. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Historische Quellen im DaF-Unterricht. Göttingen, 135-176.
- Scheller, Ingo (2016): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II, 4. Auflage. Seelze.
- Thiagarajan, Sivasailam / van den Bergh, Samuel (2014): Interaktive Trainingsmethoden. Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen. Schwalbach/Ts.
- Welke, Tina / Faistauer, Renate (Hrsg.) (2015): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Wien.

Marta Janachowska-Budych

KULTURDIDAKTISCHE MODELLBILDUNG.
DEUTSCH-POLNISCHE ERINNERUNGSORTE
IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE.
ZUR EVALUATION EINES SEMINARS
MIT INTERNATIONALEN STUDIERENDEN

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Evaluation des im diesem Band reflektierten internationalen Seminars zu didaktisch-methodischen Fragen der Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten. Im Mittelpunkt der Evaluation standen organisatorisch-didaktische Fragen und Perspektiven sowie die Möglichkeiten des Einsatzes von (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten in unterschiedlichen kultur- und sprachdidaktischen Konstellationen. Zu den wichtigsten Schlussfolgerungen gehören die folgenden: (1) nach Überzeugung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten (deutsch-polnische) Erinnerungsorte aufgrund ihrer Anschaulichkeit und der Möglichkeit, durch die Beschäftigung mit ihnen Expertenwissen über die Kultur und Geschichte anderer Länder aufzubauen und den konstruktiven Charakter von Geschichte erfahrbar zu machen, zu einem festen Bestandteil von philologisch und kulturreflexiv ausgerichteten Studienrichtungen werden und (2) Seminare und Workshops zu didaktischen Fragen der Arbeit an und (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten wecken großes Interesse und sind als Element der Ausbildung ausdrücklich erwünscht.

W artykule przedstawione zostały wyniki ewaluacji międzynarodowego seminarium dotyczącego dydaktyczno-metodycznych zagadnień pracy z polsko-niemieckimi miejscami pamięci. Seminarium zostało ocenione pod dwoma aspektami: kwestii organizacyjno-metodycznych oraz perspektyw i możliwości zastosowania (polsko-niemieckich) miejsc pamięci w różnych konstelacjach kulturowo- i językowo-dydaktycznych. Wśród najważniejszych wniosków z ewaluacji należy wymienić następujące: (1) przekonanie uczestniczek i uczestników seminarium, że (polsko-niemieckie) miejsca pamięci ze względu na ich obrazowość i możliwość rozbudowania wiedzy eksperckiej na temat kultury i historii innych krajów oraz doświad-

czenia konstruktywnego charakteru historii, jaką daje praca z nimi powinny stać się stałym elementem kształcenia na kierunkach filologicznych oraz (2) seminaria i warsztaty tematyzujące (polsko-niemieckie) miejsca pamięci w ujęciu dydaktycznym budzą duże zainteresowanie badanych i również powinny stanowić komponent ich kształcenia.

Der vorliegende Beitrag stellt die Auswertung eines Seminars zu didaktisch-methodischen Aspekten der Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten im Fach Deutsch als Fremdsprache vor, das einen integrativen Bestandteil des Netzwerkes *MEMODICS: Cultural encounters revisited – the didactic surplus of sites of memory in foreign language teaching* darstellte. Es wurden Aspekte der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung und Durchführung des Seminars, der Kooperation in interkulturellen Kleingruppen und der möglichen Entwicklung überfachlicher Kompetenzen sowie des eventuellen Transfers der Arbeit mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten in andere Bereiche der kulturdidaktischen Bildung aus Sicht der studentischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfragt, diese Ergebnisse werden hier präsentiert und kommentiert. Ziel ist es, das im Rahmen des genannten Projektes zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten erprobte Seminar-Format kritisch zu reflektieren und Empfehlungen für ähnliche Projekte zu formulieren.

1. Aufbau des Evaluationsbogens

Die Auswertung des Seminars erfolgte direkt nach seinem Abschluss mittels eines zweiteiligen anonymen Evaluationsbogens. Der erste Teil bezog sich unmittelbar auf den Aufbau und Verlauf des Seminars und setzte sich aus insgesamt sieben offenen (Fragen 4 und 7) bzw. halboffenen (Fragen 1-3, 5-6) Fragen zusammen. Im zweiten Teil wurden der Inhalt des Seminars sowie die didaktisch-methodischen Chancen und Begrenzungen der Arbeit mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten thematisiert. In diesem Teil sollten die Studierenden zwei offene (Fragen 10 und 12) und drei halboffene (Fragen 8-9, 11) beantworten. Der Evaluationsbogen wurde auf Deutsch verfasst, weil dies die Arbeitssprache sowohl des Seminars als auch des Langzeitprojektes war und alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer Deutsch entweder als Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache sprachen. Studierende mit der Muttersprache Polnisch konnten selber entscheiden, in welcher der beiden Sprachen sie den Evaluationsbogen ausfüllen wollten. Dadurch sollte der negative Einfluss einer eventuellen Sprachbarriere auf die Datenerhebung minimiert werden.

Die Evaluationsergebnisse basieren auf den Antworten von 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, eine Person hat den Evaluationsbogen nicht abgegeben. Die in der Einleitung zum vorliegenden Band geschilderte Heterogenität der Befragten und ihre mannigfaltigen Vorerfahrungen bedingten, dass während des Seminars u.a. unterschiedliche Einstellungen zur Arbeit in international zusammengesetzten Kleingruppen, verschiedene Vorlieben bezüglich ausgewählter Arbeitsformen oder Herangehensweisen an die Aufgabenerfüllung zu beobachten waren. Dies wiederum beeinflusste die Wahrnehmung und Beurteilung des Seminars durch die Studierenden, was in der nachstehenden Auswertung zum Tragen kommt.

2. Evaluationsergebnisse

2.1 Auswertung der Projektwoche

Das auf fünf Tage angelegte Seminar bestand aus fünf inhaltlichen Modulen (1. Präsentation zur Publikationsreihe „Deutsch-polnische Erinnerungsorte“, 2. Methodikworkshops, 3. Vorträge mit Diskussionen, 4. Arbeit in Projektgruppen, 5. Erprobungsphase, Präsentation der Ergebnisse und methodische Reflexion) sowie mehreren zusätzlichen, für mehrtägige internationale Seminare unabdingbaren Elementen, wie Kennenlernrunden, kulturelle Angebote, die mit der Thematik des Projektes korrespondieren, sie erweitern bzw. ergänzen, sowie Auswertung und Ausblick.¹

Bei der ersten Frage sollen die Studierenden angeben, welche der fünf Seminarmodule sie als besonders produktiv und nützlich empfanden sowie ihre Antwort begründen. Die meisten Befragten (17 Personen) gaben hier die Arbeit in den Projektgruppen an. Drei Personen ließen ihre Meinung unbegründet, bei den restlichen 14 Begründungen wurde die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik in gemischten, deutsch-polnischen bzw. internationalen Gruppen unterstrichen, die zum Ideen- und Meinungsaustausch sowie zum Perspektivenwechsel geführt hätte. Darüber hinaus wurden eine reibungslose, dynamische und kreative Kooperation sowie die Möglichkeit geschätzt, einander besser kennen zu lernen und neue Bekanntschaften zu schließen. Folgende Zitate können das belegen:

[...] sehr produktive, kreative und aufgabenorientierte Arbeit, nette und erfahrene Gruppe.

¹ Zu den Einzelheiten bezüglich des Aufbaus, der Inhalte und Ziele des Seminars sowie zur Publikationsreihe „Deutsch-polnische Erinnerungsorte“ vgl. die Einleitung zum vorliegenden Band.

[...] war sehr dynamisch mit vielen Diskussionen und Rückmeldungen.

[...] verschiedene Perspektiven, andere Ideen und anderes Arbeitssystem in Polen und Deutschland – ist gut.²

An zweiter Stelle platzierten sich die Methodikworkshops mit 16 Nennungen, von denen 12 begründet wurden. Die Studierenden gaben hier an, viele hilfreiche methodische Impulse bekommen zu haben, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Projektthematik standen und in der Arbeit an den eigenen didaktischen Vorschlägen zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten konkret umgesetzt werden konnten:

Schöne Anregungen, die in der Gruppenarbeit gleich genutzt werden konnten.

Hilfe für Materialerstellung (...), Erweiterung meiner Fertigkeiten.

Als „effektiv“ wurden von 15 Studierenden die Erprobungsphase der in Kleingruppen entwickelten Aufgaben und Übungen zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten, die Präsentation der Ergebnisse in Kleingruppen sowie die methodische Reflexion eingestuft. In den 14 Kommentaren, die zu diesem Punkt abgegeben wurden, wurde vorwiegend betont, dass es von großer Bedeutung gewesen sei, zu erfahren, welchen Nachhall die konzipierten didaktischen Entwürfe bei anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gefunden hätten, ob sie verständlich, vollständig und didaktisch attraktiv gewesen wären. Das auf diesen Aspekt fokussierte Feedback am letzten Seminartag hätte aufgezeigt, wo es noch Defizite gab und somit neue Inspirationen gebracht:

Dank dem haben wir erfahren, was wir noch verändern / verbessern können, ob die Aufgaben den Studenten gefallen oder nicht.

[...] wir [haben] erst dann erfahren, ob unser Vorschlag anwendbar ist.

Erprobungsphase hat gezeigt, was noch korrigiert / verbessert sein sollte, Präsentation der Ergebnisse – [hat] neue Ideen gebracht.

Als ein wertvoller Programmpunkt wurde von 10 Studierenden die Präsentation zur Publikationsreihe „Deutsch-polnische Erinnerungsorte“ zu Beginn der Projektwoche genannt. Unter den 8 Begründungen sind zwei Hauptargumente zu erkennen, die von fast allen Befragten erwähnt wurden: Die Präsentation wäre ein informativer thematischer Einstieg in die bevorstehende Arbeit im gesamten Seminar gewesen und habe das Vorwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer strukturiert.

² Alle Zitate werden im originalen Wortlaut wiedergegeben.

Für 7 Befragte waren die Vorträge mit Diskussionen brauchbar und interessant, vor allem da sie die Erinnerungsthematik in einem interkulturellen Kontext platzierten:

Man konnte Meinungen vergleichen.

Hilfe zum interkulturellen Verständnis des Themas.

Aus Antworten wie diesen ist ersichtlich, dass vor allem diejenigen Seminarmodule besonderen Zuspruch gefunden haben, die auf einer intensiven Interaktion zwischen den Studierenden, auf einem Meinungsaustausch sowie auf dynamischen, kreativen Arbeitsphasen basierten. Großer Beliebtheit haben sich ebenfalls die Angebote erfreut, die mit konkreten didaktisch-methodischen Aspekten der Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten verbunden waren.

In der zweiten Frage, in der die inhaltliche Vorbereitung des Seminars bewertet werden sollte, waren die Antworten gleichermaßen zwischen den Varianten „positiv“ und „neutral“ verteilt (jeweils 10 Nennungen). 2 Studierende gaben keine Erklärung für ihre positive Einschätzung der inhaltlichen Seite des Seminars. Die anderen 8 positiven Stimmen bezogen sich vor allem auf die Themen und Inhalte, die gut durchdacht gewesen und zur Thematik des Seminars gepasst hätten, auf die wissenschaftliche Betreuung während des Seminars sowie auf die interessanten Aufgabenstellungen:

Auf alles wurde eingegangen, gute Auswahl an Themen [...].

Ich glaube, dass alle Vorlesungen sehr gute Einführung waren, das Konzept [des Seminars] hat sich im Laufe der Zeit nicht verändert (sehr gut!).

Für eine neutrale Bewertung wurden keine Argumente formuliert. In den anderen 9 Kommentaren wurde in der Mehrzahl moniert, dass es weniger Vorträge hätte geben, bzw. diese besser auf die Thematik des Seminars hätten zugeschnitten sein sollen. Daneben hätten sich einzelne Studierende auch mehr methodische Vorbereitung auf die Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten sowie klarere Absprachen gewünscht:

Weniger Vorträge, mehr Aktivitäten im Plenum.

Mehr Methodik!

Diese Angaben decken sich mit den Antworten auf die erste Frage, in der die methodischen Workshops als die nützlichsten und die Vorträge als die am wenigsten produktiven Formate bezeichnet wurden.

Bei der in der dritten Frage thematisierten Einschätzung der organisatorischen Vorbereitung des Seminars gab es größere Meinungsunterschiede.

Die meisten Personen (9) beurteilten diese positiv, hauptsächlich wegen des abwechslungsreichen Programms, des zeitlichen Rahmens, der eingehalten wurde und der ausreichenden Zeit für die Gruppenarbeit:

Die DozentInnen waren perfekt vorbereitet und sie haben die Kaffeepausen berücksichtigt.

Zeitlich hat alles geklappt, alles wurde gut eingeplant, Antwort auf alle Fragen gegeben.

Allerdings wurde auch in den positiven Bewertungen in vier Fällen angemerkt, dass es zu wenig Freizeit gegeben hätte. Die fehlende Freizeit und das intensive Programm waren – neben vereinzeltten Meldungen zu technischen Problemen mit dem Internet, in der Mensa oder in der Bibliothek – ebenfalls die Hauptgründe für die 8 ambivalenten Beurteilungen:

Der festgelegte Zeitrahmen ganz in Ordnung [...], aber ganz allgemein – zu wenig Zeit für alles, der Plan des Workshops war ziemlich anstrengend, es fehlte mir an einem freien Tag, den man für sich selbst / Integration nutzen könnte.

Kurzfristige Information über genauen Ablauf, Zuordnung zu AGs [...].

Zu wenig Freizeit, lange Zeit an der Uni [...].

Drei Studierende waren mit der Organisation des Seminars auf Grund von „Probleme[n] mit der selbständigen Vorbereitung auf den Workshop, viele[n] Unklarheiten“ und dem „vorherige[n] Kenntnisstand“, der „teilweise sehr stark [varierte]“, unzufrieden. Es wurde jedoch nicht präzisiert, worauf sich Unklarheiten und Kenntnisstand genau bezogen.

Zum vierten Punkt des Fragebogens, bei dem es um die Erfüllung der Erwartungen an das Seminar ging, haben sich vier Befragte gar nicht geäußert. Eine Person war der Meinung, dass es „zu früh [sei,] zu bewerten“, inwieweit ihre Erwartungen erfüllt worden seien, weil „das Seminar nur Teil eines großen Projektes ist“ und es erst dann, wenn die entwickelten didaktischen Vorschläge in einer endgültigen Form vorliegen, möglich wäre, die eigene Zufriedenheit einzuschätzen. Die Erwartungen von 3 weiteren Studierenden wurden nach eigener Einschätzung nur teilweise erfüllt. Sie hatten sich entweder die Umsetzungsphase und die Gruppenarbeit anders vorgestellt oder es hatte ihnen an Freizeit gefehlt. 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, dass ihre Erwartungen definitiv erfüllt worden seien, auch wenn – wie vier der Befragten zugaben – sie gar keine konkreten gehabt hätten. Als Gründe für Zufriedenheit wurden u.a. genannt:

- gute Vorbereitung des Seminars,
- Austausch unter den Studierenden,

- intensive und effektive Arbeit in den Gruppen,
- gute Kommunikation und Kooperation sowohl bei Plenumsdiskussionen als auch innerhalb der Kleingruppen,
- Anwesenheit und Verfügbarkeit der Dozent/-innen,
- die Möglichkeit, sich mit einem interessanten Erinnerungsort sowie mit methodisch-didaktischen Aspekten der Arbeit mit Erinnerungsorten zu beschäftigen sowie
- insgesamt die konkrete und praxisorientierte Ausrichtung des Seminars.

Weil die Konzeption des Seminars auf einer Bewusstmachung und Erfahrbarkeit der Dialogizität und des konstruktiven Charakters von Erinnerung und der Diskussion von Parallelen zwischen den deutsch-polnischen Erinnerungsorten sowie auf einer didaktischen Umsetzung dieser Dialogizität gründete, bildeten die Arbeitsphasen in den international zusammengesetzten Kleingruppen einen zentralen Punkt. Daher wurde dem Verlauf der Zusammenarbeit in diesen Kleingruppen in der Evaluation besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Diese wurde von dem Großteil der befragten Personen (12) positiv beurteilt, meist wegen der Zielorientierung und dem Engagement der Gruppenmitglieder, dem anregenden und sich auf die Ergebnisse der Arbeit positiv auswirkenden Meinungs- und Ideenaustausch, der Bereitschaft, Kompromisse zu schließen und nicht zuletzt einer respektvollen Kommunikation:

Alle Mitglieder meiner Gruppe äußerst positiv und kreativ [...]. Schade, dass ich sie nicht nach Hause und meine Uni mitbringen darf.

Alle Vorschläge berücksichtigt, kritisch beurteilt, diplomatische Diskussionen.

Gute, erfolgreiche Verständigung / Kommunikation in der Gruppe [...]. Man konnte sich äußern ohne verurteilt zu werden. Angenehme Zusammenarbeit, gegenseitige Hilfe - jeder hat etwas beigebracht. Beide Seiten, also Deutsche und Polen gleichberechtigt.

7 Personen entschieden sich bei der Einschätzung der Zusammenarbeit für die Antwort „neutral“, darunter eine Person ohne Begründung. Zu dieser Bewertung trugen Faktoren wie die Unmöglichkeit, Kompromisse zu schließen, fehlende Gruppendynamik und vor allem unterschiedliches Vorwissen über die Erinnerungsorte, unterschiedliche Vorerfahrungen in der didaktischen Arbeit sowie verschiedene Einstellungen zur Zusammenarbeit bei:

Es war sehr schwierig, auf unterschiedlichen Textkenntnissen und mit unterschiedlichem Wissen zu Erinnerungsorten gemeinsame Inhalte, Lernziele zu definieren [...].

Sehr unterschiedliche Motivation und Hintergründe. Kaum Zusammenarbeit. Verschiedene Sprachniveaus, verschiedene Vorstellung davon, wie die Aufgaben aussehen sollen.

Das Verständnis von Didaktisierungen im Fach DaF [ist] teilweise sehr unterschiedlich.

Eine negative Stimme zum Verlauf der Zusammenarbeit war offenbar durch Persönlichkeitsunterschiede bedingt:

Eine Person [wollte] nur ihre Meinung durchsetzen ohne die der anderen [...] berücksichtigt zu haben. [...] es wurde heftige aber implizite Kritik geübt.

Diejenigen Studierenden (12), die die Zusammenarbeit in ihren Gruppen als positiv bewerteten, markierten auch in der sechsten Frage, dass es in ihren Gruppen keine Konflikte gegeben hätte. Eine Person, die die Gruppenarbeit als negativ empfunden hatte, räumte ein, dass es aufgrund der bereits erwähnten schwierigen Kooperation Konflikte mit einem Gruppenmitglied gegeben hätte und dass dieser Konflikt nicht zu lösen gewesen wäre. Auch die Wahl der Antwort „neutral“ ging mit der Aussage einher, dass im Laufe der Gruppenarbeit Konflikte aufgetreten wären. Diese wurden nach Angaben der Studierenden durch „unterschiedliche Vorstellungen vom Endprodukt, verschiedene Perspektiven, unterschiedliche Lerngewohnheiten / Unierfahrungen“, „andere Denkweise“, „fehlendes Interesse / fehlende Motivation“ einiger Gruppenmitglieder, „unterschiedliche Textkenntnis, unterschiedliche Vorstellung bezüglich Zielsetzung“, „unterschiedliche Gründe für Teilnahme“ und „unterschiedliche Vorstellungen von sinnvollen Didaktisierungen“ verursacht. In zwei Evaluationsbögen gab es keine Informationen darüber, ob und wie die Konflikte gelöst wurden. Aus einem Evaluationsbogen ist zu erfahren, dass der Konflikt zu den unlösbaren gehörte.

In 4 Evaluationsbögen wurden erfolgreich eingesetzte Konfliktlösungsstrategien genannt. Dazu gehörten:

- Darstellung der eigenen Position,
- Diskussionen und Kompromissfindung,
- Auflösung der Gruppe in kleinere Untergruppen,
- Ausgleich des unterschiedlichen Wissensstandes durch die nochmalige Lektüre eines wissenschaftlichen Textes zu Erinnerungsorten und schließlich
- der „mehrheitliche Beschluss“ über die Lernziele des zu entwickelnden didaktischen Vorschlags. Die hier zu Tage tretenden Unvereinbarkeiten und Irritationen sind in erster Linie auf die bereits angesprochene starke Heterogenität der Gruppe zurückzuführen. Dennoch ergibt sich trotz aller Unterschiede und Kooperationsschwierigkeiten aus den Angaben ein vorwiegend positives Bild.

In der letzten Frage des ersten Teils des Evaluationsbogens sollen die Studierenden dazu Stellung beziehen, inwieweit die Teilnahme am Seminar und die Beschäftigung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten (auch) aus didaktischer Perspektive zur Entwicklung ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (z.B. Sozialkompetenz, Führungskompetenz, unternehmerische Kompetenz, Konfliktlösungskompetenz, interkulturelle Kompetenz) beigetragen hätten. Vier Personen gaben diesbezüglich keinen Kommentar ab. Eine Person war der Ansicht, dass so unmittelbar nach dem Seminar schwer zu entscheiden sei, welche Kompetenzen erweitert wurden, sie konnte nur feststellen, dass sich ihre bisherigen Kompetenzen während der Kleingruppenarbeit bestätigt hätten:

Das werde ich nachträglich beobachten. Zurzeit weiß ich nur, dass meine interkulturellen Kompetenzen genügend gut sind, um sich in jeder Menschengruppe zurecht zu finden.

Nach Einschätzung eines anderen Teilnehmers wurden überhaupt keine Kompetenzen ausgebaut, wohingegen zwei Studierende die Überzeugung äußerten, sie hätten sich unter allen oben genannten Aspekten entwickelt. Die meisten Befragten (8), sahen eine Entwicklung im Bereich der überfachlichen Kompetenzen, vor allem in Bezug auf interkulturelle Kompetenz (5), Sozialkompetenz (3), Moderationskompetenz, Führungskompetenz, organisatorische und unternehmerische Kompetenz (jeweils eine Nennung). Die Teilnahme am Seminar stellte für 4 Studierende eine Gelegenheit dar, ihre didaktischen Kompetenzen auszubauen:

[Ich habe gelernt] komplexe Themen und Texte zu didaktisieren, schwieriges Thema zugänglich machen.

Die Teilnahme am Seminar hat mir bestimmt viel aus der didaktischen Perspektive gebracht.

Es kann insgesamt festgestellt werden, dass die im Seminar gebotene Chance zur beruflichen und außerberuflichen Entwicklung wahrgenommen und genutzt wurde.

2.2 Perspektiven der Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten im kulturdidaktischen (akademischen) Kontext

In Frage 8, die den zweiten Teil des Evaluationsbogens eröffnete, ging es darum, ob (deutsch-polnische) Erinnerungsorte in Studienrichtungen, in denen kulturelle und sprachliche Kontakte und Kompetenzen im Zentrum

des Interesses stehen, zu einem festen Bestandteil der Ausbildung bzw. des Curriculums werden sollten. Die Antwort sollte entsprechend begründet werden. Zwei Studierende beantworteten diese Frage sehr zurückhaltend:

Pauschale Antwort kaum möglich.

Eventuell, wenn es sich thematisch anbietet.

18 Befragte antworteten zustimmend. Unter den 17 Begründungen sind folgende Hauptargumente zu erkennen:

- mögliche Vertiefung des Wissens bzw. Aufbau eines Expertenwissens über die Kultur und Geschichte beider Länder,
- Beförderung des Verständnisses füreinander sowie des Selbst- und Fremdverstehens (auch) durch die Analyse von Unterschieden und Ähnlichkeiten in der Betrachtungsweise bestimmter geschichtlicher und kultureller Phänomene,
- Deutlichmachung des konstruktiven Charakters von Geschichte,
- identitätsstiftende Rolle der Erinnerungsorte sowie ihre Anschaulichkeit:

Sie [stellen] eine gute Möglichkeit [dar], zunächst abstrakte Ideen (kultureller) Identität greifbar und anschaulich zu machen.

[Man kann] durch Erinnerungsorte die Kultur eines Landes aus verschiedenen Perspektiven kennenlernen.

Frage 9 war eng damit verbunden. Hier sollten die Studierenden entscheiden, welche deutsch-polnischen Erinnerungsorte am interessantesten und wichtigsten für Studierende einschlägiger Studienrichtungen wären. Zwei Erinnerungsorte durften genannt, die Wahl sollte kurz begründet werden. Sowohl die einzelnen Erinnerungsorte selbst als auch die Motivation, sich im akademischen Kontext mit ihnen zu beschäftigen, wiederholten sich. In der Reihenfolge der Häufigkeit wurden folgende Erinnerungsorte genannt:

- *Käfer und Maluch und Trabi* (9),
- *Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz* (7),
- *Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall* (6),
- *Rhein und Weichsel* (5),
- *Lolek und Bolek und Sandmännchen* (4),
- *Nationalhymnen* (2),
- *Das Wunder von Bern 1954 und Wembley 1973* (1),
- *Stasi und Ubecja* (1).

Zu den angeführten Gründen, eben diese deutsch-polnischen Erinnerungsorte im akademischen Unterricht zu thematisieren, gehörten folgende:

- Zusammenhang mit bzw. Herleiten aus der Alltagskultur (und damit ein möglicher direkter Zugang zu dieser),
- Ermöglichung eines persönlichen Zugangs zum Thema u.a. durch eigene Erinnerungen an die Kindheit, z.B. im Fall von *Käfer und Maluch und Trabi* und *Lolek und Bolek und Sandmännchen*,
- Anschaulichkeit und Greifbarkeit dank einer materiellen Existenz (konkrete Gegenstände wie *Käfer und Maluch und Trabi* oder topographische Orte wie *Rhein und Weichsel*),
- Unterhaltungswert und
- gute Repräsentation von bestimmten Lebenswelten, z.B. Polen zur Zeit der Volksrepublik.

Es wurden auch historische Ereignisse als Erinnerungsorte empfohlen, die:

- für beide Länder separat sowie für ihre Beziehungen zueinander von Bedeutung seien,
- interessante Parallelen aufdecken und nationale Narrative ergänzen würden (z.B. *Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall*),
- viel Potenzial als verbindende bzw. trennende Elemente aufzeigen würden (z.B. *Rhein und Weichsel*) sowie
- solche, die man „kennen müsse“ und die einen guten Ausgangspunkt für Diskussionen über Literatur, Geschichte und Identität darstellen würden (z.B. *Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz*).

Für die konkrete Arbeit an diesen Erinnerungsorten wurden von 12 Studierenden vielfältige Arbeitsformen vorgeschlagen, die entweder in einen regelmäßigen akademischen Unterricht eingebettet werden und die üblichen Unterrichtsformen umfassen oder die außerunterrichtliche Aktivitäten berücksichtigen sollten, darunter u.a. Seminare mit vielen Diskussionen und starker praktischer Ausrichtung, Unterrichtsstunden zu kulturellen Themen, Vorträge, Präsentationen, (selbstständige) Lektüre der Essays zu Erinnerungsorten, Projekte, Kleingruppenarbeit sowie (internationale) Seminare auch an außeruniversitären Lernorten. In vielen der Vorschläge klang an, dass die Beschäftigung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten auf der „Aufbereitung von unterschiedlichen Diskursen“ beruhen sollte.

Die Frage danach, ob sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten auch im außerakademischen Kontext vorstellen könnten, haben zwei Studierende verneint, einmal ohne Angabe eines Grundes und einmal aufgrund der Tatsache, dass „die Texte [zu Erinnerungsorten] ziemlich kompliziert sind.“ Die restlichen 18 Antworten waren positiv, wobei bei zweien die Begründung fehlte. Die Befragten waren der Ansicht, dass Erinnerungsorte, „in vereinfachter Form“ und „entsprechend didaktisiert“, breite Kreise interessieren und ansprechen und in vielen (kultur)didaktischen Lernsettings Anwendung finden könnten,

u.a. in Schulen, vor allem in bilingualen Gymnasien und Lyzeen, in Sprachschulen, im Geschichtsunterricht sowohl in Polen als auch in Deutschland, im DaF-Unterricht oder im Jugendaustausch, weil sie sehr „anschaulich und diskussionsreich“ seien.

Im letzten Punkt des Evaluationsbogens sollte angegeben werden, ob und inwieweit die Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten Impulse für andere Konstellationen von Erinnerungen liefern könne. 8 Personen nahmen dazu keine Stellung. Die restlichen 12 Studierenden gingen von der Annahme aus, dass sich die Beschäftigung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten „in ihrem Ansatz, ‚Orte‘ zu vergleichen“, auf eine „transnationale Ebene, z.B. polnisch-tschechisch, deutsch-französisch“ oder gar „beliebig auf jede Länder-Konstellation“ übertragen ließe bzw. dass sich „andere Parallelen ziehen“ lassen und dies einen interessanten Vergleich der „Funktionen“ von Erinnerungsorten anregen könne. Dies könne insgesamt „zur Sensibilisierung für Beziehungsgeschichte und Wechselbeziehungen führen, egal für welche Länder.“ Auch die im Laufe des Berliner Seminars konzipierten didaktischen Entwürfe zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten wurden als grundsätzlich erweiterbar und auf andere Konstellationen anwendbar angesehen.

Den für Anmerkungen und Ergänzungen vorgesehenen Platz am Ende des Evaluationsbogens nutzte nur eine Person. Sie formulierte den Wunsch nach einer umfangreicheren methodischen Einführung bei Seminaren dieser Art. Vier Personen bedankten sich ausdrücklich für ein „produktives und erfolgreiches Seminar“, das in einer „angenehmen Atmosphäre“ verlaufen sei.

3. Schlussfolgerungen

Aufgrund dieser Evaluation lassen sich Schlussfolgerungen formulieren, die sowohl organisatorische als auch inhaltliche Aspekte berücksichtigen und auf Konzept und Realisierung derartiger Projekttreffen übertragbar scheinen.

Auf der *methodisch-organisatorischen Ebene* wären folgende Punkte zu beachten:

- Günstig ist ein abwechslungsreiches Programm, in dem ein adäquates Maß an Aktivitäten in Kleingruppen und im Plenum vorgesehen ist. Von den befragten Studierenden wurde unterstrichen, dass sie sowohl den kreativen Austausch von (didaktischen) Ideen und Standpunkten innerhalb ihrer Arbeitsgruppen als auch die Möglichkeit schätzten, diese in einem größeren Gremium zu präsentieren und zu vergleichen.

- Empfehlenswert ist ein Gleichgewicht zwischen selbstständiger Arbeit in Kleingruppen und Kontrolle, Steuerung und Unterstützung von Seiten der Dozent/-innen bzw. anderen externen Expert/-innen. Viele Teilnehmer und Teilnehmerinnen hoben hervor, dass es für sie von großer Bedeutung gewesen sei, sich jederzeit mit Fragen und Zweifeln an die Dozent/-innen wenden zu können, eine Person hätte sich sogar noch mehr Unterstützung gewünscht. In Projekttreffen, in denen so heterogene Gruppen zusammenkommen, treffen ggf. ein unterschiedliches Verständnis der Rolle von Lehrenden sowie stark variierende Lernstile und Lerngewohnheiten aufeinander, diese sind miteinander in Einklang zu bringen.
- Wichtig ist eine Balance zwischen einem festen zeitlichen Rahmen bzw. den geplanten Aktivitäten und der zur Verfügung stehenden Freizeit. Einerseits kam in vielen Evaluationsbögen die Zufriedenheit der Studierenden zum Ausdruck, dass die Zeit im Seminar so produktiv und effektiv genutzt und dass viel geleistet worden sei, andererseits empfanden viele die Intensität der Arbeit und des Kontakts (gemeinsame Unterkunft / Mahlzeiten / Arbeit) offensichtlich als anstrengend und überfordernd. Die Freizeitfrage ist in vielen Projekttreffen problematisch, zumal es auch administrative Einschränkungen diesbezüglich gibt und nicht selten vorgeschrieben ist, wieviel Freizeit es geben und welche Formen sie annehmen darf. Als mögliche Lösung bietet es sich an, an jedem Tag längere Pausen und mindestens einen freien Abend einzuplanen, Freizeitangebote als fakultativ zu betrachten und die Kleingruppenarbeit in eigener Regie gestalten zu lassen.
- Auf feste Projektelemente wie Kennenlernrunden, gemeinsame Freizeitaktivitäten und eine gemeinsame inhaltliche wie organisatorische Evaluation darf nicht verzichtet werden. Sie beeinflussen Gruppendynamik und Arbeitsatmosphäre positiv, sie fördern Kommunikation und Kooperationsbereitschaft.

Für die *inhaltliche Ebene* lassen sich folgende Konsequenzen formulieren:

- Als wichtig stellt sich eine Angleichung des Wissensstandes der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar, sowohl in Bezug auf (ausgewählte) (deutsch-polnische) Erinnerungsorte als auch darauf, was von den Studierenden an anderen Universitäten in der Vorbereitungsphase geleistet wurde. Dies ist einerseits durch eine genaue gemeinsame Planung und Abstimmung des Verlaufs der Vorbereitungsphase und andererseits durch entsprechende Aufgaben während des Projekttreffens selbst zu erreichen – so wie in dem hier ausgewerteten Seminar, das am zweiten Tag Raum für Kurzberichte aus der Vorbereitungsphase an den jeweiligen Universitäten und aus den Lektüreerfahrungen bot.

- Alle vorgeschlagenen Aktivitäten sollten einen engen Bezug zu der im Seminar besprochenen Thematik der (deutsch-polnischen) Erinnerungsorte, vor allem in ihrer didaktischen Dimension, aufweisen. Den Evaluationsbögen ist zu entnehmen, dass dieser Bezug nicht immer allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer klar war, er sollte daher vor allem bei Präsentationen und in Vorträgen ausdrücklich in den Vordergrund gerückt werden.
- Es muss sicher gestellt sein, dass die inhaltliche Arbeit an den didaktischen Vorschlägen für Erinnerungsorte auf Dialogizität basiert und dass dabei der konstruktive Charakter von Erinnerungen und somit auch die Konstruktivität von Erinnerungsdiskursen selbst erfahrbar werden. Es wäre darauf zu achten, dass diese in den entwickelten Entwürfen durch entsprechende Aufgabenstellung auch berücksichtigt werden. Im Berliner Seminar scheint dies nach der Einschätzung der Studierenden durch die Arbeit in interkulturell zusammengesetzten Gruppen, durch viele Diskussionen und Vergleiche sowohl in diesen Gruppen als auch im Plenum wenigstens teilweise gelungen zu sein.
- Zu achten ist auf eine umfangreiche didaktisch-methodische Vorbereitung auf die Arbeit mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten. Aus vielen Evaluationsbögen sind positive, ja fast enthusiastische Beurteilungen der didaktischen Workshops sowie der Wunsch nach mehr didaktischen Impulsen zu entnehmen. Neben einer allgemeinen methodisch-didaktischen Sensibilisierung, z.B. im Bereich der Arbeit mit Texten, Bildern oder Gegenständen, wäre es hilfreich, insbesondere auf solche Publikationen zu fokussieren, die sich explizit auf die Didaktisierung von Erinnerungsorten beziehen.³
- Der Vorliebe der Studierenden für materielle Erinnerungsorte sollten ergänzende und komplementäre Impulse an die Seite gestellt werden. Unter den Erinnerungsorten, die im akademischen Kontext als besonders interessant, geeignet und wichtig galten, wurden fast ausschließlich materielle Erinnerungsorte genannt, sehr oft mit der Argumentation, dass eben ihre handfeste Gestalt zu ihrer Attraktivität beitrage. Dies zeigt die Notwendigkeit, die möglichen Vorteile der Arbeit mit nicht-materiellen Erinnerungsorten (z.B. mit Texten, Klängen) stärker als bisher zu reflektieren.
- Der potenziell angelegte didaktische Transfer und die Ausweitung der Arbeit mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten auf unterschiedliche Ebenen und andere Konstellationen muss stärker thematisiert werden.

³ Vgl. dazu u.a. Schmidt/Schmidt (2007), Esselborn (2008), Badstübner-Kizik (2014), Roche/Röhling (2014), Badstübner-Kizik/Hille (2015).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich darin einig, dass die Beschäftigung mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten in außerakademischen Lernsettings zwar vorstellbar, aber nur mit fortgeschrittenen Lernenden möglich wäre. Diese Einschränkung könnte z.B. durch die Präsentation (und ggf. Erprobung) eines Unterrichtsentwurfs für eine andere Zielgruppe, z.B. für DaF-Lernende auf A2-Niveau, relativiert werden.

- Es sollte Sorge dafür getragen werden, dass die Endprodukte und die im und für das Seminar erarbeiteten Materialien als Inspirationsquellen und Diskussionsvorlagen für weitere Vorhaben dienen. Im Fall des hier evaluierten Seminars wurde dies parallel, im Vorfeld und im Anschluss an das Seminar auf dreierlei Weise versucht: durch die Vorstellung von Projektergebnissen auf Konferenzen und in Fachbeiträgen⁴, durch die Platzierung der von den Studierenden entwickelten Entwürfe auf der Internetseite des Netzwerkes *MEMODICS* zum fremdsprachen- und kulturdidaktischen Potenzial von Erinnerungsorten⁵ sowie durch die Vertiefung und Evaluierung einzelner Aspekte in einschlägigen Masterarbeiten, im Rahmen derer auch Unterrichtssequenzen zu Erinnerungsorten im akademischen Kontext konzipiert, z.T. erprobt und ausgewertet werden.⁶ Als Ausgangs- und Bezugspunkt fungieren hier u.a. die im Berliner Seminar entstandenen Ideen für Aufgaben und Übungen zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten.

⁴ Vgl. z.B. die Vorträge „Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte didaktisieren“ (Internationale Konferenz „Kulturen und Sprachen der Erinnerung“, Warschau, 25-26. September 2015, C. Badstübner-Kizik), „Lassen sich „fremde“ Gedächtnisinhalte implantieren? Überlegungen aus der Sicht fremdsprachiger Kulturdidaktik“ (Internationale Konferenz „Implantate im sozialen Gedächtnis. Theorie und Beispiele“, 21.-22. März 2016, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, C. Badstübner-Kizik). Im November 2016 werden die Projektergebnisse in einem Vortrag am Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften im Rahmen des Klaus-Zernack-Kolloquiums vorgestellt (C. Badstübner-Kizik/A. Hille). Vgl. auch Badstübner-Kizik/Hille 2014 sowie Badstübner-Kizik/Hille 2015a.

⁵ <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (14.05.2016).

⁶ 2016 entsteht eine einschlägige Masterarbeit an der Adam-Mickiewicz-Universität („Erinnerungsorte in linguistisch orientierten Studiengängen Deutsch als Fremdsprache in Polen – das Beispiel *Maluch, Trabi, Käfer*“), an der Universität Göttingen entstanden im Sommersemester 2015 drei Masterarbeiten: „Binationale Erinnerungsorte und kulturelles Lernen. Potenzial eines erinnerungsgeschichtlichen Zugangs zum europäischen Raum für das Fach Deutsch als Fremdsprache“, „Das Potential deutscher Erinnerungsorte in interkulturellen Begegnungen. Exemplarische didaktische Entwürfe anhand von Neil MacGregors ‚Germany. Memories of a Nation‘“ und „Unscharfe Bilder der Vergangenheit. Historisches Lernen mit Erinnerungsliteratur im Fach Deutsch als Fremdsprache“).

Einige der in der Evaluation angesprochenen Aspekte sollten im Laufe weiterer Untersuchungen vertieft werden. Dies scheint vor allem die Ausweitung der Arbeit mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten auf außeruniversitäre Lernsettings sowie auf sprachlich weniger fortgeschrittene Lernendengruppen zu sein. Warum betrachten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars den Einsatz von (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten z.B. im DaF-Unterricht auf dem Niveau A2 als wenig vorstellbar? Welche konkreten Aufgabenstellungen könnten den konstruierenden und dialogischen Charakter von Erinnerungsdiskursen in so einem Unterricht erfahrbar machen? Diese und ähnliche Fragestellungen konnten im Rahmen der Umfrage nicht näher erörtert werden. Auch die Frage, warum gerade die Materialität von Erinnerungsorten ihre didaktische Attraktivität ausmacht und welche potenziellen Schwierigkeiten, aber auch Chancen die Beschäftigung mit nichtmateriellen Erinnerungsorten mit sich bringen könnte, ist für die Entwicklung didaktischer Materialien in diesem Bereich von großem Belang. In diesem Sinne sind die oben formulierten Anregungen als erste Ansätze für die Entwicklung eines Best-Practice-Modells für vergleichbare Projekttreffen, Seminare und Workshops zu verstehen und durch Erprobungen in der Praxis und Rückmeldungen zu verifizieren und auszuweiten.

Literaturverzeichnis

- 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, 43-64 (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87).
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (2014): „Erinnerungsorte“ als Impulse für grenzübergreifende Kooperationen in Lehre und Unterricht. Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt. In: Info DaF, Heft 5/2014: Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache, 544-555.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (2015a): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache an deutschen und polnischen Hochschulen. In: Historie. Jahrbuch des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften 8/9 (2015/16): Aufbrüche, Leverkusen-Opladen, 79-88.
- Esselborn, Karl (2008): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: Zielsprache Deutsch 35/2, 44-63.
- Roche, Jörg / Röhlting, Jürgen (Hrsg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen – Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler.
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin.

Anhang 1: Evaluationsbogen

**„Kulturdidaktische Modellbildung.
Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache“
Projekt-Woche Berlin (02.03. – 06.03. 2015)**

Evaluation

I. Auswertung der Projektwoche

1. Welche Seminarelemente haben Sie als besonders produktiv und nützlich empfunden und warum? Sie können beliebig viele markieren:

Präsentation zur Publikationsreihe „Deutsch-polnische Erinnerungsorte“

.....
.....

Methodik – Workshops I und II

.....
.....

Vorträge mit Diskussionen

.....
.....

Arbeitsgruppen

.....
.....

Erprobungsphase, Präsentation der Ergebnisse, methodische Reflexion

.....
.....

2. Wie schätzen Sie die inhaltliche Vorbereitung des Seminars ein?

positiv, weil

.....
.....

neutral, weil

.....
.....

negativ, weil

.....
.....

3. Wie schätzen Sie die organisatorische Vorbereitung des Seminars ein?

positiv, weil

.....
.....

neutral, weil

.....
.....

negativ, weil

.....
.....

4. Inwieweit wurden Ihre Erwartungen an das Seminar erfüllt?

.....
.....
.....
.....

5. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit in den thematischen Kleingruppen?

positiv, weil

.....
.....

neutral, weil

.....
.....

negativ, weil

.....
.....

6. Gab es Konflikte während der Arbeit in den Kleingruppen?

ja

nein

Wenn ja, was waren Ihrer Meinung nach die Gründe dafür?

.....
.....

Wenn ja, wie haben Sie diese Konflikte ggf. gelöst?

.....
.....
.....
.....

7. Inwieweit hat die Teilnahme am Seminar und die Beschäftigung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten (aus didaktischer Perspektive) zur Entwicklung

Ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beigetragen (z.B. Sozialkompetenz, Führungskompetenz, unternehmerische Kompetenz, Konfliktlösungskompetenz, interkulturelle Kompetenz)?

.....
.....
.....
.....
.....

II. Perspektiven der Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten im kulturdidaktischen (akademischen) Kontext

8. Glauben Sie, dass (deutsch-polnische) Erinnerungsorte in Studienrichtungen, in denen (deutsch-polnische) kulturelle und sprachliche Kontakte und Kompetenzen im Zentrum des Interesses stehen, zu einem festen Bestandteil der Ausbildung / des Curriculums werden sollten? Warum ja/nein?

ja, weil

.....
.....

nein, weil

.....
.....

9. Welche konkreten (deutsch-polnischen) Erinnerungsorte wären Ihrer Meinung nach am interessantesten / wichtigsten für Studierende in diesen Studienrichtungen? Nennen Sie zwei Beispiele und begründen Sie kurz Ihre Meinung:

EO 1:
Begründung:

.....
.....

EO 2:
Begründung:

.....
.....

10. In welcher Form / wie sollten (deutsch-polnische) Erinnerungsorte Ihrer Meinung nach im akademischen Kontext thematisiert werden?

.....
.....
.....
.....

11. Könnten Sie sich die Arbeit mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten auch in außerakademischen Kontexten vorstellen? Wenn ja, warum, in welchem Kontext, mit welcher Zielgruppe? Wenn nein, warum nicht?

ja, weil

.....

.....

nein, weil

.....

.....

12. Inwieweit kann die Arbeit mit **deutsch-polnischen parallelen Erinnerungsorten** Impulse für andere Konstellationen von Erinnerungsorten liefern?

.....

.....

.....

Anmerkungen / Kommentare:

.....

.....

.....

.....

Anhang 2: Ausgewählte Ausschnitte aus den studentischen Evaluationsbögen

1. Welche Seminarelemente haben Sie als besonders produktiv und nützlich empfunden und warum? Sie können beliebig viele markieren:

Präsentation zur Publikationsreihe „Deutsch-polnische Erinnerungsorte“

~~Kann~~ → wusste ich schon

Methodik – Workshops I und II

beide total hilfreich mit selbst ausprobieren und konkrete Anwendung

Vorträge mit Diskussionen

besonders R. F. zum Thema (gibt noch mehr Fokus auf Implementierung im DaF-Unterricht)

Arbeitsgruppen

Symbiose verschiedener Hintergründe; leider unterschiedliche Vorlieben

Erprobungsphase, Präsentation der Ergebnisse, methodische Reflexion

→ Rückmeldung der Anderen

2. Wie schätzen Sie die inhaltliche Vorbereitung des Seminars ein?

positiv, weil

gut durchdacht; Inhalte meist passend

6. Gab es Konflikte während der Arbeit in den Kleingruppen?

ja

nein

Wenn ja, was waren Ihrer Meinung nach die Gründe dafür?

unterschiedliche Vorstellungen vom Endprodukt, kulturelle Perspektiven, Deutschener, Muttersprache, kulturelle Gewohnheiten und Erfahrungen

Wenn ja, wie haben Sie diese Konflikte ggf. gelöst?

Mit viel Diskussion und einigen Kompromissen

7. Inwieweit hat die Teilnahme am Seminar und die Beschäftigung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten (aus didaktischer Perspektive) zur Entwicklung Ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beigetragen (z.B. Sozialkompetenz, Führungskompetenz, unternehmerische Kompetenz, Konfliktlösungskompetenz, interkulturelle Kompetenz)?

vor allem interkulturelle Kompetenz: wir haben mit den Studenten aus anderen Ländern gearbeitet, was hat uns verschiedene Meinungen gezeigt. Das hat mir sehr gefallen

Abb. 1: Ausgewählte Aussagen zu den organisatorisch-methodischen Aspekten des Workshops.

8. Glauben Sie, dass (deutsch-polnische) Erinnerungsorte in Studienrichtungen, in denen (deutsch-polnische) kulturelle und sprachliche Kontakte und Kompetenzen im Zentrum des Interesses stehen, zu einem festen Bestandteil der Ausbildung / des Curriculums werden sollten? Warum ja/nein?

ja, weil

es immer positiv ist auch den Gemeinsamkeiten zu suchen. Außerdem muss man durch Erinnerungsorte die Kultur eines Landes aus verschiedenen Perspektiven kennenlernen.

nein, weil

9. Welche konkreten (deutsch-polnischen) Erinnerungsorte wären Ihrer Meinung nach am interessantesten / wichtigsten für Studierende in diesen Studienrichtungen? Nennen Sie zwei Beispiele und begründen Sie kurz Ihre Meinung:

EO 1: Malinchi / Trabi / Käfer

Begründung:

Gegenstände (auffindbar) im Alltag vorhanden, zeitlich näher

EO 2: Knittall / Brief

Begründung:

Geschichte der deutsch-polnischen Versöhnung wichtig in DE-PL Kontext

12. Inwieweit kann die Arbeit mit **deutsch-polnischen parallelen Erinnerungsorten** Impulse für andere Konstellationen von Erinnerungsorten liefern?

In EU-Reaktion würde ich sagen, dass jetzt solche Initiative die Möglichkeit hat, andere zu motivieren. Besonders für Polen sind also de-pol. Erinnerungsorte ein guter Einstieg in das Thema und gesellschaftliche Veränderung, die so sehr gewünscht wird.

Anmerkungen / Kommentare:

12. Inwieweit kann die Arbeit mit **deutsch-polnischen parallelen Erinnerungsorten** Impulse für andere Konstellationen von Erinnerungsorten liefern?

In ihrem Ansatz "Orts" miteinander zu vergleichen und durch den EO des Herkunftslandes einen persönlichen Zugang zu schaffen

Abb. 2: Ausgewählte Aussagen zu Perspektiven der Arbeit mit (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten in unterschiedlichen kulturdidaktischen Kontexten.

REPRÄSENTATIVE AUSSCHNITTE AUS UNTERRICHTSENTWÜRFEN VON STUDIERENDEN

ZUR EINFÜHRUNG

Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille

Bezugspunkt der im Rahmen des Projektes entwickelten didaktischen Entwürfe und thematischen Materialiensammlungen von Studierenden waren ausgewählte Texte aus den von Hans Henning Hahn und Robert Traba unter Mitarbeit von Maciej Kornelia Kończal und Górny 2012 herausgegeben Essaysammlungen zu parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten, in ihrer deutsch- und z.T. auch polnisch-sprachigen Fassung (Hahn/Traba 2012a; Hahn/Traba 2012b).

Die Auswahl von fünf Erinnerungsorten als Grundlage für die Erarbeitung didaktischer Entwürfe war von dem Wunsch getragen, verschiedene Typen von Erinnerungsorten zu berücksichtigen, darunter geografische Orte (*Rhein und Weichsel*), kanonisierte Persönlichkeiten des geistig-kulturellen Lebens (*Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz*), historisch konnotierte und in Politik wie Alltag verankerte Phänomene (*Nationalhymnen*), aufeinander bezogene Ereignisse beziehungsgeschichtlichen Ranges (*Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall*) sowie Alltagsgegenstände aus der jüngeren Vergangenheit mit identitätsbildendem Kultwert (*Käfer und Maluch und Trabi*). Darüber hinaus versprach es aus didaktischem Blickwinkel anregend zu sein, Erinnerungsorte zu thematisieren, die über Texte, Klänge, Bilder, Filme, Gegenstände, über historische Personen oder auch in geografischen Orten und Landschaften fassbar werden und die in sehr unterschiedlicher medialer Form in Zeit und Raum weitergegeben werden.

Die von den am Projekt beteiligten Studierenden entwickelten Entwürfe und zusammengetragenen Materialien sind an erwachsene Lernende im akademischen Kontext gerichtet, im Besonderen an Studierende in Fachrich-

tungen wie (Interkulturelle) Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Interkulturelle Kommunikation und Angewandte Linguistik an Universitäten im deutsch- und polnischsprachigen, aber auch insgesamt im (außer)europäischen Raum. Dem liegt die Überzeugung zu Grunde, dass insbesondere Studierende dieser Fachrichtungen authentische multiplikatorische Aufgaben im Bereich einer weit verstandenen sprachreflexiven Kulturdidaktik realisieren können, sei es in institutionalisierten Bildungskontexten oder darüber hinaus. Es handelt sich damit um Personen mit Kenntnissen des Deutschen auf dem Niveau B2, in einzelnen Punkten wurde davon leicht abgewichen – so dass sich einzelne Aufgaben etwas leichter (A2, B1), andere etwas schwieriger präsentieren (C1). Die Kenntnis des Polnischen ist in einzelnen Fällen wünschenswert, ist aber keine Voraussetzung.

Die vorgelegten Entwürfe und Materialien verstehen sich nicht als ‚fertige‘ Produkte, sondern als Impulse und Ausgangspunkte für weiterführende Diskussionen. Sie sind unter www.memodocs.wordpress.com komplett und mit den im Original farbigen Abbildungen zugänglich und sollen erprobt, ergänzt und kommentiert werden.

Alle Gruppen haben jeweils mehrere Aufgaben für vier Arbeitsphasen (A-D) entworfen:

A: Einführung (Vorbereitung, auch Vorentlastung)

B: Vertiefung

C: Ausdifferenzierung (oft mit Elementen einer bereiteren Kontextualisierung)

D: Reflexion und ggf. Bezug auf die theoretischen Grundlagen des Erinnerungsdiskurses.

Vor den Aufgaben sind unterschiedlich ausführliche Ausführungen zum theoretischen Hintergrund, zum jeweiligen Erinnerungsort, zur Zielgruppe und zu den jeweiligen kultur- und sprachdidaktischen sowie methodischen Zielsetzungen zu finden. Jeder Entwurf schließt mit einem ausführlichen und gut dokumentierten Materialienanhang und einem Quellenverzeichnis.

Im Folgenden wird eine Auswahl charakteristischer Passagen und Aufgabenformate für einzelne Arbeitsphasen präsentiert. Ziel dessen ist es nicht zuletzt, die in den fünf Entwürfen durchgängig präsentierte methodische Vielfalt und die vielfach sehr gut gelungene Anbindung an den Erinnerungsdiskurs selbst sowie an aktuelle kulturdidaktische Diskurse deutlich zu machen. Auch an Prinzipien des dialogischen Erinnerns wird z.T. bewusst angeknüpft. In diesem Sinne stellen die Entwürfe die praktische Umsetzung dessen dar, was während des gesamten Projektverlaufs gemeinsam erarbeitet und insbesondere während der Projektwoche in Berlin thematisiert wurde. Sie zeigen gleichzeitig aber auch, was konkret von den Studie-

renden aus diesen Angeboten gewählt wurde und was sie für didaktisch-methodisch tatsächlich umsetzbar halten.

Die durchaus spürbaren strukturellen, inhaltlichen wie auch sprachlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Entwürfen verstehen wir als Ergebnis einer Arbeit in Gruppen, die sich hinsichtlich ihrer theoretischen, methodischen und sprachlichen Vorbereitung und Erfahrung in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Didaktik und Methodik kulturbezogenen fremdsprachlichen Lernens, hinsichtlich ihrer Erkenntnisinteressen und akademischen Prägungen leicht voneinander unterschieden haben. Wir sehen in dieser Differenzierung eine Bereicherung. Für die hier abgedruckten Auszüge wurden aus Gründen einer besseren Übersichtlichkeit die Anordnung und Bezeichnung der einzelnen Punkte etwas vereinheitlicht, die Texte gekürzt und sprachlich leicht angepasst. Auslassungen wurden nicht gesondert gekennzeichnet.

Die folgende Auswahl enthält Auszüge aus der Einleitung zum jeweiligen Entwurf – besonderes Augenmerk wurde dabei auf die theoretische Einbindung sowie auf Aspekte eines dialogischen Erinnerungsdiskurses gelegt – sowie exemplarische Aufgabenstellungen für die Arbeitsphasen A-D.¹ Hier ließen wir uns von mehreren inhaltlichen und formalen Kriterien leiten:

- Die gewählten Aufgaben sind repräsentativ für den jeweiligen Entwurf. Es handelt sich nicht unbedingt um den jeweils ‚besten‘ Vorschlag und das ‚interessanteste‘ Material, sondern darum, exemplarisch zu zeigen, wo Studierende reales didaktisches Potenzial sehen und wie sie dies entwickeln wollen.
- Die Aufgaben bauen nicht direkt aufeinander auf, lassen aber durchaus die Möglichkeit zu, innerhalb des jeweiligen Themas miteinander verbunden sowie inhaltlich und sprachlich adaptiert und erweitert zu werden. Insoweit stellen sie eine Art Extrakt aus jedem Entwurf dar.
- Die Aufgaben sind ansprechend präsentiert und gut dokumentiert. Die Menge an notwendigen Zusatzmaterialien (Texte, Bilder) bleibt überschaubar und lässt sich im Rahmen dieser Publikation auch abbilden.
- Die Aufgaben sind abwechslungsreich. Es werden unterschiedliche Medien verwendet und unterschiedliche methodische Instrumentarien genutzt. Auf der Grundlage von Textausschnitten, Fotografien und

¹ Wir danken allen beteiligten Studierenden für die Erlaubnis, diese Auszüge hier abdrucken zu dürfen. Die vollständigen Entwürfe finden sich unter <http://memodocs.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/>. Originale Schreibweise und Gestaltung wurden nach Möglichkeit beibehalten bzw. in Einzelfällen an das editorische Konzept des vorliegenden Bandes angepasst.

Karikaturen, Musikdateien und elektronischen Ressourcen wird mit Assoziogrammen, Rollenspielen, szenischen Übungen, unterschiedlichen Formen der Textarbeit, Kreativem Schreiben, Methoden der fremdsprachigen Bild-, Musik- und Filmdidaktik bis hin zu theoretisch anspruchsvollen Diskussionen zum Konzept der Erinnerungsorte selbst gearbeitet.

Die präsentierten Ausschnitte wie auch die vollständigen didaktischen Entwürfe können unserer Einschätzung nach gut verdeutlichen, wie das Konzept der parallelen Erinnerungsorte aus der Perspektive kulturbezogenen Lernens im Kontext Deutsch als Fremdsprache verstanden werden kann, welches sprach- und kulturdidaktische Potenzial darin erkannt wird und wie dieses genutzt werden könnte. Da die Autorinnen und Autoren der Entwürfe selbst zu der Zielgruppe gehören, für die sie ihre Entwürfe konzipieren, liegen damit - aus erster Hand - ernst zu nehmende didaktische Wünsche vor: So könnte man gewinnbringend auf der Grundlage der Essays zu parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten arbeiten.

RHEIN UND WEICHSEL

Natalia Bartoszewicz, Martyna Róžańska, Stefanie Straßer,
Dagmara Wałęza

Einführung

Im Folgenden sollen möglichst konkrete Vorschläge für die unterrichtliche Behandlung eines deutsch-polnischen Erinnerungsortes vorgestellt werden. Exemplarisch wurde dafür der Essay „Rhein und Weichsel. Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des Nationalgeistes“ von Beata Halicka aus Band III „Parallelen“ der Publikationsreihe zu deutsch-polnischen Erinnerungsorte ausgewählt. Flüsse präsentieren sich in besonderem Maße als vielschichtige Erinnerungsorte mit hohen metaphorischen und politischen Bedeutungsaufladungen, die oft in einem komplexen Zusammenhang zwischen einzelnen Nationen stehen. Sie können gleichermaßen geteilte, gemeinsame oder parallele Erinnerungen in sich tragen. Als real existierende Orte erleichtern sie Lernenden den Zugang zum Konzept der Erinnerungsorte. Man kann sie im Unterricht mit geographischen Fakten einführen und nach und nach verschiedene Bedeutungen auffächern. Durch ihre Alltagsnähe besteht die Möglichkeit, zusätzlich an die eigene Lebenswelt anzuknüpfen und subjektive Zugänge herzustellen.

„Rhein und Weichsel“ als paralleler Erinnerungsort

Beata Halicka betrachtet Rhein und Weichsel in ihrem Essay unter dem Gesichtspunkt ihrer symbolischen Aufgeladenheit und politischen Instrumentalisierung durch die deutsche bzw. polnische Nation. Sie sieht in Flüssen „Landschaften, die sich aufgrund ihrer mythischen Überhöhung und symbolischen Bedeutung tief in das kollektive Gedächtnis der Völker eingepägt haben“ (Halicka 2012: 71). Ihre Geschichten seien als Mythen zu betrachten, die die Nationalgeschichten beider Länder prägen.

Der Rhein

Der Rhein bildete im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation eine wichtige Wasserstraße und Kommunikationsbrücke, wurde aber erst nach dem Wiener Kongress 1815 für die nationale Identitätsbildung genutzt (ebd.: 74). Die Autorin schildert zunächst, wie der Rhein in Reaktion auf Frankreichs Bemühungen, seine Ostgrenze am Rhein festzulegen, als „deutscher Fluss“ konstruiert wurde (vgl. ebd.: 73). An den Ufern, vor allem des mittleren Laufs, entstanden zahlreiche Nationaldenkmäler und -monumente, wie z.B. der Kölner Dom, der als „Wahrzeichen deutscher Kultur“ gebaut wurde (vgl. ebd., 76). „Vater Rhein“ wurde so von Friedrich Wilhelm IV. bis ins Dritte Reich als Erinnerungslandschaft zur Stärkung des Nationalgeistes „missbraucht“ (vgl. ebd., 77). Erst im Nachkriegsdeutschland verebbten die Bemühungen um die Nationalisierung der Rheingebiete, die längst zu einem wirtschaftlichen Schwerpunkt der BRD geworden waren (vgl. ebd., 78).

Als weiteren, die Popularität des Rheins beeinflussenden Faktor nennt Halicka das touristische Interesse am Rhein. Mit der Erfindung der Dampfmaschine und dampfbetriebener Schiffe wurde der Rhein schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts touristisch entdeckt (vgl. ebd.: 75) und somit zu einer Art Aushängeschild Deutschlands für Touristen. Diese erfreuten sich vor allem der sog. „Rheinromantik“, der Schlösser, Sakralbauten und Mythen, die durch die Werke zahlreicher deutscher Schriftsteller und Künstler entworfen und genährt wurden (vgl. ebd.). Auf diese Weise entwickelte sich die entlang des mittleren Rheinlaufs entstandene Erinnerungslandschaft zu einer der Hauptassoziationen mit dem Fluss,

Die Autorin macht deutlich, warum und inwiefern sich das deutsche Nationalbewusstsein an den Entwicklungen des Rheins und der Rheingebiete wiederfindet, jedoch betont sie auch ein Verblässen dieses Konzepts im heutigen Deutschland (vgl. ebd.: 78). Neue Themen bestimmen die Agenda: Industrie, Umweltproblematiken, Tourismus und die Kultur- und Freizeitnutzung (vgl. ebd., 78-80). Was bleibt, ist der Begriff der Rheinromantik in überarbeiteter Form: Einst in Mode, musste die Romantik anderen Touristenattraktionen weichen. Als historisches Phänomen, das anspruchsvollen Kulturreisenden präsentiert wird, eignen sich die Mythen, Bauten, Legenden und Dichtungen aber dennoch und so kann man auch heute zahlreiche Bauten, Nationaldenkmäler und Kulturveranstaltungen am Ufer des Rheins finden (vgl. ebd., 80). Abgesehen vom Tourismus ist das Potenzial des Flusses als „Kristallisationsort“ deutscher Geschichte heute dennoch eher weniger präsent, weswegen es sich durchaus lohnt, diese Hintergründe im Unterricht zu erarbeiten.

Die Weichsel

Die heutige Weichsel existiert, so der Text, eher als Begriff auf der mentalen Landkarte des polnischen Volkes (vgl. ebd., 89). Sie gewinnt im 18. Jahrhundert an symbolischer Bedeutung, nachdem ihre wirtschaftliche Funktion durch die Teilung der Adelsrepublik verloren ging.

Die Weichsel wird im Text als der „wirtschaftlich wichtigste Fluss der Welt“ zu Zeiten des Dreißigjährigen Krieges beschrieben (vgl. ebd.: 83). Doch das goldene Zeitalter der Weichsel, die damals die Hauptader für den überseeischen Getreidehandel bildete, endete 1626 mit dem Krieg gegen Schweden. In Folge des Bedeutungsverlusts des Flusses durch wirtschaftliche und politische Veränderungen in Osteuropa im 18. Jahrhundert rückten emotionale Empfindungen gegenüber der Weichsel als „unsterbliche[s] Element der nationalen Landschaft“ und Zeichen der Geschlossenheit des Vaterlandes in den Vordergrund (ebd.: 84). Sie wurde zur Metapher aller polnischen Gebiete, zum Symbol Polens selbst und in allen besetzten Gebieten als nationales Symbol für patriotische Propaganda genutzt (vgl. ebd.). Die symbolische Aufladung des Flusses zeigt sich auch in seiner Rezeption in Kunst und Dichtung. „Meist als unschuldiges Mädchen personifiziert, voller Hoffnung“ prägt die Weichsel als wichtigste Protagonistin die polnische Romantik (vgl. ebd.: 87f.). In der Zwischenkriegszeit entstand das *Rodło*, in seiner Form an den Flussverlauf angelehnt, das die im Ausland lebenden Polen mit ihrer Heimat symbolisch vereinte (vgl. ebd.: 85). 1920 gewann Polen gegen Russland die Warschauer Schlacht, die fortan als „Das Wunder an der Weichsel“ in den polnischen Volksmund eingehen sollte. Alle Zensur verstärkte nur die Mystifizierung des symbolischen Charakters des Ereignisses (vgl. ebd.: 86). Ähnlich wie in Deutschland der Rhein sollte die heutige Weichsel als Transportader wieder aufgebaut werden und den Weichselgebieten wirtschaftlichen Aufschwung bringen. Doch die Reaktivierung des Flusses als Wirtschaftsfaktor blieb auch im 20. Jahrhundert ein weit entfernter Traum der Regierung. Weder für die Industrie noch für die Freizeitgestaltung erfährt der Fluss Nutzungen, er bleibt ein wilder Fluss und bekam stattdessen – glorifiziert bis heute – ein eigenes Museum, das großen finanziellen Aufwand erfährt (vgl. ebd.: 89f.). Die Autorin kommentiert: „Diese Diskrepanz zwischen den Unterlassungen bezüglich des Transports und der Regulierung einerseits und der Glorifizierung des Flusses in der Erinnerung der Polen andererseits ist symptomatisch.“ (ebd.)

Didaktische Vorüberlegungen

Die Unterrichtsentwürfe bzw. -materialien, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, behandeln die beiden Flüsse als parallele Erinnerungsorte, wobei tatsächlich weniger die Parallelität als das exemplarische Beispiel des (National-)Flusses und seine metaphorische und politische Bedeutung für die polnische und die deutsche Nation sowie deren Wandel im Fokus stehen.

Flüsse gestalten Landschaften und Territorien, sie sind Verbindungen, Trennungen, Grenzen und Festungsgräben in einem (vgl. Halicka 2012: 71). Wie die Meere, Berge und Seen sind sie schon immer da gewesen und haben dadurch eine historische, lange zurückreichende Bedeutungsgeschichte. Daher zeichnen sie sich durch eine vielfältige und langreichende mediale Tradierung aus, eine wichtige Voraussetzung für die Behandlung im unterrichtlichen Kontext (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 55). Neben ihrer Funktion als Nationalsymbole waren und sind Flüsse jedoch ebenso in ihrem grenzüberschreitenden bzw. grenzziehenden Charakter wichtig. In bestimmten Konstellationen besitzen sie eine hohe kontaktdidaktische Relevanz (vgl. ebd.). Diese kann für die jeweiligen Zielgruppen als Einstieg genutzt werden oder in Form einer sinnübertragenden Aufgabe eingesetzt werden. Durch ihre Betrachtung als parallele Erinnerungsorte bieten sie zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten in Form einer kulturkontrastiven Perspektive, wie Fornoff (2009: 507) sie einfordert. Flüsse, die in Grenzlage oder durch unterschiedliche Nationen verlaufen, erhalten dadurch vielfache symbolische Aufladungen und Identitätszuschreibungen (vgl. ebd.). Das macht sie zu komplexen Erinnerungsorten mit enormem Bedeutungsüberschuss – auch im Falle des Rheins und der Weichsel. Die Vermittlung der Eigenschaften, die sie zu Erinnerungsorten machen, kann und sollte bei der Behandlung von Flüssen fokussiert werden. Dafür bieten sich besonders Aufgaben an, die die synchrone Bedeutungsvielfalt, die diachrone Bedeutungsverschiebung, Gegenwartsrelevanz sowie den konstruktiven Charakter von Erinnerungsorten fokussieren.

Als übergeordnete Zielsetzung der Arbeit im Unterricht gilt: Am konkreten Beispiel der beiden Flüsse soll nachvollziehbar werden, wie im europäischen Raum real existierende Orte zu nationalen Erinnerungsorten werden können. Dafür werden sie in vielfältigen Bezügen und Funktionen betrachtet, unter drei Aspekten: kulturdidaktischen, sprachdidaktischen und methodischen.

Kulturdidaktische Ziele

- Wahrnehmungsveränderungen von Erinnerungsorten im Laufe der Zeit kennenlernen

- Synchrone Heterogenität dieser Wahrnehmung von Erinnerungsorten erkennen
- Konstruktcharakter von Kultur und Geschichte erkennen
- Historisches Wissen erweitern
- Gegenwartsrelevanz historischer Phänomene/Ereignisse verstehen

Sprachdidaktische Ziele

Die Studierenden

- üben sich im freien Sprechen und Argumentieren
- lernen Strategien der Textverarbeitung und -zusammenfassung kennen
- üben narrative Kompetenz ein
- erweitern ihre Sprachkompetenz.

Methodische Ziele

Die Studierenden lernen

- Grafiken zu erstellen/Texte grafisch vorzustellen
- die Anwendung von unterschiedlichen Medien
- mit literarischen Texten umzugehen
- Informationen zu recherchieren
- eigene Erfahrungen einzubringen
- interkulturelle Bezüge herzustellen.

Unterrichtsmaterialien

Die Aufgaben wurden abwechslungsreich gestaltet; sie bieten ein breites Spektrum an Optionen, bestimmte Kompetenzen zu vertiefen. Hier eine repräsentative Auswahl an Aufgaben zu den einzelnen Unterrichtsphasen:

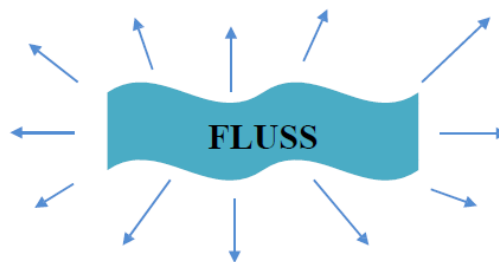
A Einführung

Die Aufgabe „**Mind-Map - Assoziationen mit Flüssen**“ bietet eine allgemeine Einführung in das Thema der Flüsse. Bevor auf den Rhein und die Weichsel als Erinnerungsorte eingegangen wird, wird die Rolle der Flüsse in den verschiedenen Lebensbereichen der Menschen im Allgemeinen präsentiert, damit die Studierenden ihre Bedeutung verstehen und sich dieser bewusst werden können. Die Aufgabe sollte in Kleingruppen, d.h. 3-4

Personen, durchgeführt werden. Die Gruppenarbeit hat vor allem zum Ziel, die Kooperationsfähigkeit zu entwickeln und soziale Kompetenz zu fördern, die für die weitere Arbeit – sowohl an Erinnerungsorten, als auch an anderen Projekten – von großer Relevanz sind. Die Studierenden werden dazu ermuntert, kreativ und kritisch zu denken, miteinander in der Zielsprache zu kommunizieren, Argumente aufzubauen und gemeinsam eine Visualisierungstechnik anzuwenden. Die Studierenden sollten sich mit Bildern auseinandersetzen, auf denen sich jeweils ein Fluss in verschiedenen Zusammenhängen befindet, wie z.B. Literatur und Kunst (Personifikationen und Vorstellungen der Flüsse), Tourismus, Transport (Fluss als Transportweg), Wirtschaft (Wasserkraftwerke), Umwelt (Fluss als Lebensraum verschiedener Tiere), Politik (als Staatsgrenze, Fluchtweg für Migranten), Religion (als Ort der Riten, geheiligter Ort, Ziel der Pilgerfahrten). In der Aufgabe werden auch subjektive Zugänge ermöglicht. Zum ersten Mal wird an den Rhein und die Weichsel als Erinnerungsorte angeknüpft, wenn die Studierenden aufgefordert werden, bestimmte Abbildungen den Flüssen zuzuordnen. Die Aufgabe ist für die Sprachkompetenzstufen A2/B1 geeignet.

a) Gruppenarbeit:

Flüsse stellen einen Bestandteil der Landschaften von zahlreichen Ländern dar. Welche Bedeutung kann ein Fluss für die Umwelt haben? Welche Rolle kann ein Fluss für ein Land spielen? Auf welche Art und Weise können die Menschen einen Fluss nutzen? Machen Sie sich in Kleingruppen darüber Gedanken und erstellen Sie zu diesem Zweck eine Mind-Map! Wenn nötig, zeichnen Sie mehr Pfeile mit Ihren Ideen hinzu – schreiben Sie alles, was Ihnen einfällt!



b) Gruppenarbeit:

Betrachten Sie die folgenden Bilder im Vergleich zu den Ideen, die Sie zuvor gesammelt hatten, und besprechen Sie die nachstehenden Fragen:

[Abb. 1]



[Abb. 2]



[Abb. 3]



[Abb. 4]



[Abb. 5]



[Abb. 6]



[Abb. 7]



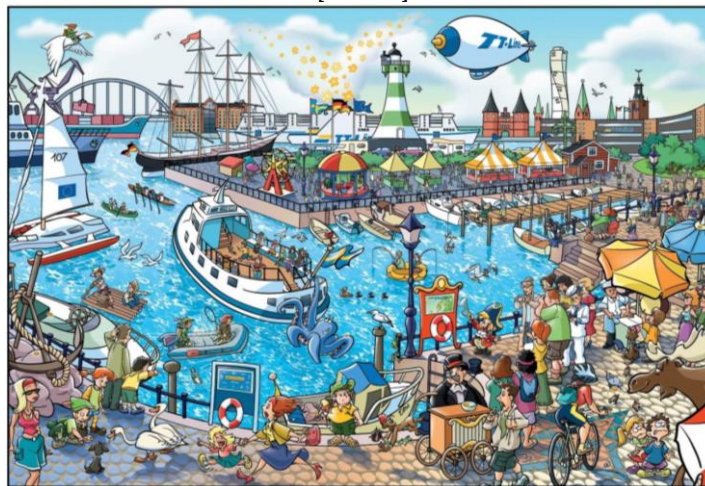
[Abb. 8]



[Abb. 9]



[Abb. 10]



- Welche Ihrer Assoziationen stimmen mit den oben dargestellten Bildern überein?
 - Welche Ideen haben Ihnen gefehlt? Was denken Sie – warum?
- c) Partnerarbeit:
- Welche der obigen Bilder könnten sich auf die Bedeutung eines Flusses in Ihrem Land/in Ihrer Stadt beziehen? Warum?
 - Welche der obigen Bilder können in Beziehung zum Rhein und/oder zur Weichsel als Erinnerungsort stehen? Warum? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sehen Sie? Vergleichen Sie Ihre Ideen im Plenum!

B Vertiefung

Die Aufgabe „**UNESCO Welterbe Mittleres Rheintal**“ veranschaulicht die Gegenwartsrelevanz und gleichzeitige Veränderung in der Wahrnehmung des heutigen touristischen mittleren Rheingebiets, das auf kulturellem Erbe aufbaut. Ausgehend von seiner gegenwärtigen Nutzung und Bedeutung als touristisches Gebiet ermöglicht die Aufgabe einen ersten Blick in die Vergangenheit, der in Teil C weitergehend behandelt werden kann. Neben einer Karte der Welterbestätten „Kulturlandschaft Oberes Mittelrheintal“, auf der sämtliche Welterbestätten der Region verzeichnet sind, werden die Lernenden durch einen Infotext in die Tourismusregion eingeführt und sie erfahren, dass das Gebiet seit 2002 UNESCO-Weltkultur- und Weltnaturerbe ist. Anhand eines Screenshots der Website www.romantischer-rhein.de, auf der verschiedene Aktivitäten vorgestellt werden, die man in besagtem Gebiet unternehmen kann, sollen sich die Lernenden in Partnerdiskussionen überlegen, wie sie gerne einen Kurzurlaub am Rhein verbringen würden. Dabei sollen sie auf die angebotenen Aktivitäten Bezug nehmen und überlegen, welche Faktoren (Sport, Kultur, Spaß etc.) ihnen am wichtigsten sind. Im zweiten Teil der Aufgabe gilt es, einem Infotext über das Reiterstandbild am Deutschen Eck bei Koblenz entsprechende Fotos zuzuordnen. Es gibt Bilder und Textteile zur Errichtung des Standbildes, zu Feierlichkeiten zum Ende der Rheinlandbesetzung durch die Franzosen, zum Deutschen Eck als Aussichtspunkt für Feuerwerke auf der Festung Ehrenbreitenstein (die übrigens ebenfalls historisch verankert sind), zu einer Public-Viewing-Veranstaltung und zu Touristen, die Selfies machen. Man erfährt mehr über die historischen Hintergründe des Denkmals, das, einst zentraler Standort für Feierlichkeiten, heute als Anziehungspunkt für Touristen und große Events fungiert. Anschließend können die Lernenden in einer dramapädagogischen Übung selbst aktiv werden und sich unter Rückbezug auf ihre Diskussionen zur vorherigen Aufgabe überlegen, wie das Standbild damals im Gegensatz zu heute genutzt und gesehen wird. Die Erkenntnisse der Behandlung der Verän-

derungen rund um die Reiterstatue am Deutschen Eck in Koblenz können in Form einer kreativen Textproduktion schriftlich reflektiert werden. Die Aufgabe soll die Gegenwartsrelevanz und gleichzeitige Veränderung in der Wahrnehmung des heutigen touristischen mittleren Rheingebiets, das auf kulturellem Erbe aufbaut, veranschaulichen. Gerade die letzte Übung ist stark gruppenabhängig und muss von der Lehrperson entsprechend angeleitet werden. Wahlweise kann man auch nur eine der beiden letzten Übungen durchführen. Die Aufgabe ist für die Sprachkompetenzstufen A2/B1 geeignet.

a) Tourismus am Rheintal



Auf der Website www.romantischer-rhein.de finden sich verschiedene Angebote zum Urlaub am Rhein.

Überlegen Sie mit Ihrem Partner: Sie haben ein Wochenende im Rheintal geplant. Was möchten Sie unternehmen? Worauf haben Sie keine Lust? Was erwarten Sie von Ihrem Urlaub?

Nutzen Sie die folgenden Stichwörter und die Informationen zu den angebotenen Aktivitäten!
Sport – Kultur – Spaß – Informationen – Natur – Kulinarische Erlebnisse – Wellness

Das Mittelrheintal ist seit dem 19. Jahrhundert Anziehungspunkt für Touristen. Die Landschaft weist einen außergewöhnlichen Reichtum an kulturellen Zeugnissen auf. Die Kulturlandschaft Oberes Mittelrheintal von Bingen/Rüdesheim bis Koblenz ist seit 2002 UNESCO-Welterbe.

ANGEBOTE

WANDERURLAUB



Das Rheintal erwandern – auf dem Rheinsteig oder dem RheinBurgenWeg.

RADURLAUB



Entdecken Sie den Romantischen Rhein auf dem Rad.

KULTURANGEBOTE



Erleben Sie den Romantischen Rhein, eine der schönsten Kulturlandschaften Europas.

WEINERLEBNISSE



Wein und Rhein – das klingt nicht nur gut, das passt auch hervorragend zusammen.

AKTIV & SPORT



Probieren Sie die zahlreichen Möglichkeiten, das Rheintal aktiv zu erleben.

TIPPS FÜR KIDS



Hier kommen unsere Kleinen ganz auf Ihre Kosten.

GÄSTEFÜHRUNGEN



Zeitreisen mit Begleitung – Gästeführungen am Romantischen Rhein.

SCHLECHTWETTERANGEBOTE

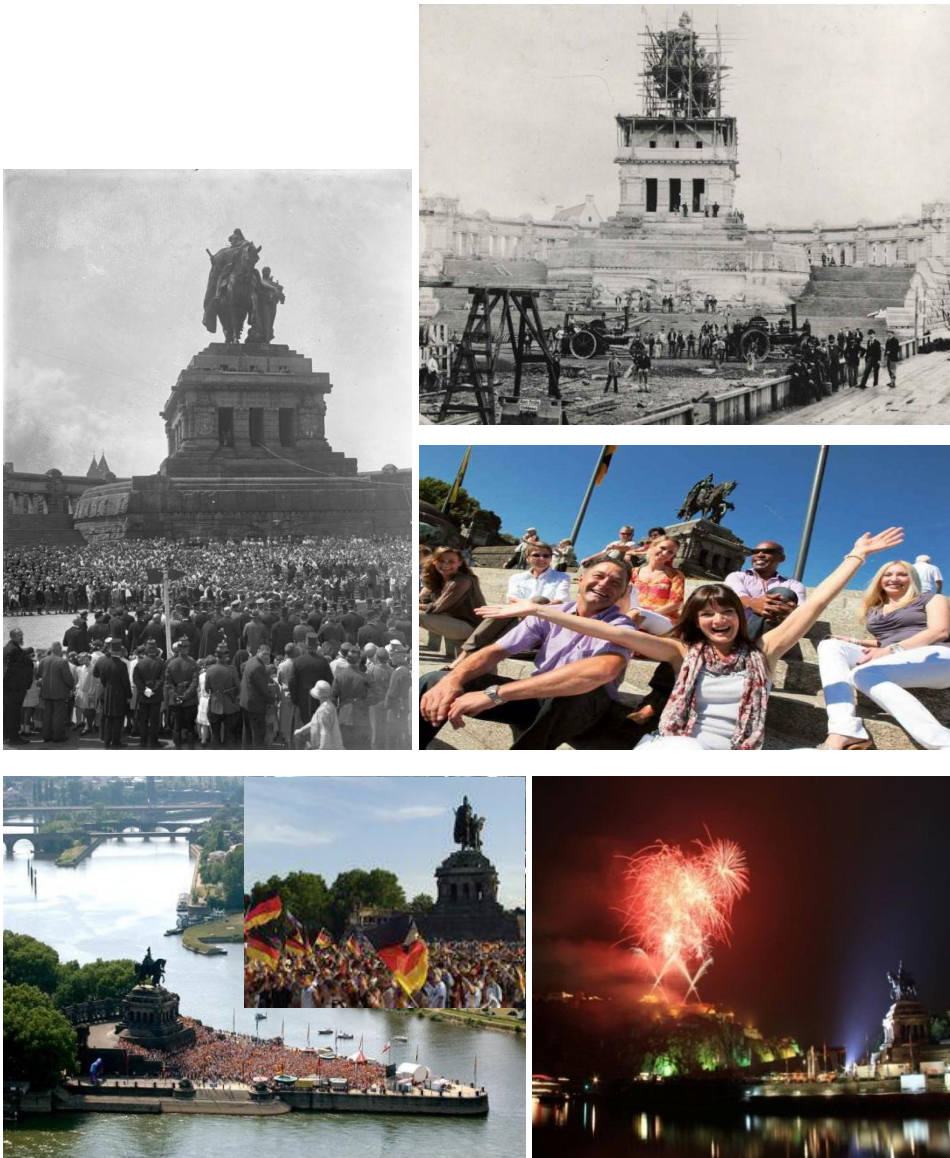


Am Rhein gibt es viele Möglichkeiten bei schlechtem Wetter etwas "drinnen" zu erleben.

b) Kulturerbe – Tourismus

Das Reiter-Denkmal gehört seit 2002 zum UNESCO-Welterbe „Oberes Mittelrheintal“ und ist heute Besuchermagnet für mehr als 2 Millionen Menschen jährlich.

Ordnen Sie die Bilder den Textteilen zu.



① Das „Deutsche Eck“ ist eine künstlich aufgeschüttete Landzunge in Koblenz am Rhein. Im Jahr 1897 wurde hier ein monumentales Reiterstandbild des ersten Deutschen Kaisers Wilhelm I. errichtet, das als Denkmal für die Deutsche Reichsgründung 1871 konzipiert war.

② Nach dem Ersten Weltkrieg wurde das Rheinland von alliierten Truppen besetzt. Koblenz unterstand zunächst der amerikanischen, dann der französischen Militärverwaltung. Als die letzten französischen Soldaten die Stadt verließen, versammelten sich zehntausende Menschen am Deutschen Eck, um das Ende der alliierten Rheinlandbesetzung zu feiern. Dafür gab es ein Feuerwerk auf der Festung Ehrenbreitstein direkt gegenüber.

③ Bis heute finden auf der Festung jährlich Feuerwerke und ein Lichtfestival statt. Das Deutsche Eck ist dabei ein beliebter Aussichtspunkt.

④ Das Deutsche Eck war seit Errichtung des Denkmals eine Touristenattraktion und ist es bis heute geblieben.

⑤ Es wird gerne für Großveranstaltungen z.B. public viewing bei der Fußball-WM genutzt.

c) Gruppenarbeit „Lebendes Standbild“:

Suchen Sie sich ein Bild aus und bilden Sie es in der Gruppe als „lebendes Standbild“ nach. Wie ist die Atmosphäre? Was fühlen Sie in der Situation? Zeigen Sie Ihr Standbild den anderen Gruppen. Erkennen diese die Situation? Besprechen Sie, welche Atmosphäre die Standbilder vermittelt haben. Wie haben sich die Darstellenden in ihren Rollen gefühlt? Was haben die Zuschauer empfunden?

d) Textproduktion:

Erzählen Sie die Geschichte des deutschen Ecks aus Sicht des Denkmals: Wie fühlen Sie sich? Wie haben sich die Besucher in ihrem Verhalten und ihrer Motivation verändert?

C Ausdifferenzierung

Das Ziel der Aufgabe „**Wunder an der Weichsel**“ ist es, den Lernenden ohne Vorwissen über Polen, den Fluss Weichsel und das mit ihm verbundene das Nationalgefühl näher zu bringen. Die Aufgaben sollen die Veränderungen in der Wahrnehmung des Flusses und unterschiedliche Wahrnehmungsaspekte zeigen. Als Beispiele wurden zwei Ereignisse gewählt: der historische Sieg an der Weichsel 1920, der zu den wichtigen Wendepunkten polnischer Geschichte gehört, und der Erfolg der polnischen Mannschaft im Fußballspiel zwischen Deutschland und Polen bei der EM-Qualifikation 2014. Die beiden Ereignisse wurden als „Wunder an der Weichsel“ bezeichnet – zuerst der historische Sieg, mit dem die Bezeichnung eine große Bedeutung gewonnen hat, danach das siegreiche Fußballspiel Polen gegen den Fußball-Weltmeister. Die ersten zwei Einführungsaufgaben sind sowohl für das Sprachniveau B2 als auch C1 geeignet. Die sinnunterstützenden Bilder sollten die Kreativität der Studierenden wecken und fördern. Die Lernenden sammeln Gedanken zu den vorhandenen Bildern und erstellen entsprechend ein Assoziogramm und ergänzen eine Tabelle. Die nächste Etappe wurde für beide Sprachniveaus getrennt erarbeitet. Die Aufgaben für das Sprachniveau B2 wurden wie folgt strukturiert: ein Lückentext zu dem Essay „Rhein und Weichsel“ aus dem Band „Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Parallelen“, in dem die Lücken mit den angegebenen Wörtern sinnvoll ergänzt werden sollen. Mit dem Text erfahren sie von dem historischen Ereignis „Wunder an der Weichsel“. Danach folgt die Arbeit der Informationssuche. Die Studierenden sollen im Internet Informationen zum Bild 1 zu den angegebenen Punkten suchen und damit mehr über die heutige Bedeutung der Weichsel erfahren. Die Aufgaben für das Sprachniveau C1 basieren auf der Textarbeit. Die Lernenden teilen sich in Dreiergruppen und bearbeiten den ausgewählten Text. Es werden zwei Texte angeboten: ein Textauszug aus dem Essay „Rhein und Weichsel“ in dem Band „Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Parallelen“, der über das historische „Wunder an der Weichsel“ informiert. Der zweite Text ist ein Internetartikel zum Sieg der polnischen Fußballnationalmannschaft, der die heutige Bedeutung erklärt. Zu beiden Texten wurden Fragen angegeben. Die letzte Phase stellt die Aufgabe 5 dar, die für beide Sprachniveaus geeignet ist. Sie initiiert eine eigenständige Zusammenfassung der in dieser Aufgabe gewonnenen Informationen zu den parallelen Erinnerungsorten Rhein und Weichsel.

Aufgabe für B2/C1:

- a) Bilden Sie Zweiergruppen. Betrachten Sie zuerst das Bild 1. Was denken Sie dazu? Welche Gefühle, Begriffe, Schlagworte löst es bei Ihnen aus? Besprechen Sie sie mit Ihrem Partner und machen Sie ein Assoziogramm.

Wunder an der Weichsel – Polen Fußballhimmel

Polen
Fußballhimmel

- b) Betrachten Sie nun genau das Bild 2. Welche Gefühle, Begriffe assoziieren Sie mit diesem? Welche wichtigen Symbole sehen Sie? Tragen Sie die Ergebnisse Ihrer Überlegungen in die Tabelle ein. Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen dem Bild 1 und 2?



Alegoria zwycięstwa w 1920 roku; Warszawo naprzód, obraz Zdzisława Jasińskiego - [Allegorie des Sieges 1920; Vorwärts Warschau, Bild von Zdzislaw Jasinski].

Werte	Gefühle	Symbole

Aufgabe für B2 (in Ergänzung zu den beiden ersten):

- c) Lesen Sie nun folgenden Lückentext, der die Hintergründe des Bildes 2 erklärt. Passen Sie auf die entsprechende grammatische Form auf! Es gibt auch vier zusätzliche Begriffe! Falls Sie Hilfe brauchen, suchen Sie die Informationen im Internet!

1.) fand zwischen 2.) und ihren Zuflüssen Wkra und Wieprz statt und spielte eine Schlüsselrolle im Schicksal des gerade wiedergeborenen 3.) Dieser spektakuläre 4.), der nach Meinung vieler für ein Vierteljahrhundert in Mitteleuropa eine Sperre gegen die Einflüsse 5.)..... errichtet hatte, wurde als „6.)“ bezeichnet.

1. das kommunistische Moskau
2. der Krieg
3. das III. Reich
4. die Weichsel
5. Wunder an der Weichsel
6. die Schlacht
7. Niederlage
8. Polen
9. der Rhein
10. Sieg

d) Recherchieren Sie folgende Informationen zu dem Fußballereignis auf dem Bild 1:

Wer ?

Wann ?

Wo ?

Bedeutung für Polen?

Aufgabe für C1:

Bilden Sie Dreiergruppen und wählen Sie als Gruppe einen Text. Lesen Sie ihn, suchen Sie die folgenden Informationen zu dem Ereignis und besprechen Sie es im Plenum.

Wer ?

Wann ?

Wo ?

Bedeutung für Polen?

Zusätzliche Informationen?

TEXT 1:

Warschau (dpa) – Lukasz Piszczek war sich der historischen Dimension des Geschehenen voll und ganz bewusst. „Die ganze Nation ist zufrieden und wird feiern“, sagte der Profi von Borussia Dortmund freudestrahlend im Nationalstadion von Warschau.

„Wir haben Geschichte geschrieben, zum ersten Mal gegen Deutschland gewonnen, auch gegen den Weltmeister“, sagte Piszczek stolz. Auch Sebastian Mila, dem in der 88. Minute der Treffer zum 2:0-Endstand gegen die Auswahl von Bundestrainer Joachim Löw gelungen war, konnte sein Glück kaum fassen. „Wir hatten den Hunger, das Unmögliche zu schaffen. Mein großer Traum ist wahr geworden.“

Die meisten Fans in der ganz in die polnischen Nationalfarben Weiß und Rot getauchten Arena sind nach dem Schlusspfiff im Fußballhimmel und liegen sich freudetrunken in den Armen. Tausende strömen über die Weichselbrücke in die Innenstadt oder gleich in die umliegenden Kneipen. Viele singen, inzwischen schon etwas heiser, andere sind ganz still, blicken immer noch ungläubig und sind sprachlos. Es ist tatsächlich geschehen: Polen hat einen Fußballsieg über Deutschland errungen, über den Weltmeister.

Auf diesen Moment musste Polen seit der ersten Fußball-Begegnung im Jahr 1933 warten. Und ausgerechnet in dem Jahr, in dem Deutschland in Rio den vierten WM-Titel holt, gelingt das „Wunder an der Weichsel“. „Heute ist Geschichte geschrieben worden!“ jubelte der polnische Stationsprecher gleich nach dem Abpfiff.

Die Polen hatten der Begegnung entgegengefiebert und wie so oft gehofft, den Fluch der Sieglosigkeit gegen das Team aus dem Nachbarland brechen zu können. „Das ist das Spiel der Spiele, der Klassiker der Klassiker, der Kampf der Kämpfe!“, hatte der Liveticker des Portals „Sport.pl“ denen, die nicht vor Ort sein konnten, schon zum Matchbeginn eingeleitet. Am Ende fehlten auch den Autoren die Worte: „Wir wissen nicht, was wir noch schreiben können. Wir hatten sehr viel Glück (auf Polnisch: *szczescie*) und noch mehr *Szczesny*².“

„Ein Traum ist wahr geworden“, lautete einer der Kommentare im Nachrichtensender „TVN 24“, der immer wieder die beiden polnischen Treffer und den Jubel der Fans zeigte. Auf den Straßen rund ums Stadion mussten sich manche Fans gegenseitig überzeugen, dass sie wirklich nicht träumten. „Ich kann das alles noch gar nicht richtig glauben“, sagte der 28-jährige Tomek, der mit einer Gruppe Freunde aus dem zentralpolnischen Radom nach Warschau gekommen war. „Ich glaube, wirklich begreifen werde ich diesen Sieg erst später.“

Ein strahlendes Siegerlächeln zeigte auch Robert Lewandowski. „Am Anfang hatten wir zu viel Respekt. Wir hatten nicht viele Chancen, aber die haben wir genutzt. Wir wollten Geschichte schreiben“, stellte der polnische Kapitän in Diensten des FC Bayern München zufrieden fest. Dabei soll es aber nicht bleiben, meinte Lewandowski mit Blick auf das Qualifikationsspiel gegen Schottland am Dienstag: „Da wollen wir ebenfalls drei Punkte holen.“

² *Szczesny* (poln.) = glücklich, glückbringend

TEXT 2:**Das Wunder an der Weichsel**

In der nationalen Mythologie können Flüsse eine wesentliche Rolle als Orte wunderbarer Begebenheiten spielen, die über das Schicksal eines Landes, einer Nation oder sogar der Menschheit entscheiden. Auf diese Weise werden reale Flüsse Teil großer historischer Ereignisse, die nach Jahren ein Eigenleben als Erinnerungsorte beginnen, als Symbole des Heroismus, die für die Zementierung der nationalen Identität wichtig sind. Ein dauerhaftes Element einer solchen heroischen nationalen Mythologie ist für die Polen die Warschauer Schlacht von 1920, während der es zur endgültigen Wende im Polnisch-Sowjetischen Krieg kam. Die Schlacht fand zwischen der Weichsel und ihren Zuflüssen Wkra und Wieprz statt und spielte eine Schlüsselrolle im Schicksal des gerade wiedergeborenen Polen. Dieser spektakuläre Sieg, der nach Meinung vieler für ein Vierteljahrhundert in Mitteleuropa eine Sperre gegen die Einflüsse des kommunistischen Moskau errichtet hatte, wurde als >>Wunder an der Weichsel<< bezeichnet. Die nationale Symbolik des durch die Hauptstadt fließenden Flusses wurde mit der sakralen Dimension des Sieges verbunden. Diesen hatte, nach der allgemeinen Überzeugung der Polen, die die richtige Sache verteidigten, die Mutter Gottes, die Schirmherrin des Vaterlandes, ermöglicht: ihr Feiertag – Mariä Himmelfahrt – fiel mitten in die Zeit der Kämpfe. Zu Recht weist Aleksander Posern-Zieliński darauf hin, dass das Verschweigen dieses historischen Ereignisses in der Zeit der Volksrepublik Polen und das Verbot des Ausdrucks >>Wunder an der Weichsel<< durch die Zensur nur bewirkt hätten, dass die Warschauer Schlacht noch mehr mit mythologischen Bezügen umhüllt und zu einem umso wichtigeren Symbol der Identität der Polen wurde. Heute findet die Erinnerung an die Schlacht in den Feierlichkeiten zum Tag der Polnischen Armee ihren Ausdruck, der nach 1989 auf den 15. August verlegt wurde und den Charakter einer gesamtpolnischen, national-patriotischen Manifestation angenommen hat.

Aufgabe 5 (B2/C1):

Überlegen Sie anhand der beiden Ereignisse, die beide „**Wunder an der Weichsel**“ genannt werden, was Flüsse zu einem Erinnerungsort machen kann. Diskutieren Sie mit Ihrem Partner/ in Ihrer Gruppe.

D Reflexion

In der Aufgabe „**Romantischer Rhein: Urlaub am Rhein**“ wird der touristische Aspekt des Rheins als Erinnerungsort behandelt. Es wird auf die Gegenwart relevanz des Rheins als Erinnerungsort hingewiesen. Die Studierenden arbeiten zuerst mit dem Text über die Rheinromantik in Zweiergruppen – sie werden nach der „Zauberin“ Loreley gefragt, wobei auch an ihr Vorwissen angeknüpft wird. Die anderen Fragen betreffen im Text nicht erklärte Aspekte. So werden die Studierenden dazu motiviert, nach den entsprechenden Informationen in den ihnen zur Verfügung stehenden verschiedenen Quellen zu suchen, was die Recherche- und Medienkompetenz fördert. Die Arbeit mit den literarischen Texten (Gedichte) ermöglicht die Entwicklung des freien Sprechens und sensibilisiert die Studierenden für die Literatur und damit auch Kultur. Der zu bearbeitende Text und die Gedichte können Anreize bieten, auf das Thema noch ausführlicher einzugehen. Sie stellen zugleich den Ausgangspunkt der weiteren Arbeit dar, indem zwei Gruppen für und gegen bestimmte Reisekonzepte argumentieren und zum Schluss Entscheidungen für das eine und gegen das andere Reisekonzept getroffen werden müssen.

b) Gruppenarbeit:

Lesen Sie zuerst den Text über die Rheinromantik und lösen Sie danach die Aufgaben.

„Manchmal brauchen Schönheiten etwas länger, bis sie entdeckt werden. So war es auch mit dem Rhein, der sich zwischen Rudesheim/ Bingen und Remagen ja nun wirklich von seiner allerschönsten Seite zeigt. Seit der Römerzeit fuhren die Menschen in großer Zahl durch das Mittelrheintal, denn der Fluss war schon immer die große Verbindungsachse zwischen Nord und Süd in Europa. (...) Erst die neue Sichtweise der romantischen Dichter (z.B. Friedrich Schlegel) brachte bald darauf den ‚Durchbruch‘. Das 1801 von **Clemens Brentano** veröffentlichte Gedicht ‚**Zu Bacharach am Rheine**‘ schuf den wohl berühmtesten Rheinmythos, die Geschichte von der schönen, aber traurigen Zauberin **Lore Ley**. (...) Die romantische Rheinbegeisterung hatte einen Rheintourismus entstehen lassen, der mit dem Start des regelmäßigen Dampfschiff-Verkehrs seit 1827 ungeahnte Ausmaße erreichte. Schon in die Mitte des 19. Jahrhunderts sollen es jährlich etwa 1 Million Menschen gewesen sein, die die Schönheiten an Bord eines Schiffes genossen haben.“

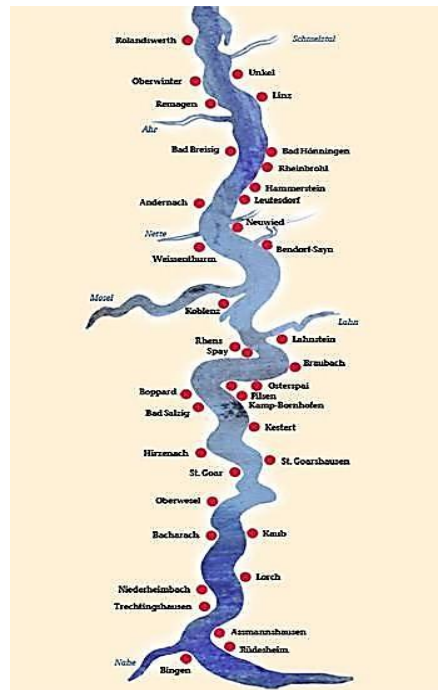
- Kennen Sie das im Text erwähnte Gedicht von Clemens Brentano? Was wissen Sie von dessen Hauptperson, der Zauberin Loreley? Kennen Sie weitere Autoren, die die Loreleysage in ihren Texten bearbeitet haben?

Wie heißen die Texte und wann sind sie entstanden? Wo befindet sich der gleichnamige Felsen – Loreley? Suchen Sie nach den Informationen und markieren Sie den Ort auf der Übersichtskarte des Rheins [Abb. 2].

- Bilden Sie Zweiergruppen – eine Person liest das Gedicht von Clemens Brentano, die andere Person liest das zweite Gedicht. Erzählen Sie einander, wovon die von Ihnen gelesenen Gedichte handeln. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sehen Sie? Wie stellen Sie sich die Zauberin Loreley vor? Vergleichen Sie Ihre Vorstellungen mit dem unten stehenden Bild [Abb. 1] von Emil Krupa-Krupinski, das die Loreley darstellt!



[Abb. 1]



[Abb. 2]

- Bilden Sie zwei Gruppen:
 - a) Die Gruppe A interessiert sich für eine Rhein-Radwanderung. Ihnen steht die touristische Auskunft auf den Abbildungen 3 und 4 zur Verfügung;
 - b) Die Gruppe B interessiert sich für eine Rhein-Schiffahrt. Ihnen steht die touristische Auskunft auf den Abbildungen 5 und 6 zur Verfügung.

Betrachten Sie nun in Gruppen Ihre Materialien.

Rhein-Radweg: Die Lange

Was für eine herrliche Kombination aus romantischem Mittelrhein und Niederrhein. Lassen Sie sich verzaubern von der Weindylle des Rheingaus, von den zahlreichen Burgen und Schlössern des Mittelrheintals, von der Loreley, der neuen Seilbahn quer über den Rhein in Koblenz, von imposanten Städten wie Köln, Düsseldorf und Duisburg gepaart mit der landschaftlichen Idylle, Weite und Ruhe des Niederrheins.

Reiseverlauf:

1. Tag	Mainz Anreise
2. Tag	Mainz - Oberwesel 51 km
3. Tag	Oberwesel - Koblenz 45 km
4. Tag	Koblenz - Bad Honnef 55 km
5. Tag	Bad Honnef - Köln 42 km
6. Tag	Köln - Neuss 46 km
7. Tag	Neuss - Duisburg 44 km
8. Tag	Duisburg - Xanten 49 km
9. Tag	Xanten Abreise

Dauer: 9 Tage

Anreisetermine: 12.04. - 11.10. täglich

[Abb. 3]

Leistungen:

- Übernachtung mit Frühstück
- Zimmer mit D/Bad/WC
- Gepäcktransport
- Radwanderkarte mit eingezeichneter Route
- Detaillierte Routenbeschreibung
- Tipps zur Reisevorbereitung
- Touristische Informationen
- 24h Rund um die Uhr Service

Die Reise wird von unserem Partner Velociped durchgeführt. Preise Kategorie A / Kategorie B:
 p. P. Im DZ: € 525,- / € 499,-
 EZ-Zuschlag: € 174,- / € 150,-
 Saisonzuschlag 16.05. - 23.08.2014: € 20,- / € 15,-
 Tourenrad: € 60,- (7-Gang oder 21-Gang)
 Elektrorad: € 150,-
 Buchbare Zusatzleistung: Rücktransfer nach Mainz, jeden Sa 9:00 Uhr: € 80,-

[Abb. 4]

Schifffahrt

Auf Rhein-Kreuzfahrt durchs Welterbe

Langeweile über Bord!

Auf sanften Wellen durch ein Traumland. Von den vielen weißen Schiffen und dem nostalgischen Raddampfer „Goethe“ lässt sich das Rheintal auf die wohl schönste Weise entdecken. Und Sie sitzen dabei in der ersten Reihe! Wie ein Film gleiten die Bilder von Burgen und Orten, von Weinbergen und Flusslandschaft an dem Betrachter beschaulich vorüber. Ein Glas Mittelrheinwein dazu genossen und das besondere Erlebnis vom Sonnendeck im bequemen Stuhl wird sinnlich spürbar. Ein- und Aussteigen ist durch die vielen Anlegestellen ein Kinderspiel und so halten Sie den spannenden Film einfach an, werden selbst zum Hauptakteur und führen gleichzeitig ihre Urlaubs-Regie an Schauplätzen, die nie nur Kulisse, sondern immer mit Leben gefüllt sind.

Wir schippern durchs Welterbetal. Wir fahren einfach mitten durch. Majestätisch gleitet unser weißer Dampfer durch den Strom, der uns in fünf erlebnisreichen Tagen bis ins quirlige Rüdesheim bringt. Vorbei an weltberühmten Rebhängen und lauschigen Rhein-Auen. Von den Höhen grüßen trutzige Burgen. An roman-

Reiseverlauf:

Sonntag:

Individuelle Anreise nach Koblenz, Lahnstein oder Braubach, 4-Gang-Abendmenü mit korrespondierenden Weinen der Region und Übernachtung in einem 3-bis 4-Sterne-Hotel

Montag:

Schifffahrt nach Boppard oder Bad Salzig, 4-Gang-Abendmenü mit korrespondierenden Weinen der Region und Übernachtung in einem 3-bis 4-Sterne-Hotel

Dienstag:

Schifffahrt nach St. Goar, 4-Gang-Abendmenü mit korrespondierenden Weinen der Region und Übernachtung in einem 3-bis 4-Sterne-Hotel

Mittwoch:

Schifffahrt nach Oberwesel, Kaub/Dörscheid oder Bacharach, 4-Gang-Abendmenü mit korrespondierenden Weinen der Region und Übernachtung in einem 3-bis 4-Sterne-Hotel



[Abb. 5]

tischen Fachwerk-Städtchen ziehen wir vorbei und genießen die Szenerie.
Wir übernachten an Land bei ausgesuchten Gastgebern für die wir uns verbürgen. Gastfreundschaft, die von Herzen kommt, wird bei ihnen ganz groß geschrieben. Fünf Mal machen wir Station. Der Kapitän bringt uns hin. Abends lassen wir uns mit regionalen Spezialitäten und Top-Weinen verwöhnen. Nach einem gemütlichen Frühstück heißt es dann morgens wieder: Leinen los!

Begleiten Sie uns auf dieser traumhaften Reise durch das Tal der Loreley und genießen Sie die Qualität und Kreativität unserer Gastgeber.

Preise:
p. P. im DZ: € 615,-
EZ-Zuschlag: € 150,- (für gesamte Reise)

Buchungszeitraum:
Jeweils Karfreitag bis Mitte Oktober (abhängig vom Fahrplan der Köln-Düsseldorfer-Schiffahrts AG)

Donnerstag:
Schiffahrt nach Rüdesheim, 4-Gang-Abendmenü mit korrespondierenden Weinen der Region und Übernachtung in einem 3- bis 4-Sterne-Hotel

Freitag:
Individuelle Abreise

Leistungen:

- 5 x Übernachtung/Frühstück
- 5 x 4-Gang-Überraschungsmenus;
- Je ein Glas Wein 0,1 l zu den einzelnen Gängen (wahlweise auch ein Mineralwasser)
- Rheinschiffahrt von Braubach bis Rüdesheim mit der Köln-Düsseldorfer Rheinschiffahrt AG;
- Reiseunterlagen / touristische Informationen
- Reiseführer „Der Rhein“ in Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch oder Niederländisch
- Jeweils Abholservice Anlegestelle-Hotel-Anlegestelle

[Abb. 6]

- c) Sammeln Sie anhand der Informationen über die beiden Ausflüge in Gruppen die Argumente, mit denen Sie versuchen, die andere Gruppe davon zu überzeugen, dass Ihr Reiseplan vorteilhafter ist. Berücksichtigen Sie u.a. die folgenden Aspekte:

gesamte Kosten, Reisedauer, Zielgruppe (bzw. Anzahl der Teilnehmer), Sehenswürdigkeiten, Übernachtung, Verpflegung, zusätzliche Bequemlichkeiten und Vorteile.

- d) * Alternativ können Sie die Aufgabe auf die folgende Art und Weise lösen:

Bilden Sie zwei Gruppen. Jede Gruppe plant einen Urlaub am Rhein. Anhand der Ihnen zur Verfügung stehenden Materialien argumentieren Sie für und gegen die beiden Reisekonzepte. Nachdem Sie alle Argumente gesammelt haben, entscheiden Sie sich für einen Ausflug und präsentieren Sie der anderen Gruppe Ihre Schlussfolgerungen.

Die Aufgabe D2 „**Touristische Weichsel: Werbeprospekt**“ ist in gewissem Sinne mit der Aufgabe D1 verbunden, weil die Studierenden auch hier an einem Werbeprospekt arbeiten. In diesem Fall sollen sie jedoch einen Werbeprospekt für die Weichsel erstellen. Dieser Teil kann entweder separat, oder im Zusammenhang mit der Aufgabe D1 durchgeführt werden,

wobei die zweite Möglichkeit vorteilhafter ist. Die Aufgaben sind für die Sprachkompetenzstufen ab B2 geeignet.

Hausaufgabe – Projektarbeit für max. 2 Wochen:

Bilden Sie Vierergruppen! Entwerfen Sie einen Werbeprospekt, der für einen Urlaub an der Weichsel werben könnte. Berücksichtigen Sie die folgenden Aspekte:

- Form: *Flyer / Poster / Broschüre / andere*
- Typ: *Wandertour / Radwanderung / Schifffahrt / eine Mischform / andere*
- Dauer: *1 Tag / 3 Tage / eine Woche / andere*
- Reiseplan bzw. Reiseroute: *Welche Flussstrecke entlang? Wie viele Kilometer pro Tag? Wie viele Kilometer insgesamt? Freizeit – wann und wie lang?*
- Sehenswürdigkeiten: *Orte / Museen / (Natur-)Denkmäler / andere...*
- Zielgruppe (+ evtl. Anzahl der Teilnehmer): *Familien mit Kindern / Freundeskreis / Senioren / Jugend / Ehepaare bzw. Liebespaare / andere*
- Kosten: *Gesamtkosten / einzelne Kosten / andere*
- Übernachtung: *zelten / im Freien / auf einem Campingplatz / in Ferienhäusern bzw. Campinghäusern / in einem Hotel / in einer Pension / andere*
- Verpflegung: *Vollpension / Halbpension / Hotel garni / Selbstverpflegung / andere*
- Sonstiges

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE UND ADAM MICKIEWICZ. POETISCHE GESETZGEBER DES KULTURELLEN KANONS

Susanne Gruber, Maria Jasińska, Zofia Krupienicz,
Daniel Sepúlveda

Einführung

Mit dieser Arbeitseinheit zu parallelen deutsch-polnischen Erinnerungs-orten wird der Fokus auf die Figur des Nationaldichters gelegt. Was ist überhaupt ein Nationaldichter? Welche Funktion übernimmt ein „Nationaldichter“ in einer Kultur, welche symbolische Aussagekraft hat er? An diese Fragen schließen sich weitere an: Wieviel an gesellschaftlicher und kultureller Identität verkörpert sich in einem Dichter, welche Aspekte einer Kultur bündeln sich in ihm, werden wiedererkannt und in seinen Werken immer wieder erinnert? An welche historischen Ereignisse werden er und seine Werke angebunden, wie ist das Gedenken an ihn und seine Werke in einer Gesellschaft organisiert? Paradigmatisch stehen hier die beiden großen Dichterheroen aus Deutschland und Polen, Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz, für den Begriff des „Nationaldichters“. Dabei sind beide sehr unterschiedlich: Goethe war ein Weltbürger, stand der Politik eher distanziert gegenüber und war nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Schrecken der Naziherrschaft für viele Deutsche ein von der Nazi-Ideologie „unbefleckter Hort“ der Humanität – er stand für „das Land der Dichter und Denker“, das „Arkadien vor dem Sündenfall“. Goethe war nie der allseits geliebte Nationaldichter, aber in der Nachkriegszeit fungierte er als eine Art moralischer Entlastung für die deutsche Gesellschaft. Adam Mickiewicz dagegen hat sich gerade durch sein politisches und patriotisches Engagement ausgezeichnet, Leitmotiv seines Handelns war die nationale Freiheit und sein Schicksal ist eng mit dem Schicksal der polnischen Nation verbunden. Seine Sprache rührt bis heute an tiefste kulturelle Erinnerungen, er ist bis heute in Polen ein verehrter und geliebter Nationaldichter.

Heutzutage gehören beide Autoren zum festen Literaturkanon ihrer Länder, d.h. ihre Funktion besteht u.a. darin, durch ihre Narrative eine gesellschaftliche Kohäsion zu schaffen, die als Brücke zwischen den Generationen dienen und so der kollektiven Identität zeitübergreifende Kontinuität verleihen soll. Die kollektive Erinnerung an beide Figuren ist hoch institutionalisiert, das weltweit tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland, das die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland fördert und die internationale kulturelle Zusammenarbeit pflegt, heißt nicht umsonst „Goethe-Institut“. Die wichtigste akademische Einrichtung in Posen und eine der führenden Universitäten Polens wurde nach Adam Mickiewicz benannt.

Doch wie lässt sich das Interesse von jungen Studierenden für historische Figuren wie diese und ihre Texte wecken? Wie verhalten sich junge Deutsche und Polen gegenüber einer Institution wie der des „Nationaldichters“? Warum wurden gerade diese beiden Dichter zu Erinnerungsorten? Was wird da überhaupt erinnert? Welchen Bezug hat das alles zur Lebenswirklichkeit heutiger junger Menschen? Mit den folgenden Aufgaben sollen Studierende für die Bedeutung von Goethe und Mickiewicz in ihren jeweiligen Kulturen sensibilisiert werden. Im Hinblick auf das Phänomen des „Nationaldichters“, verkörpert in zwei Dichterpersönlichkeiten und zwei Kulturen, soll die Aufmerksamkeit auf strukturelle Gemeinsamkeiten und funktionale Kohärenzen gelenkt, aber auch der Blick für Kontraste und ihre Ursachen geschärft werden. Kultur soll als etwas Veränderliches, historisch Gewachsenes, nicht ein für alle Mal Gegebenes begreiflich werden. Der Fokus liegt auf kulturübergreifenden und verbindendem Lernen. Wichtig bei den didaktischen Überlegungen war es, das eigenständige Nachdenken über kulturelle Zusammenhänge anzuregen, Impulse zu geben und Neugier zu wecken, sich tiefer und eingehender mit speziellen, vielleicht auch nicht leicht zugänglichen Thematiken in einer Kultur auseinanderzusetzen.

Didaktische Vorüberlegungen

Der Lernprozess ist so angelegt, dass ganz verschiedene Zugänge zu den Themenbereichen „Nationaldichter“, „Goethe“, „Mickiewicz“, „Deutschland“ und „Polen“ aufgezeigt werden: Über Comicstrips, Karikaturen, Gemälde, Vertonungen, Verfilmungen literarischer Textvorlagen, Theateraufführungen, Berichte von Zeitgenossen, historische Schilderungen und aktuelle Bezugnahmen in den heutigen Medien, von Verherrlichung bis Parodie. Indem über solch unterschiedliche Materialien sowie die jeweiligen

Aufgabenstellungen sehr verschiedene Formen von Ausdrucksmöglichkeiten abgerufen werden können, wie z.B. darstellerische, gestalterische, musikalische und sprachliche, ist es möglich, zum einen die Lerninhalte an die Bedürfnisse der jeweiligen Studierenden anzupassen, und zum anderen jedem Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich mit seinen individuellen Begabungen, Vorlieben und Interessen und auf seinem Sprachniveau einzubringen.

Unterrichtsmaterialien

Angeboten werden verschiedene Aufgaben, die für internationale Germanistik- bzw. DaF-Studierende auf den Niveaustufen B1, B2 und C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) geeignet sind.

Die Aufgaben wurden in vier Phasen gegliedert: Einführung, Vertiefung, Ausdifferenzierung und Reflexion. Unsere Arbeit enthält eine Vielzahl unterschiedlicher Übungen, die nicht nur kultur-, sondern auch sprachbezogene Lernprozesse initiieren sollen. Die Arbeitseinheit enthält sowohl mündliche Aufgaben (Talk-Show, Gespräche, Diskussionen), Aufgaben für Leseverstehen (Zeitschriftenartikel, Gedichte), Aufgaben für Hörverstehen (Filme, vorgelesene Gedichte), als auch schriftliche Übungen (Aufsätze und schriftliche Kommentare).

Die erste Phase (Einführung) soll die Studierenden in die Thematik einführen und ihr Vorwissen aktivieren, deshalb schlagen wir hier die Arbeit mit Bildern und Assoziogrammen (Mind-Maps) vor. Eigenständige kritische Gedanken und ästhetische Urteile sollen dadurch inhaltlich und sprachlich vorbereitet und das Interesse für das Thema soll geweckt werden.

Die Phasen B (Vertiefung) und C (Ausdifferenzierung) enthalten Aufgaben, die den Studierenden dazu Gelegenheit geben, mit Originaltexten, Filmen und Biographien zu arbeiten. Die Fähigkeit zur kreativen Interpretation und Weiterverarbeitung von Texten sollte hier gefördert werden. Außerdem sollte auch die Wahrnehmung ästhetischer Phänomene sensibilisiert werden. Diese Phase ermöglicht auch die Arbeit mit verschiedenen Medien wie Comic und Filmen, die es den Studierenden erlaubt, sich aktiv und emotional mit Kunst auseinanderzusetzen, was auf die Reflexionen in der letzten Phase vorbereitet.

Die Aufgaben der letzten Phase sollen die Studierenden dazu bewegen, sich reflexiv mit der Thematik auseinanderzusetzen. Der Schwerpunkt liegt hier vor allem auf kommunikativen Übungen, wie beispielsweise Diskussi-

on, Talk-Show oder Übungen zum Ideenaustausch wie das Statuen-Bauen. Die Redemittel zur sprachlichen Beschreibung der erfassten Phänomene sollen in dieser Phase gelernt bzw. aktiviert werden. Individuelle Meinungen und Interpretationsansätze sollen gebildet und formuliert werden können. Am Ende dieser Phase sollen die Studierenden einen Aufsatz zu einem der beiden Erinnerungsorte schreiben, der als Zusammenfassung der Arbeit dienen sollte. Auf diese Art und Weise sollen die Studierenden mehr Vertrauen in die eigenen Reflexionen gewinnen, aber auch Hilfen an die Hand bekommen, diese herauszubilden und auszuformulieren.

Für jede der folgenden Aufgaben ist zunächst das Sprachniveau angegeben, auf dem sie mindestens möglich ist – selbstverständlich sind das nur Vorschläge, es ist jederzeit möglich, diese auf einem höheren Niveau anzuwenden oder für ein niedrigeres zu vereinfachen.

A Einführung

Vorwissen aktivieren, erstes Interesse für Goethe/Mickiewicz wecken (B1-B2)

Hausaufgabe

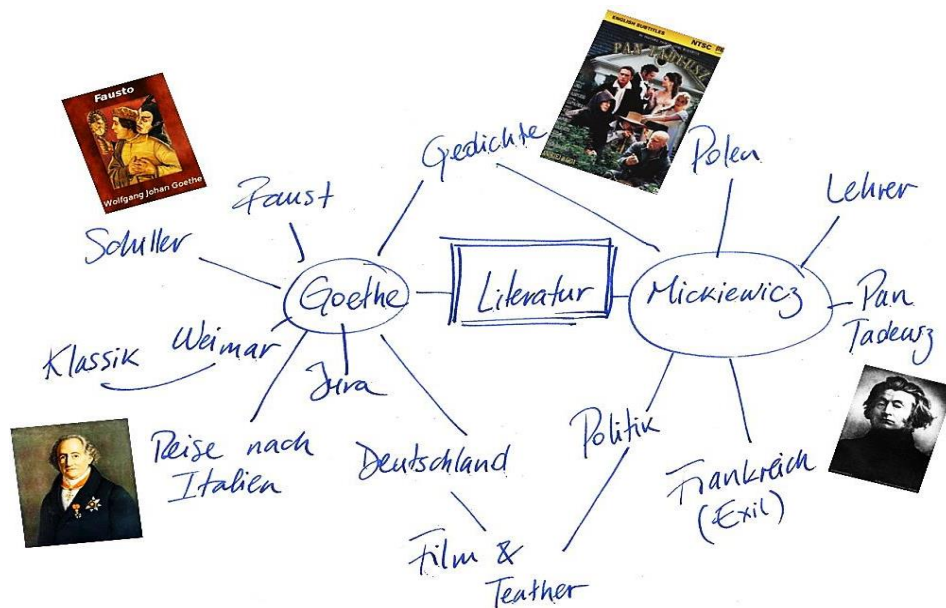
Besitzen Sie Fotos, Gemäldereproduktionen, Postkarten, Bücher, Gedichte, Schriften, von Goethe oder von Mickiewicz? Wenn ja, dann bringen Sie diese in den Unterricht mit und erzählen Sie uns etwas darüber! Wenn Sie nichts haben, dann erklären Sie uns, warum!

Aufgabe 1

Die Studierenden erzählen etwas über ihre Mitbringsel. Wo oder wie haben sie sie bekommen. Waren sie ein Geschenk oder gekauft? Wie lange ist das her? Wer in der Familie hat die Werke und Bücher gelesen? usw.

Aufgabe 2 im Plenum oder in der Kleingruppe:

Die Studierenden erstellen jetzt ein Assoziogramm zum Begriff „Nationaldichter“. Dies kann im Plenum an der Tafel erstellt werden oder als Gruppenarbeit aufgegeben werden für eine Kleingruppe von 4-5 Studenten. Dazu wäre es sinnvoll, den Studierenden ein größeres Blattformat auszuteilen, z.B. ein DIN-A-0-Blatt. Dieses kann später an die Tafel geklebt und den anderen mündlich vorgestellt werden. Ein Beispiel:



Mögliche Fragen im Plenum: Wie wird man ein Nationaldichter? Was macht einen Dichter zum Nationaldichter? Was assoziieren Sie mit dem Wort „Nationaldichter“? Welche Nationaldichter oder Nationaldichterinnen kennen Sie?

Aufgabe 3 in der Kleingruppe:

Sammeln Sie die Namen von Nationaldichter/innen, die Ihnen bekannt sind! Welche Länder gehören dazu? Schreiben Sie die Länder dazu auf! Kennen Sie vielleicht Werke eines Nationaldichters? Schreiben Sie alles auf, was Ihnen einfällt! Sammeln Sie Ideen und Vorschläge! Sammeln Sie Begriffe und diskutieren Sie in der Gruppe. Es wird erwartet, dass die Studierende Konzepte wie Nation, Gesellschaft, Literatur, Gedächtnis, Kultur, Filme, Lesen, usw. nennen.

B Vertiefung

Biografien (B1-C1)

Aufgabe in der Kleingruppe: Lesen Sie die Kurzbiografien von Goethe und Mickiewicz:

Biografie für B1: Johann Wolfgang von Goethe wurde am 28. August 1749 in Frankfurt am Main geboren. Er war ein Universalgenie: Dichter, Schriftsteller, Philosoph, Naturwissenschaftler, Jurist und Staatsmann. 1774 wurde der 24jährige Goethe mit seinem ersten Roman *Die Leiden des jungen Werthers* und dem Drama *Götz von Berlichingen* berühmt. Ein Jahr später ging er mit dem jungen Herzog Carl August an dessen Hof in Weimar. 1786 bis 1790 unternahm er seine erste Reise nach Italien, die sein künstlerisches Schaffen prägte. Nach seiner Rückkehr lernte er Friedrich Schiller kennen. Zusammen entwickelten sie den Stil der „Weimarer Klassik“. In seinen letzten Lebensjahren vollendete Goethe den *Faust*. Er starb am 22. März 1832 in Weimar. Seine letzten Worte sollen „Mehr Licht!“ gewesen sein.

Biografie für B2: Johann Wolfgang von Goethe wurde 1749 in Frankfurt geboren als Sohn des kaiserlichen Rates Johann Kaspar Goethe. 1765 studierte er auf Wunsch des Vaters Jura an der Universität Leipzig. Schon hier begann Goethe Gedichte und dramatische Texte zu schreiben. 1770 setzte er sein Studium in Straßburg fort und erhielt schließlich 1771 die Advokatur in Frankfurt. Hier vollendete er seinen „Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand“, die großen Hymnen „Wanderers Sturmlied“, „Mahomets Gesang“, „Prometheus“ und „Ganymed“ entstanden. Goethe galt in dieser Zeit als Hauptrepräsentant des Sturm und Drang. Weltliterarischen Ruhm erreichte er schon in jungen Jahren mit dem Roman „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774).

1775 folgte er der Einladung des Herzogs Karl August nach Weimar. Er wurde Erzieher und Minister, 1779 wurde er zum Geheimen Rat ernannt. In Weimar entstanden die Anfänge des „Faust“ und „Der Erlkönig“. 1777 begann Goethe mit „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, „Iphigenie auf Tauris“ wurde uraufgeführt. 1786 reiste er nach Italien und kehrte erst zwei Jahre später wieder nach Weimar zurück. Goethe war begeistert von Italien. Die Begegnung mit der Antike veränderte seine dichterischen und ästhetischen Anschauungen, er orientierte sich zum Klassischen um, die „Römischen Elegien“ entstanden. 1790 reiste Goethe ein zweites Mal nach Italien, statt Italienbegeisterung wie bei der ersten Reise war sein Blick diesmal skeptischer.

1794 begegnete er Schiller, die Freundschaft der beiden wird bis zu Schillers Tod 1805 dauern. Beide entwickelten durch ihre Zusammenarbeit einen Stil, der als Weimarer Klassik zur literaturhistorischen Epochenbezeichnung wurde.

1811–1814 erschienen die drei ersten Teile seiner Autobiografie „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“. Goethes Ruhm wuchs weltweit, seine Werke wurden in mehrere Sprachen übersetzt. Er veröffentlichte selbst

seinen Briefwechsel mit Schiller. Goethes lebenslange lyrische Produktivität zeigte sich besonders faszinierend in seinen letzten Lebensjahren, der Abschluss seines Weltgedichts »Faust« fällt in diese Zeit. Im II. Teil des Faust, der erst 1832 postum veröffentlicht wird, setzt sich Goethe mit der gesamten abendländischen künstlerischen Tradition auseinander. Er starb 1832 in Weimar. Im selben Jahr erscheint postum der II. Teil des Faust. Sein Sekretär J. P. Eckermann gibt 1836–1848 die „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seine Lebens“ heraus.

Biografie für C1: Johann Wolfgang von Goethe wurde 1749 in Frankfurt geboren als Sohn des kaiserlichen Rates Johann Kaspar Goethe. 1765 studierte er auf Wunsch des Vaters Jura an der Universität Leipzig. Schon hier begann Goethe Gedichte und dramatische Texte zu schreiben. 1770 setzte er sein Studium in Straßburg fort, dort traf er auf Herder, der ihn mit den Schriften von Hamann, Shakespeare und Ossian in Berührung brachte und ihm einen neuen Blick auf die Antike erschloss. Goethe schloss sein Studium ab und erhielt 1771 die Advokatur in Frankfurt. Hier vollendete er seinen „Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand“, die großen Hymnen „Wanderers Sturmlied“, „Mahomets Gesang“, „Prometheus“ und „Ganymed“ entstanden. Goethe galt in dieser Zeit als Hauptrepräsentant des Sturm und Drang. Weltliterarischen Ruhm erreichte er mit dem Roman „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774). 1775 folgte er der Einladung des Herzogs Karl August nach Weimar. Er wurde Erzieher und Minister, 1779 wurde er zum Geheimen Rat ernannt. In Weimar entstanden die Anfänge des „Faust“ und „Der Erlkönig“. 1777 begann Goethe mit „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, „Iphigenie auf Tauris“ wurde uraufgeführt. Unter dem Druck der beruflichen Verpflichtungen und seiner hoffnungslosen Leidenschaft für Charlotte von Stein brach er 1786 fast fluchtartig nach Italien auf, erst 1788 kehrte er nach Weimar zurück. Während dieser ersten Italienreise vertiefte er durch seine Begegnung mit der Antike seine dichterische und ästhetische, aber auch seine naturwissenschaftlichen Anschauungen. In Italien orientierte er sich zum Klassischen um, die „Römischen Elegien“ entstanden. 1790 reiste Goethe ein zweites Mal nach Italien, statt Italienbegeisterung wie bei der ersten Reise ist sein Blick diesmal skeptischer, es entstehen die „Venetianischen Epigramme“.

Ab 1794 wurde sein Schaffen geprägt von der Freundschaft mit Schiller, ein Bund, der bis zu Schillers Tod 1805 dauerte. Beide entwickelten durch ihre Zusammenarbeit einen Stil, der als Weimarer Klassik zur literaturhistorischen Epochenbezeichnung wurde.

1811-1814 erschienen die drei ersten Teile seiner Autobiografie „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“. Goethes Ruhm wuchs weltweit,

seine Werke wurden in mehrere Sprachen übersetzt. Er veröffentlichte selbst seinen Briefwechsel mit Schiller. Goethes lebenslange lyrische Produktivität zeigte sich besonders faszinierend in der Alterslyrik, der Abschluss seines Weltgedichts »Faust« fällt in diese Jahre. Im II. Teil des Faust – erst 1832 postum veröffentlicht – wurde die gesamte abendländische künstlerische Überlieferung produktiv verarbeitet. Goethe starb 1832 in Weimar. Aus dem Nachlass wurden auch die Sprüche in Prosa, »Maximen und Reflexionen«, herausgegeben. Auch die „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“ seines Sekretärs J. P. Eckermann wurden postum 1836-48 veröffentlicht.

Wörterklärungen B1-C1:

kaiserlicher Rat: ein Amtstitel

Advokatur: Amt des Rechtsanwalts, Rechtsanwaltschaft

in Berührung bringen: nahe bringen, hier: zum Lesen geben

neuen Blick erschließen: neue Perspektiven öffnen, etwas neu sehen

Erzieher: der Mentor

ernennen zu: für ein Amt, einen Posten bestimmen

Geheimer Rat: Kurzform verschiedener Titel wie z. B. Geheimer Regierungsrat/Hofrat und Träger des Titels Geheimrat, geheim hier in der alten Bedeutung ‚vertraut‘

aufbrechen: auf eine Reise gehen

fluchtartig: wie auf der Flucht, sehr schnell und geheim geprägt von: beeinflusst von

Weimarer Klassik: im Verständnis des 19. Jahrhunderts die Zeit, in der die bedeutendsten vier Dichter Wieland, Goethe, Herder und Schiller in Weimar schufen.

das Abendland: durch Antike und Christentum geformte kulturelle Einheit der europäischen Völker; Europa; Alte Welt

abendländisch: das Abendland betreffend; postum: nach dem Tode veröffentlicht

Biografie für B1: Adam Mickiewicz wurde am 24. Dezember 1798 in Nowogródek geboren und studierte an der Universität Wilna, erst Naturwissenschaft, dann Literatur. 1822 begann der 24-jährige Gymnasiumslehrer sein literarisches Schaffen mit *Balladen und Romanzen*. Fasziniert von den Idealen der Französischen Revolution, Mickiewicz war der erste, der von einem vereinigten Europa ohne Staatsgrenzen sprach. Ein Jahr später wurde aufgrund illegaler politischer Tätigkeiten verhaftet und 1824 nach Zentralrussland verbannt. 1829 begann Mickiewicz als der „polnische Goethe“ eine

fast zweijährige Reise durch Westeuropa. 1831 ging er mit der „großen Emigration“ nach Paris und propagierte die polnische Unabhängigkeit. Das 1834 in Paris erschienene *Pan Tadeusz* gilt noch heute als Nationalepos und Pflichtlektüre in den polnischen Schulen. Schon zu Lebzeiten übernahm Mickiewicz die Rolle eines geistigen Führers für ein Volk ohne Staat. Im Jahre 1855 starb der Dichter, dessen *Krimsche Sonette* im deutschen Sprachraum am bekanntesten wurden, auf einer Reise in Konstantinopel an der Cholera. Sein Körper wurde mit dem Schiff nach Frankreich überführt, und 1890 in die Königsgruft des Wawel-Schlusses in Krakau begraben.

Biografie für B2: Adam Bernard Mickiewicz wurde am 24. Dezember 1798 in Nowogródek im heutigen Weißrussland geboren. Mickiewicz studierte an der Universität Wilna, erst Naturwissenschaft, dann Literatur.

Adam Mickiewicz, wichtigster Vertreter der polnischen Romantik, begann sein literarisches Schaffen mit Balladen und Romanzen. Der erste Band erschien, als er 24 Jahre alt war. Mit seinen Studienfreunden berauschte er sich an den Idealen der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Die Freunde lesen Rousseau, Goethe, Schiller, Byron und Voltaire. Mickiewicz fühlt sich insbesondere Schiller, **dem Verfechter** des Freiheitsgedankens seelenverwandt.

Nach ersten literarischen Erfolgen, unter anderem mit dem Dramenzyklus „Totenfeier“, beginnt die zaristische Polizei, die Studierenden und Gymnasiasten in Wilna zu verfolgen. Der Dichter landet im Gefängnis, wird als Lehrer nach Russland geschickt und muss später emigrieren. Mit 30 Jahren trat er eine fast zweijährige Reise durch Westeuropa an. Er bereiste Berlin, Prag, Florenz, Rom, Neapel, Genf und Paris. In Weimar traf er mit Johann Wolfgang von Goethe zusammen. Als ein Aufstand in Polen ausbricht, reist er sofort Richtung Polen, nimmt dann aber selbst nicht am Aufstand teil.

Adam Mickiewicz war der erste, der von einem vereinigten Europa, einem Europa ohne Staatsgrenzen sprach. Das war im Jahre 1833. Dabei ging es dem Polen Mickiewicz immer auch um die Bewahrung und Förderung der kulturellen Eigenheiten seiner Heimat: im Sammeln von Märchen, Sagen, Mythen und Legenden.

Am 26. November 1855 stirbt Mickiewicz in Konstantinopel an der Cholera. Der 57-Jährige hatte schon seit Jahren im politischen Exil gelebt, vor allem in Paris. Er war an den Bosphorus gereist, um eine jüdische Legion aufzubauen, die im Krimkrieg zusammen mit Polen und Türken gegen das zaristische Russland kämpfen sollte. Sein Tod beendete den Plan. Der polnische Dichterkönig wurde zunächst auf dem Friedhof der polnischen Emigranten in Montmorency bei Paris beigesetzt. Erst 1890, als sein 100. Geburtstag nahte, holte man ihn in die Heimat zurück, nach Krakau. In der

Königsgruft des Wawel ruht er noch heute. Dabei hat der Schriftsteller Krakau zu Lebzeiten nie gesehen.

Wörterklärungen für B1-B2:

der Verfechter – der Fürsprecher

seelenverwandt – gleich oder sehr ähnlich empfindend

Zarismus – die Gesellschaftsform in der Zeit der autokratisch herrschenden russischen Zaren zaristisch – zum Zarismus gehörend, für ihn charakteristisch, ihn betreffend, von ihm geprägt die Königsgruft, grüfte – die Krypta, das Königsgrab

Biografie für C1: Adam Mickiewicz, der Sohn eines kleinadeligen Advokaten aus Zaosie bei Nowogródek, das zu Polnisch-Litauen gehörte, repräsentierte die Tradition des 400-jährigen Staatenbundes zwischen polnischen Krone und dem Großfürstentum Litauen. An der Universität Wilna studierte er klassische Philologie und Literatur, dort entflammte seine Liebe zu Maryla Wereszczakówna und dort wurde er zum Dichter, anfangs dem klassischen Muster Voltaires folgend, danach stark von den Dichtern des deutschen Sturm und Drang beeindruckt, schließlich romantisch inspiriert von Lord Byron und Walter Scott. Seine ersten Gedichtbände, die auf den Volkston gestimmten „Balladen und Romanzen“, das Poem „Grażyna“, sowie „Totenfeier Teil II und IV“ brachten ihm den Ruf des ersten Romantikers ein. Der genialische Außenseiter war sich seines Talents bewusst, das ihn zum Gezeichneten machte und ihm einen Weg vorschrieb, dem seine Freunde nicht folgen konnten. Sein Engagement in dem geheimen studentischen Bund der Philomaten (Freunde der Wissenschaft) und Philareten (Freunde der Tugend) brachte dem frischgebackenen Magister und Lehrer in Kaunas die Anklage der russischen Behörden, fünf Monate Haft und Verbannung nach Zentral- Russland ein. Dem Verbannten war der Argwohn der Behörden gewiss, der Dichter fand wohlwollende Aufnahme in den aristokratisch-literarischen Salons Petersburgs und Moskaus, die er als Fenster zur europäischen Kultur erlebte. Er knüpfte Kontakte zu Gleichgesinnten, u.a. zu Alexander Puschkin. Der orientalischen Neigung der Zeit folgend, bereiste er Krim, wo seine „Krim-Sonette“ entstanden. Einen Wendepunkt stellte das Erscheinen des Poems „Konrad Wallenrod“ in Petersburg dar. Fortan stand Mickiewicz in dem Ruf eines Nationaldichters. Die daraus resultierenden gesellschaftlichen Erwartungen an ihn nahm er seinerseits sehr ernst. 1829 gelang es ihm, das Zarenreich in Richtung Westen zu verlassen. Das Landadlige reiste durch die fremden, für ihn „menschenleeren“ Städte Westeuropas: von Lübeck und Hamburg, über Berlin, Dresden, Weimar, wo er Goethe aufsuchte, nach Frankfurt am Main, weiter über die Schweiz nach Mailand und Rom. Auf die Nachricht vom Beginn eines nationalen Auf-

standes in Warschau brach er von Italien nach Polen auf, aber am Aufstand selbst teilgenommen hat der Nationaldichter schließlich nicht. Nach der Niederschlagung des Aufstandes 1831 zog er mit großen Teil der intellektuellen Elite nach Westeuropa, ließ sich in Paris nieder, wo er zum geistigen Haupt und Ideengeber der polnischen Emigration wurde (Exil). Fortan stellte das Ideal der nationalen Freiheit, verbunden mit einem intransigenten Glauben, das Leitmotiv seines Wirkens dar (Die Totenfeier Teil III).

Den abschließenden Höhepunkt seiner Dichtung bildet das realistisch- idyllische Nationalepos „Pan Tadeusz“. Es war der in Verse gefasste Abschied von der eigenen Kindheit in Litauen und zugleich ein Denkmal für Sitten und Bräuche der alten polnischen Adelsrepublik, im Pariser Exil mit Sehnsucht und epischer Heiterkeit bildkräftig ausgemalt. Danach entsagt er der Dichtung. In den letzten zwanzig Jahren seines Lebens ist er Professor für lateinische Literatur in Lausanne und für slawische Literaturen am College de France, politischer Publizist und Organisator einer militärischen Legion in Italien und in Konstantinopel, wo er während des Krimkrieges 1855 an Cholera stirbt.

(Alle Goethe-Biografien aus: Meyers großes Taschenlexikon in 25 Bänden, Bd. 8, hg. v. Meyers Lexikonred., Mannheim, Leipzig u. a.: B.I.-Taschenbuchverlag 1999, Bd. 8 Gef-Greu, 212-215.)

Stellen Sie sich vor, Sie brauchen ein Poster für die Feierlichkeiten zum 270. Jahrestag von Goethes Geburtstag oder für die Feierlichkeiten zum 160. Jahrestag von Mickiewicz' Geburtstag! Wählen Sie einen Dichter aus und entwerfen Sie mit Ihrer Gruppe ein Poster. Stellen Sie danach Ihre Arbeit als Gruppenpräsentation im Plenum vor.

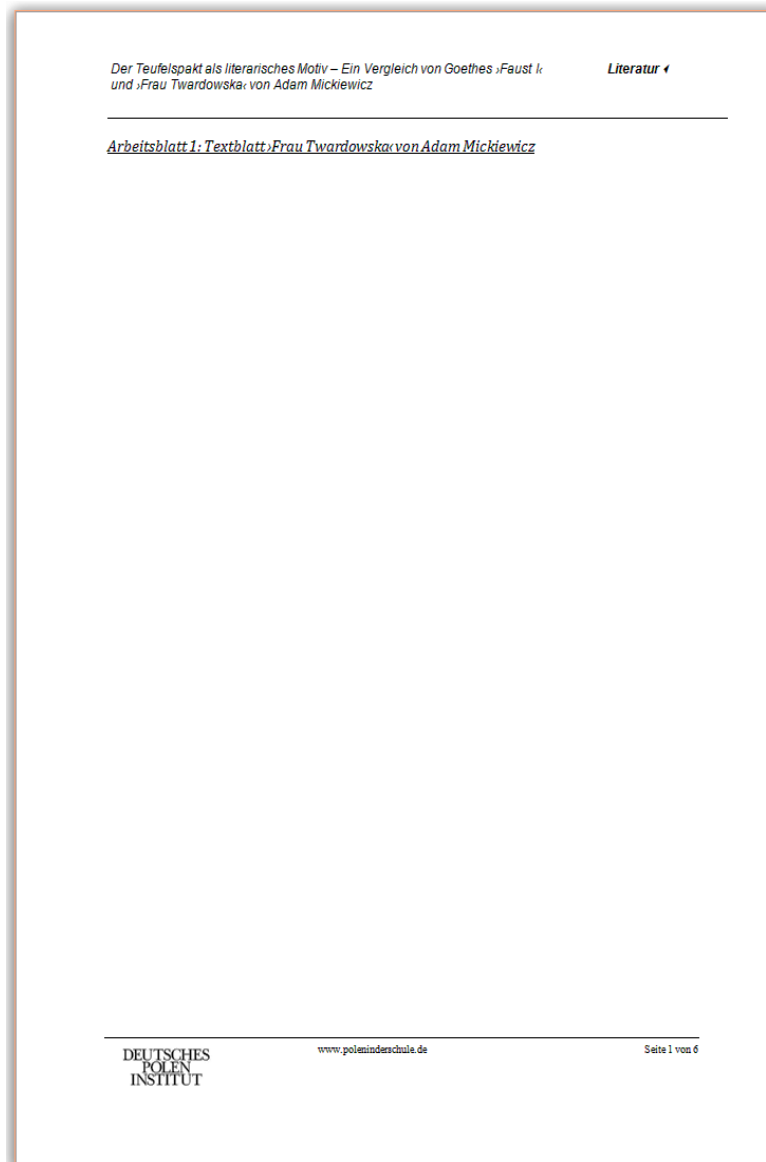
Hilfen: Denken Sie sich ein geeignetes Thema für die Feierlichkeiten aus. Überlegen Sie sich auch eine geeignete Zeit/einen geeigneten Zeitraum im Jahr. Denken Sie an die Jahreszeiten der Geburtstage! Überlegen Sie das Veranstaltungsformat: Soll es ein Festival sein, eine Lesung, eine ganze Veranstaltungsreihe, eine Gedenkfeier, ein Konzert? An welchem Ort sollen die Feierlichkeiten stattfinden?

C Ausdifferenzierung

Der Teufelspakt als literarisches Motiv. Goethes „Faust“ und „Pani Twardowska“ von Adam Mickiewicz (C1)

Es werden kurze Filmausschnitte gezeigt. Dann werden Arbeitsblätter des Deutsch-polnischen Instituts „Der Teufelspakt als literarisches Motiv. Ein Vergleich von Goethes Faust und Frau Twardowska von Adam Mickiewicz“

wicz“ mit Textausschnitten aus Goethes „Faust“ und Mickiewicz’ „Pani Twardowska“ sowie mit Fragen zu diesen Ausschnitten aus dem Buch von Kneip, Matthias und Manfred Mack (2003): Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht in den Klassen 10-13 (S. 18-25) verteilt:



Der Teufelspakt als literarisches Motiv – Ein Vergleich von Goethes ›Faust I‹ und ›Frau Twardowska‹ von Adam Mickiewicz

Literatur ◀

Frau Twardowska

Wie sie schmausen, rauchen, trinken,
Und sich drehn in wilder Lust,
Droht das Wirtshaus einzusinken
Beim Hurra aus jeder Brust.

Pan Twardowski sitzt daneben,
Lehnt sich wie ein Pascha an,
Lässt die Luft vom Heissa beben,
Schmäht und ängstigt jedermann.

Dem Soldat, der Wunderdinge
Prahlt, die Welt zum Narren hält,
Schwingt er um das Ohr die Klinge
Und zum Hasen wird der Held.

Dem Gerichtsrat, der sich heute
Still vertieft im Tellerrund,
Klirrt er nur mit seinem Beutel,
Und der Richter wird zum Hund.

Dreimal stupst er Schusters Näschen,
Setzt drei Röhrchen ihm zum Kopf,
Saugt – und saugt ein halbes Fässchen
Danzigwasser aus dem Tropf.

Als er's leer getrunken hatte,
Sah er, was am Boden saß:
„Ei, was suchst du hier, Gevatter?“
Denn der Teufel saß im Glas.

Tauchte auf, gab sich zum Besten,
Wie im teutschen Teufelsschwank;
Dienerte galant den Gästen,
Lüftete den Hut und sprang

Auf den Boden aus dem Glase,
Wuchs zwei Ellen hoch und stand,
Sperberkrallen, Haken Nase,
Hahnenfuß; er war erkannt.

„Ah! Twardowski, grüß dich, Bruder!“
Sagt's und rempelt fast ihn an:
„Kennst du mich denn nicht, mein Guter?
Bin Mephisto, dein Kumpan.

Hast am Kahlen Berge drüben
Mir die Seele anvertraut,
Hast den Schuldschein unterschrieben,
Stimmt's? auf einer Ochsenhaut.

Teufel sollten deinen Reimen
Lauschen; nach zwei Jahren dann
Solltest du in Rom erscheinen,
Als mein treuer Untertan.

Sieben Jahre sind verflossen,
Und du hintergehst mich, Wicht,
Spielst der Hölle Zauberpossen,
Denkst an die Verträge nicht.

Doch dein Leichtsinn und Gezänke
Haben dich zu Fall gebracht;
Rom heißt nämlich diese Schenke,
Und nun nehm ich dich in Haft.“

Pan Twardowski springt zur Türe,
Doch der Satan packt ihn: „Steh!
Gelten so viel deine Schwüre
Und dein verbum nobile?“

Rat ist teuer! Was beginnen,
Wenn der Kopf verpfändet ist?
Aber schon nach kurzem Sinnen
Kommt Twardowski eine List.

„Lies, Mephisto, das Vernehmen,
Hier die Klausel, lies sie nach:
Kommst du mir die Seele nehmen,
Laut Vertrag nach Jahr und Tag,
Musst du dreimal meinen Willen,
Frei nach diesem Recht und Fug,
Auch den härtesten, erfüllen,
Ohne Abstrich und Verzug,
Sieh das Pferd im Wirtshauswappen,
Noch ist es gemalt, als ob;
Ich will reiten diesen Rappen,
Von der Stelle, im Galopp.

Dreh mir eine Peitsche, eine
Aus dem Sand hier, im Moment,
Bau ein Haus in diesem Haine,
Wo ich, Reiter, rasten könnt.

Will ein Nusskernhaus, mein Werter,
Bis zum Krempak-Gipfel hoch,
Und ein Dach aus Judenbärten
Und aus Mohn das Giebeljoch.

Schau, so wie die Schusterzwecke,
Drei Zoll lang und ein Zoll dick,
Schlag in jede Mohnkernecke
Drei der Nägel, ohne Knick.“

Satan, wie auf heißen Kohlen,
Füttert, trinkt und putzt das Pferd,
Dreht die Peitsche, wie befohlen,

*Der Teufelspakt als literarisches Motiv – Ein Vergleich von Goethes »Faust I«
und »Frau Twardowska« von Adam Mickiewicz*

Literatur ◀

Wartet, was man sonst begehrt.

Und Twardowski, schon zu Rosse,
Probt das Hott und Hopsassa.
Plötzlich sieht er Hochgeschosse,
Schaut, das Haus steht auch schon da.

„Hast gewonnen, mein Herr Teufel,
Nun der zweite Wunsch, gib Acht;
Nimm ein Bad in dem Geträufel,
Das aus Weihwasser gemacht.“

Satan flucht ob des Verdrusses,
Zittert, doch der Herr befahl's,
Also fügt er sich, er muss es,
Springt ins Wasser bis zum Hals.

Springt hinaus im hohen Bogen,
Prustet, schüttelt ab den Graus.
„Nun bleibst du mir wohlgewogen,
Hielt ich doch das Glutbad aus!“

„Halt, am Ende noch das eine,
Danach füge ich mich dir;
Sieh, das Weib hier ist das meine,
Frau Twardowska, mein Pläsier.

Für ein Jahr fahr ich zur Hölle,
Nehme dort bei dir Quartier,
Und du kommst an meine Stelle,
Als ihr Gatte hier zu ihr.

Schwörst ihr Liebe, Achtung, Treue,
Grenzenlos Ergebenheit;
Brichst du eins nur, dann, bereue,
Bin ich frei von jedem Eid.“

Satan hört nur halb die Worte,
Sieht nur halb das Weib, verstört,
Und schon ist er an der Pforte,
Hat genug gesehn, gehört.

Ob Twardowski als Gebieter
Tür und Fenster ihm verstellt,
Durch das Schlüsselloch entflieht er,
Und so flieht er, arg geprellt.

*Pani Twardowska (1820), U.: Heinrich
Nitschmann, Karl Dedecius; aus:
Mickiewicz, Adam: Dichtung und Prosa,
Frankfurt am Main, Suhrkamp 1994, S.52.*

Der Teufelspakt als literarisches Motiv – Ein Vergleich von Goethes ›Faust I‹
und ›Frau Twardowska‹ von Adam Mickiewicz

Literatur ◀

Aufgaben

1. Welche Teufelspaktgeschichten kennen Sie aus Literatur und Film?
2. Gliedern Sie die Ballade ›Frau Twardowska‹ in Sinnabschnitte und fassen Sie den Inhalt jedes Abschnitts kurz zusammen.
3. Mickiewicz hatte den Anspruch, einfach, verständlich und volkstümlich zu schreiben. Beurteilen Sie seine Ballade gemessen an seinem eigenen Anspruch.
4. Tragen Sie die Ballade mit verteilten Rollen vor.

Arbeitsblatt 3: Goethes ›Faust I‹

Lesen Sie die drei Auszüge aus Goethes ›Faust I‹ und arbeiten Sie Parallelen zu ›Frau Twardowska‹ heraus.

STUDIERZIMMER

FAUST. Werd ich beruhigt je mich auf ein
Faulbett legen.
So sei es gleich um mich getan!
Kannst du mich schmeichelnd je belügen,
Dass ich mir selbst gefallen mag,
Kannst du mich mit Genuss betrügen,
Das sei für mich der letzte Tag!
Die Wette biet ich!
MEPHISTOPHELES. Topp!
FAUST. Und Schlag auf Schlag!
Werd ich zum Augenblicke sagen:
Verweile doch! Du bist so schön!
Dann magst du mich in Fesseln schlagen,
Dann will ich gern zugrunde gehn!
Dann mag die Totenglocke schallen,
Dann bist du meines Dienstes frei,
Die Uhr mag stehn, der Zeiger fallen,
Es sei die Zeit für mich vorbei!
MEPH. Bedenk es wohl, wir werden's nicht
vergessen. [...]
Ich werde heute gleich, beim Doktorschmaus,
Als Diener, meine Pflicht erfüllen.
Nur eins! – Um Lebens oder Sterbens willen
Bitt ich mir ein paar Zeilen aus.
FAUST. Auch was Geschriebnes forderst du
Pedant?

DER NACHBARIN HAUS

MARTHE. Ach Gott! wie doch mein Erster war,
Find ich nicht leicht auf dieser Welt den andern!
Es konnte kaum ein herziger Narrchen sein.
Er liebte nur das allzu viele Wandern;

Und fremde Weiber, und fremden Wein,
Und das verfluchte Würfelspiel.
MEPH. Nun, nun, so konnt' es gehn und stehen,
Wenn er Euch ungefähr so viel
Von seiner Seite nachgesehen.
Ich schwör Euch zu, mit dem Beding
Wechselt' ich selbst mit Euch den Ring!
MARTHE. O es beliebt dem Herrn, zu scherzen!
MEPH. für sich. Nun mach ich mich
beizeiten fort!
Die hielte wohl den Teufel selbst beim Wort.
AUERBACHS KELLER IN LEIPZIG
Zeche lustiger Gesellen
FAUST. Seid uns begrüßt, ihr Herrn!
SIEBEL. Viel Dank zum Gegengruß.
Leise, Mephistopheles von der Seite ansehend.
Was hinkt der Kerl auf einem Fuß?
MEPH. Ist es erlaubt, uns auch zu euch zu setzen?
Statt eines guten Trunks, den man nicht haben
kann,
Soll die Gesellschaft uns ergetzen.
ALTMAYER. Ihr scheint ein sehr verwöhnter Mann.
[...]
MEPH. Ich fürchte nur, der Wirt beschweret sich;
Sonst gäb ich diesen werten Gästen
Aus unserm Keller was zum Besten.
SIEBEL. Nur immer her! Ich nehm's auf mich.
MEPHISTOPHELES. Schafft einen Bohrer an!
BRANDNER. Was soll mit dem geschehn?
Ihr habt doch nicht die Fässer vor der Türe?
ALTMAYER. Dahinten hat der Wirt ein
Körbchen Werkzeug stehn.
Mephistopheles *nimmt den Bohrer.*

*Der Teufelspakt als literarisches Motiv – Ein Vergleich von Goethes ›Faust I‹
und ›Frau Twardowska‹ von Adam Mickiewicz*

Literatur ◀

Zu *Frosch*. Nun sagt, was wünschet Ihr zu
schmecken?

FROSCHE. Wie meint Ihr das? Habt Ihr so
mancherlei?

MEPHISTOPHELES. Ich stell es einem jeden frei. [...]

FAUST. Ich hätte Lust, nun abzufahren.

MEPH. Gib nur erst Acht, die Bestialität
Wird sich gar herrlich offenbaren.

*Siebel trinkt unvorsichtig, der Wein fließt
auf die Erde und wird zur Flamme.*

Helft! Feuer! Helft! Die Hölle brennt! [...]

SIEBEL. Wo ist der Kerl? Wenn ich ihn spüre,
Er soll mir nicht lebendig gehn!

ALTMAYER. Ich hab ihn selbst hinaus zur Kellertüre

-

Auf einem Fasse reiten sehn --

Aus: Johann Wolfgang v. Goethe: Faust. In: Hamburger Ausgabe
in 14 Bänden. Bd.3. Hrsg. v. Erich Trunz. München. Verlag C.H.
Beck, 13. Aufl. 1986

Der Teufelspakt als literarisches Motiv – Ein Vergleich von Goethes ›Faust I‹ und ›Frau Twardowska‹ von Adam Mickiewicz

Literatur ◀

Arbeitsblatt 4: Goethe und Mickiewicz im Vergleich

1. Vergleichen Sie die Biografien und ergänzen Sie die Leerstellen.



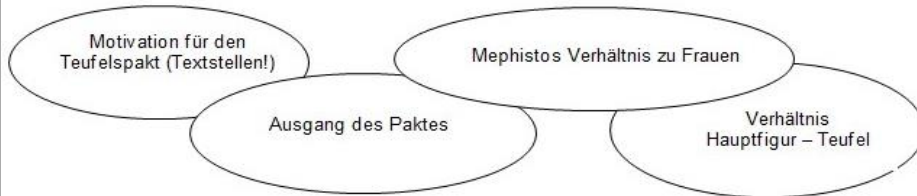
J **Goethe**



Lebenszeit	_____	_____
Geburtsort	_____	_____
Literarisches Hauptwerk	_____	_____
Literarische Epoche(n)	_____	_____
Letzte Ruhestätte in	_____	_____
Beerdigt neben	_____	_____

2. „Frau Twardowska“ und „Faust I“ im Vergleich

Suchen Sie nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Hinblick auf folgende Kriterien. Nehmen Sie auch die Textstellen (s.o.) aus Goethes ›Faust I‹ zur Hilfe!



Weitere Quellen:

Online-Arbeitsblatt: <http://www.poleninderschule.de/arbetsblaetter/deutsch/mickiewicz-und-goethe-der-teufelspakt-als-literarisches-motiv/>

Zeichentrickfilm zu Frau Twardowska: <https://www.youtube.com/watch?v=HnM2hv7BFsE> - „Pani Twardowska“

Die Ballade „Pani Twardowska“ auf Polnisch gelesen von Edward Snopek mit Illustrationen von D. Kozłowska: <http://www.youtube.com/watch?v=b7ZrYSj-AFw>

Film zum Teufelspakt im Faust: <https://www.youtube.com/watch?v=Ou3AV5i1754>

D Reflexion

Porträts von Goethe und Mickiewicz (B1)

Mickiewicz Porträt



Walenty Wankowicz: „Porträt von Adam Mickiewicz auf dem Ajudah-Felsen“, 1827–1828

Öl auf Leinwand, 148 × 125 cm

Nationalmuseum Warschau (poln. Muzeum Narodowe w Warszawie)

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/33/Adam_Mickiewicz.PNG

Goethe Porträt



Johann Heinrich Wilhelm Tischbein: „Goethe in der Campagna“, 1787

Öl auf Leinwand, 164 × 206 cm

Städelsches Kunstinstitut Frankfurt am Main

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a0/Johann_Heinrich_Wilhelm_Tischbein

Die Studierenden haben nun schon ein umfangreiches Vorwissen über Goethe, Mickiewicz und ihr Schaffen erworben. Sie sollen imstande sein, die zwei Dichter in einem historischen Kontext zu situieren und Bezüge zwischen ihrem Leben und Schaffen herzustellen. Die Aufgabe besteht darin, diese biographisch-historischen Informationen in eine kurze Gemälde-Interpretation einfließen zu lassen.

Aufgabe 1

Die LK teilt die beiden Gemälde aus oder wirft sie mit einem Beamer an die Wand. Dann werden Paare oder Kleingruppen gebildet. Ein Arbeitszettel mit folgenden Fragen wird ausgeteilt, der in den Paaren oder Gruppen als Vorarbeit zur schriftlichen Interpretation bearbeitet wird.

Arbeitsblatt:

Beantworten Sie folgende Fragen in Stichworten oder höchstens drei Sätzen:

- Was haben Goethe und Mickiewicz gemeinsam? Was unterscheidet sie? Vergleichen Sie Ihre Antworten!
- Wie empfinden sie die Frisur und die Kleidung von Goethe und Mickiewicz? Könnten Sie sich die beiden Dichter als moderne Künstler oder Stars vorstellen? Wie sehen sie aus?
- Bilden Sie die Pose/die Haltung nach! Wie fühlt es sich an? Gibt es Situationen, in denen Sie sich vorstellen könnten, so dazusitzen? In welchen? Warum? Was wollen Sie damit erreichen?

- Würden Sie auch so sitzen? Würden Sie auch so schauen? Sind Ihnen die Männer sympathisch oder nicht? Würden Sie sie gerne kennenlernen? Warum?
- Passen die Porträts zu Ihren Darstellungen von Goethe und Mickiewicz aus den Kurzbiographien? Welche Aspekte stellen Sie in den Vordergrund bei der Charakteristik dieser Personen?
- Danach werden die Ergebnisse mündlich im Plenum vorgestellt und zur Diskussion gestellt.

Aufgabe 2 in Einzelarbeit oder als Hausaufgabe

- a) Verfassen Sie eine schriftliche Stellungnahme zum Thema „Goethe und Mickiewicz als Nationaldichter“ oder
- b) Schauen Sie sich die beiden Dichterporträts an und versuchen Sie zu erklären, warum die italienische Campagna und der Berg Aju-Dag (Ajudah) auf der Krim für die Dichter so wichtig waren. Was bedeuten die Italienreise Goethes und die Krimreise Mickiewiczs für ihr literarisches Werk?

Zu allen folgenden Aufgaben zu Diskussionen kann die LK ein Arbeitsblatt mit Redemitteln austeilen:

Redemittel:

sich zu Wort melden:

Dürfte ich etwas dazu sagen?
 Entschuldigung, ich würde gern etwas dazu sagen.
 Zu diesem Punkt möchte gern Folgendes anmerken.
 Ich würde gerne eine Bemerkung zu diesem Thema machen.

etwas betonen:

Das Wichtigste ist für mich, dass
 Er erscheint mir in diesem Zusammenhang besonders wichtig, dass ...
 Ich würde gern noch einmal auf den Punkt eingehen, der mir besonders wichtig ist: ...
 Ich kann nur immer wieder betonen, dass ...

sich gegen eine Unterbrechung wehren:

Bitte lassen Sie mich kurz noch meinen Gedanken zu Ende führen!
 Einen Moment Geduld bitte, ich bin gleich fertig.

einer Meinung zustimmen:

Ich bin da völlig / ganz Ihrer Meinung.
 Ich gehe (da) völlig „d'accord“ mit Ihnen.

Dem kann ich nur voll zustimmen.
Ich teile (in diesem Punkt) voll und ganz Ihre Meinung.
Das ist eine gute Idee. Das sehe ich ganz genauso.

widersprechen:

Erlauben Sie mir, dass ich Ihnen widerspreche.
Ihre Ansicht in allen Ehren, aber...
Könnte es nicht vielleicht eher so sein, dass ...
Ich kann mich dem nicht so ganz anschließen.
Tut mir Leid, aber da bin ich etwas anderer Meinung.
Da bin ich etwas skeptisch.
Mir erscheint das etwas fraglich.
Ihre Argumente überzeugen mich nicht, weil ...
Entschuldigung, aber das sehe ich ganz anders.

NATIONALHYMNEN

Anna Furmaniak, Jakub Koch, Beata Ostrowska, Ronja Roloff

Einführung

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht der parallele Erinnerungsort der polnischen und der deutschen Nationalhymne.

Die deutsche Nationalhymne, das *Lied der Deutschen*, wurde 1841 auf der Insel Helgoland von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben zu einer Melodie von Joseph Haydn verfasst. Das Lied wurde am 5. Oktober 1841 erstmals öffentlich gesungen. Ursprünglich stammt die Melodie aus dem *Kaiserlied* von Joseph Haydn. Zunächst bestand die deutsche Nationalhymne aus drei Strophen. Seit der Wiedervereinigung Deutschlands im Jahre 1991 wird die dritte Strophe zu offiziellen Anlässen gesungen.

Die polnische Nationalhymne, *Mazurek Dąbrowskiego* (*Dąbrowskis Mazurka*), benannt nach dem polnischen Nationalhelden Jan Henryk Dąbrowski, wurde von Józef Wybicki im Jahre 1779 verfasst. Die Hymne hieß ursprünglich „*Pieśń Legionów Polskich we Włoszech*“ (*Lied der polnischen Legionen in Italien*). Die Melodie wurde von einem unbekanntem Komponisten komponiert. Seit dem 26. Februar 1927 ist der *Mazurek Dąbrowskiego* offiziell die Nationalhymne Polens.

Die polnische Hymne ist ein „beständiger Erinnerungsort“ (Rduch 2012: 266) der Polen. Sie erinnert an nationale Aufstände für die Unabhängigkeit Polens und hat bei den Polen diesbezüglich eine „einende Funktion“ (a.a.O.: 267). Im Vergleich zu Deutschland wurde der Inhalt der polnischen Hymne in Polen nie kritisch reflektiert (vgl. ebd.). Sie stellt „ein unbestrittenes nationales Symbol“ (a.a.O.: 269) dar. Gegenwärtig kommt ihr jedoch nicht mehr so viel Aufmerksamkeit zu wie zu Zeiten der Teilungen. Um dieser abnehmenden Aufmerksamkeit entgegen zu wirken, leitet der Staat Maßnahmen ein, die der Nationalhymne wieder zu mehr Popularität verhelfen sollen. Dazu gehören u.a. die Einrichtung eines Museums, Jubiläumsfeiern, Wettbewerbe sowie eine CD mit neuen Arrangements der Nationalhymne (vgl.

a.a.O.: 269f.). Immer häufiger auftretende Fälle des Missbrauchs zu ökonomischen Zwecken zeigen jedoch, dass der patriotisch verbindende Einfluss der Hymne langsam versiegt (vgl. a.a.O.: 270). Dennoch ist die polnische Nationalhymne im Gedächtnis der Polen fest verankert.

Die deutsche Nationalhymne hingegen ist im Gedächtnis der Deutschen nicht so fest verankert (vgl. Rduch 2012: 271). Sie stieß vor allem auf Grund ihrer nationalistischen Lesart immer wieder auf scharfe Kritik (vgl. a.a.O.: 271ff.) und wurde zu einem Erinnerungsort für drei unterschiedliche politische Richtungen: Die Nationalisten sahen in der Hymne „eine Quelle des Stolzes auf die Zugehörigkeit zu einem über anderen Völkern stehenden Volk“ (a.a.O.: 273), die Kommunisten lehnten das Lied gänzlich ab und die dritte politische Richtung bezog sich auf das demokratische Element der dritten Strophe (vgl. ebd.). Während die erste Strömung zwischen 1933 und 1945 am stärksten war, dominierte nach dem Zweiten Weltkrieg die demokratische, dritte Strömung, die über die Wahl der dritten Strophe als offizielle Hymne entschied (vgl. a.a.O.: 274f.). Auch gegenwärtig dominiert die letzte Strömung. Die dritte Strophe gelangt zu immer größerer Akzeptanz und es wird versucht, den Umgang mit der deutschen Hymne immer weiter zu entkrampfen (vgl. a.a.O.: 276).

In Polen wird die deutsche Hymne häufig noch als „NS-Hymne“ (Rduch 2012: 281) wahrgenommen und ruft „polnischen Hass“ (a.a.O.: 282) hervor. Obwohl sich diese Erinnerung langsam abschwächt, ist sie im deutsch-polnischen Diskurs immer noch präsent (vgl. ebd.). In Deutschland wiederum ist vor allem die erste Zeile der polnischen Hymne bekannt (vgl. a.a.O.: 283), darüber hinaus erinnern sich die Deutschen eher weniger an die Hymne. Wenn doch, dann mahnt sie insbesondere zur Reflexion über den deutschen Nationalismus (vgl. a.a.O.: 284).

Im Hinblick auf die Gegenwartsrelevanz der Nationalhymnen stellt Rduch fest, dass die Nationalhymnen immer häufiger in Bereiche ökonomischen Einflusses und Missbrauchs übertragen werden, bspw. „um das Image von Politikern und Künstlern zu verbessern und um die Verkaufszahlen zu erhöhen“ (Rduch 2012: 266). Die nationale Tradition und identitätsstiftende Funktion der Lieder wird immer seltener erkannt.

Einige Dutzend Jahre friedlicher Koexistenz der meisten europäischen Länder führten dazu, dass die nachfolgenden Generationen sich immer weiter von der in den Hymnen festgeschriebenen nationalen Identität entfernten. Denn die Bedeutung dieser Musikstücke war vor allem mit bewaffneten Konflikten verbunden, während man sie heute in ihrer Kurzfassung vor allem bei sportlichen Großereignissen singt. (Rduch 2012: 266)

Trotz oder gerade wegen dieser Übertragung bzw. Verschiebung der Nationalhymnen in ökonomische Bereiche halten wir es für wichtig, die nationale

Tradition, die sich in ihnen verbirgt, hervorzuheben und die Studierenden für ihren historischen Kontext und ihre Rezeptionsgeschichte zu sensibilisieren.

Wir haben uns deshalb entschieden uns mit dem Thema der polnischen und der deutschen Nationalhymne zu beschäftigen und die Aufgaben für die Studierenden vorzubereiten, weil wir die Nationalhymnen und den historischen Kontext (Entstehungs- und Rezeptionskontext) dieser Hymnen als wichtig betrachten. Wir sind der Meinung, dass man – wenn man sich für die deutsche Sprache interessiert und sie auch studiert – nicht nur die Sprache selbst beherrschen, sondern sich auch mit der Geschichte und der Kultur des Zielsprachenlandes bekanntmachen sollte. Fragestellungen, die bei der Beobachtung einer fremden Kultur entstehen, eröffnen zudem neue Perspektiven auf die eigene kulturelle Identität und stellen diese in einen Zusammenhang mit anderen. Dabei können Vorstellungen der eigenen Kultur hinterfragt und/oder revidiert werden.

Didaktische Vorüberlegungen

Inhaltliche Ziele

Das übergeordnete inhaltliche Ziel unserer Materialien ist, dass die Studierenden interkulturelle Bezüge zwischen dem deutschen und dem, in diesem Fall, polnischen Erinnerungsort „Nationalhymne“ herstellen können. Dazu soll ihnen zum Einen historisches Wissen vermittelt und zum Anderen die Gegenwarts- und Identitätsrelevanz des Erinnerungsortes aufgezeigt werden, anhand dessen die Studierenden zu einer interkulturellen Reflexion befähigt werden sollen.

Das Ziel der Aufgaben ist also u.a., den historischen Kontext der Nationalhymnen kennen zu lernen. Die Studierenden vertiefen ihr Wissen über die Geschichte Deutschlands, hier über die deutsche Nationalhymne. Die Studierenden lernen auch, wie die deutsche Hymne entstanden ist, wann die deutsche bzw. die polnische Hymne gesungen wird und welche Einstellung die Deutschen und die Polen zu ihrer Nationalhymne haben.

Sprachliche Ziele

Diesem inhaltlichen Ziel schließt sich unser übergeordnetes sprachliches Ziel an, das die Studierenden in ihrer allgemeinen kommunikativen Kompetenz fördern soll. Neben der Wortschatzarbeit und der Förderung der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben soll der Schwerpunkt hier insbesondere auch auf die Förderung der Kritikfähigkeit der Studierenden gelegt werden, die als Basis für die interkulturelle Reflexion dienen soll.

Methodische Ziele

Methodisch soll in erster Linie auf eine Vielfalt in den Aufgabenstellungen geachtet werden. Es sollen bereits bekannte Methoden vertiefend geübt werden. Die Aufgaben sind für die Ausübung aller vier Fertigkeiten (*Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben*) vorgesehen.

Unterrichtsmaterialien

A Einführung

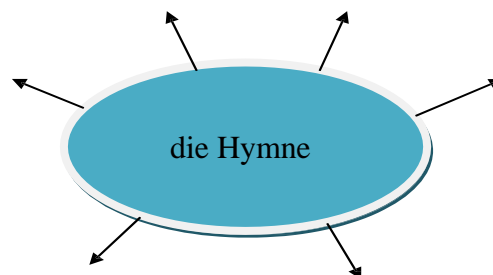
Assoziogramm durch Musikimpuls

A1 – Assoziogramm durch Musikimpuls

Der erste Teil des Unterrichts besteht darin, dass die Studenten sich in das Thema vertiefen. Größtenteils geht es in diesem Teil um eine Einführung in das Thema der *Nationalhymnen*. Alle drei Aufgaben basieren auf der Erstellung eines Assoziogramms und auf einer Diskussion:

Aufgabe 1

Was bedeutet das Wort *Hymne* für Sie? Hören Sie sich die deutsche Nationalhymne an und erstellen Sie ein Assoziogramm.



Aufgabe 2

Nehmen Sie einen andersfarbigen Kugelschreiber, hören Sie sich die polnische Nationalhymne an und ergänzen Sie Ihr Assoziogramm.

Aufgabe 3

Vergleichen Sie die Assoziationen mit einem Partner und sprechen Sie über folgende Fragen:

- Haben sich Ihre Assoziationen geändert, als Sie sich die polnische Hymne angehört haben?

- Wie viele Assoziationen wiederholen sich in Ihrem Assoziogramm?
- Welche Gefühle hatten Sie während des Hörens der beiden Nationalhymnen?

Hinweis

Statt der polnischen Nationalhymne können sich die Student/-innen auch eine andere Nationalhymne anhören.

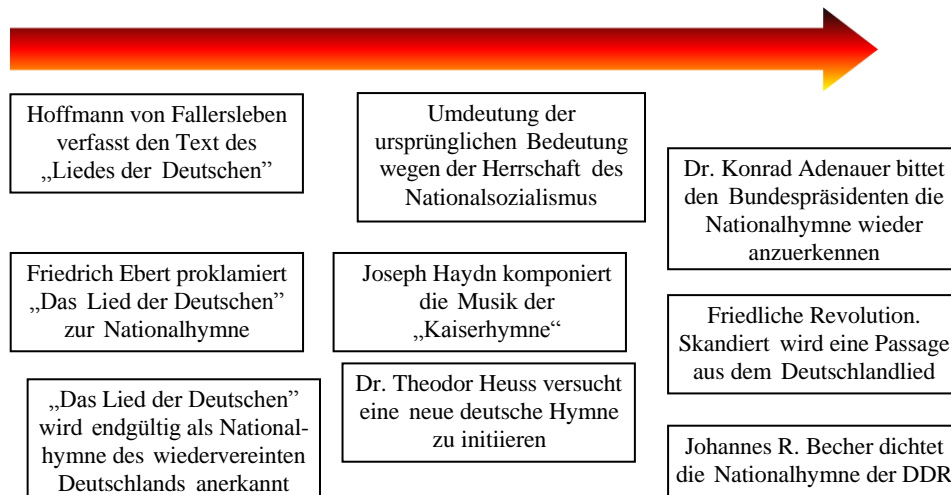
Quellen:

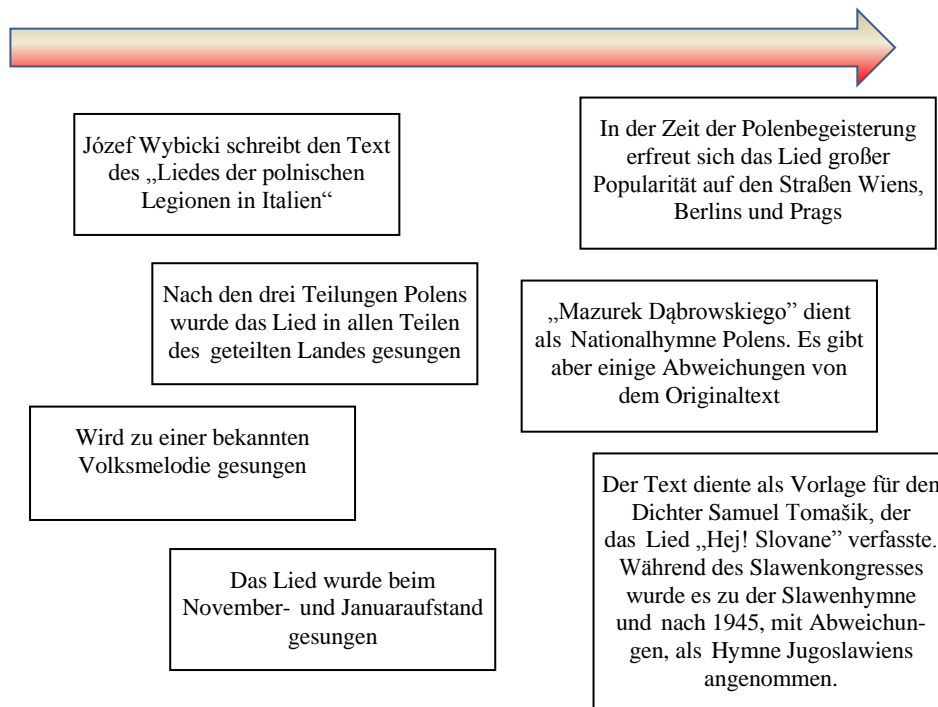
- Die Musik der deutschen Nationalhymne kann von der Internet-Seite der Bundeszentrale für politische Bildung heruntergeladen werden: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39421/wappen-flagge-und-hymne?p=1> [25.03.2015].
- Die Musik der polnischen Nationalhymne kann von der Internet-Seite des polnischen Kulturministeriums heruntergeladen werden: <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/kultura-i-dziedzictwo/symbole-narodowe.php> [25.03.2015].

B Vertiefung

Erstellung eines Zeitstrahls

Ordnen Sie die Texte auf die Zeitachsen. Lesen Sie dann den Text zum historischen Hintergrund und überprüfen Sie Ihre Antworten.





C Ausdifferenzierung

(Kreatives) Schreiben: Umgang mit Nationalhymnen

Diese Aufgabe zielt auf einen kreativen Umgang der Studierenden mit den Nationalhymnen. Aufbauend auf Lese- bzw. Textverstehensaufgaben steht hier sprachlich die Förderung des (kreativen) Schreibens im Mittelpunkt. Inhaltlich geht es um die Auseinandersetzung mit Neuvertonungen und Parodien der Nationalhymnen, sowie mit den öffentlichen Reaktionen auf diese.

Die Aufgabe ist in zwei Arbeitsblätter (siehe unten) aufgeteilt. Während sich eines mit der deutschen Nationalhymne und ihrer „Verhöhnung“ durch ProSieben-Entertainer Stefan Raab beschäftigt, zeigt das andere ein Beispiel für den Umgang mit der polnischen Nationalhymne. Es müssen nicht beide Arbeitsblätter bearbeitet werden. Sie können völlig unabhängig voneinander bearbeitet werden.

Das Arbeitsblatt zur deutschen Nationalhymne hat einen Zeitungsartikel zur Grundlage, indem es um Stefan Raabs Beleidigung der Nationalhymne und die daraufhin aufkommenden kritischen Stimmen geht. Auch die Sängerin Sarah Connor, die die Hymne während eines Fußballspiels falsch sang, wird in dem Artikel erwähnt. Der Text sollte je nach Niveaustufe der Studie-

renden durch gezielte Worterklärungen vorentlastet werden (einige ausgewählte Erklärungen sind aufgeführt). Als Grundlage für das Schreiben eines eigenen Kommentars sollen die Studierenden zunächst Lese- bzw. Textverstehensaufgaben bearbeiten: angefangen bei Assoziationen zum Titel des Artikels, über die Beantwortung von W-Fragen und der Darstellung von Argumenten sowie der eigenen Meinung, bis hin zum Notieren ähnlicher Beispiele aus anderen Ländern. Anschließend sollen die Lernenden einen Kommentar zum Artikel schreiben, indem sie einerseits den Inhalt des Artikels wiedergeben und andererseits ihre eigene Meinung zum Sachverhalt darlegen. Zur Orientierung kann den Studierenden hier der Aufbau eines Kommentars vorgelegt werden. Auch Redemittel bzw. Beispielsätze wären denkbar. Um dem übergeordneten Ziel des interkulturellen Lernens gerecht zu werden, können bzw. sollten in den Kommentar auch die Beispiele aus dem jeweiligen Heimatland bzw. anderen Ländern einfließen. Polnische Studierende könnten – in Bezug auf Sarah Connor – beispielsweise einen direkten Vergleich zu der Sängerin Edyta Górniak ziehen, die ebenfalls während eines Fußballspiels eine ungewöhnliche Interpretation der polnischen Nationalhymne darbot. Insgesamt können alle zuvor bearbeiteten Aufgaben für den Kommentar zu Hilfe genommen werden.

Das Arbeitsblatt zur polnischen Nationalhymne hat ebenfalls einen Text zur Grundlage. Er ist dem Essay von „Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen“ von Robert Rduch zu den Nationalhymnen als parallelem Erinnerungsort entnommen und beschreibt das Vorhaben und die öffentliche Reaktion auf Neuvertonungen der Hymne. Aufgabe der Studierenden ist die Gestaltung einer Werbeanzeige, um das Ansehen der CD mit den Neuvertonungen zu beeinflussen. Als Vorüberlegung sammeln die Studierenden im Think-Pair-Verfahren Gründe für die kritische öffentliche Reaktion sowie für das Vorhaben der Tageszeitung, die die CD mit den Neuvertonungen veröffentlichte. Zur Hilfestellung bezüglich der Gestaltung der Werbeanzeige können den Studierenden verschiedene Informationen bereitgestellt werden: Erstens können den Studierenden zusätzliche Fragen zu u.a. Zielgruppe und Botschaft gegeben werden, die bei der Gestaltung der Werbeanzeige beachtet werden sollten. Zweitens können ihnen die Stufen der Entwicklung einer Werbeanzeige gezeigt werden, die bei der Gestaltung herangezogen werden können. Drittens kann ihnen ein exemplarischer Werbeaufbau zur Verfügung gestellt werden, an dem sie sich bei der Gestaltung ihrer eigenen Werbeanzeige orientieren können. Für die Aufgabe können auch Kleingruppen (*Group* statt *Pair*) gebildet werden. Abschließend sollten die Werbeanzeigen präsentiert und betrachtet werden (*Share*), z.B. mit Hilfe eines *Gallery Walks*. Außerdem sollte eine Reflexion über die Umsetzung und Wirkung der Werbeanzeigen stattfinden.

C1 – Kreatives Schreiben: Umgang mit Nationalhymnen

(1) Bericht über Verunglimpfung der deutschen Nationalhymne



Nationalhymne: Ärger für Stefan Raab

Zuerst versang sich Sarah Connor bei der Nationalhymne („Brüh im Lichte dieses Glückes“). Dann blödelte ProSieben-Entertainer Stefan Raab in seiner Sendung „TV total“ über den Sing-Unfall. [...] Das könnte nun rechtliche Folgen haben.

Der Unterschied liegt wohl in der Absichtlichkeit: Während die Popsängerin für eine unbeabsichtigte Peinlichkeit sorgte, könnte Stefan Raabs bewusste Verhuzung der Nationalhymne ernste Folgen haben.

Auf die Verunglimpfung der Nationalhymne stehen laut Strafgesetzbuch (§ 90a) bis zu drei Jahre Haft oder Geldstrafe. Der Rechtsexperte der CSU im Bundestag, Norbert Geis, sagte der Bild-Zeitung: „Herr Raab hat sich im Ton vergriffen und die Nationalhymne verunglimpft. Dafür muss es eine Strafe geben. Die Staatsanwaltschaft sollte ein Ermittlungsverfahren einleiten. Der Staat darf sich nicht jeden Blödsinn gefallen lassen.“ Raab wollte den Vorwurf bislang nicht kommentieren.

Sarah Connor bekommt hingegen noch eine zweite Chance. Beim Länderspiel Deutschland gegen China am 12. Oktober [2005] in Hamburg soll die 24-jährige Blondine noch einmal die Nationalhymne singen, wie der Deutsche Fußball-Bund (DFB) beschloss.

Quelle: *ddp*Netzeitung (04.06.2015)



Deutsche Nationalhymne

August Heinrich Hoffmann (1798-1874) Joseph Haydn (1732-1809)

Ei-nig-keit und Recht und Frei-heit für das deut-sche Va-ter-land!
Da-nach lasst uns al-le stre-ben, brü-der-lich mit Herz und Hand!

Ei-nig-keit und Recht und Frei-heit sind des Glü-cks Un-ter-pfand:
Blüh im Glan-ze die-ses Glü-cks, blü-he, deut-sches Va-ter-land!

Stefan Raab



Stefan Raab ist ein deutscher Fernsehmoderator und Entertainer. Er gilt in der öffentlichen Wahrnehmung aufgrund seiner satirischen Darstellungen als umstritten und so wurden im Laufe seiner Karriere zahlreiche Klagen gegen ihn erhoben.

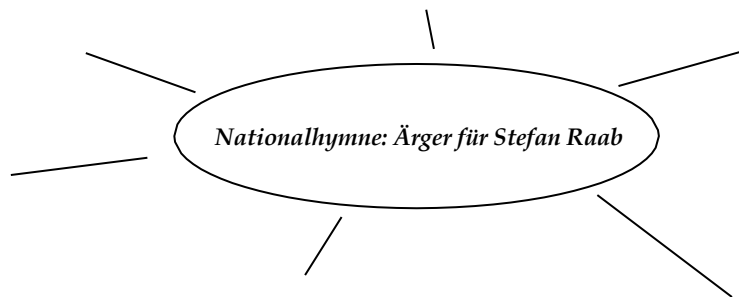
Aufgabe 1:

Schauen Sie sich zunächst die Überschrift an. Worum könnte es in dem Artikel gehen?

□

Aufgabe 2:

Lesen Sie sich den Artikel „Nationalhymne: Ärger für Stefan Raab“ nun durch und beantworten Sie die W-Fragen (*Wer?*, *Was?*, *Wann?*, *Wo?*, *Warum?*, *Wie?*).



Aufgabe 3:

Lesen Sie den Artikel ein zweites Mal und beantworten Sie anschließend die folgenden Fragen.

- a) Was spricht für einen „kreativen“ Umgang mit der Nationalhymne, was dagegen? Sammeln Sie Argumente.

dafür	dagegen

- b) Was ist Ihre Meinung zu dem Artikel?

Aufgabe 4:

Fallen Ihnen noch ähnliche Beispiele aus Ihrem Heimatland oder anderen Ländern ein?

-

Aufgabe 5:

Schreiben Sie einen Kommentar zu dem Artikel „Nationalhymne: Ärger für Stefan Raab“.

Achten Sie dabei auf folgende Struktur:

Folgende Phrasen können Sie verwenden:

(1) Überschrift

kurz und prägnant, oft reißerisch, soll den Leser zum Lesen animieren

(2) Einleitung

Titel des Textes, Autor, Erscheinungsort und -datum, Thema des Textes

Der Artikel „...“ ist am ... in der ... Zeitung erschienen. Er behandelt das Thema ...

In dem Artikel mit dem Titel „...“ geht es um ... Der Artikel thematisiert ...

(3) Zusammenfassung

des Artikels, auf den sich der Kommentar bezieht

In dem Text wird dargelegt, dass ... Der Autor hebt hervor/betont, dass ... Nach Meinung von/Laut XY ...

Bleiben Sie neutral und geben Sie die Meinung des Autors wieder.

(4) Argumentation

verdeutlicht Ihre eigene Meinung

Ich (persönlich) bin der Meinung, dass ... Ich denke/finde/glaube/meine, dass ...

Ich finde es richtig/nicht richtig, dass ...

Einerseits ..., andererseits

(5) Schluss

anfängliche These aufgreifen, Folgerungen aus der Argumentation darlegen

Abschließend/Zum Schluss ...

Zusammenfassend kann man sagen, dass ...

Aus den oben genannten Gründen

Anfängliche These aufgreifen, Folgerungen aus der Argumentation darlegen

Beispiele nennen *Als Beispiel dient dem Autor ...*

Am Beispiel von ... legt der Autor dar, dass ...

Als weiteres Beispiel kann ... angeführt/herangezogen werden.

Mögliche Worterklärungen

- (1) die Verunglimpfung – die Beleidigung (Syn.)
- (2) blödeln – absichtlich dummes Zeug, Unsinn reden
- (3) TV total – von Stefan Raab moderierte Fernsehshow auf ProSieben
- (4) die Verhunzung – etwas verunstalten
- (5) Bild-Zeitung – deutsche, überregionale Boulevardzeitung, deren Berichterstattung Gegenstand zahlreicher öffentlicher Diskussionen und Kritik ist
- (6) sich im Ton vergreifen – unhöflich sein; sich ungeschickt ausdrücken
- (7) der Vorwurf – die Anschuldigung (Syn.)

(2) Werbeanzeige für Neuvertonungen der polnischen Nationalhymne

Anlässlich des Nationalfeiertages am 11. November 2004 veröffentlichte die Tageszeitung *Leben* („*Zycie*“) die Platte „...wie wir zu siegen haben. Polnische Künstler zu Ehren der Dabrowski-Mazurka“, auf der polnische Künstler der klassischen, der Volks-, Jazz- und Rockmusik ihre eigenen Arrangements der Hymne präsentierten. Den Ideengebern der Platte schwebte das Ziel vor, Jugendliche außerhalb der starren Rahmen nationaler Tradition zu erreichen. Trotzdem hielten viele Polen eine solche Herangehensweise an das nationale Symbol, ähnlich wie im Falle der unkonventionellen Interpretation der Hymne durch die Sängerin Edyta Górniak während der Fußballweltmeisterschaft in Seoul im Jahre 2002, für unzulässig. (Rduch 2012: 270)

Think - Pair - Share**Aufgabe 1: Think**

- (a) Überlegen Sie sich Gründe dafür, warum laut Autor viele Polen die neuen Arrangements der Hymne für unzulässig halten.
- (b) Überlegen Sie sich (weitere) Gründe dafür, warum die Tageszeitung „*Zycie*“ die Platte mit den Neuinterpretationen veröffentlichte.

Aufgabe 2: Pair



- (a) Tauschen Sie Ihre Argumente mit einem Partner aus und ergänzen Sie.
 (b) Gestalten Sie eine Werbeanzeige für die Platte „...wie wir zu siegen haben. Polnische Künstler zu Ehren der Dabrowski-Mazurka“.
 Das Werbeziel ist die positive Beeinflussung des Ansehens der Platte.

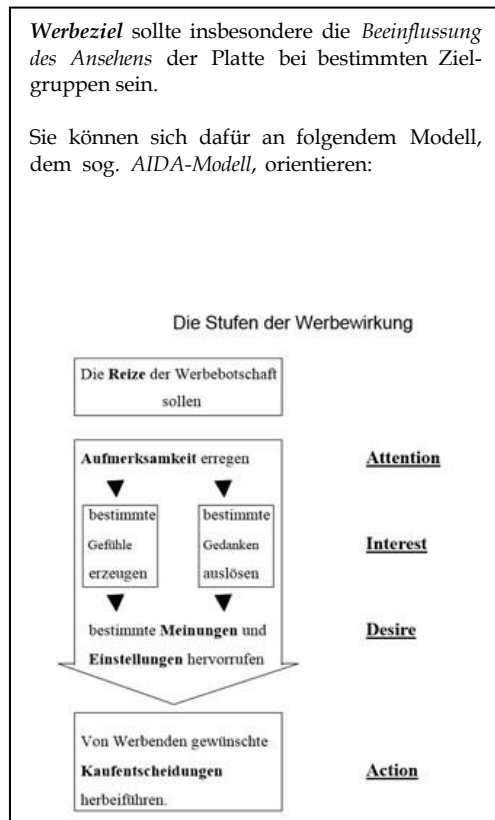
Beachten Sie dabei folgende Fragen:

- Wer soll die Platte kaufen?
- Was soll über die Platte gesagt werden?
- Was sieht man auf der Werbeanzeige?
- Welche Information ist am wichtigsten? Gibt es einen Slogan? Gibt es ein Foto? Welche Farben passen zur Zielgruppe und zur Botschaft?

Info: Auf *youtube* können Sie sich einige der neuen Arrangements der polnischen Hymne anhören.

Werbeziel sollte insbesondere die *Beeinflussung des Ansehens* der Platte bei bestimmten Zielgruppen sein.

Sie können sich dafür an folgendem Modell, dem sog. *AIDA-Modell*, orientieren:



Werbeaufbau: Auf der Seite <http://www.stroeer-direkt.de/gestalten/gestaltungstipps.html> finden Sie u.a. folgende *Gestaltungstipps*:

maximal 5 Wirkelemente!

Blickfang

Werbebotschaft: max. 5 Worte

positive Emotionen!

Produktabbildung mind. 40%

Logo

The advertisement shows a stack of colorful products (Rott Sport) on the left. To the right is the slogan 'Ein Bunt fürs Leben.' in a large, blue, sans-serif font. Below the slogan is the text 'MITTE SPORT, IN 24 FREIZEIT-GELEGENHEITEN'. At the bottom right is the Rott Sport logo, which includes the text 'QUARTALFOHLE FREIZEIT-SPORT'. Blue arrows point from the text labels to the corresponding elements in the advertisement: 'Blickfang' points to the top of the product stack, 'Werbebotschaft: max. 5 Worte' points to the slogan, 'positive Emotionen!' points to the slogan, 'Produktabbildung mind. 40%' points to the product stack, and 'Logo' points to the Rott Sport logo.

Aufgabe 3: Share



Präsentieren Sie Ihre Werbeanzeige.

Reflexion: Reflektieren Sie in einem Abschlusskreis die Umsetzung und Wirkung der von Ihnen gestalteten Werbeanzeigen. Erreichen sie ihr Werbeziel?

Mögliche Worterklärungen

- (1) die Platte – Tonträger; heute: CD
- (2) vorschweben – in jemandes Vorstellung (als Ziel) vorhanden sein
- (3) der starre Rahmen – (der feste Rahmen)
- (4) unkonventionell – ungewöhnlich, unüblich

D Reflexion**Pro-Contra-Debatte: Müssen alle Nationalspieler die Hymne mitsingen?**

Das sprachliche Ziel dieser Aufgabe ist eine Pro-Contra-Debatte, womit der Fertigkeit Sprechen ein hoher Stellenwert zukommt. Je nach Materialwahl können in die Vorbereitung der Debatte aber auch alle anderen Fertigkeiten mit einfließen. Inhaltlich geht es um die öffentliche Debatte über eine Mitsingpflicht für Nationalspieler, die auf dem Arbeitsblatt (siehe unten) am Beispiel Deutschland aufgezeigt wird. Beispiele aus anderen Ländern sind in der Debatte aber auch willkommen bzw. sogar erwünscht. Die Aufgabe dient der Reflexion: Die Studierenden haben ihr Wissen bezüglich der Geschichte und der Funktion der Nationalhymnen in den ersten Arbeitsphasen bereits erworben und vertieft. Auf Grundlage dieses Wissens sind sie nun zu einer Reflexion um den Gebrauch der Nationalhymnen fähig. Aufgrund der sprachlichen Komplexität dieser Aufgabe bietet sie sich vor allem für ein Niveau B2 oder höher an.

Zur ersten Heranführung an die Thematik können den Studierenden unterschiedliche Meinungen von verschiedenen Personen aus dem öffentlichen Leben aufgezeigt werden. Die Beispiele auf dem Arbeitsblatt (s. unten) sind einem Focus-Artikel entnommen. Es können aber auch andere Quellen als Grundlage dienen. Jedoch sollte darauf geachtet werden, dass sowohl Pro-Argumente (z.B. größerer Erfolg, Identifikation nicht nur mit der Mannschaft, sondern auch mit dem Land) als auch Contra-Argumente (z.B. eigene Entscheidung, keine Mitsingpflicht) abgebildet werden. Je nach Sprachni-

veau der Gruppe sollte der Text vorentlastet werden (einige ausgewählte Erklärungen sind beigefügt).

Mit Hilfe einer Tabelle sollen die Studierenden entscheiden, welche Aspekte der *Statements* für und welche gegen eine Mitsingpflicht sprechen. In einem zweiten Schritt sollte die Tabelle (s. unten) um eigene Argumente ergänzt werden. Dies kann auch zusammen mit einer Partnerin oder einem Partner geschehen. Anschließend werden die Studierenden in drei etwa gleichgroße Gruppen geteilt: Eine Gruppe übernimmt die Pro-Position, eine andere die Contra-Position. Die dritte Gruppe hat eine neutrale Position und bereitet Fragen vor, die sie den beiden anderen Gruppen stellen kann. Die Pro- und die Contra-Gruppe sollten je ein Plädoyer formulieren. Alternativ können auch zwei Gruppen gebildet werden: Die neutrale Gruppe wird dann durch gegenseitige Fragen der beiden Gruppen ersetzt. Eine exemplarische Anleitung zur Vorbereitung in den Gruppen sowie zum Ablauf der Debatte kann den Studierenden als Orientierung dienen. Zur weiteren Hilfestellung während der Debatte können ihnen zudem Redemittel zur Verfügung werden. Abschließend kann ein Auswertungsgespräch stattfinden, bei dem sowohl die eingenommenen Rollen reflektiert als auch die dargebotenen Argumente beurteilt werden sollten.

Unten stehend werden darüber hinaus weitere Quellen genannt, die zur Vorbereitung auf die Debatte herangezogen werden können: Neben Zeitschriftartikeln bieten sich bei dieser Thematik insbesondere auch Interviews von Fußballnationalspielern oder -trainern an, die sich zur Debatte um die Mitsingpflicht äußern. Damit kann auch das Hörverstehen der Studierenden trainiert werden, z.B. indem sie auf Grundlage der Interviews vorgegebene Aussagen auf ihre Richtigkeit hin überprüfen



Hand aufs Herz: Nach dem Ausscheiden der deutschen Nationalmannschaft während der Fußball-Europameisterschaft 2012 ist in Politik und Sport eine Debatte über die Hymnen-Verweigerung etlicher Nationalspieler entbrannt. ***Singen für den Erfolg?***

Aufgabe 2: Was denken Sie? Ergänzen Sie die Tabelle um eigene Argumente.

Aufgabe 3: Sollten alle Nationalspieler verpflichtet sein, die Hymne mitzusingen? Was spricht dafür, was dagegen? Diskutieren Sie!

Vorbereitung in den Gruppen

1. Diskutieren Sie in Ihrer Arbeitsgruppe, welche Kriterien zur Stützung Ihrer Position wichtig sind. Überlegen Sie auch denkbare Argumente der Gegenseite, um möglichst gut darauf reagieren zu können.

2. Notieren Sie Ihre Argumente auf Karteikarten und ordnen Sie sie nach ihrer Wichtigkeit.

3. Formulieren Sie für Ihre Gruppe ein Plädoyer, indem Sie Ihre Position möglichst knapp und prägnant darlegen.

Ablauf der Debatte

1. *Eröffnung durch den Moderator*
2. *Plädoyer*
3. *ggf. kurze Zwischenbesprechung in den einzelnen Gruppen*
4. *Erwiderung*
5. *Fragerunde des Plenums*



Auswertungsgespräch: Wie haben Sie sich in Ihrer Rolle verhalten? Wie haben Sie sich in der jeweiligen Rolle gefühlt? Wie beurteilen Sie die von den Sprechern vorgetragenen Argumente hinsichtlich ihrer Qualität? Wie plausibel und überzeugend waren die Argumente?

Redemittel für die Pro-Contra-Debatte

Pro	Contra	Kompromiss
Dem stimme ich zu.	Dem stimme ich nicht zu.	Dem stimme ich nur teilweise zu.
Da bin ich ganz Ihrer Meinung.	Da bin ich nicht Ihrer Meinung. / Da bin ich (ganz) anderer Meinung, weil...	Da bin ich teilweise Ihrer Meinung.
Ich teile Ihre Meinung/ Auffassung.	Ich teile Ihre Meinung/ Auffassung nicht.	Ich teile Ihre Meinung/ Auffassung nur teilweise.

Pro	Contra	Kompromiss
Sie haben Recht und ich möchte noch hinzufügen, dass...	Sie haben nicht bedacht, dass.../Ich denke, Sie haben vergessen, dass...	Ich gebe Ihnen Recht, aber andererseits sollten Sie daran denken, dass...
Ich finde gut, dass...	Das überzeugt mich nicht.	Ich halte Ihre Argumente für wichtig, allerdings/auf der anderen Seite...
Das halte ich für richtig/für einen Vorteil.	Das halte ich für falsch/für einen Nachteil.	Das halte ich nur teilweise für richtig/falsch.

Zusätzliche Materialien

Folgende Videos und Artikel können zusätzlich zur Einführungsseite angeschaut werden:

(1) Videodateien

Interview mit Sami Khedira: Sport-Informationen-Dienst (SID) (2012): Sami Khedira zum Hymnen-Streit - „Teilweise beleidigend“. In: Süddeutsche Zeitung. <http://www.sueddeutsche.de/sport/sami-khedira-zum-hymnen-streit-teilweise-beleidigend-1.1441445> (05.05.2015).

Mögliche Aufgabe zum Interview mit Sami Khedira

Aufgabe 1: Hören Sie sich die Stellungnahme von Nationalspieler Sami Khedira an und kreuzen Sie an.

Aussage	richtig	falsch	nicht gesagt
Die Spieler sind nach dem gewonnenen Halbfinale gegen Italien sehr glücklich.			
Die Hymnen-Debatte hat für Sami Khedira nichts mit dem Sport zu tun.			
Sami Khedira empfindet die Kritik nach dem verlorenen Spiel gegen Italien teilweise als beleidigend.			
Die Hymnen-Debatte wurde seiner Meinung nach künstlich aufgebaut, um eine Erklärung für die Niederlage zu finden.			
Der Bundestrainer besteht darauf, dass die Spieler die Nationalhymne singen.			
2009 wurde die deutsche U-21-Mannschaft Europameister, weil in der Mannschaft 8 Spieler mit Migrationshintergrund waren.			
Die U-21 wurde für eine gelungene Integration gelobt.			
Nationalspieler, die die Hymne nicht mitsingen, sind keine guten Deutschen.			
Das größte Ziel der Mannschaft ist, die Europameisterschaft zu gewinnen.			

Aufgabe 2: Formulieren Sie für die falschen Aussagen die korrekte Lösung.

Interview mit Joachim Löw (09:14 – 10:42): 2012 GermanFootball (14.08.2012): Joachim Löw 45min Wutrede über Migration Hymne Memmen (05.05.2015): <https://www.youtube.com/watch?v=YEnp1hKXSuk>

(2) *Artikel*

Volmer, Hubertus (2014): Schlands Hymne: Entweder gehört man dazu – oder eben nicht. http://www.n-tv.de/politik/politik_kommentare/Entweder-gehört-man-dazu-oder-eben-nicht-article13168096.html (05.05.2015)

Der Tagesspiegel (2012): Schweigende Nationalspieler: Politiker fordern Mitsing-Pflicht bei Nationalhymne. <http://www.tagesspiegel.de/sport/fussball-em/schweigende-nationalspieler-politiker-fordern-mitsing-pflicht-bei-nationalhymne/6822150.html> (05.05.2015)

Haubrich, Rainer (2014): Man wird auch ohne Hymnen-Gesang Weltmeister. <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article129579112/Man-wird-auch-ohne-Hymnen-Gesang-Weltmeister.html> (05.05.2015).

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Fußball und Nationalbewusstsein: Pro – Darum sollten Sportler die Nationalhymne singen. <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/185331/m-02-27-pro-darum-sollten-sportler-die-nationalhymne-singen> (05.05.2015).

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Fußball und Nationalbewusstsein: Contra – Warum Sportler die Nationalhymne nicht singen müssen. <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/185332/m-02-28-contra-warum-sportler-die-nationalhymne-nicht-singen-muessen> (05.05.2015).

Mögliche Worterklärungen

- (1) das Ausscheiden – an einem Spiel/Wettkampf nicht weiter teilnehmen können
- (2) die Verweigerung – die Ablehnung
- (3) entbrennen – anfangen, beginnen
- (4) jemanden umtreiben – jemandem keine Ruhe lassen, jemanden stark beschäftigen
- (5) zum guten Ton gehören – den allgemeinen Regeln korrekter Umgangsformen entsprechen

BRIEF DER (POLNISCHEN) BISCHÖFE UND WILLY BRANDTS KNIEFALL

Tomasz Dziura, Nadia Fischer, Veronika Hanulova, Klaudia Koziel

„Obwohl sie zu ihrer Zeit in weiten Teilen der jeweiligen Gesellschaft auf Missverständnisse stießen“ (Felsch/Latkowska 2012, 396f.), gelten sowohl *der Brief der polnischen Bischöfe* als auch *der Kniefall Willy Brandts* gegenwärtig als bedeutende gemeinsame deutsch-polnische Erinnerungsorte. Sie sind deshalb so wichtig, weil sie heute als Symbole der deutsch-polnischen Versöhnung wahrgenommen werden. Zudem zeigen sie auf, welche Wirkung die damals gesendeten Botschaften entfaltet haben: Die ehemals verfeindeten Völker sind sich mit der Zeit näher gekommen. Der gegenwärtige reibungslose kulturelle Transfer und das bessere gegenseitige Verständnis sind auf diese Ereignisse zurückzuführen. Zugleich könnte der von den polnischen Bischöfen und dem deutschen Kanzler Willy Brandt initiierte Prozess der Annäherung als ein Vorbild für andere zerstrittene Nationen dienen, und sie ermutigen, den Schritt zur Versöhnung zu wagen.

Die beiden Erinnerungsorte erlangen in einem immer bedeutsamer werdenden kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterricht große Relevanz. So erlaubt die Arbeit mit ihnen eine multiperspektivische Annäherung an die Vergangenheit und damit ein reflexives historisches und zugleich kulturelles Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Dementsprechend kann die Auseinandersetzung mit ihnen der zunehmenden Rolle der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht gerecht werden, die in den letzten Jahrzehnten einhergehend mit Transformationsprozessen in der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutiert wurde. In diesem Zusammenhang hat Kocka (2013) darauf aufmerksam gemacht, dass die globalen Strukturen der heutigen Welt, die durch eine Vielzahl heterogener Erinnerungskulturen gekennzeichnet sind, es notwendig machen, sich im Kontext historischen Lernens „auf sehr unterschiedliche Perspektiven in der Erinnerung und in der Beurteilung von Vergangenheit einzulassen.“ (Kocka 2013, 359) Voraussetzung für historisches Lernen ist der Autorin zufolge „die Ein-

sicht, dass >>Geschichte<< nur in immer wieder neuen und sich verändernden Narrationen überliefert wird“ (Kocka 2013, 355), die von gegenwärtigen Interessen und Perspektiven abhängen und auch historische Erinnerungen in ihrer Bedeutung und Darstellung beeinflussen. Historisches Lernen, das sich mit heterogenen und sich verändernden Erinnerungen und Erinnerungskulturen beschäftigt, ist demzufolge wichtig, um unterschiedliche Perspektiven von Erinnerungen sowie unterschiedliche Funktionen kultureller Erinnerung bewusst zu machen, diese zu verstehen und zu akzeptieren. (vgl. Kocka 2013, 359f.) Wie eine solche „Perspektivität historischen Lernens“ (Kocka 2013, 359) im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde im DaF-Unterricht umgesetzt werden kann, soll im Folgenden exemplarisch an einer kulturdidaktischen Modellbildung zu den parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten *Brief der (polnischen) Bischöfe* und *Willy Brandts Kniefall* gezeigt werden. Dabei sind die Aufgaben so konzipiert, dass sie innerhalb von vier „Modulen“ – Einführung, Vertiefung, Ausdifferenzierung und Reflexion – seitens der Lehrkraft je nach Interessenschwerpunkt kombiniert werden können. Die verwendeten Unterrichtsmaterialien wie Texte, Bilder, etc. dienen dabei als Leitfaden beziehungsweise Orientierung und können gegebenenfalls durch alternative Materialien ersetzt werden, sofern diese für dieselbe Zielsetzung geeignet sind.

Didaktische Vorüberlegungen

Mit den zu den deutsch-polnischen Erinnerungsorten *Brief der (polnischen) Bischöfe* und *Willy Brandts Kniefall* entwickelten Aufgaben soll den Studierenden zum einen die Bedeutung der Ereignisse als Meilensteine im Prozess der deutsch-polnischen Versöhnungsgeschichte vermittelt werden. Weiterhin soll an ihnen der Konstruktionscharakter von Geschichte verdeutlicht werden, indem die synchrone, kulturell unterschiedliche und z.T. heterogene Rezeption ebenso wie die diachrone, parallele Wahrnehmungsgeschichte behandelt und im Kontext historischer sowie aktueller soziokultureller Begebenheiten betrachtet werden. Auch die politische Instrumentalisierung der Ereignisse spielt hierbei eine Rolle. Dabei ist auch die Vermittlung historischen Hintergrundwissens erforderlich. Zudem sollen die Studierenden immer wieder ihre eigene Meinung einbringen, indem sie sich mit den oben genannten Erinnerungsorten auseinandersetzen, über sie reflektieren und sich dabei ihrer eigenen Perspektiven, Wahrnehmungen und Deutungen, auch von Bildern und Texten, bewusst werden. Dies hebt noch einmal den heterogenen Rezeptionscharakter der Erinnerungsorte hervor, der sich auch in verschiedenen Diskursen und (intrakulturellen) Gruppen widerspiegelt und anhand von Graphiken sowie unterschiedlichen Textmaterialien verdeutlicht werden soll.

Außerdem spielt die Bewusstmachung der bzw. die Auseinandersetzung mit Unterschieden in der Vergangenheits- und Gegenwartsrelevanz der beiden Ereignisse eine Rolle. Denn diese waren damals bzw. sind heute noch von unterschiedlicher Identitätsrelevanz für Polen und Deutschland gekennzeichnet. Nicht zuletzt ist auch die Herstellung persönlicher Anknüpfungsmöglichkeiten sowie interkultureller Bezüge von Bedeutung, die den Studierenden den Zugang zu den historischen Ereignissen erleichtern und deren Bedeutung für die deutsche und polnische Erinnerungskultur veranschaulichen sollen.

Ein weiteres wichtiges Ziel ist die Sprachförderung. Die Aufgabenstellungen umfassen sowohl Übungen zum Hör- und Leseverstehen als auch zum kreativen Schreiben und freiem Sprechen, sodass ein variables, integriertes Fertigkeitstraining möglich ist. Was den Kompetenzbereich Sprechen angeht, liegt der Schwerpunkt unter anderem auf der Förderung der Diskussionsfähigkeit. Die Studierenden lernen u.a., eine Diskussion thematisch und strategisch vorzubereiten und durchzuführen, ihren Standpunkt sachlich zu vertreten und zu den Argumenten anderer Stellung zu nehmen. In Anlehnung an die Förderung des Leseverstehens ist sowohl in sprachdidaktischer als auch methodischer Hinsicht eine kritische Reflexion des behandelten Materials (u.a. Texte, Bilder, Grafiken) von Relevanz. Daneben gilt es sowohl die mediale als auch intertextuelle Kompetenz der Studierenden zu fördern, indem crossmedial gearbeitet wird und die Studierenden Verknüpfungen zu den behandelten Materialien schaffen. Das bedeutet, dass verschiedene Medien, nicht nur Texte, sondern auch Bilder und Grafiken, herangezogen werden, um ein Thema oder ausgewählte Aspekte dieses Themas im Medienverbund zu untersuchen. Die in diesen verschiedenen Medien enthaltenen Informationen bzw. Inhalte sollen erschlossen, gegenübergestellt und bewertet werden. Dabei ist der kritische Umgang mit den Inhalten wichtig sowie die Fähigkeit, sich dazu (kritisch) zu äußern. Bei der Erarbeitung verschiedener Texte sollen den Studierenden zudem einige Lernstrategien vermittelt werden (zum Beispiel das Markieren von relevanten Stellen und das Formulieren von Überschriften zu einzelnen Abschnitten).

Ausgewählte Aufgaben

A Einführung

Ziel der Aufgabe ist es, die Studierenden an den Kniefall Willy Brandts als Ausdruck der Bitte um Vergebung und als Versöhnungsgeste heranzuführen. Dabei soll der Fokus zunächst nur auf der Haltung liegen, die Willy

Brandt beim Kniefall eingenommen hat, ohne diese Geste direkt mit dem ehemaligen Bundeskanzler und der Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen in Verbindung zu bringen. So soll der entschuldigende und demütige Charakter eines Kniefalls im Allgemeinen hervorgehoben werden, der auch häufig im kirchlichen Kontext, z.B. beim Beten, zu beobachten ist. Zu diesem Zweck sehen sich die Studierenden ein Foto des Kniefalls von Willy Brandt an, bei dem weder das Mahnmal, vor dem er kniet, noch die umherstehenden Fotografen und Passanten zu sehen sind. Folgende Aufgabenstellungen gilt es hierbei zu bearbeiten:

- Wo, in welcher Situation, aus welchem Anlass knien Menschen?
- Welche symbolische Bedeutung wird dem Kniefall in der deutschen Kultur zugeschrieben? Unterscheidet sich diese Bedeutungszuschreibung von denjenigen anderer Kulturen?
- Was sehen Sie? Beschreiben Sie das Foto.
- Was geht Ihnen beim Anblick dieses Fotos durch den Kopf? Wer könnte der Mann sein? Wo könnte das Foto gemacht worden sein? Sammeln Sie Ihre Assoziationen in Form einer Mindmap. Folgende Kategorien können hierfür zum Beispiel genutzt werden: Orte, Personen, Emotionen, Anlässe, etc.

Anmerkung: Die Studierenden sollten zu Beginn nicht darüber informiert werden, wer die Person auf dem Foto ist und in welchem Kontext das Foto aufgenommen wurde, um zunächst den allgemeinen Charakter dieser Geste beziehungsweise der Körperhaltung zu erfassen. Die gesammelten Assoziationen können später an der Tafel, in jedem Fall aber mündlich im Plenum, zusammengetragen werden. Falls nicht bereits von den Studierenden selbst thematisiert, können zusätzlich folgende Fragen an die Studierenden gerichtet werden: Welche Emotionen verbinden Sie mit diesem Bild? Was für eine Atmosphäre herrscht hier? Aus welchem Grund beziehungsweise zu welchem Anlass könnte der Mann knien?

Sollte der Entstehungshintergrund des Fotos frühzeitig erkannt werden, können die Fragen folgendermaßen angepasst werden, um dennoch zunächst den Fokus auf dem allgemeinen Charakter dieser Geste zu belassen:

- Willy Brandt kniet aus einem bestimmten Grund. Was für ein Grund kann das sein? Kennen Sie noch andere Situationen und Anlässe, zu denen Menschen knien?
- Welche symbolische Bedeutung wird dem Kniefall auf dem Foto zugeschrieben? Welche symbolische Bedeutung hat er für die deutsche Kultur? Unterscheidet sich diese Bedeutungszuschreibung von denjenigen anderer Kulturen?

Um in einem weiteren Schritt auf das konkrete Ereignis des Kniefalls von Willy Brandt im Jahre 1970 überzugehen, kann anschließend folgende Fra-

gestellung im Plenum behandelt werden: Falls zu diesem Zeitpunkt noch unklar ist, dass es sich bei dem Mann auf dem Foto um Willy Brandt handelt:

– Haben Sie eine Idee, inwiefern dieses Bild in Verbindung mit der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte stehen könnte?

Andernfalls kann die Frage direkt auf die Situation ausgerichtet werden:

– Aus welchem Anlass kniet Willy Brandt auf dem Foto? Vor wem oder was kniet er?

Anmerkung: Falls nicht bereits von den Studierenden selbst benannt, sollten hier – je nachdem, ob im weiteren Verlauf Aufgabe B1 bearbeitet wird oder nicht – einleitende historische Hintergrundinformationen zum Kniefall bereitgestellt werden.¹

Die Aufgabenstellungen zur Beschreibung und Interpretation eines Fotos des Kniefalls können sowohl in Kursen auf Niveaustufe B1 als auch B2 und C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens angewendet werden. Jedoch sollten den Studierenden auf Niveau B1 zusätzliche Wortschatzhilfen zur Verfügung gestellt werden, da sie sich auf diesem Niveau meist zu vertrauten Themen und persönlichen Interessengebieten, nicht jedoch zu Themen im kulturspezifischen oder historisch-politischen Bereich äußern können. So könnte eine Auswahl an Verben und Adjektiven wie „knien“, „beten“, „etwas bereuen“, „sühnen“, „ehrfürchtig“, „respektvoll“ und „demütig“ nützlich sein, um das Foto beschreiben und weitere Assoziationen sammeln zu können.



Quelle: <http://unsere.de/kniefall.htm> [06.04.2015].

¹Siehe Vorschläge für ergänzende historische Hintergrundinformationen zum Kniefall im Anhang: Punkt 5.2 [vgl. <http://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/>].

B Vertiefung

Im Zuge dieser Einheit soll die synchrone Rezeption des Briefwechsels zwischen den polnischen und den deutschen Bischöfen in Polen und Deutschland im Jahre 1965 erarbeitet werden. Ziel ist es, verschiedene Blickwinkel auf die Inhalte des Briefwechsels aufzuzeigen und, vor allem im Hinblick auf den Brief der polnischen Bischöfe, auf dessen damalige politische Instrumentalisierung zu verweisen. Hierfür bietet sich in einem ersten Schritt die Arbeit mit Auszügen aus dem Originalbrief der polnischen Bischöfe an.

Falls nicht bereits vorher bearbeitet, sollte den Studierenden vor dem Lesen des Briefauszugs erstes Hintergrundwissen zum Brief der polnischen Bischöfe vermittelt werden. Das heißt, dass zunächst geklärt werden muss, aus welchem Grund dieser Brief damals geschrieben wurde, um daraufhin weiter mit diesem arbeiten zu können. Beim Lesen des Briefes gilt es daraufhin folgende Aufgabenstellungen zu bearbeiten:

- Lesen Sie den Briefauszug und formulieren Sie thematische Überschriften für die einzelnen Abschnitte. Unterstreichen Sie Ihrer Meinung nach relevante Textstellen und Stichwörter im Hinblick auf diskussionswürdige Äußerungen.
- Anschließende Frage im Plenum: In welchem „Ton“ wurde der Brief geschrieben, beziehungsweise was für eine Stimmung vermittelt er Ihrer Meinung nach?

Anmerkung: Für ein besseres Textverständnis empfiehlt es sich, den Lernenden Lesehilfen in Form einsprachiger Worterklärungen an die Hand zu geben, da der Briefauszug einige Begrifflichkeiten enthält, die religiös oder historisch-politisch fundiert sind.²

In einem weiteren Schritt sollen die Studierenden sich mit der damaligen Rezeption des Briefwechsels in Polen und Deutschland eingehend auseinandersetzen. Hierfür können Kommentare, zum Beispiel aus Zeitungsartikeln aus dem Jahre 1965 und / oder einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu diesem Thema, ausgewählt und auf jeweils separates Papier gedruckt werden.³ Die Studierenden werden in mehrere Gruppen (jeweils drei bis vier Personen) aufgeteilt und erhalten jeweils unterschiedliche Textausschnitte. Dabei überlegen sie sich, in welchen Kommentaren der Brief-

² Vgl. Einsprachige Worterklärungen zum Auszug aus dem Brief der polnischen Bischöfe im Anhang: Punkt 5.4 [vgl. <http://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/>].

³ Siehe exemplarische Textausschnitte im Anhang: Punkt 5.3.2, 5.3.3 und 5.3.4 [vgl. <http://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/>].

wechsel positiv, und in welchen er negativ bewertet wurde. Gleichzeitig überlegen sie sich, ob diese Bewertungen aus Sicht der Polen oder der Deutschen stattfanden. Anschließend begründen Sie ihre Entscheidungen im Plenum und ordnen die Textausschnitte folgendem Tafelbild zu: (Die Zettel werden mit Tesafilm o.Ä. an die Tafel befestigt.)

Wahrnehmung des Briefwechsels	Positiv	Negativ
Aus der Sicht der Deutschen		
Aus der Sicht der Polen		

Daraufhin teilen sich die Studierenden in zwei Gruppen auf, von denen eine jeweils polnische und deutsche Staatsangehörige repräsentieren. Das vorherige Tafelbild dient als Vorbereitung auf eine Diskussion zwischen den Studierenden: Diese sollen sich in ihren Gruppen gegenüber setzen, über die negativen und positiven Konnotationen des Briefwechsels diskutieren und dabei auch zu den Argumenten der jeweils anderen Gruppe Stellung nehmen. Die Aufgabenstellung hierzu lautet wie folgt:

Stellen Sie sich vor, Sie befinden sich im Jahre 1965 und haben gerade von dem Briefwechsel der deutschen und polnischen Bischöfe aus einer Zeitung erfahren. Sie als deutscher oder polnischer Staatsangehöriger nehmen daraufhin an einer öffentlichen Diskussion über den Briefwechsel teil, bei der Sie Ihre Meinung vertreten und zu den Argumenten der Vertreter/-innen ihres Nachbarlandes Stellung beziehen müssen.

Besonders im Hinblick auf das Verständnis der Auszüge aus dem Originalbrief der polnischen Bischöfe sowie die anschließende Diskussion ist diese Einheit mit anspruchsvollem und auch längerem Textmaterial sowie freien Redebeiträgen verbunden. Daher ist diese Einheit in erster Linie für Studierende auf Niveau C1 des GER geeignet.

Textmaterial

1. Auszug aus dem Brief der polnischen Bischöfe⁴

Hochwürdige Konzilsbrüder!

Es sei uns gestattet, ehrwürdige Brüder, [...] Ihnen, unseren nächsten westlichen Nachbarn, die freudige Botschaft mitzuteilen, daß im nächsten Jahre [...] die Kirche Christi in Polen und mit ihr zusammen das gesamte polnische Volk [...] die Tausendjahrfeier seines nationalen und staatlichen Bestehens begehen wird. [...]

Die folgenden Ausführungen mögen als historischer und zugleich auch sehr aktueller Kommentar unseres Millenniums dienen und vielleicht auch mit Hilfe Gottes unsere beiden Völker im gegenseitigen Dialog einander noch näher bringen. [...]

Nach kurzer Unabhängigkeit von etwa 20 Jahren (1918-1939) brach über das polnische Volk ohne seine Schuld das herein, was man euphemistisch einfach als II. Weltkrieg bezeichnet, was aber für uns Polen als totale Vernichtung und Ausrottung gedacht war. Über unser armes Vaterland senkte sich eine furchtbare finstere Nacht, wie wir sie seit Generationen nicht erlebt hatten. [...] Wir waren alle macht- und wehrlos. Das Land war übersät mit Konzentrationslagern, in denen die Schloten der Krematorien Tag und Nacht rauchten. Über sechs Millionen polnischer Staatsbürger, darunter der Großteil jüdischer Herkunft, haben diese Okkupationszeit mit ihrem Leben bezahlen müssen. [...]

Nach alledem, was in der Vergangenheit geschehen ist, [...] ist es nicht zu verwundern, daß das polnische Volk unter dem schweren Druck eines elementaren Sicherheitsbedürfnisses steht und seinen nächsten Nachbarn im Westen immer noch mit Mißtrauen betrachtet. Diese geistige Haltung ist sozusagen unser Generationsproblem, das [...] bei gutem Willen schwinden wird und muß. [...]

Die Belastung der beiderseitigen Verhältnisse ist immer noch groß und wird vermehrt durch das sogenannte „heiße Eisen“ dieser Nachbarschaft; die polnische Westgrenze an Oder und Neiße ist, wie wir wohl verstehen, für Deutschland eine äußerst bittere Frucht des letzten Massenvernichtungskrieges – zusammen mit dem Leid der Millionen von Flüchtlingen und vertriebenen Deutschen (auf interalliierten Befehl der Siegermächte – Potsdam 1945! – geschehen). Ein großer Teil der Bevölkerung hatte diese Gebiete aus Furcht vor der russischen Front verlassen und war nach dem Westen geflüchtet. Für unser Vaterland, das aus dem Massenmorden nicht als Siegerstaat, sondern bis zum äußersten geschwächt hervorging, ist es eine Existenzfrage (keine Frage „größeren Lebensraumes!“). [...] Wo sollten sie auch damals hin, da ja das sogenannte Generalgouvernement zusammen mit der Hauptstadt Warschau in Schutt und Trümmern lag.[...]

Seid uns wegen dieser Aufzählung dessen, was im letzten Abschnitt unserer tausend Jahre geschehen ist, liebe deutsche Brüder, nicht gram! Es soll weniger eine Anklage als vielmehr eine Rechtfertigung sein! Wir wissen sehr wohl, wie ganz große Teile der deutschen Bevölkerung jahrelang unter übermenschlichem nationalsozialistischem Gewissensdruck standen [...]. [...] Tausende von Deutschen teilten als Christen und Kommunisten in den Konzentrationslagern das Los unserer polnischen Brüder...

Und trotz alledem, trotz dieser fast hoffnungslos mit Vergangenheit belasteten Lage, gerade aus dieser Lage heraus, hochwürdige Brüder, rufen wir Ihnen zu: Versuchen wir zu vergessen! Keine Polemik, kein weiterer kalter Krieg, aber der Anfang eines Dialogs [...].

In diesem allerchristlichen und zugleich sehr menschlichen Geist strecken wir unsere Hände zu Ihnen hin [...], gewähren Vergebung und bitten um Vergebung. Und wenn Sie [...] unsere ausge-

⁴ Verlagsredaktion (1967): Deutsch-polnischer Dialog. Briefe der polnischen und deutschen Bischöfe und internationale Stellungnahmen. Bonn [u.a.]: Edition Atlantic-Forum, 7-19.

streckten Hände brüderlich erfassen, dann erst können wir wohl mit ruhigem Gewissen in Polen auf ganz christliche Art unser Millennium feiern. Wir laden Sie dazu herzlichst nach Polen ein. [...]
 Rom, 18. November 1965 Stefan Cardinalis Wyszyński

2. Textausschnitte aus dem Artikel „Brückenschlag der Bischöfe“ (ZEIT Nr. 50, 10.12.1965)⁵

*Brückenschlag der Bischöfe
 Polen und Deutsche entdecken Gemeinsamkeiten*

Eine Brücke über die Kluft, die seit zwei Jahrzehnten Deutschland und Polen trennt, ist im Entstehen. Die Briefe der katholischen Bischöfe beider Länder lassen sie sichtbar werden.

Die polnischen Bischöfe hatten ihren deutschen Amtsbrüdern die Antwort nicht gerade leicht gemacht. Den bewegenden Ruf zur Versöhnung und gegenseitigem Vergeben, der nun in gleichem christlichen Geist erwidert wurde, hatten sie mit einer historischen, religiös-nationalen Bilanz verbunden: Sie erwähnen viele Gemeinsamkeiten von Deutschen und Polen, doch vor allem riefen sie die tausendjährige Leidensgeschichte Polens zum Zeugen an für das „elementare Sicherheitsbedürfnis“ ihrer Nation.

Bei allem Verständnis für die deutschen Nöte, beharrten sie auf der Grenze an Oder und Neiße, die sie als „Existenzfrage – nicht als Frage des Lebensraumes“ bezeichneten.

3. Textausschnitte aus dem Artikel „Gold für die Madonna“ (SPIEGEL Nr. 50, 08.12.1965)⁶

So kam es, daß nicht die Deutschen den Polen, sondern die Polen den Deutschen zuerst verziehen. Sie priesen zwar wiederum „die fast allgemeine polnische Denkart: polnisch ist zugleich katholisch“, aber sie schickten auch erstmals ein Trostwort über die Oder: „Die polnische Westgrenze ist, wie wir wohl verstehen, für Deutschland eine äußerst bittere Frucht des letzten Massenvernichtungskrieges.“

Sie sprachen nicht mehr davon, daß die Polen ein historisches oder gar göttliches Recht hätten, in Schlesien und Pommern zu wohnen, sie fragten schlicht: „Wo sollten sie (die polnischen Flüchtlinge aus den von Moskau annektierten Ostgebieten) auch damals hin?“

4. Textausschnitte aus Heller, Edith (1992): Macht – Kirche – Politik. Der Briefwechsel zwischen den polnischen und deutschen Bischöfen im Jahre 1965⁷

*Gomułka bläst zum Angriff: Der Staatsapparat erprobt seine Kraft
 Die Gelegenheit schien günstig, jetzt die Kirche genau an jenem Punkt anzugreifen, wo sie bisher am unverwundbarsten schien: dem der nationalen Zuverlässigkeit.
 Zeitweilig wurde den Bischöfen sogar unterstellt, die Oder-Neiße-Grenze zur Diskussion gestellt zu haben.*

Man fragte nach der Legitimation der Bischöfe zu einem solchen Schritt – noch dazu gegenüber Unbußfertigen, die vorher gar nicht um Verzeihung gebeten hatten.

⁵ Stehle, Hansjakob (1965): Brückenschlag der Bischöfe. Polen und Deutsche entdecken Gemeinsamkeiten. In: Zeit Online, <http://www.zeit.de/1965/50/brueckenschlag-der-bischoefe> [06.04.2015].

⁶ Unbekannter Autor (1965): Gold für die Madonna. ODER-NEISSE-GRENZE. In: Der Spiegel Online, <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/46275389> [06.04.2015].

⁷ Heller, Edith (1992): Macht – Kirche – Politik. Der Briefwechsel zwischen den polnischen und deutschen Bischöfen im Jahre 1965. Köln: Treffpunkt, 140-155.

In pathetisch-anklagendem Ton wurden einzelne Zitate und Zitatfragmente des Briefes, oft aus dem Zusammenhang gerissen und fehlerhaft übersetzt, zu einer Aussage verdichtet, die es in dieser Form nie gegeben hatte.

Die Argumentationslinie der Bischöfe wurde nachgezeichnet vom Mitleid mit den Umsiedlern über die eigene Rechtfertigung bis hin zum Gipfel – der Bitte um Verzeihung.

Forderung, die deutschen Bischöfe sollten nicht in Prunkgewändern, sondern im Büßerhemd nach Polen kommen, zu Allerseelen oder zum Jahrestag des Kriegsausbruchs und bei einer Messe auf dem Warschauer Soldatenfriedhof, im Gestapo-Gefängnis, auf den Stufen des Krematoriums in Auschwitz oder der Seifenfabrik in Stutthof einem polnischen Priester assistieren.

C Ausdifferenzierung

Im Zuge dieser Aufgabenstellung soll die veränderte heutige und damalige Relevanz des Kniefalls verdeutlicht werden, der zunehmend an öffentlichem Interesse und Bedeutung verloren hat. Hierfür wird den Lernenden ein Cartoon gezeigt, der ein übergroßes Denkmal von dem knienden Willy Brandt und herumlaufende Passanten zeigt, die sich wenig für dieses zu interessieren scheinen.

Aufgabenstellung: Beschreiben Sie den Cartoon. Was fällt Ihnen auf? (im Plenum)

Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

- Was befindet sich im Vordergrund / Hintergrund des Bildes?
- Wer könnte die überdimensional dargestellte Person in Form eines Denkmals sein? Warum ist sie überdimensional dargestellt?
- Welchen Eindruck haben Sie von den Passanten? Was tun Sie?
- Wie wirkt das Bild auf Sie? Achten Sie auf die verwendeten Farben! Was bemerken Sie? (Das Denkmal ist im Gegensatz zum Rest des Bildes sehr eintönig und grau. Hier könnten z.B. mögliche Gründe für die farbliche Trennung gesucht werden).

Diese Fragen zielen darauf ab, die Lerner darauf hinzuweisen, dass der Kniefall (wie auch der Brief der polnischen Bischöfe) heutzutage an Relevanz verloren hat. Deutlich wird dies vor allem daran, dass die Passanten in dem Cartoon dem Denkmal des Kniefalls keinerlei Beachtung schenken, obwohl dieses aufgrund seiner (damaligen) Bedeutsamkeit überdimensional groß errichtet wurde.

Die mit der Aufgabe zusammenhängende Beschreibung und Interpretation des Cartoons ist für Lerner ab dem Niveau B1 des GER geeignet. Zusätzlich können auf Niveau B1 passende Wortschatzhilfen zur Verfügung gestellt werden, um Ihnen das freie Sprechen zu erleichtern.



„100 Jahre Willy Brandt“ von Marian Kamensky (05.11.2013),
 Quelle: http://www.toonpool.com/cartoons/100%20Jahre%20Willy%20Brandt_211546
 [06.04.2015].

Wortschatzhilfen zur Beschreibung und Interpretation von Bildern

Beschreibung von Bildern:

Im Vordergrund / Hintergrund befindet sich ...
 Auf der rechten / linken Seite ist / sind ...
 Vorne rechts / hinten links steht / stehen ...
 Oben / Unten / In der Mitte ist / sind / gibt es ...
 Auf dem Foto wird / werden ... dargestellt.
 Die Szene spielt sich ... ab.

Beschreibung von Personen:

Der Mann auf dem Foto ist ungefähr...Jahre alt.
 Seine Haare sind....
 Er sieht alt / jung / müde / fröhlich / ernst ... aus.
 Er trägt ...
 Die Menschen auf dem Foto spielen Fußball / spazieren / ...
 Sie sind sportlich / elegant / bunt bekleidet.

Interpretation:

Ich vermute, dass...
 Ich habe den Eindruck / das Gefühl, dass...
 Das Foto zeigt wahrscheinlich / vermutlich eine Situation aus (+ Dat.) ...

Meines Erachtens ...
Meiner Meinung / Ansicht / Auffassung nach ...
Die auf dem Foto dargestellte Person ist wahrscheinlich...
Die Person scheint ... zu sein.

Adjektive:

mitfühlend, höflich, interessant, vernünftig, ausgeglichen, großzügig, respektvoll, rücksichtsvoll, sensibel, taktvoll, verantwortungsbewusst, anspruchsvoll, verzweifelt, ethisch, idealistisch, ernst, zufrieden, begeistert, ...

D Reflexion

Bei dieser Aufgabe soll der Gegenwartsbezug der beiden in dieser Unterrichtseinheit betrachteten Erinnerungsorte ermittelt werden. Dies ergibt sich aus der Überzeugung, dass man in der Erinnerungskultur nach einer Verbindung zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart sucht. (vgl. Assmann 2013, 92) Folgende Frage soll dabei diskutiert werden: Sind die beiden Ereignisse (Willy Brandts Kniefall und der Brief der polnischen Bischöfe) heute genauso relevant wie früher?

Zur Beantwortung dieser Frage werden die Lernenden in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe sammelt Argumente, die für die heutige Relevanz beider Ereignisse spricht, die zweite sammelt Gegenargumente. Anschließend diskutieren die Gruppen unter Moderation der Lehrperson miteinander. Durch die Auseinandersetzung mit dieser Frage soll die symbolische Bedeutung dieser Erinnerungsorte, auf die in den vorherigen Aufgaben schon mehrmals aufmerksam gemacht wurde, unter aktuellen Umständen reflektiert werden.

Weitere Fragen im Plenum:

- Fällt Ihnen ein Beispiel für ein vergleichbares historisches Ereignis aus Ihrem Heimatland ein, das damals und / oder heute als bedeutende symbolische Versöhnungsgeste galt beziehungsweise gilt?
- Mit welchen Ländern ist die Geschichte Ihres Heimatlandes verbunden?

Die Studierenden sollten über einen relativ umfangreichen Wortschatz und ein freies Sprechvermögen verfügen, um die oben angeführten Fragen beantworten und sich zu dem Thema differenziert äußern zu können. Allerdings haben sie sich einen Großteil des hierfür notwendigen Vokabulars bereits bei der Bearbeitung der vorherigen Einheiten erarbeitet, sodass diese Aufgabe sowohl für Studierende auf Niveau C1 als auch Niveau B2 des GER geeignet ist.

KÄFER, TRABI UND MALUCH

Karolina Bernal, Anne Maria Fröhlich Zapata, Magdalena Merta,
Monika Młynarczyk, Anna Tillhon

Einführung

Einleitende Gedanken. Das Zusammenstellen dieser Materialsammlung war von lautem Gelächter und einem regen Gespräch über Kindheitserinnerungen begleitet, denn alle TeilnehmerInnen sahen sich in ihre Vergangenheit auf den Rücksitz eines Autos zurückversetzt und erinnerten sich an ewig erscheinende Autofahrten in den Urlaub oder lustige Autopannen mit der Familie. Ganz gleich ob Polin oder Deutsche, die drei PKWs Trabi, Maluch und Käfer waren für alle an eine persönliche Erinnerung geknüpft. Doch wer von den in Deutschland Aufgewachsenen hatte von einem Maluch gehört? Keine. Die Polinnen hingegen kannten sowohl Trabi, als auch Käfer. Die deutsch-polnischen Verhältnisse scheinen in diesem asymmetrischen Verhältnis zueinander zu stehen. LiteraturliebhaberInnen aus Polen kennen Goethes Werther, Pan Tadeusz nicht zu kennen scheint unter deutsch sozialisierten LiteraturliebhaberInnen hingegen kein Grund, sich zu genieren. Die Reflexion über die Implikationen, die sich daraus ergeben, sind für uns zentral: Im Positiven sind wir inspiriert vom Reichtum polnischer Erinnerungsorte, sowie dem Austausch darüber. Gleichzeitig stießen wir durch die fehlende Anerkennung polnischer Narrative im akademischen Wissenskanon auf der einen Seite und durch persönliche Erfahrung auf der anderen, immer wieder auf Sichtbarwerdung einer Macht- und Bedeutungsasymmetrie, die unerwähnt in Vergessenheit gerät. Ein Vorgang, der untrennbar mit dem Erinnern zusammenhängt und dem wir vielleicht und hoffentlich mit unserem gemeinsamen Projekt entgegenarbeiten möchten.

Die Anknüpfungsfähigkeit dieser drei legendären Automobile an persönliche, politische und populärkulturelle Erfahrungen zeichnet diese *lieu de*

mémoire als im besonderen Maße geeignet aus, um sie im Deutsch als Fremdspracheunterricht zu verwenden.

So soll in dem nachfolgendem Material der Vorschlag von Roger Fornoff ernst genommen werden, dass im Hinblick auf die didaktische Konzeption vier Aspekte von entscheidender Bedeutung sind: „a) die Akzentuierung der Perspektivität, Varietät und Konfliktivität kollektiver Erinnerungen; b) die Betonung ihrer Gegenwartsrelevanz; c) die Berücksichtigung interkultureller Anknüpfungsmöglichkeiten, d) die Einbeziehung medialer Gesichtspunkte.“ (Fornoff 2009: 505) Die drei Autos dienen hier dazu, die Symbolhaftigkeit zu erarbeiten, die den Fahrzeugen zukommen und im Besonderen deren Wandel zu unterstreichen. So können „die Studierenden üben, nicht fremde, fertige Interpretationsmuster oder Geschichtsbilder zu übernehmen, sondern sich mit deren Perspektivgebundenheit (räumlich und zeitlich) auseinanderzusetzen.“ (Schmidt; Schmidt 2007: 423) Es soll uns hier also nicht um die Vermittlung von „Faktenwissen“ gehen, sondern wir versuchen, mit diesem Material die Grundlage zu schaffen durch die Freisetzung von persönlichen, subjektiven Affekten in der Arbeit mit der Sprache zu fördern und in den Worten der US-Amerikanischen Sprachwissenschaftlerin Claire Kramersch also vor allem die „symbolische Kompetenz“ im DAF-Unterricht zu fördern (Kramersch 2006).

Didaktische Vorüberlegungen

Das hier erarbeitete Didaktisierungskonzept versucht in erster Linie, den Dialog zu fördern. Nicht nur um die sprachlichen Kompetenzen zu fördern, sondern vor allem auch, um auf die Vielseitigkeit von Geschichten einzugehen, die sich aus der Vielfalt der Erzählenden ergibt. Den Leitlinien des Konstruktivismus folgend, sollen die Lernenden in erster Linie keine rein geschichtlichen Fakten lernen, sondern über die unterschiedlichen Bedeutungen und Ebenen von Erinnerungen in bestimmten Kontexten ins Gespräch kommen.

Inhaltliche Ziele: Den Studierenden soll vermittelt werden, dass die Erinnerungsorte *Käfer, Trabi und Maluch*, die Kultautos der VR Polen, der DDR und der BRD, als Gegenstand und Spiegel der facettenreichen polnischen und deutschen Geschichte und Gesellschaft verstanden werden können. Die drei PKWs vereinen persönliche Erinnerungen mit kollektiven Erfahrungen von Sozialismus und Kapitalismus und gleichzeitig materialisieren sie auf spannende Weise politische, idealistische und auch populärkulturelle Vorstellungen ihrer Ursprungsländer. Vor diesem Hintergrund soll auch die

Politisierung der Autos eine Rolle spielen, wofür die Vermittlung von historischen Kontexten notwendig ist. Des Weiteren spielen die Veränderungen in Wahrnehmung und Bedeutung der Erinnerungsorte, ihre Vergangenheits- und Gegenwartsrelevanz, eine Rolle. In diesem Zusammenhang wird auch die sehr heterogene Entwicklung der PKWs beleuchtet und der Einfluss des jeweiligen politischen Systems, bzw. der geographischen Lage der Ursprungsländer auf die heutige Rezeption problematisiert. Außerdem soll das Konzept der Erinnerungsorte und die Wahl von *Käfer*, *Trabi* und *Maluch* als (parallele) Erinnerungsorte zur Diskussion gestellt werden.

Methodische Ziele: Durch den Einsatz verschiedener Medien werden mit jeder Aufgabe die medialen wie auch die intertextuellen Kompetenzen der Lernenden gefördert. Gleichzeitig soll den Lernenden durch den Einsatz verschiedener Medien und Quellen auch die Wichtigkeit einer kritischen Reflexion des zur Verfügung gestellten Materials (u.a. Werbeplakate und -filme, Texte, Bilder) deutlich gemacht werden. Dies kommt besonders dann zum Tragen, wenn die Studierenden die Veränderungen in der Rezeption der Erinnerungsorte anhand diverser Materialien (Texte, Filmausschnitte, Bilder, Lieder) selbst nachvollziehen sollen oder sie sich kritisch mit dem Konzept und der Wahl der Erinnerungsorte auseinandersetzen sollen. Selbstverständlich soll den Lernenden auch die Möglichkeit geboten werden, persönliche sowie interkulturelle Anknüpfungspunkte zu finden und in die Diskussion mit einzubringen, um den Zugang zu den Erinnerungsorten zu erleichtern.

Sprachliche Ziele: Was die sprachdidaktischen Vermittlungsziele betrifft, so soll durch unterschiedliche Aufgabentypen ein integriertes Fertigkeitstraining geboten werden. Es gibt sowohl Aufgaben zum Hör- und Leseverstehen als auch zum freien Sprechen und kreativen Schreiben. Beim freien Sprechen liegt ein Schwerpunkt auf der Präsentation und der Diskussion.

Ausgewählte Aufgaben

A Einführung

Das Hauptziel dieser Aufgabe ist die Annäherung an das Thema über freie Assoziationen. Gleichzeitig soll diese Phase den Studierenden die Möglichkeit bieten, persönliche Anknüpfungspunkte an das Thema zu finden.

Aufgabenziel: Die Aufgabe soll den Einstieg in das Thema über persönliche Erfahrungen und Erinnerungen erleichtern. Den Studierenden wird ein Anreiz zum freien Sprechen gegeben.

Niveau: B1-C1

Vorbereitung: Die Aufgabe bedarf keiner Vorbereitung.

Aufgabenstellung: An welches Auto denken Sie, wenn Sie sich an Ihre Kindheit erinnern?

Beschreiben Sie Ihrem Nachbarn eine konkrete Situation oder eine Anekdote aus Ihrer Kindheit, die sich um ein Auto dreht (zum Beispiel Autofahrten in den Urlaub, Autopannen, Motorengeräusche oder Gerüche).

Haben Sie ähnliche Erinnerungen? Teilen Sie Ihre Ergebnisse mit der Gruppe.

B Vertiefung

Das Ziel der Vertiefungsphase ist zunächst, die zuvor gesammelten freien Assoziationen und ersten Gedanken zu ordnen. Darüber hinaus sollen die Lernenden eine bessere Vorstellung von der Bedeutung der Autos für die Geschichte und Kultur der Länder gewinnen.

Aufgabenziel: Anhand eines Puzzles sollen die Studierenden damit konfrontiert werden, wie die aus unterschiedlichen Ländern stammenden Autos ähnliche Vorstellungen von Freizeit und Familienleben symbolisierten, obwohl es sich um unterschiedliche politische Kontexte handelte. Hier sollen sie also Ähnlichkeiten und Parallelen, Berührungs- und Bezugspunkte herstellen. Optional könnte ein und derselbe PKW aus unterschiedlichen Kontexten verwendet werden, um zu zeigen, wie sich die Bedeutung desselben Autos mit der Zeit veränderte.

Niveau: ab A2; für Aufgabenteil c) mindestens B2

Vorbereitung: Drei oder mehr Bilder, die die Autos in unterschiedlichsten Kontexten darstellen ausdrucken und als Puzzle aufbereiten. Beispielsweise könnten hier Werbeplakate der drei Autos als Familienwagen herangezogen werden.

Aufgabenteil c) könnte optional als kreative Schreibaufgabe als Hausaufgabe gegeben werden.

Aufgabenstellung: Bitte setzen Sie das Puzzle in Kleingruppen (3-6 Studierende) zusammen und beantworten Sie Ihren KommilitonInnen folgende Fragen:

- a) Was ist auf dem Bild zu sehen? Beschreiben Sie die Personen, Gegenstände und andere Auffälligkeiten.
- b) Wie sind Stimmung und Atmosphäre auf dem Bild?
- c) Wenn sich das Bild bewegen würde, was würde geschehen?
Wo liegen Parallelen und Unterschiede? Diskutieren Sie in der Gruppe.

Materialien



Quelle: <http://www.kaeferblog.com/wp-content/uploads/2010/05/vw-kafer-werbung-alles-in-einem-volkswagen.jpg> [06.03.2015]



Quelle: http://www.derzwickauer.de/trabant_600_werbung.jpg [07.03.2015]



Quelle: http://www.ferienwohnung-boehl.com/wp-content/uploads/2012/04/Trabi-rund-Bautzen_gr.jpg [13.05.2015]



Quelle: <http://img.welt.de/img/motor/crop109695074/5079567243-ci16x9-w780-aoriginal-h438-10/zgbdc5-66ylwwjx43116rvr4gxx-original.jpg> [13.05.2015]

C Ausdifferenzierung

Das Ziel der Ausdifferenzierungsphase ist es, die Wandelbarkeit der symbolischen Bedeutungen der Autos im historisch-gesellschaftlichen Kontext zu erarbeiten. Die Studierenden sollen anhand der gegebenen Materialien:

- Die Veränderungen der Bedeutungen und Wahrnehmungen von den Autos im Laufe der Zeit wahrnehmen und beschreiben können
- Mithilfe unterschiedlicher Medien (Texte, Bilder, Videos) Inhalte zusammenfassen, kritische Textlektüre üben und gezielt Informationen präsentieren
- In der Diskussion sowohl freies Sprechen und Argumentieren trainieren, als auch Widersprüche aufzeigen lernen
- Die Identitätsrelevanz der parallelen Erinnerungsorten wahrnehmen und darüber diskutieren
- Bilder interpretieren
- Recherche- und Auswahlkompetenz verbessern
- Interkulturelle Kompetenz trainieren
- Konkretes kulturelles Wissen erwerben
- Die Parallelität der Erinnerungsorte erkennen und nachvollziehen, indem Bezüge zwischen den Autos gefunden und beschrieben werden
- Eigennamen und Fachwörter bzw. spezifische Begriffe lernen.

Aufgabenziel: Die Bedeutung der Autos in der Gegenwart soll deutlich werden. Die Studierenden erfahren mehr über die Autos als Nostalgie- und Kultobjekte. Die Aufgabe hat zudem das Ziel, kreatives Schreiben mit dem neu gelernten Vokabular zu den Erinnerungsorten zu verknüpfen.

Niveau: B2 - C1

Vorbereitung: Wenn die Aufgabe im Anschluss an C1 gestellt wird, oder die Gruppe sich schon im Vorhinein mit verschiedenen Materialien zu den Autos auseinandergesetzt hat, bedarf diese Aufgabe keiner Vorbereitung. Es bietet sich höchstens an, im Vorhinein den Begriff der Nostalgie in der Gruppe zu besprechen. Andernfalls sollten den Studierenden in Einzelarbeit oder in drei Expertengruppen verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt werden, die den Kultcharakter der Autos und ihren nostalgischen Wert unterstreichen. Zu einigen Beiträgen müssten, je nach Sprachstand und Hörfertigkeit, die abgetippten Texte mit in die Gruppe gegeben werden.

Aufgabenstellung: Möglichkeit a) Der Autoclub „1. Trabi-Käfer-Maluch e.V.“ sucht neue Mitglieder. Gestalten Sie eine Werbeanzeige, mit der der Club um neue Mitglieder werben kann.

Möglichkeit b) Ein Mitglied eines Autoclubs muss sein geliebtes Auto verkaufen. Schreiben Sie seine Zeitungsannonce. Die Form ist frei. Sie können auch ein Gedicht oder Lied texten.

D Reflexion

In der Reflexionsphase soll neben der Weiterführung der übermittelten Inhalte und der Förderung von Hörverständnis und Sprachpraktischen Kompetenzen vor allem die symbolische Kompetenz nach Claire Kramersch gefördert werden, um nicht nur die Kommunikation von Bedeutung in den Mittelpunkt des DaF-Unterrichts zu rücken, sondern auch die Konstruktion dieser Bedeutungen im Dialog zu erfahren.

Aufgabenziel: Mit der Lektüre von Essayausschnitten soll gemeinsam mit den Studierenden überlegt werden, inwiefern das Konzept der Anwendung dieser Orte ihnen sinnvoll erscheint.

Niveau: ab C1

Vorbereitung: Bereitstellen von Definitionsmaterial zu Erinnerungsorten als Konzept, welche zu Vorbereitung auf diese Sitzung im Vorhinein (!) gelesen werden sollte (Grundlage: Nora, 2006, 7-26; Górný/Hahn 2012, 10-19; François/Schulze 2005, 7-12).

Für den Unterricht teilen Sie das Essay „Käfer und Maluch und Trabi. Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit Konsum und die guten alten Zeiten“ in Abschnitte auf, die in Gruppen von den Studierenden gelesen werden sollen. Stellen Sie jeder Gruppe ein Plakat / Flipchart zur Verfügung!

Aufgabenstellung: Lesen Sie in ihrer Kleingruppe den Ausschnitt aus dem Essay „Käfer und Maluch und Trabi. Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit Konsum und die guten alten Zeiten“!

a) Aus dem Abschnitt, den Sie gemeinsam gelesen haben, diskutieren Sie in Ihrer Kleingruppe, warum der Trabi, Käfer, Maluch als ein oder kein Erinnerungsort Ihrer Meinung nach gelten sollte. Halten Sie Ihre Diskussionsergebnisse auf einem Plakat fest.

Nach 20 minütiger Bearbeitungszeit bleibt nur eine Person an der Gruppenstation sitzen, die restlichen GruppenteilnehmerInnen bewegen sich geschlossen zur jeweils benachbarten Station und lassen sich dort kurz von den jeweiligen ExpertInnen über die Diskussionshergänge aufklären.

AUSWAHLBIBLIOGRAFIE ZU DEN UNTERRICHTSENTWÜRFEN UND -MATERIALIEN

Textgrundlagen:

- Felsch, Corinna / Latkowska, Magdalena (2012): Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden? In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 396-414.
- Halicka, Beata (2012): Rhein und Weichsel – Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des »Nationalgeistes«. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 71-93.
- Olschowsky, Heinrich (2012): Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz. Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 217-244.
- Pyzio, Magdalena / Saryusz-Wolska, Magdalena (2012): Käfer und Maluch und Trabi. Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit Konsum und die guten alten Zeiten. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 430-448.
- Rduch, Robert (2012): Nationalhymnen: Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 264-286.

Weitere zitierte Literatur:

- Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München.
- 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, 43-64 (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87).
- Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: Info DaF (6), 499-517.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (2005): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl. München, 7-12.
- Górny, Maciej / Hahn, Hans Henning / Kończal, Kornelia / Traba, Robert (2012). Zur Einführung In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 10-19.
- Heller, Edith (1992): Macht – Kirche – Politik. Der Briefwechsel zwischen den polnischen und deutschen Bischöfen im Jahre 1965. Köln.
- Kocka, Urte (2013): Erinnerung und Lernen. Geschichtsdidaktische Überlegungen. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 4: Reflexionen. Paderborn (u.a.), 355-364.

- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90, 2 (2006), 249-252.
- Nora, Pierre / François, Etienne (2005): Erinnerungsorte Frankreichs. München.
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (2007): Erinnerungsorte - Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: Info DaF (4), 418-427.

Sämtliche Quellen- und Rechtsnachweise erfolgten nach bestem Wissen und Gewissen. Am Ende jedes einzelnen originalen Unterrichtsentwurfs (vgl. <http://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/>) befinden sich ausführliche Quellenverweise.



Anna Labentz

REFLEXION DER STUDENTISCHEN MODELLE AUS DER SICHT BILATERALER ERINNERUNGSFORSCHUNG

Im vorliegenden Kommentar werden die didaktischen Entwürfe von Studierenden im Rahmen des Projekts *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* aus der Sicht bilateraler Erinnerungsforschung reflektiert. Als Hilfsmittel bei der Interpretation der didaktischen Modelle werden drei Kriterien (Konstruktionscharakter, Asymmetrie, Exklusivität) angewandt, an denen bereits das ihnen zugrundeliegende Forschungsprojekt *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* zu messen war. Da alle Modelle auf parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten basieren, wird die Spezifik der Parallelisierung identitätsstiftender Funktionen zudem besonders in Betracht gezogen.

Przedmiotem poniższego omówienia uwzględniającego perspektywę bilateralnych badań nad pamięcią są propozycje dydaktyczne studentów przygotowane w ramach projektu *Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. W celu strukturyzacji interpretacji modeli dydaktycznych zastosowano trzy kryteria (charakter konstruowania, asymetria, ekskluzywność), które stanowiły także kryterium oceny projektu *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, w ramach którego powstały ww. modele. Wszystkie modele opierają się na paralelnych polsko-niemieckich miejscach pamięci, dlatego w sposób szczególny wzięto pod uwagę specyfikę paralelizacji funkcji tożsamościotwórczych.

Die Idee zu einer didaktischen Erschließung der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte* war so gut wie von Beginn an Teil des von Robert Traba, Hans Henning Hahn, Kornelia Kończal und Maciej Górny am Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften initiierten und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführten Forschungsprojekts. Im

vierten Band der Reihe, der eine methodologische Basis für den Umgang mit kollektivem Gedächtnis, Erinnerung und Erinnerungskulturen im bi-, trans- bzw. multilateralen Kontext zu legen versucht, sind beispielsweise zwei Beiträge der Hochschuldidaktikerinnen Urte Kocka und Violetta Julkowska enthalten, die sich mit dem Umgang mit Geschichte und Erinnerung in deutschen und polnischen Vermittlungskontexten auseinandersetzen. Einen didaktisch-kommunikativ-integrativen Ansatz verfolgte auch ein Nebenprojekt der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte*, das interdisziplinäre Handbuch *Modi memorandi* (Saryusz-Wolska/Traba 2014). In Anlehnung etwa an die deutschsprachige Publikation *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (Eichenberg/Gudehus/Welzer 2010) sollte dieses Lexikon im polnischen akademischen, aber auch außerwissenschaftlichen Raum definitorische Grundlagen für die Forschung zum kollektiven Gedächtnis bieten.

Mit dem Erscheinen der neunbändigen, zweisprachigen Publikationsreihe formal zwar abgeschlossen, ist das Forschungsprojekt *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* allerdings keineswegs an einem Ende angelangt. Tatsächlich ließe sich nun von einer Betaphase des Projekts sprechen, in deren Zuge die vorliegenden Ergebnisse angewandt und weiterentwickelt werden. Dazu gehören sowohl die in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung in Hamburg, dem Ferdinand Schöningh Verlag und dem Wydawnictwo Naukowe Scholar konzipierten Sammelausgaben mit einer den deutschen und polnischen Curricula jeweils entsprechend angepassten Auswahl von Erinnerungsorten als auch das gemeinsam von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, der Freien Universität Berlin, der Georg-August-Universität Göttingen und der Universität Łódź durchgeführte Projekt *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Insofern ersteres eine unmittelbar aus den *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorten* hervorgegangene Modifikation des inhaltlich (wie ökonomisch) anspruchsvollen Kompendiums darstellt, ist letzteres Projekt extern entstanden und geht den entscheidenden Schritt weiter, indem es die theoretische Konzeption hinter bilateralen Erinnerungsorten sowie einige ausgewählte Texte aus dem dritten Band der Reihe, *Parallelen* (Hahn/Traba 2012), für die Erarbeitung von Lehrmodellen im akademischen sprach- und kulturdidaktischen Unterricht aufgreift. Die Ergebnisse dieses Unterfangens stimmen positiv, da sie einerseits von einer aktiven Rezeption und Auseinandersetzung mit den *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorten* zeugen, andererseits aber auch die hochkomplexe Thematik von Erinnerungskulturen im bilateralen Kontext für ein breiteres Publikum zugänglich machen.

Die nachstehenden Überlegungen stellen eine äußere, jedoch durchaus subjektive Sicht auf die ausgearbeiteten didaktischen Entwürfe dar. Anstelle

einer methodischen Betrachtung (wie Silke Pasewalck im nachfolgenden Kommentar) nähere ich mich den studentischen Arbeiten aus der Sicht der (bilateralen) Erinnerungsforschung – und selbstredend auch aus der Sicht einer langjährigen, internen Mitarbeiterin des Projekts *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*, einer, wenn man so will, „Eingeweihten“. In diesem Zuge möchte ich insbesondere auf drei Gesichtspunkte eingehen, die bereits für den Entstehungsprozess der Publikationsreihe selbst relevant waren – nämlich Konstruktivismus, Asymmetrie und Exklusivität (vgl. Kończal 2008/2009: 127-130): (In)wie(fern) wird der Konstruktionscharakter des kollektiven Gedächtnisses von Nationen, der Erinnerungskulturen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen wahrgenommen und in den didaktischen Entwürfen reflektiert? Thematisieren die didaktischen Modelle die Asymmetrie der jeweiligen Relevanz der Erinnerungsorte für die „deutsche“ bzw. „polnische“ Erinnerungsgemeinschaft? Bieten sie Möglichkeiten an, wie mit diesem Phänomen umgegangen werden kann? Finden sie Auswege aus der exklusiven Dichotomie der „deutschen“ und „polnischen“ Erinnerungskulturen, die sich vor allem in der langen Dauer als viel differenzierter darstellt als unsere Gegenwart oder die Perspektive der Autor/-innen der Essays zu den Erinnerungsorten und die der Verfasser/-innen der didaktischen Entwürfe? Insbesondere aber wird nach dem Umgang mit der speziellen Kategorie der parallelen Erinnerungsorte in den didaktischen Modellen zu fragen sein. Schaffen sie es, nicht nur die deutschen und polnischen Erinnerungsorte als solche zu behandeln, sondern auch die einander gegenübergestellte, ähnlich identitätsstiftende Funktion der unterschiedlichen Erinnerungsorte zu vermitteln?

Interessant, wenn auch nicht überraschend ist, dass sowohl die Auswahl der Erinnerungsorte durch das Herausgeber/-innenteam der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte* als auch die bedeutend engere Auswahl der Essays für die didaktische Erschließung durch die Studierenden viel über ihre generationelle Zugehörigkeit, ihr Wissen bzw. ihre wissenschaftliche Provenienz, ihre Interessen und Intuitionen aussagt. Hans Henning Hahn und Robert Traba zufolge gebe die finale Auswahl – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und nach langen Aushandlungen mit den Mitherausgeber/-innen sowie in Diskussionen mit den Autor/-innen – „das gegenwärtige reale Bild der Beziehungen und wechselseitigen Bezüge der deutsch-polnischen Erinnerungskulturen wieder“ (Hahn/Traba 2015: 32). Ebenso vielsagend ist die Auswahl der Studierenden bzw. der Leiterinnen des Projekts *Kulturdidaktische Modellbildung*, da sich an ihr deutlich Bezüge zur neuesten Geschichte (*Brief der (polnischen) Bischöfe & Kniefall Willy Brandts*), zur Populärkultur (*Käfer, Trabi & Maluch, Nationalhymnen*) und Inhalten aus – vornehmlich wohl – dem Schulunterricht bzw. der Allgemeinbildung (*Goethe & Mickie-*

wicz, Rhein & Weichsel) ablesen lassen. Im Vordergrund steht eindeutig die Anknüpfung an und der Bezug der Erinnerungsorte zum (Vor)Wissen der Studierenden. Natürlich lässt sich so nicht das gesamte Spektrum der „deutschen“ und „polnischen“ Erinnerungskulturen wiedergeben, doch empfinde ich es als gerechtfertigte Perspektivverschiebung, die Phänomenen aus der populären Kultur in der Erinnerungsforschung Vorschub leistet und die Wirksamkeit von Erinnerung im Alltag nochmals deutlicher hervorhebt. Da die Rezipient/-innen der didaktischen Modelle in erster Linie DaF- und Germanistikstudierende sein sollen, bietet sich eine Auswahl, die auf dem Erfahrungs- und Wissenshorizont einer sozial und im Hinblick auf das Bildungsniveau vergleichbaren Gruppe basiert, durchaus als Ausgangspunkt zur Diskussion an. Gleichwohl sind die ausgewählten Themen insbesondere mit Blick auf den polnischen Teil der Geschichte und den damit verbundenen Erinnerungskulturen sehr spezifisch und verlangen nach entsprechendem Hintergrundwissen. Nicht umsonst steht allen Essays in den *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorten* eine kurze Einführung in die Ereignisgeschichte voran, bevor die Autor/-innen auf die viel differenziertere, vielschichtige Geschichte zweiten Grades eingehen, womit auch mit dem Thema unvertrauten Leser/-innen eine gemeinsame Grundlage geboten wird. Viele Aufgaben in den Modellen lassen die Studierenden selbst das fehlende Wissen recherchieren (meist wird das Internet als schnelle Informationsquelle vorgeschlagen), doch nur das Modell zum *Brief der (polnischen) Bischöfe & Willy Brandts Kniefall* verankert die „Vermittlung historischen Hintergrundwissens“ (Dziura/Fischer/Hanulova/Kozieł 2015: 7) explizit in den Aufgaben selbst. Der didaktische Entwurf zu *Goethe & Mickiewicz* etwa bietet Studierenden auf einem höheren Sprachniveau an, sich per Fernsehbeitrag (inklusive unterstützender Leitfragen) notwendige Hintergrundformationen zu dem im deutschen (Bildungs)kontext relativ unbekanntem Adam Mickiewicz anzueignen (vgl. Gruber/Jasińska/Krupienicz/Sepúlveda 2015: 7-8). Selbstverständlich kann der DaF-Unterricht oder die Kulturdidaktik, auch auf universitärer Ebene, nur begrenzt die Arbeit der Geschichtswissenschaft übernehmen und die Lernenden mit einem entsprechenden Basiswissen ausstatten. Die vielen zu eigenen und kreativen Auseinandersetzungen mit den Erinnerungsorten anregenden Aufgaben in den Modellen sind sicherlich ein guter Weg, in eine Diskussion „über die unterschiedlichen Bedeutungen und Ebenen von Erinnerungen in bestimmten Kontexten“ (Bernal/Fröhlich Zapata/Merta/Młynarczyk/Tillhon 2015: 3) zu kommen. In diesen Fällen muss aber davon ausgegangen werden, dass die Lehrkraft diesen Mangel fachlich kompensieren kann und die Diskussionen unter den Kursteilnehmer/-innen moderieren bzw. die erarbeiteten Ergebnisse entsprechend einordnen kann, um zu garantieren, dass der zu vermittelnde

kulturhistorische Inhalt nicht auf Kosten reiner Sprachdidaktik in den Hintergrund gedrängt oder gar falsch vermittelt wird.

Die oben erwähnte Perspektivverschiebung auf die populäre Erinnerungskultur zieht jedoch nur eingeschränkt eine Hinterfragung der Relevanz der gewählten Erinnerungsorte als solche nach sich. In der Einführung zum didaktischen Modell *Rhein & Weichsel* wird beispielsweise in enger Anlehnung an den Essay der Autorin Beata Halicka suggeriert, dass sich

Flüsse [...] in besonderem Maße als vielschichtige Erinnerungsorte mit hohen metaphorischen und politischen Bedeutungsaufladungen [präsentieren], die oft in einem komplexen Zusammenhang zwischen einzelnen Nationen stehen. Sie können gleichermaßen geteilte, gemeinsame oder parallele Erinnerungen in sich tragen. [...] Die Autorin des Essays betrachtet Rhein und Weichsel unter dem Gesichtspunkt ihrer symbolischen Aufgeladenheit und politischen Instrumentalisierung durch die deutsche bzw. polnische Nation. [...] Sie nennt sie ‚Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des Nationalgeistes‘ und stellt dies als die funktionale Parallelität fest. (Bartoszewicz/Róžańska/Straßer /Wałęza 2015: 2)

Diese kurze Beschreibung lässt allerdings – bedauerlicherweise – den Reflexionsprozess der ausgewählten Essays vermissen, der sich noch in den individuellen, vorbereitenden Lektüreprotokollen der Studierenden nachvollziehen lässt.¹ Es entsteht der Eindruck, als nähmen die Verfasserinnen des didaktischen Entwurfs hier den Versuch einer Historisierung dieses parallelen Erinnerungsortes durch die Autorin als urtümlich hin, ohne die Deutungsleistung Letzterer selbst kritisch in Betracht zu nehmen. Dass Erinnerungsorte nicht als a priori in den „deutschen“ und „polnischen“ Erinnerungskanons gegeben, sondern vielmehr als Diskussionsgrundlage aufzufassen sind, geht aus den studentischen Entwürfen nur unzureichend hervor. Tatsächlich scheint der Umstand, dass Erinnerungsorte sowie ihre Parallelisierung in den Erinnerungskulturen an sich kulturelle, über die lange Dauer (mal mehr, mal weniger dynamisch) verhandelte Konstruktionen sind, in manchen Fällen gar eine Hürde im Verständnis bzw. im Umgang mit den Erinnerungsorten darzustellen. Folglich ist auch die Tatsache, dass es durchaus Unterschiede im Entstehungsprozess der parallelisierten Erinnerungsorte gibt, angesichts ihrer langen, bis heute andauernden Entwick-

¹ Die Lektüreprotokolle sollten die Studierenden im Rahmen von Seminaren an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, der Georg August Universität Göttingen und der Universität Łódź auf die Erarbeitung der hier besprochenen didaktischen Modelle vorbereiten und helfen, die Erinnerungsorte nach Anleitung eines von den Seminarleiterinnen erstellten Fragebogens in einem ersten Schritt auszuwerten. Auf die Lektüreprotokolle gehe ich zusammenfassend in meinem Beitrag im Sammelband *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (Labentz 2015: 96-97) ein.

lungsgeschichte nichts Erstaunliches und schmälert die Gegenüberstellung nicht, da hier nicht der Erinnerungsort, sondern seine identitätsstiftende Funktion für die jeweilige Erinnerungsgemeinschaft im Mittelpunkt des Vergleichs steht. Es bleibt zu vermuten, dass auch dies der Grund dafür ist, dass sich die Autor/-innen (nicht nur) dieses didaktischen Modells für eine Erarbeitung nicht der parallelen Funktion, sondern der Erinnerungsorte selbst als nationale Symbole entschieden haben. Dabei wäre gerade eine Auseinandersetzung mit ihrer parallelen Funktion für die Identitätsbildung von Erinnerungsgemeinschaften hilfreich gewesen, wenn den Studierenden zufolge auch „Bedeutungszuschreibungen durch andere Nationen, Vergleiche mit weiteren ‚parallelen‘ Nationalflüssen oder gar nationenübergreifende Möglichkeiten der Betrachtung“ (Bartoszewicz/Róžańska/Straßer/Wałęza 2015: 5) angestrebt werden, insbesondere im Falle von heterogenen Gruppen mit Lernenden aus unterschiedlichen europäischen Ländern (ebd.: 6-7). So ließe sich das „exotische“ Thema deutsch-polnischer Erinnerungsorte mithilfe einer Parallelisierung der identitätsrelevanten Funktion anderer „Nationalgewässer“ besser veranschaulichen.

Die oben angesprochenen Unterschiede in den Entstehungsprozessen „deutscher“ und „polnischer“ Erinnerungsorte spiegeln sich selbstverständlich auch in ihrer Relevanz für die eigene und die jeweils andere Erinnerungsgemeinschaft in der jeweiligen Gegenwart wider. Themenübergreifend stellen die Studierenden korrekt fest, dass die polnischen Erinnerungsorte in der deutschen Gesellschaft einen geringeren Stellenwert als etwa umgekehrt haben; so etwa sind sowohl historische Phänomene aus der Hochkultur wie Adam Mickiewicz als auch Elemente der Gegenwarts- und Populärkultur wie der Maluch für die Mehrheit der Deutschen mehr oder weniger gleichermaßen (un)bedeutend. Pasewalcks Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung dieser Asymmetrie in den didaktischen Entwürfen ist an dieser Stelle zwar zuzustimmen.² Tatsächlich würde ich aber so weit gehen, zu behaupten, dass diese Erinnerungsasymmetrien in den von den Studierenden angebotenen Aufgaben noch vervielfältigt werden. So muss etwa in Bezug auf den didaktischen Entwurf zu *Käfer*, *Maluch*, *Trabi* konstatiert werden, dass dem VW-Käfer deutlich mehr Raum zugestanden wird als seinen ostdeutschen oder polnischen Pendanten. Man mag versucht sein, dies der längeren Geschichte des VW-Käfers oder auch der fachlichen Orientierung auf den DaF-Unterricht zuschreiben, doch sollte es der Anspruch bei der Vermittlung bi- oder auch multilateraler Erinnerungsorte sein, die bestehenden Asymmetrien durch entsprechende Aufgaben so zu thematisieren, dass ihre

² Vgl. Silke Pasewalck: *Reflexion der studentischen Modelle aus der Perspektive der DaF-Methodik* in diesem Band.

(mangelnde) Berechtigung diskutiert werden kann. Natürlich kann eine solch abstrakte Diskussion nur auf einem adäquaten Sprachniveau geführt werden, doch hätte – ohne hier zu sehr auf methodologische Details einzugehen – die von den Studierenden gewählte Methoden- und Aufgabenvielfalt das Potenzial, auch ein solches Problem mit anderen, etwa anschaulicheren Mitteln zu behandeln.

Natürlich stehen angesichts der gegebenen Fokussierung auf deutsch-polnische Erinnerungsorte „deutsche“ und „polnische“ Aspekte im Vordergrund, doch erfordern die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre, dass der (kulturzentrierte) Sprachunterricht auch und gerade im Hinblick auf eine Vermittlung von zwei unterschiedlichen Erinnerungskulturen gemeinsame Schnittstellen sowie Berührungspunkte zu anderen Erinnerungsgemeinschaften (nicht nur auf nationaler Ebene) aufzeigt. Hier geht es um eine vor mehr als zehn Jahren von Moritz Csáky postulierte „dekonstruierende“, sprich: multiperspektivische Sicht, mit deren Hilfe „der Blick vor allem für Differenzen, für Mehrdeutigkeiten, die kulturellen Prozesse im allgemeinen und Gedächtnisorten im speziellen eigen sind“ (Csáky 2004: 11-12), geschärft werden kann. Auf diese Weise soll der palimpsestartige Charakter von Erinnerungsorten veranschaulicht werden, in denen nicht nur rein ‚deutsch-nationale‘ oder ‚polnisch-nationale‘ Bedeutungen kumulieren, sondern eben auch regionale, genderbezogene, konfessionelle oder andere identitätsstiftende Bedeutungsebenen, und das nicht nur in Bezug auf die Gegenwart, sondern auch und vor allem auf die Zeit vor und während der Bildung von Nationalismen. Nicht in allen Essays über deutsch-polnische Erinnerungsorte ist es gelungen, diese vielschichtigen Semantiken herauszustellen, doch gerade an diesem Punkt kann meines Erachtens die Kulturdidaktik ansetzen und ein augenscheinlich sehr spezielles, hermetisches Thema für andere Kultur- und Sprachkreise verständlich und anwendbar machen. Ironischerweise den meisten Raum dafür scheint der didaktische Entwurf zu den *Nationalhymnen* zu bieten, in dem es explizit heißt, dass

obwohl das [dort] vorliegende Material zum großen Teil auf Polen ausgerichtet ist und sich damit insbesondere für internationale Studierende an polnischen Universitäten anbietet, die sowohl zu Deutschland als auch zu Polen einen (persönlichen) Bezug haben, [...] es auch über den Kontext Deutschland-Polen hinaus nützlich sein [soll]. Die Materialien sind dementsprechend so konzipiert, dass das Vergleichsland der je vorhandenen Zielgruppe angepasst werden kann. (Furmaniak/Koch/Ostrowska/Roloff 2015: 4-5)

Inhaltlich mag sich dieses Angebot nicht in allen studentischen Modellen finden lassen, doch können gerade die methodologisch und medial differen-

zierten Aufgaben zu einer Dekonstruktion vermeintlich nationaler Bedeutungsinhalte beitragen. Hierzu gehören etwa die Aufgaben rund um die Parodie der deutschen Nationalhymne oder die Diskussion zur Singpflicht vor Spielen der deutschen Fußballnationalmannschaft, an denen nationale Eigenheiten oder gar Absurditäten sichtbar gemacht werden können und andere identitätsstiftende Komponenten ins Spiel geraten. Auch das didaktische Modell zu den Nationaldichtern hat das Potenzial, *Goethe und Mickiewicz* als prototypische Elemente des deutschen und polnischen Erinnerungs- und Kulturkanons mithilfe eines (selbst)kritischen, humorvollen Ansatzes, etwa durch Comicstrips, zur Diskussion zu stellen und ihre Dekonstruktion zu versuchen. Eine spätere Aufgabe in demselben didaktischen Modell thematisiert eine Ausdehnung der deutsch-polnischen Erinnerungsorte auf die europäische Ebene – und denkt somit an, was Michael G. Müller in Bezug auf transnationale Erinnerung(skulturen) formuliert hat, nämlich „dass Polen und Deutsche, wie übrigens die Gesellschaften aller europäischen Staaten, heute längst keinen gemeinsamen Wertehimmel nationalen Gedächtnisses mehr haben“ (Müller 2013: 26). In Anbetracht einer gegenwärtig europaweit zu beobachtenden Erstarkung von Nationalismen und der heraufbeschworenen Krise der Europäischen Union kann gerade ein dekonstruierender, viele Perspektiven zulassender Umgang mit Erinnerungskulturen die Herkunft von Erinnerungsorten, ihre Entwicklung in der langen Dauer, ihre Widersprüchlichkeiten und Instrumentalisierungen durch unterschiedliche Interessensgemeinschaften offenlegen und gleichzeitig eine Grundlage zu einem differenzierten Verständnis von Erinnerung und Identitätsbildung schaffen.

Die fünf studentischen Modelle sind das Ergebnis eines überaus ambitionierten Unterfangens zu einer didaktischen Erschließung des hochkomplexen Themas bilateraler Erinnerungsorte, in diesem Fall im deutsch-polnischen Kontext. Sie sind als Angebot für einen sprach- und kulturdidaktischen Unterricht auf akademischer Ebene formuliert, um eine Diskussion über historische und kulturelle Phänomene nicht nur im kollektiven Gedächtnis der deutschen und der polnischen Gesellschaft im Einzelnen, sondern vor allem auch im Spannungsfeld dieser Erinnerungsgemeinschaften zueinander anzuregen. Dafür müssen häufig sehr abstrakte und sprachlich anspruchsvolle Inhalte so bearbeitet werden, dass sie auf allen Sprachniveaus von A2/B1 bis C1/C2 anwendbar sind. Die Autor/-innen dieser didaktischen Entwürfe hatten sich demnach mehreren Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen zu stellen – zum einen der methodologischen Umsetzung deutsch- und polnischsprachiger Inhalte für den Unterricht für Deutschlernende unterschiedlicher Sprachherkunft, zum anderen aber auch einer Auseinandersetzung mit der Kategorie paralleler Erinnerungsorte so-

wie mit der „komplizierte[n] Dialektik von [erinnerungsbezogener, A.L.] Kanonbildung und Kanonkritik“ (Müller 2013: 26). Mag dieses Balancieren zwischen unterschiedlichen Abstraktionsschichten mal mehr, mal weniger gelungen und eine Überarbeitung unter bestimmten Gesichtspunkten für den weiteren Gebrauch sicherlich angebracht sein, so müssen die Kreativität in der Umsetzung und die von den Studierenden gewählten methodologischen Ansätze als äußerst positiv hervorgehoben werden. Es bleibt abzuwarten, wie etwa Beiträge aus den ersten beiden Bänden der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte*, in denen die Kategorie geteilter und gemeinsamer Erinnerungsorte behandelt wird, didaktisch erarbeitet werden könnten. Mit Sicherheit wäre ein Handbuch einer breit aufgestellten Auswahl geteilter, gemeinsamer und paralleler Erinnerungsorte für den kulturdidaktischen DaF-Unterricht eine Möglichkeit, die deutsche (und polnische) Sprache und Kultur in einem größeren, europäischen Kontext zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Bartoszewicz, Natalia / Róžańska, Martyna / Straßer, Stefanie / Wałęza, Dagmara (2015): Rhein/Weichsel (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (31.07.2016).
- Bernal, Karolina / Fröhlich Zapata, Anne Maria / Merta, Magdalena / Młynarczyk, Monika / Tillhon, Anna (2015): Käfer, Trabi und Maluch (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (31.07.2016).
- Csáky, Moritz (2004): Die Mehrdeutigkeit von Gedächtnis und Erinnerung. Ein kritischer Beitrag zur historischen Gedächtnisforschung. In: Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas, <http://epub.ub.uni-muenchen.de/603/1/csaky-gedaechtnis.pdf> (31.07.2016).
- Dziura, Tomasz / Fischer, Nadia / Hanulova, Veronika / Kozieł, Klaudia (2015): Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (31.07.2016).
- Eichenberg, Ariane / Gudehus, Christian / Welzer, Harald (Hrsg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart.
- Furmaniak, Anna / Koch Jakub / Ostrowska, Beata / Roloff, Ronja (2015): Nationalhymnen (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (31.07.2016).
- Gruber, Susanne / Jasińska, Maria / Krupienicz, Zofia / Sepúlveda, Daniel (2015): Goethe und Mickiewicz (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (31.07.2016).
- Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.) (2012): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen, Paderborn (u.a.).
- Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (2015): Wovon die deutsch-polnischen Erinnerungsorte (nicht) erzählen. In: Dies. (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 1: Geteilt / Gemeinsam. Paderborn, 11-49.

- Kończal, Kornelia (2008/2009): Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Wie die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte konzeptualisiert werden kann. In: *Historie. Jahrbuch des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften*, 2, 118-137.
- 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.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M., 83-102 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Müller, Michael G. (2013): Transnationale Geschichte, Beziehungsgeschichte und geteilte Erinnerungsorte. Methodische Traditionen und methodische Herausforderungen. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 4: Reflexionen*. Paderborn, 17-30.
- Saryusz-Wolska, Magdalena / Traba, Robert / unter Mitarbeit von Joanna Kalicka (Hrsg.) (2014): *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci [Modi memorandi. Lexikon zur Erinnerungskultur]*. Warszawa.

Silke Pasewalck

REFLEXION DER STUDENTISCHEN MODELLE AUS DER PERSPEKTIVE DER DAF-METHODIK

Der folgende Kommentar geht in methodischer Hinsicht auf die fünf studentischen Unterrichtsmodelle ein, die im Rahmen des Projekts *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* entstanden sind, und bewertet sie in sprach-, medien- und kulturdidaktischer Hinsicht. Die Didaktisierungen lassen sich einem gegenwärtigen Trend innerhalb des Faches zuordnen, der für das kulturelle Lernen in fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontexten die Relevanz des dialogischen und kontrastiven Erinnerns und des Perspektivenwechsels betont. Unter folgenden Gesichtspunkten werden die Modelle näher kommentiert: Auswahl der Erinnerungsorte, Zielgruppe, Aufbau der Modelle, Material- und Medieneinsatz, Übungstypologie sowie kulturdidaktische Lernziele.

Poniższe omówienie odnosi się do pięciu modeli zajęć opracowanych przez studentów w ramach projektu *Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, oraz ocenia je pod kątem dydaktyki języka, mediów oraz kultury. Dydaktyzacje wpisują się we współczesny trend w dydaktyce języków obcych, który podkreśla jak duże znaczenie ma uczenie się i nauczanie dialogiczne, kontrastywne pamiętanie oraz zmiana perspektywy dla kulturowego uczenia się w obcojęzycznych kontekstach. Oceny modeli dokonano w odniesieniu do następujących kryteriów: wybór miejsca pamięci, grupa docelowa, budowa modeli, zastosowanie materiałów oraz mediów, typologia ćwiczeń oraz cele nauczania w dydaktyce kultury.

1. Einleitung

Das didaktische Potenzial von Erinnerungsorten als Kristallisationspunkten des kulturellen Gedächtnisses wird seit Jahren im Fach Deutsch als Fremdsprache hervorgehoben und reflektiert (siehe u.a. Roche/Röhling 2014, Badstübner-Kizik/Hille 2015). Parallel dazu werden konkrete Beispiele in der Praxis erprobt, was vor allem für den akademischen Kontext doku-

mentiert ist (vgl. Behrendt 2015). Während das von Sabine Schmidt und Karin Schmidt herausgegebene gleichnamige Lehrwerk den Fokus noch auf deutsche Erinnerungsorte legte (Schmidt/Schmidt 2007), gewinnen inzwischen mehrperspektivische Zugänge an Bedeutung. Denn diese regen neben der Beschäftigung mit der Geschichte und Erinnerungsgemeinschaft des Ziellandes dazu an, „historische und gegenwärtige Ereignisse von verschiedenen Seiten zu betrachten und sich dabei der Relativität der eigenen (nationalen, geschlechtsspezifischen, sozialen, ...) Sichtweise bewusster zu werden“ (Grabe 2004: 35).

In diese Richtung weisen auch die fünf studentischen Unterrichtsmodelle, die im Rahmen des bilateralen Projekts *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache / Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci* (Laufzeit: 1. Oktober 2014 – 30. September 2015) in einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Studierenden an den Universitäten Göttingen, Poznań, Łódź und der Freien Universität Berlin entstanden sind. Die beteiligten Fächer reichen dabei von Deutsch als Fremdsprache / Kulturstudien und (Interkultureller) Germanistik bis zu Angewandter Linguistik. Kontrastivität und Mehrperspektivität sind hier gleich mehrfach realisiert: in der Autorschaft (deutsch-polnische bzw. noch weiter gefasste internationale Arbeitsgruppen), im thematischen Fokus (parallele deutsch-polnische Erinnerungsorte) und in der didaktischen Umsetzung, die für den Konstruktionscharakter von Geschichte und Erinnerung und die Übertragung auf andere kulturelle Kontexte sensibilisiert. Bezugspunkt ist der dritte Band der auf mehrere Bände angelegten Publikation *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*, der den Titel *Parallelen* trägt (Hahn/Traba 2012) und dessen funktionaler Ansatz sowohl die Verschiedenheit als auch die Verbindung der jeweiligen Erinnerungsgemeinschaften fokussiert. Inwiefern aber, so stellt sich die Frage, sollten Erinnerungsorte überhaupt „noch über die [...] Nation verhandelt werden“ (Labentz 2015: 99)?¹ So fragt Anna Labentz in ihrem Überblick über die Konzeption und Anwendbarkeit des Konzepts der *Deutsch-polnischen Erinnerungsorte* und regt auch dazu an, den funktionalen Ansatz paralleler Erinnerungsorte zu multiplizieren und nicht nur auf eine bilaterale Beziehungsgeschichte zu begrenzen. Diese Empfehlung wäre zumal für die Übertragung des Konzepts paralleler Erinnerungsorte auf das kulturelle Lernen in fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontexten zu bedenken. Sieht man sich vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Frage die studentischen Unter-

¹ Aktuelle Überlegungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Kulturvermittlung setzen dezidiert bei europäischen oder sogar globalen Erinnerungsorten an (siehe die Aufsätze von Marita Meyer und Almut Hille aus Badstübner-Kizik/Hille 2015).

richtsmodelle näher an, so wird deutlich, dass der Bezug auf parallele deutsch-polnische Erinnerungsorte keinen nationalen Scheuklappen Vor-schub leistet, sondern – in unterschiedlicher Gewichtung je nach Unterrichtsmodell, aber auch als durchgängiger Eindruck – auf Symbolhaftigkeit, Exemplarik und Übertragbarkeit angelegt ist, worauf weiter unten noch zurückzukommen sein wird.

Die vorliegende Reflexion geht auf folgende Aspekte der studentischen Unterrichtsmodelle kommentierend näher ein: die Auswahl der Erinnerungsorte, die Zielgruppe, den Aufbau der Modelle, den Material- und Medieneinsatz, die Übungstypologie sowie abschließend auf kulturdidaktische Lernziele.

2. Zur Auswahl der Erinnerungsorte

Welche Kriterien waren für die Auswahl der Erinnerungsorte entscheidend? Die studentischen Modelle sind angeregt durch ausgewählte Essays aus dem *Parallelen*-Band der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte*, die von den beiden Projektleiterinnen Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille mit den Studierenden vorab gelesen wurden. Aus diesen parallelen Erinnerungsorten haben die Studierenden für die didaktische Umsetzung nochmals eine engere Auswahl getroffen. Vergleicht man das Inhaltsverzeichnis des *Parallelen*-Bandes mit dieser Auswahl, so zeigt sich, dass zwei Typen ganz ausgespart wurden: sowohl die weit in die Beziehungsgeschichte zurückreichenden (*Dreißigjähriger Krieg* und *Potop*, *Altes Reich* und *Rzeczpospolita* etc.).² als auch die konfliktreichen bzw. politisch problembehafteten Erinnerungsp parallelen (*Kresy* und *Deutscher Osten*, *Versailles* und *Jalta* und *Potsdam*). Diesem Eindruck entspricht, dass stattdessen mit *Willy Brandts Kniefall* und *dem Brief der (polnischen) Bischöfe* die Wahl auf zwei Gesten der Versöhnung fiel. Wie lässt sich dieser Befund erklären? Er zeigt, dass sich die Auswahl von Erinnerungsorten nach dem studentischen Interessens- und Wissenshorizont richtet, der „hohe Bekanntheitsgrad [...]“ sowie der „Wiedererkennungswert“ (Badstübner-Kizik 2014: 55) entscheidende Auswahlkriterien waren, hinter denen Fragen nach gesellschafts- oder geschichtspolitischer Relevanz und auch Brisanz in den Hintergrund treten. Diesbezüglich ist der folgende

² Die Studierenden hatten zumindest einen Essay über ein weiter zurückliegendes historisches Phänomen, nämlich Targowica und Dolchstoß, gelesen, diesen aber nicht in die Auswahl für die didaktischen Modelle übernommen. Vgl. hierzu Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hilles Darstellung *Essays zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten in kritischer Reflexion. Textlektüren von Studierenden* in vorliegendem Band.

Auszug aus dem Unterrichtsmodell zu *Käfer, Maluch und Trabi* jedoch bemerkenswert:

Ganz gleich ob Polin oder Deutsche, die drei PKWs Trabi, Maluch und Käfer waren für alle an eine persönliche Erinnerung geknüpft. Doch wer von den in Deutschland Aufgewachsenen hatte von einem Maluch gehört? Keine. Die Polinnen hingegen kannten sowohl Trabi, als auch Käfer. Die deutsch polnischen Verhältnisse scheinen in diesem asymmetrischen Verhältnis zueinander zu stehen. Literaturliebhaber_innen aus Polen kennen Goethes Werther, Pan Tadeusz nicht zu kennen scheint unter deutsch sozialisierten LiteraturliebhaberInnen hingegen kein Grund sich zu genieren. Die Reflexion über die Implikationen die sich daraus ergeben, sind für uns zentral: Im Positiven sind wir inspiriert vom Reichtum polnischer Erinnerungsorte, sowie dem Austausch darüber. Gleichzeitig stießen wir durch die fehlende Anerkennung polnischer Narrativen im akademischen Wissenskanon auf der einen Seite und durch persönliche Erfahrung auf der anderen, immer wieder auf Sichtbarwerdung einer Macht und Bedeutungsasymmetrie, die unerwähnt in Vergessenheit gerät. (Młynarczyk/Bernal/Merta/Fröhlich Zapata/Tillhon 2015: 1)

Dieser Äußerung lässt sich nur zustimmen: Wenn man sich mit den deutsch-polnischen Beziehungen beschäftigt, ist es vonnöten, sich der Asymmetrien zunächst einmal bewusst zu werden und diese dann, wenn möglich, bei der Arbeit zu berücksichtigen. Fraglos weisen grenzüberschreitende Projekte wie *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* in diese Richtung, da sie dem erkannten ungleichen Verhältnis in Wahrnehmung und Achtung in der Praxis entgegenarbeiten und damit einen wichtigen Lerneffekt und Erkenntniswert darstellen. Die von den Autorinnen und Autoren einleitend verbalisierte Asymmetrie hätte in den didaktischen Übungen und Aufgabenstellungen selbst indes noch expliziter gemacht und mitthematisiert werden können. Dass dies nicht geschehen ist, erklärt sich zu einem Gutteil aus dem Fokus in der Zielgruppe.

3. Zur Zielgruppe

Die Hauptzielgruppe bilden nicht-muttersprachliche Deutschlernende (vor allem in Polen, aber nicht nur), auch wenn die Autorinnen und Autoren einiger Unterrichtsmodelle, so etwa des erwähnten Entwurfs zu *Käfer, Maluch und Trabi*, zugleich deutsche Muttersprachler/-innen adressieren und die Übungen gezielt der Dialogförderung zwischen polnischen und deutschen Studierenden dienen sollen. Grundsätzlich wäre zu überlegen, ob sich die im Projekt entwickelten Unterrichtsmodelle für Folgeprojekte

nicht in Hinblick auf Slavistik- bzw. Polonistikstudierende sowie Lernende von Polnisch als Fremdsprache als weitere Zielgruppe übertragen bzw. ausweiten ließen und hierbei auch eine Zusammenarbeit zwischen Deutsch als Fremdsprache / Interkultureller Germanistik und Polonistik sinnvoll wäre. Dies hätte eine Erhöhung des Anteils an polnischsprachigen Texten und Materialien zur Folge und würde bedeuten, dass ausgewählte Übungen ins Polnische übersetzt werden bzw. polnischsprachige Übungen erstellt werden müssten.

Betrachtet man das Verhältnis von Autor/-innen- und Zielgruppe, so fällt sofort in Hinblick auf Alter, Lebenskontext, Wissens- und Erwartungshorizont die Deckungsgleichheit auf, denn in beiden Fällen handelt es sich um Studierende. Das hat sich zweifellos positiv auf die Unterrichtsmaterialien ausgewirkt, deren Ideenreichtum und mediale Bandbreite ein großes Lob verdienen.

4. Zum Aufbau der Unterrichtsmodelle

Die Aufgabenteile aller fünf studentischen Modelle sind jeweils nach demselben Muster gegliedert und intern strukturiert: Die Aufgaben sind nach einem klassischen Modell in vier thematische Progressionsstufen eingeteilt und den vier Modulen einführende Aufgaben (A), Vertiefung (B), Ausdifferenzierung (C) und Reflexion (D) zugeordnet. Darüber hinaus wird, zum Teil sehr stark, auf Binnendifferenzierung geachtet und je nach Sprachniveau³ werden verschiedene Übungsoptionen bereitgestellt. Sämtliche Unterrichtsmodelle bieten eine wahre Fülle von Aufgaben und Übungsideen an, aus denen sich Lehrende bei der Umsetzung im Unterricht bzw. Seminar selektiv bedienen können – man müsste hinzufügen: und sollten. Die Aufgaben werden als Pool mit dem Angebot präsentiert, diese je nach Interesse, Sprachniveau und Wissensstand der Lernergruppe frei zu kombinieren, wobei von jedem Modul wenigstens eine Aufgabe behandelt werden sollte. Die Fülle an Aufgaben könnte jedoch trotz dieser Empfehlung die einen

³ Die Sprachniveaus der Zielgruppe variieren je nach Unterrichtsmodell. So haben sich etwa die Autorinnen und Autoren des Unterrichtsmodells zu *Goethe und Mickiewicz* für eine große Bandbreite entschieden und Übungen für die drei Niveaustufen B1, B2 und C1 entwickelt. Im einleitenden Kommentar heißt es denn auch: „Unser Ziel ist es, allen Lernenden, unabhängig von ihrem Sprachniveau, die Möglichkeit zu geben, sich mit dem Thema *Goethe und Mickiewicz* bekannt zu machen“ (Gruber/Jasińska/Krupienicz/Sepúlveda 2015: 5). Demgegenüber haben sich die Autorinnen und Autoren des Unterrichtsmodells zu *Nationalhymnen* vorrangig auf das Sprachniveau B2 konzentriert (vgl. Roloff/Koch/Furmaniak/Ostrowska 2015: 5).

oder anderen dazu verleiten, sich umfassender der Materialien und Übungen zu bedienen und sich dadurch im Unterricht länger mit einem parallelen Erinnerungsort zu beschäftigen. Aus eigener Unterrichtserfahrung wäre hiervon jedoch abzuraten und stattdessen mit Nachdruck künftigen Umsetzungen im Unterricht zu empfehlen, die vorgeschlagenen Materialien wirklich nur selektiv zu nutzen. Erfahrungsgemäß sind zwei Seminarsitzungen à jeweils 90 Minuten zur Behandlung eines (parallelen) Erinnerungsortes ausreichend. Ein kultur- und mediendidaktisches Seminar am Leitfaden von Erinnerungsorten ist ja nicht nur in der Behandlung des jeweiligen Beispiels auf Variabilität angewiesen, sondern sollte sich auch im Gesamtaufbau auf die Kombination mehrerer und unterschiedlicher Erinnerungsorte stützen.

5. Zum Material- und Medieneinsatz sowie zur Übungstypologie

Die angebotenen Aufgaben wurden „auf eine möglichst große Abwechslung in medialer und methodischer Hinsicht hin entworfen. Es werden nicht nur verschiedene Medien verwendet, sondern auch verschiedene Kompetenzbereiche angesprochen“ (Bartoszewicz/Róžańska/Straßer/Wałęza 2015: 9). Diese Aussage der Autorinnen und Autoren des Unterrichtsmodells zu *Rhein und Weichsel* lässt sich generalisieren und auf alle fünf didaktischen Modelle übertragen. Der Material- und Medieneinsatz ist insgesamt von großer Vielfalt geprägt. Das verwendete Material reicht von eher klassischen und zum Teil sprachlich sowie gedanklich anspruchsvollen Lesetexten (wie Zeitungstexten, verschriftlichten Reden, Auszügen aus den Essays des *Parallelen-Bandes* der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte*, literarischen Texten wie Gedichten, Auszügen aus Erzählungen, Romanen, Briefen etc.) bis zu unterschiedlichen Sinne ansprechenden Textsorten wie Comic-Strip, Karikatur, Gemälde, Parodie, Graphik, Kurzfilm, Werbeclip und Werbeplakat. Ein möglichst abwechslungsreicher Einsatz von Medien ist für die Unterrichtsmodelle charakteristisch und entspricht aktuellen mediendidaktischen Standards in fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontexten, wonach es gilt, Inhalte auf anregende Weise zu thematisieren und über verschiedene sinnliche Kanäle fassbar werden zu lassen (vgl. hierzu vor allem Badstübner-Kizik 2014). Der Eindruck des Abwechslungsreichtums und der Originalität entsteht zudem durch die verwendeten Übungstypen: In allen fünf Unterrichtsmodellen finden sich Übungen und Aufgaben, um die vier klassischen Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben zu trainieren; darüber hinaus schulen visuelle und audiovisuelle Materialien das Seh- bzw. das Seh-Hörverstehen. Das Spektrum der Übungstypen reicht von

eher traditionellen Aufgaben – wie Assoziogrammen in der Einführungsphase, Lückentexten oder Verständnisfragen zu Lese- oder Hörtexten – zu originellen Vorschlägen wie etwa das Gruppenpuzzle (Roloff/Koch/Furmaniak/Ostrowska 2015: 16f.), die Stimmenskulptur (Dziura/Fischer/Hanulova/Kozieł 2015: 22), eine originelle Frage zu Photographien („Wenn sich das Bild bewegen würde, was würde geschehen?“ Młynarczyk/Bernal/Merta/FröhlichZapata/Tillhon 2015: 8) oder ein Rollenspiel nach dem Kugellager-Prinzip (vgl. Młynarczyk/Bernal/Merta/Fröhlich Zapata/Tillhon 2015: 8).

Aufgrund der Vielseitigkeit von Medien und Übungen böte es sich an, die Modelle zum Teil auch in der Schule, zumal in den höheren Klassen, einzusetzen, und zwar gerade solche, die in Hinblick auf ein niedrigeres Sprachniveau ausgewählt bzw. erstellt wurden. Dieser Eindruck ist insbesondere bei der Lektüre des mediendidaktisch sehr ideenreichen und sehr stark binnendifferenzierten Unterrichtsmodells zu den „Nationaldichtern“ *Goethe und Mickiewicz* entstanden, da hier mit vielen kürzeren Auszügen aus literarischen Texten und darüber hinaus mit Porträts, Gemälden, Cartoons, Literaturverfilmungen und vielem mehr gearbeitet wird. Auch die stark auf Variabilität, Interaktion und Produktion setzenden Übungstypen böten sich meines Erachtens gut für (Oberstufen-)Schüler/-innen an.⁴

6. Zu den kulturdidaktischen Lernzielen

Fragt man schließlich nach den kulturdidaktischen Lernzielen, die die studentischen Modelle erkennen lassen, so findet der Erinnerungsorte-Ansatz auf angemessen komplexe Weise Berücksichtigung. An den gewählten Parallelen wird das dialogische Erinnern in der Praxis eingeübt und dabei zugleich der Konstruktcharakter, die Dynamik und Diversität von Erinnerungsorten herausgestellt. Als Beispiel sei verwiesen auf das Unterrichtsmodell zu *Nationalhymnen*, denn hier wird besonders in der Ausdifferenzierungsphase für die Veränderbarkeit von kanonischen Texten sensibilisiert (etwa durch die Aufgabe „Podiumsdiskussion“ mit verteilten Rollen zur Frage, welche Nationalhymne das wiedervereinigte Deutschland haben solle, vgl. Roloff/Koch/Furmaniak/Ostrowska 2015 20f.). Außerdem eignen sich auch die gut gestellten Aufsatzthemen in diesem studentischen Modell dafür, die

⁴ Vgl. etwa die Aufgaben „Assoziogramm zum Thema ‚Nationaldichter‘“ (Gruber/Jasińska/Krupienicz/Sepúlveda 2015: 10) und „Gemäldepuzzle“ (ebd.: 15-17). Für den universitären Kontext wäre hingegen die Arbeit mit längeren und komplexeren Passagen aus Goethes und Mickiewiczs Texten angemessener und ergiebiger gewesen.

Dynamik und potenzielle Veränderbarkeit von kanonischen Texten / Medien sowie von nationaler bzw. kultureller Zugehörigkeit herauszustellen:

A. Was denken Sie: Sind die Nationalhymnen noch aktuell? Oder sollen sie geändert werden? Vielleicht sollte man sie ganz neu schreiben? Begründen Sie Ihre Meinung.

B. Welche Ähnlichkeiten hat die deutsche Nationalhymne mit der polnischen Hymne? Worin unterscheiden sie sich? Ist es überhaupt möglich diese Hymnen zu vergleichen?

Hinweis: Man kann zwei beliebige Hymnen auswählen (z.B. die deutsche und die spanische), wenn man in einer internationalen Gruppe arbeitet.

C. Wozu braucht man heutzutage Nationalhymnen? Erfüllen sie irgendeine Funktion in der Gesellschaft? Oder sind sie zur Zeit ganz unnötig? Begründen Sie Ihre Meinung.

D. Es gibt sowohl in Deutschland als auch in Polen immer mehr Einwanderer. Sollten sie die Nationalhymnen der Länder, in den sie jetzt wohnen, lernen? Oder kann man sich auch ohne dieses Wissen in der neuen Gesellschaft zurechtfinden?

E. Welche Einstellung haben Sie zu Umarbeitungen und Parodien der Nationalhymnen? Finden Sie sie lustig oder beleidigend? Begründen Sie Ihre Meinung und geben Sie mindestens zwei Beispiele an. (vgl. Roloff/Koch/Furmaniak/Ostrowska 2015: 21)

Dieses nicht-essentialistische Kultur- und Geschichtsverständnis schließt indes nicht aus, dass zugleich auch historisches Wissen vermittelt werden kann (siehe etwa die Aufgabe „Erstellung eines Zeitstrahls“ als Vorbereitung auf einen „Lückentext zum historischen Kontext der deutschen Nationalhymne“ Roloff/Koch/Furmaniak/Ostrowska 2015: 3-16). Hier wäre jedoch einzuräumen, dass die studentischen Modelle bezüglich der Vermittlung historischen Wissens auch unterschiedliche Wege beschritten haben. Während sich die Autorinnen und Autoren des *Nationalhymnen*-Modells und des Modells zum *Brief der (polnischen) Bischöfe und Kniefall Willy Brandts* auch für Wissensvermittlung aussprechen, sehen die Autorinnen und Autoren des Modells zu *Käfer, Maluch und Trabi* dies skeptischer:

Den Leitlinien des Konstruktivismus folgend, sollen die Lernenden keine geschichtlichen Fakten lernen, sondern ins Gespräch kommen über die unterschiedlichen Bedeutungen und Ebenen von Erinnerungen in bestimmten Kontexten. (Młynarczyk/Bernal/Merta/Fröhlich Zapata/Tillhon 2015: 3)

Gewiss hängt die unterschiedliche Einschätzung in dieser Frage auch mit dem Charakter des jeweils gewählten Erinnerungsortes zusammen, und es ist unmittelbar eingängig, dass die Behandlung von Autos als Objekten der

Populärkultur sehr stark auch an das individuelle Gedächtnis der Lernenden appelliert und eine affektive Beteiligung am Unterricht garantieren kann⁵ – auch ohne zunächst historisches Wissen zu erarbeiten. Der umgekehrte Fall liegt bei *Willy Brandts Kniefall und dem Brief der (polnischen) Bischöfe* vor; das studentische Modell, das diese Erinnerungsorte didaktisiert, erarbeitet zunächst über filmische Dokumentationen und Sachtexte den historischen Hintergrund, da diese historischen Gesten der Versöhnung nicht mehr das individuelle Gedächtnis der Zielgruppe tangieren.⁶

Die parallelen Erinnerungsorte werden in den studentischen Didaktisierungen einerseits zum deutsch-polnischen Kulturvergleich und interkulturellen Dialog genutzt – worin eine eigene Berechtigung angesichts der Beziehungsasymmetrie besteht –, andererseits aber auch in ihrer Funktionalität didaktisiert und damit für analoge Fälle anschließbar gemacht. Das ist deziert bei dem Modell zu *Rhein und Weichsel* der Fall, wo „Bedeutungszuschreibungen durch andere Nationen, Vergleiche mit weiteren möglichen ‚parallelen‘ Nationalflüssen oder gar nationenübergreifende Möglichkeiten der Betrachtung der beiden Flüsse“ angedacht und in kreativen Übungen, ansprechenden Illustrationen und Materialien umgesetzt werden. Denn

für eine Anwendung im Unterrichtskontext bietet sich ein Aufbrechen der Spezifik [...] durch eine Erweiterung auf andere Kontexte an. Somit können die Unterrichtsteilnehmenden üben, das Gelernte auf andere Beispiele zu übertragen, was einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht entspricht. (Bartoszewicz/Róžańska/Straßer/Wałęza 2015: 5)

Einige Aufgaben aus diesem studentischen Modell nehmen direkt Bezug zu den von der Bundeszentrale für politische Bildung zusammengestellten Essays und Materialien „Geschichte im Fluss. Flüsse als europäische Erinnerungsorte“⁷ und lösen sich auch an anderer Stelle – durch die ausgewählten Bilder und Photographien etwa – vom Bezug auf die konkreten Flüsse Rhein und Weichsel.

⁵ Interessant bei dem Automodell ist auch, dass hier der interkulturellen Differenz (Käfer-Maluch) eine intrakulturelle Differenz (Käfer-Trabi) zur Seite tritt, die die Frage aufwirft, worin Unterschiede und Ähnlichkeiten in der jeweiligen Alltagskultur bestanden.

⁶ Es wäre jedoch wünschenswert gewesen, an das Familiengedächtnis der Lernenden anzuschließen und etwa nach der Einschätzung der eigenen Großeltern zu diesen Versöhnungsgesten zu fragen.

⁷ Hier sind Essays und Materialien zu acht europäischen Flüssen versammelt: Memel, Rhein, Oder, Donau, Weichsel, Elbe, Marne, Wolga. Siehe: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-im-fluss/> (10.6.2016). Auch Uwe Koreik weist darauf hin, wie facettenreich und ergiebig der Fluss als Erinnerungsort ist (vgl. Koreik 2015: 30f.).

7. Abschließender Kommentar

Summa summarum ist der Reigen an Materialien und Übungen, der vor einem ausgebreitet wird, wenn man die Unterrichtsmodelle genauer betrachtet, anregungsreich und inspirierend – auch wenn an der einen oder anderen Stelle kritische Einwände erhoben wurden. Die studentischen Modelle zeigen, wie lohnend es ist, durch kultur-, medien- und sprachdidaktische Bearbeitung mehrperspektivische Zugänge zu Erinnerungsorten zu schaffen – und sie fordern auf zu Fortsetzungen, in anderen regionalen Kontexten oder in größeren europäischen oder globalen Zusammenhängen.

Literaturverzeichnis

- 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, 43-64 (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87).
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Bartoszewicz, Natalia / Róžańska, Martyna / Straßer, Stefanie / Wałęza, Dagmara (2015): Rhein/Weichsel (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (10.06.2016).
- Behrendt, Renata (2015): Erinnerungsorte in der akademischen Praxis. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt a.M. 203-219 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Bernal, Karolina / Fröhlich Zapata, Anne Maria / Merta, Magdalena / Młynarczyk, Monika / Tillhon, Anna (2015): Käfer, Trabi und Maluch (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (10.06.2016).
- Dziura, Tomasz / Fischer, Nadia / Hanulova, Veronika / Koziel, Klaudia (2015): Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (10.06.2016).
- Furmaniak, Anna / Koch Jakub / Ostrowska, Beata / Roloff, Ronja (2015): Nationalhymnen (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (10.06.2016).
- Grabe, Daniela (2004): Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 8, Innsbruck, 25-38.
- Gruber, Susanne / Jasińska, Maria / Krupienicz, Zofia / Sepúlveda, Daniel (2015): Goethe und Mickiewicz (unveröffentlichtes Manuskript), zugänglich unter: <https://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/> (10.06.2016).
- Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.) (2012): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen, Paderborn u.a.. Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Tom 3: Paralele, Kraków 2012.

- Hille, Almut (2015): Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M., 103-117 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M., 15-35 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- 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.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M., 83-102 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Meyer, Marita (2015): Erinnerungsorte des Ersten Weltkrieges. Erprobung des Perspektivenwechsels in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M., 221-239 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen – Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler.
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin.



Stefanie Straßer

FLÜSSE ALS TRANSNATIONALE ERINNERUNGSORTE. DER RHEIN IN KULTURDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE DES FACHES DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Der Beitrag zeigt, wie der Rhein als europäischer Erinnerungsort verstanden und für den DaF-Unterricht didaktisch aufbereitet werden kann. Die Behandlung transnationaler Erinnerungsorte stützt das übergeordnete Lernziel einer interkulturellen Handlungskompetenz. Durch die Sichtbarmachung der perspektivgebundenen nationalen Erzählungen im europäischen Kontext wird ein übergeordneter Erinnerungsraum geschaffen, der kulturdifferente Perspektiven gleichwertig behandelt und in Beziehung setzt. Beispielhaft genannte Themen und methodische Herangehensweisen fokussieren sowohl die historische, diachrone Bedeutungsentwicklung als auch die synchrone Bedeutungsvielfalt des Rheins in der Gegenwart. Gerade der Rhein eignet sich für eine anschauliche Behandlung im Unterricht und bietet durch metaphorische und politische Bedeutungsaufloadungen hohes Potenzial als transnationaler Erinnerungsort.

Artikel przedstawia rozumienie Renu jako europejskiego miejsca pamięci i możliwości jego dydaktyzacji na potrzeby lekcji języka niemieckiego jako obcego. Tematyka transnarodowych miejsc pamięci służy realizacji nadrzędnego celu nauczania jakim jest rozwój kompetencji interkulturowej w działaniu. Poprzez ukazanie subiektywnych narracji narodowych w kontekście europejskim tworzy się ponadnarodowy obszar pamięci, który w równy sposób traktuje różnorodne kulturowo perspektywy oraz je ze sobą łączy. Przytoczone przykłady tematów i podejść metodycznych podkreślają zarówno historyczny, diachroniczny rozwój znaczenia Renu, jak również aktualną, synchroniczną różnorodność jego znaczeń. Ren oferuje znakomite możliwości obrazowania wiedzy, a poprzez metaforyczną i polityczną wielość znaczeń ma ogromny potencjał jako transnarodowe miejsce pamięci.

Wenn man sagt, dass Flüsse nicht nur trennen, sondern auch verbinden, so stößt man mit einer einzigen, nationalen Perspektive schnell an ihre Grenzen. Deshalb erfordern Flüsse, vor allem die grenzüberschreitenden unter ihnen, immer die Multiperspektive, den europäischen Blick. (Rada 2012)

Dass Flüsse als vielschichtig tradierte komplexe Gedächtnisträger fungieren können, zeigen zahlreiche Veröffentlichungen und Internetdossiers, die Flüsse als Kulturlandschaften im Zusammenhang mit kulturellen (Erinnerungs-)Narrativen behandeln. Flüsse oder Flusslandschaften erhielten gerade zu Zeiten nationalstaatlicher Entwicklungen nationalkulturelle Bedeutungszuschreibungen und werden teilweise bis heute als nationale Symbole vereinnahmt (vgl. Hausmann 2012). In einem immer noch von nationalen Interessenskonflikten geprägten Europa präsentieren sie sich daher in besonderem Maße als vielschichtige Erinnerungsorte. Als Unterrichtsgegenstand ermöglichen die umfangreichen Forschungen zu transnationalen Gedächtnisräumen und verflochtenen Erinnerungskulturen in Europa die exemplarische Annäherung an eine perspektivische Auseinandersetzung mit der Deutung vergangener Ereignisse aus unterschiedlichen (gegenwärtigen) Gesichtspunkten.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass Flüsse nicht nur als nationale, sondern auch transnationale Erinnerungsorte verstanden und didaktisch aufbereitet werden können. Ziel des Beitrages ist es, an einem konkreten Beispiel aufzuzeigen, wie der Rhein als europäischer Erinnerungsort für den DaF-Unterricht handhabbar gemacht und welche Potenziale und Herausforderungen die Beschäftigung mit diesem Thema birgt.

Um den Beitrag theoretisch zu verorten, wird zuerst der erkenntnistheoretische Wert europäischer Erinnerungsorte für eine interkulturelle Handlungskompetenz innerhalb des transnationalen Erinnerungsraums Europa herausgearbeitet (1). Daraufhin werden allgemeine Aspekte der Eignung von Flüssen als nationenübergreifenden Erinnerungsorten vorgestellt (2) und der Rhein als europäischer Erinnerungsort charakterisiert (3). Darauf aufbauend folgen didaktische Empfehlungen für eine mögliche Annäherung an eine zunehmend von transnationalen Transformationsprozessen geprägte europäische Gesellschaft durch die Behandlung des konkreten Gegenstands „Rhein“ (4). Potenziale und Herausforderungen, die eine solche Herangehensweise im DaF-Unterricht prägen, schließen den Beitrag (5).

1. Europäische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik

Erinnerungsforschung in Europa ist trotz aller Bemühungen weiterhin vorrangig national verankert (vgl. François 2010: 292). Diese Tatsache resultiert aus dem sehr unterschiedlichen Umgang der einzelnen Nationen mit

der Vergangenheit. Da (nationale) Trennungen und Konflikte die Geschichte prägen, gibt es wenige Phänomene der europäischen Geschichte, die als gemeinsame Bezugspunkte mit kongruenten Erinnerungen charakterisiert werden und für die Ausbildung eines europäischen Bewusstseins genutzt werden könnten (vgl. ebd.: 293). Eher vorhanden sind „geteilte“ Erinnerungen, die sich an der Schnittstelle zwischen gemeinsamer Geschichte und unterschiedlichen Vergangenheitsnarrativen befinden (vgl. ebd.: 296).¹ Einen Ansatz für die Überwindung der daraus resultierenden Erinnerungskonflikte sieht Assmann (2012: 47) in der Anerkennung der Koexistenz von unterschiedlichen Erinnerungen innerhalb Europas. Durch die Anerkennung divergierender Erinnerungsnarrative kann man versuchen, dem Erinnerungsraum eines heterogenen Europas gerecht zu werden und nationale Erinnerungen nicht zu löschen oder zu vereinheitlichen, sondern in einer nebeneinander bestehenden Pluralität an möglichen Erinnerungen zusammenzuführen. Gerade eine Betrachtung geteilter Erinnerungsorte kann aufzeigen, wie länderspezifische Gedächtniskulturen transnationale Entwicklungen mitbestimmt und teilweise sehr unterschiedliche Narrative hervorgebracht haben, die weiter nebeneinander existieren (vgl. François 2010: 296). Diese multiperspektivische Sichtweise auf Erinnerungsorte lässt kulturelle Pluralitäten, Überlappungen und Widersprüchlichkeiten nicht länger unberücksichtigt, sondern erkennt sie als europäische Phänomene an (vgl. Csáky 2004: 22). Die Behandlung von Konfliktivität und Varietät verschiedener Erinnerungsauslegungen kann an grenzüberschreitenden Phänomenen anschaulich umgesetzt werden. Die sich häufig als Erinnerungskonflikte manifestierenden Aushandlungen nationaler Identitäten im europäischen Raum lassen sich im wechselseitigen Austausch erschließen und überwinden. Grabe (vgl. Csáky 2004: 25ff.) plädiert ausdrücklich für eine Übertragung von Methoden der Konfliktthematization schulischen Geschichtsunterrichts in den Fremdsprachenunterricht. Sie sieht im Ansatz der Multiperspektivität die Chance, historische und gegenwärtige Konflikte aus ihrer festgeschriebenen Deutung herauszuheben, unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven zu reflektieren und sich dabei der eigenen Perspektivgebundenheit bewusst zu werden. Damit soll (weiterer) Stereotypenbildung vorgebeugt und Handlungsfähigkeit für das aktuelle politische und gesellschaftliche Leben erreicht werden (vgl. ebd.). Auf Basis dieses pluralis-

¹ Geteilte Erinnerungsorte beziehen sich auf das gleiche Ereignis oder Phänomen, haben jedoch eine unterschiedliche Funktion oder Bedeutung im jeweiligen nationalen kollektiven Gedächtnis. Gemeinsame Erinnerungsorte hingegen haben meist eine weitgehend gleiche oder ähnliche Funktion im jeweiligen Gedächtnis innerhalb der verschiedenen Erinnerungsgemeinschaften (vgl. PAN 2009: 25).

tischen Zugangs zu Geschichte und Erinnerung wird die aus einer bestimmten Sichtweise resultierende Darstellung historischer Ereignisse sichtbar. Die Erkenntnis der Multiperspektivität historischer Überlieferungen und Quelleninterpretationen macht die Nicht-Existenz einer einzigen Wahrheit bewusst. Diese Erfahrung kann auf festgefahrene oder eigenkulturell festgelegte Wertmaßstäbe übertragen werden, was dazu führt, Alternativen mitzudenken und als gleichwertig anzunehmen. Die Lernenden erhalten somit die Chance, sich mit der eigenen sowie der fremden Perspektivgebundenheit und ihrer kulturellen Identität auseinanderzusetzen. Differenzen und Dissens können angenommen und akzeptiert werden und ein Umgang mit kulturdifferenten Perspektiven eingeübt werden. Durch die Akzeptanz verschiedener Geschichtsdarstellungen kann eine Sensibilität für andere Denkweisen und Wertevorstellungen entwickelt werden – konkretes Lernziel eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Grabe 2004: 26). Auch bei weniger konfliktbehafteten Phänomenen, wie bei der Behandlung gemeinsamer Erinnerungsorte, lohnt sich ein Vergleich verschiedener (historischer) Perspektiven innerhalb der Vielfalt einer multiethnischen Gesellschaft sowie zwischen sich voneinander abgrenzenden Gesellschaften. Wenn man diese Perspektiven miteinander in Beziehung setzt, entwickelt sich ein Gespräch über Gemeinsamkeiten, Vor- und Nachteile der spezifischen Merkmale und Entwicklungsmöglichkeiten kultureller Deutungen. Durch das Aufzeigen von Alternativen erfolgt ebenfalls eine Relativierung der einzelnen Aspekte (vgl. Alavi 1998: 280ff.). Durch die Sichtbarmachung der perspektivgebundenen nationalen Erzählungen im europäischen Kontext wird eine grenzüberschreitende Perspektive in den DaF-Unterricht eingebracht, die nationale Narrative in einer verflochtenen europäischen Erinnerungsgeschichte verortet. Die Lernenden werden für Prozesse der kulturellen Überlagerung, Hybridisierung und Entgrenzung innerhalb der europäischen Region sensibilisiert. Für einen interkulturellen Landeskundeunterricht in einer global vernetzten Gegenwart kann dies einen Ausgangspunkt für die Befähigung zu einer interkulturellen Handlungskompetenz darstellen.

2. Flüsse als transnationale Erinnerungsorte

Flüsse gestalten Landschaften und Territorien, sie sind Verbindungen, Trennungen, Grenzen und Festungsgräben in einem (vgl. Halicka 2012: 71). Sie sind seit jeher Subjekte von Mythen und Legenden, erhielten spirituelle Zuschreibungen und wurden für identitätsbildende Zwecke vereinnahmt. Da Flüsse die sie umgebenden Regionen und die dort lebenden Gemeinschaften stark prägen, nehmen sie eine identitätsstiftende Rolle ein. Nach-

dem der Mensch die Landschaft immer mehr nach seinen Vorstellungen gestaltet und verändert hatte, wurde sie mit neuen Bedeutungskonstruktionen besetzt, was sie durchaus zu einem lohnenswerten Gegenstand für sozialwissenschaftliche Fragestellungen macht (vgl. ebd.: 12). Ihre Geschichten sind als Mythen zu betrachten, die „im Laufe der Jahre umgestaltet und an neue Bedingungen angepasst wurde[n]“ (Halicka 2012: 72). Somit erscheinen sie selbst als Zeugnisse territorialer Umgestaltungen und gesellschaftlicher Umbrüche – zugleich sind sie aber in ihrem Lauf und ihrem räumlich-gestalterischen Charakter kontinuierlich und stabil geblieben. Kulturelle und politische Konstruktionen sind eng verknüpft mit materiellen oder realen landschaftlichen Transformationen – Naturgeschichte wird hier zu Gesellschaftsgeschichte (vgl. Blackbourn 2008: 24). Der Blick auf die europäischen Flüsse heute ist vor allem von Entwicklungen im 19. Jahrhundert geprägt (vgl. Rada 2012). Während der Herausbildung der Nationalstaaten erhielten die europäischen Flüsse eine neue, bis heute stark präsente Funktion als „natürliche Grenzen“, die klare nationale Einheiten voneinander trennen (vgl. ebd.). Prozesse der Staatenbildung schaffen ein Bewusstsein für Territorien und Grenzen, natürliche Räume werden eng mit politischen Raumsprüchen verbunden und fixiert. Dadurch sind einige Flüsse zum Teil bis heute im kollektiven nationalen Gedächtnis – wie auch international – als Nationalflüsse verankert oder werden in Verbindung mit längst abgeschlossenen Grenzkonflikten erinnert. In der Erinnerungsgeschichtlichen Beschäftigung mit Flüssen ist jedoch ein Paradigmenwechsel erkennbar (Hausmann 2012). Nicht länger können Flüsse in ihrer kulturellen Bedeutung nur noch national betrachtet werden. Gerade solche Grenzlagen oder auch polynationale Kontexte laden förmlich zu einer „kulturellen Neuakzentuierung“ (ebd.), zu einer grenzüberschreitenden, verbindenden Perspektive ein. Flüsse, die über nationalstaatliche Grenzen hinweg fließen, wie im hier gewählten Beispiel der Rhein, eignen sich sowohl als gemeinsame wie geteilte Erinnerungsorte. Sie zeichnen sich durch hohe metaphorische und politische Bedeutungsaufloadungen aus, die die oft komplexen Aushandlungen zwischen einzelnen Nationen widerspiegeln und bieten damit ein hohes Potenzial für die Auseinandersetzung mit kulturdifferenten Perspektiven.

3. Der Rhein als europäischer Erinnerungsort

Der Rhein ist eine der weltweit größten Wasserstraßen – mehr als 50 Millionen Menschen leben in seinem Einzugsgebiet – und ein komplexer, heterogener Erinnerungsort. Auf seinem Weg von den Alpen bis zur Nordsee berührt er acht europäische Staaten. Vier von ihnen bestimmen die politi-

schen, ökonomischen und ökologischen Rahmenbedingungen (vgl. Cioc 2012). Die Entwicklungen einer gemeinsamen Erinnerungsgeschichte dieser Nationen machen ihn als europäischen Erinnerungsort interessant. Die Geschichten sowie nationale Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen könnten unterschiedlicher nicht sein. Die diachrone Bedeutungsentwicklung wie die synchrone Bedeutungsvielfalt machen den Rhein zu einem geeigneten Gegenstand, um Multiperspektivität erfahrbar zu machen. Ausgehend von dem Onlinedossier „Geschichte im Fluss“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2012) lassen sich vielfältige nationalkulturelle Perspektiven und grenzüberschreitende Themen nennen. Allen voran die ökologische Belastung durch die industrielle Nutzung und konsequente umweltpolitische Maßnahmen, die alle beteiligten Staaten gleichermaßen betreffen (vgl. Cioc 2012). Besonders im Raum Basel und an den Mündungsgebieten in den Niederlanden ist die historische Entwicklung des Ansehens des Flusses durch Industrie und Umweltzerstörung gekennzeichnet. Noch in den 1970er Jahren hat man sich in Basel vom Rhein abgewandt. Nach dem Umweltunglück in der Schweizerhalle 1986 rückte der Rhein schlagartig ins Zentrum politischer wie gesellschaftlicher Bemühungen und die Einwohner/-innen von Basel vereinnahmten „ihren Fluss“ (vgl. Rada 2012). Auch in den niederländischen Schwemmlandgebieten um Nijmegen und Arnhem hat man sich in Folge von starken Umweltverschmutzungen 1995 dafür entschieden, industriell genutztes Areal zu überschwemmen und der Natur Raum zurückzugeben (vgl. Swantje 2012). Die städtebauliche Hinwendung zur Basler „Riviera“ und die umfangreichen Renaturierungsmaßnahmen in den Niederlanden sind lokalspezifische Themen auf der Agenda, die miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt werden können. In den Grenzgebieten zwischen Deutschland und Frankreich steht besonders die Aushandlung gemeinsamer Projekte im Fokus. Historisch blickt man hingegen auf eine konfliktreiche Geschichte zurück mit dem Mythos vom „deutschen Strom“ sowie vom Rhein als „natürlicher Grenze Frankreichs“ in den Jahren 1790-1930 (vgl. Suckow 2012). Halicka schildert in ihrem Beitrag im Band *Parallelen* in der Publikationsreihe *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*, wie der Rhein als „deutscher Fluss“ konstruiert wurde in Folge der Bemühungen Frankreichs, seine Ostgrenze am Rhein festzulegen (vgl. Halicka 2012: 73). Vor diesem Hintergrund ist die anwachsende Politisierung und Patriotisierung des mittleren Rheinverlaufs nach 1815 nachzuvollziehen. Für Frankreich gehörte mit Ausbruch des Ersten Weltkriegs auch die Rheingrenze zum Kanon der Kriegsziele. Das historische Argument der „frontière naturelle“ diente der Konstruktion französischer Rechtsansprüche auf das linke Rheinufer und wurde dadurch zum „juristischen“ Argument (vgl. Suckow 2012).

Heute muss man sich nach der neuen Stellung des Oberrheins im deutsch-französischen freundschaftlichen Verhältnis fragen (vgl. Meyer 2012). Er ist keine Grenze mehr, sondern vielmehr verbindendes Element in einem geeinten Europa (vgl. ebd.). Die Beschäftigung mit der städtebaulichen Zusammenarbeit zwischen Straßburg und Kehl mit der Europabrücke als wichtigster Symbolisierung deutsch-französischer Kooperationen gilt in diesem Zusammenhang als besonders erkenntnisreich (vgl. Klotz 2012). Was die deutsche Rheinromantik betrifft, ist besonders der Zusammenhang historischer Entwicklungen (nationale Vereinnahmung des mittleren Rheintals) und heutiger wirtschaftlicher Interessen (vor allem touristischer Natur) einer näheren Untersuchung wert.

4. Didaktische Empfehlungen

Um im DaF-Unterricht das volle Potenzial des supranationalen Erinnerungsortes *Rhein* auszuschöpfen, sollte er als genuin europäischer Fluss betrachtet werden, dessen Entwicklungen in einer gemeinsamen Erinnerungsgeschichte mehrerer Nationen zusammengefasst werden können. Flussgeschichte wird damit zur Geschichte eines europäischen Dialogs (vgl. Rada 2012).

Diesem Anspruch folgend, bieten sich für den Unterricht Aufgaben an, die sowohl die historische, diachrone Bedeutungsentwicklung als auch die synchrone Bedeutungsvielfalt in der Gegenwart fokussieren. Der *Rhein* soll dabei als Ort der Konfliktaustragung aber auch als Ort gemeinsamer Handlungsprozesse wahrgenommen werden können. Anhand von Erinnerungen, die sich an der Schnittstelle zwischen gemeinsamer Geschichte und unterschiedlichen Vergangenheitsnarrativen befinden, lässt sich der sehr unterschiedliche Umgang der einzelnen Nationen mit der Vergangenheit gut herausarbeiten (vgl. François 2010: 292, 296). So bietet sich dafür eine intensive Beschäftigung mit dem deutsch-französischen Beziehungsgefüge und den unterschiedlichen Inanspruchnahmen der Rheingrenzgebiete während des 19. Jahrhunderts durch Deutschland und Frankreich (siehe hierzu „Deutscher Rhein, französischer Rhein“, Suckow 2012) an. Mögliches Unterrichtsmaterial kann die Germania und die Instrumentalisierung ihrer Figur als „Wacht am Rhein“ oder auch die „bataille lyrique“ (Suckow 2012) behandeln. Durch eine Quellenvielfalt werden Lernende mit den verschiedenen Perspektiven konfrontiert und können sich mit der Standortgebundenheit von historischen Überlieferungen auseinandersetzen (vgl. Sauer 2006: 81). Vor den Hintergründen der komplizierten Beziehungsverhältnisse

erscheint die deutsch-französische Freundschaft in einem neuen Licht und die Lernenden verstehen die Relevanz dieser bilateralen Beziehungen und die symbolische Aufladung des Rheins in den jeweiligen Kontexten. Anhand von Zeitungsartikeln, in denen es um die deutsch-französischen Beziehungen geht, kann deren Besonderheit erarbeitet und diskutiert werden. Deutlich werden soll vor allem, dass und wie historische Ereignisse immer wieder, auch noch in der Gegenwart, aufgegriffen werden und das Beziehungsverhältnis zweier Staaten prägen. Sollte es keine Quellen unterschiedlicher Interessensgruppen oder Beteiligter geben, rät Bergmann (2007: 67) zu Aufgabenstellungen, in denen explizit zur Herstellung einer Gegenperspektive oder verschiedener Darstellungsentwürfe aufgefordert wird. Thematisch eignen sich nicht nur besonders strittige Ereignisse, sondern auch solche, in denen unterschiedliche Stellungnahmen kaum oder gar nicht wahrgenommener Beteiligter hergestellt werden können (vgl. Sauer 2006: 82). Dies bietet sich an, um beispielsweise den Bau der Europabrücke zwischen Strasbourg und Kehl (siehe hierzu „Europa aus Beton“, Denni 2012) genauer zu betrachten und mögliche Perspektiven aus unterschiedlichen Positionen auszuarbeiten.

Synchrone Multiperspektivität können die Lernenden erfahren, indem sie im Unterricht bearbeiten, was den Rhein als einen europäischen Handelsstrom ausmacht und welche komplexen Ursachen-/ Folgebeziehungen daraus entstehen. Durch die Vermittlung der vielfältigen gemeinsamen Handlungsfelder der einzelnen Nationen soll ein Bewusstsein für die Vielseitigkeit des Erinnerungsortes geweckt werden. Gemeinsame Handlungsfelder sind die wirtschaftliche Nutzung des Rheins und ökologische Aspekte. Lokalspezifische Themen können die Basler Riviera, das touristisch erschlossene und 2002 als UNESCO-Weltkulturerbe ausgezeichnete Mittellrheintal oder die Hafengebiete in den Niederlanden sein. Dabei treffen regionale Handlungsfelder und Interessen auf eine Gesamtverantwortlichkeit aller beteiligten Akteur/-innen für ihren Fluss. Außerdem werden dadurch die verschiedenen Perspektiven deutlich, aus der sich die Geschichten des Rheins erzählen lassen.

5. Potenzial

Anhand der Betrachtung des Rheins als gemeinsamer und geteilter Erinnerungsort ist eine beispielhafte Behandlung der europäischen Erinnerungslandschaft möglich. Die unterschiedlichen Blickwinkel werden ernst genommen und gleichwertig aufeinander bezogen und selbstreflexiv ausgehandelt.

Dieser Ansatz versucht einen übergeordneten Erinnerungsraum zu schaffen, in dem weder eine vorherrschende Dominanz nationaler Erinnerungskulturen ein mögliches transnationales Gedächtnis eliminiert, noch nationale Fokussierungen bei der Integration in einen pluralen Erinnerungsraum voller Beziehungsverflechtungen verloren gehen (vgl. Feindt u.a. 2014: 26). Der nationalstaatliche Rahmen bleibt als Träger der vielfältigen Erinnerungen und deren Verflechtungen in einer integrierten europäischen Erinnerungsgemeinschaft erhalten (vgl. ebd.). Dies schafft einerseits Stabilität für die Lernenden, die es nicht gewöhnt sein mögen, das Konstrukt der Nation in Frage zu stellen, und kann andererseits auch im Unterricht thematisiert und diskutiert werden.

Generell bieten reale Orte, wie Flüsse, im unterrichtlichen Kontext eine gute Möglichkeit, um diachronen Wandel und synchrone Heterogenität anschaulich zu machen. Durch vielfältige mediale Formen sowie textuelle Bezüge, unterschiedliche Präsentationen und Nutzung desselben Ortes über die Zeit können Lebendigkeit, Aktualität und komplexe Beziehungen durch authentisches Material im Unterricht hergestellt werden. Gerade hinsichtlich des Rheins gibt es keinen Mangel an Anschauungsmaterial. Er kann im Unterricht mit geographischen Fakten eingeführt und nach und nach aus den verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Die Textsammlung des Onlinedossiers der Bundeszentrale für politische Bildung bietet hierfür einen breiten Fundus an Texten und Bildern. Die Texte selbst mögen allerdings für DaF-Lernende zu kompliziert geschrieben sein und hiermit obläge es der Lehrperson, geeignete Textpassagen zu finden oder gleich eigenes Material zu entwickeln. Berücksichtigung sollten auch Besonderheiten der Zielgruppe finden. Gerade DaF-Lernende aus nicht-geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen könnten durch eine zu umfangreiche Einführung in das Thema der Erinnerungsorte überfordert sein. Hinzu kommen Prämissen der einzelnen Teilnehmenden, wie kulturell bedingte essentialistische Geschichtsauffassungen (vgl. Fornoff 2009: 514), Reflexionsvermögen oder mangelndes Vorwissen historisch-politischer Kontexte, die eine Behandlung des Rheins in der oben beschriebenen Herangehensweise erschweren können. Bei einer nochmaligen genaueren Betrachtung der von mir im vierten Abschnitt entworfenen Impulse fällt auf, dass gerade bei der Behandlung der gemeinsamen Handlungsfelder der Nationen um den Rhein erinnerungsgeschichtliche Schwerpunkte zugunsten der gegenwärtigen Herausforderungen in den Hintergrund treten. Über die Gefahr, den historischen Bezug dabei zu verlieren, der jedoch essenziell für das Konzept der Erinnerungsorte ist, sollte sich die entsprechende Lehrperson immer bewusst sein.

Die hier genannten Impulse für die Behandlung des Rheins unter Gesichtspunkten einer transnationalen europäischen Verständigung sind Aus-

schnitte dessen, was die Beschäftigung mit Erinnerungsorten im DaF-Unterricht leisten kann. Die Lernenden kommen in Berührung mit einer multiperspektivischen Herangehensweise an einen transnationalen Erinnerungsraum und werden dazu angeregt, über die Verflechtungen, Überlappungen und Entgrenzungen der Erinnerungen und aktueller Handlungsfelder nationaler Gemeinschaften innerhalb Europas nachzudenken. Der Rhein bietet sich hierfür als ein greifbarer Gegenstand mit vielen Gesichtern und Geschichten an.

Literaturverzeichnis

- Alavi, Bettina (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft: eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Frankfurt a.M. (=Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität Band 9).
- Assmann, Aleida (2012): *Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur?* Wien 2012 (=Wiener Vorlesungen im Rathaus. Band 161, Hrsg. für die Kulturabteilung der Stadt Wien von Hubert Christian Ehalt).
- Bergmann, Klaus (2007): *Multiperspektivität*. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. 2., überarbeitete Auflage 2007. Schwalbach, 65-77 (=Forum Historisches Lernen).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012): *Dossier. Geschichte im Fluss. Flüsse als europäische Erinnerungsorte*. Bonn. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-im-fluss/> (07.07.2016).
- Cioc, Mark (2012): *Der geopferte Rhein*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).
- Csáky, Moritz (2004): *Die Mehrdeutigkeit von Gedächtnis und Erinnerung. Ein kritischer Beitrag zur historischen Gedächtnisforschung*. In: *Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas*, <http://epub.ub.uni-muenchen.de/603/1/csaky-gedaechtnis.pdf/> (07.07.2016).
- Denni, Karen (2012): *Europa aus Beton*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).
- Feindt, Gregor / Krawatzek, Félix / Mehler, Daniela / Pestel, Friedemann / Trimčev, Rieke (2014): *Europäische Erinnerung? Erinnerungsforschung jenseits der Nation*. In: Feindt, Gregor (Hrsg.): *Europäische Erinnerung als verflochtene Erinnerung. Vielstimmige und vielschichtige Vergangenheitsdeutungen jenseits der Nation*. Göttingen, 11-36 (=Formen der Erinnerung, 55).
- Fornoff, Roger (2009): *Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte - unterrichtspraktische Ansätze - Lehrerfahrungen*. In: *Info DaF* (6), 499-517.
- François, Etienne (2010): *Europäische lieux de memoire*. In: Budde, Gunilla-Friederike / Conrad, Sebastian / Janz, Oliver (Hrsg.): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen, 290-303.
- Grabe, Daniela (2004): *Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 8, Innsbruck, 25-38.

- Halicka, Beata (2012): Rhein und Weichsel – Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des »Nationalgeistes«, In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn (u.a.), 71-93.
- Hausmann, Guido (2012): Flüsse als europäische Erinnerungsorte. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).
- Klotz, Jean (2012): Straßburg entdeckt den Rhein. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).
- Meyer, Philippe (2012): Die Pariser Peripherie. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).
- PAN (Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften) (2009): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte | Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Reader für Autorinnen und Autoren der Aufsätze über deutsch-polnische Erinnerungsorte. Unter Mitarbeit von Hans-Henning Hahn, Robert Traba, Maciej Górny, Kornelia Kończal und Michal Matlak. Hrsg. v. Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften. Berlin [http://www.cbh.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/PNMP/2009-10-16_Reader_D_online.pdf/](http://www.cbh.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/PNMP/2009-10-16_Reader_D_online.pdf) (07.07.2016).
- Rada, Uwe (2012): Die besten Botschafter Europas. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).
- Sauer, Michael (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 8. Auflage Seelze-Velber.
- Suckow, Dirk (2012): Deutscher Rhein, französischer Rhein. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).
- Swantje, Gunda (2012): Die Natur kehrt zurück. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012).



Nadia Fischer

ERINNERUNGSLITERATUR ALS
ERINNERUNGORT – UND NOCH VIEL MEHR:
LITERARISCHE INSZENIERUNGEN
VON ERINNERUNGEN UND IHR
KULTURDIDAKTISCHES POTENZIAL
AM BEISPIEL DER AUTOBIOGRAFIE
MEIN AUSCHWITZ
VON WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI

In Erinnerungsliteratur als Medium der Gedächtnisbildung und -reflexion kann Geschichte sowie die Funktionalität von Erinnerungsprozessen durch bestimmte narrative Verfahren einer ‚Mimesis des Erinnerns‘ (neu) besichtigt, diskutiert, reflektiert und konstruiert werden. Daraus ergibt sich ein besonderes kulturdidaktisches Potenzial, das in diesem Beitrag unter besonderer Hervorhebung der ästhetischen Dimension erinnerungsliterarischer Texte, also der Frage nach dem „wie“ von Erinnerungsinzenierungen, exemplarisch aufgezeigt werden soll. Im Mittelpunkt steht die Autobiografie *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski, innerhalb derer Erinnerungen an die NS-Vergangenheit inszeniert werden, die aufgrund ihrer transkulturellen Thematik, ihrer Rolle als global rezipiertes Ereignis sowie ihrer gegenwarts- und identitätsbezogenen Relevanz (im europäischen Kontext) ein besonderes Desiderat in der kulturdidaktischen Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache darstellen.

Literatura pamięci jako medium tworzenia i refleksji pamięci pozwala na (ponowne) przyjrzenie się historii i funkcjonalności procesów pamięci, ich dyskusję, refleksję na nimi oraz ich (ponowną) konstrukcję. Możliwość taką dają określone procesy narracyjne tzw. ‚mimesis pamiętania‘. Stanowi to wyjątkowy potencjał dla dydaktyki kultury, który zaprezentowano w poniższym artykule na podstawie kilku przykładów. W szczególności uwzględniono wymiar estetyczny tekstów literackich doty-

czących pamięci, a zatem aspekt tego „jak” inscenizuje się pamięć. Punktem centralnym artykułu jest autobiografia Władysława Bartoszewskiego *Mój Auschwitz*, która dokonuje inscenizacji wspomnień o czasach nazistowskich. Artykuł w sposób szczególny postuluje włączenie takich wspomnień w dydaktykę kultury na lekcjach języka niemieckiego, odnoszą się one bowiem do tematyki transkulturowej i wydarzenia o charakterze globalnym, które ma także znaczenie dla teraźniejszości oraz kształtowania tożsamości w kontekście europejskim.

1. (Erinnerungs-)Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses im Kontext ihrer ästhetischen Dimension

Der literarische Text wurde im Rahmen bisheriger Auseinandersetzungen mit dem Thema ‚Erinnerungsorte‘ als einer von vielen möglichen solcher Orte betrachtet, an denen sich das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft in besonderem Maße kristallisieren kann. Als ein solches Medium des kollektiven Gedächtnisses (Erl 2005) geriet Literatur dabei bisher vorrangig unter inhaltlichen Aspekten in den Blick, wobei die Frage nach den im Medium der Literatur gespeicherten Gegenständen eines kollektiven Gedächtnisses sowie mit ihnen zusammenhängende Rezeptionsunterschiede und -entwicklungen im Vordergrund standen. Fokussiert wurden dabei vor allem solche literarische Texte, denen aufgrund einer besonderen normativen und formativen Verbindlichkeit für eine Gesellschaft ein kanonischer Status zugesprochen wird und die als solche „erinnerndes Medium und erinnertes Gegenstand des kulturellen Gedächtnisses zugleich [sind]“ (vgl. Erl 2005: 262).

Die ästhetische Dimension literarischer Texte, ihre symbolsystemspezifischen Merkmale¹ und ihre Literarizität², blieben hierbei jedoch größtenteils unberücksichtigt, obwohl diese konstitutiven Elemente für die Generierung von kulturellen Deutungs- und Verstehenskompetenzen darstellen. Denn Literatur ist – wie Kultur und Geschichte – „ein komplexes, nie endgültig zu vereindeutigendes Symbol- und Deutungssystem“ (Dobstadt/

¹ Vgl. zum Begriff u.a. Erl (2005). Hierunter sollen im Folgenden Merkmale wie ein offener Deutungsspielraum, das Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und Faktizität sowie intertextuelle Bezüge gefasst werden, die als kennzeichnend für literarische Texte gelten und mit bestimmten narrativen Verfahren sowie (erinnerungskulturellen) Funktionen verbunden sind, die im Kontext der Arbeitsdefinition von sogenannter Erinnerungsliteratur unter Punkt 2 genauer betrachtet werden.

² Diese manifestiert sich nach Dobstadt vor allem in der Vieldeutigkeit literarischer Texte, also in der „Erschütterung und partiellen Auflösung der vermeintlich festgefügteten vertikalen Struktur des sprachlichen Zeichens durch sein Einlassen in horizontal organisierte Geflechte – Texte – [...], wodurch vielschichtige, bisweilen widersprüchliche, im Extremfall sogar [...] unentscheidbare Bedeutungen erzeugt werden [...]“ (Dobstadt 2009: 24).

Riedner 2011: 13), dessen literarische Alterität und Vieldeutigkeit auch auf außerliterarische Wirklichkeiten übertragen werden können, um so einen reflektierten Umgang mit diesen zu fördern. Kramsch spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚symbolischen Kompetenz‘, die es zu vermitteln gilt, um andere (subjektive) Sichtweisen von Erfahrungswirklichkeiten zu vermitteln, sich mit diesen (selbst)kritisch auseinanderzusetzen und dadurch „die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten“ (Kramsch 2011: 35). Lernende erhalten in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten somit „die Chance zu einem neuen Blick auf die Welt“ (Dobstadt/Riedner 2011: 8), wodurch bestehende Vorstellungen einer gegenwärtigen oder vergangenen Wirklichkeit geprägt werden können.

Auch Erll betont, dass das besondere erinnerungskulturelle Leistungspotential von Literatur als „Wirklichkeit konstituierende Kraft“ (Erll 2005: 252) erst durch ihre symbolsystem-spezifischen Merkmale generiert wird:

Literatur ist *eine* ‚Weise der Gedächtniserzeugung‘ unter anderen. Sie teilt viele Verfahren mit der Alltagserzählung, der Geschichtsschreibung oder dem Denkmal. Doch zugleich erzeugt sie aufgrund ihrer symbolsystem-spezifischen Merkmale Sinnangebote, die sich von denen anderer Gedächtnismedien unterscheiden. Literatur kann so Neues und Anderes in die Erinnerungskultur einspeisen. (Erll 2005: 258)

Dies gilt nach Erll besonders für solche literarischen Texte, die sich – anders als mit einer verbindlichen Rezeptionskonvention verbundene kanonisierte Texte – durch einen uneingeschränkten offenen Deutungsspielraum auszeichnen und folglich „nicht als verbindliche Elemente, als zu erinnernde Gegenstände des kulturellen Gedächtnisses rezipiert werden, sondern als Vehikel der kollektiven und medialen Konstruktion und Vermittlung von Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen“ (Erll 2005: 262). Diese werde ich im Folgenden unter den Begriff ‚Erinnerungsliteratur‘³ fassen.

2. Was ist Erinnerungsliteratur? Eine Arbeitsdefinition

Der Begriff ‚Erinnerungsliteratur‘ scheint mir am geeignetsten, um den Konstruktionscharakter von Geschichte bzw. von individuellen, kollektiven oder kulturell objektivierten Vergangenheitsversionen⁴ zu unterstreichen,

³ Vgl. zum Begriff z.B. Assmann (2011), auf deren Ausführungen ich mich auch bei der folgenden Arbeitsdefinition u.a. beziehen werde.

⁴ Kulturell objektivierte Vergangenheitsversionen bezeichnen hier unter Rückgriff auf die Theorie des kulturellen Gedächtnisses nach Assmann „einen komplexen Überlieferungsbestand heterogener symbolischer Formen“ (Assmann 2002: 189), durch welche kollektive Erfah-

die im Medium der Literatur zum Tragen kommen können. Denn ebenso wie literarische Texte eine außerliterarische Wirklichkeit nicht einfach widerspiegeln, bilden auch (literarisch inszenierte) Erinnerungen vergangene Ereignisse nicht einfach ab, sondern konstruieren diese. In diesem Sinne bezeichnet Erll Erinnerungen auch als „eine Form der Wirklichkeitskonstruktion und aktiven Welterzeugung“ (Erll 2005: 252). Der Begriff ‚Erinnerung‘ verweist dabei auf einen aktiven Prozess, bei dem Vergangenheitsversionen inszeniert, konstruiert und bzw. oder kritisch reflektiert werden.⁵ Außerdem macht der Begriff Erinnerungsliteratur deutlich, dass unter diese Gattung nicht etwa Sachtexte, sondern literarische Texte fallen, deren Literarizität und eine damit verbundene Deutungsoffenheit vielfältige Perspektiven auf dargestellte Erinnerungsversionen zulassen. Die häufig der Populärliteratur angehörigen erinnerungsliterarischen Texte „erzeugen, perspektivieren und zirkulieren Inhalte des kollektiven Gedächtnisses“ (Erll 2005: 262). Sie zeichnen sich laut Erll zum einen durch die Zuschreibung einer außerliterarischen Referenzialität auf die Sinnhorizonte eines gegenwärtigen Kollektivgedächtnisses aus – also durch einen (durch die Leserinnen und Leser hergestellten) Wirklichkeitsbezug – bei ihrer gleichzeitigen Wahrnehmung als literarische bzw. fiktionale Texte, wodurch „die theoretisch postulierte ontologische Kluft zwischen Fiktion und Realität überwunden wird und literarische Texte Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen einer Erinnerungskultur deutlich mitprägen“ (Erll 2005: 263). In diesem Zusammenhang stellt auch Aleida Assmann fest, dass die ästhetische Autonomie, die kennzeichnend für literarische Texte ist, im Medium der Erinnerungsliteratur modifiziert wird durch den „Primat der Erfahrung“ (Assmann 2011: 215), also den „Grundsatz, dass der Raum der Erfindung durch die eigene Erfahrung begrenzt ist“ (ebd.). So tritt im Falle der Erinnerungsliteratur neben „Aufmerksamkeit, Sprachvermögen und Phantasie als den primären Antriebskräften der Literatur [...] noch die eigene Erfahrung hinzu, die zum Anstoß oder Rohstoff der Literatur wird“ (Assmann 2011: 216). Durch dieses Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und Faktizität lässt sich Erinnerungsliteratur auch von der Geschichtsschreibung abgrenzen:

Während die Historiker bei der Frage nach Fakten und Fiktionen auf einem strikten Entweder Oder beharren müssen, arbeiten die Autoren von Erinne-

rungen und identitätsrelevante Wissensbestände im kulturellen Gedächtnis über mehrere Generationen hinweg gespeichert und vermittelt werden. Hierzu zählen neben Texten, Bildern und Riten weitere Artefakte wie Skulpturen sowie räumliche und zeitliche Ordnungen wie Landschaften oder Feste (vgl. ebd.).

⁵ Im Gegensatz dazu gilt das Gedächtnis häufig als Speicher oder Voraussetzung von Erinnerungen, die unverändert abgerufen werden können (vgl. z.B. Assmann 1997: 33).

rungsromanen mit einem Sowohl als Auch. Wie die Erinnerung selbst bewegt sich diese Gattung zwischen Fiktionen und Fakten, zwischen Imagination und Recherche, zwischen Phantom und Reflexion, zwischen Erfindung und Authentizität. (Assmann 2011: 223)⁶

Im Gegensatz dazu versuchen im Medium der Erinnerungsliteratur häufig aktiv deutende und umdeutende Instanzen „einen kontinuierstiftenden Bogen zwischen Vergangenen und Gegenwärtigem zu schlagen und diachrone Veränderungen im Lichte aktueller, subjektiver bzw. gruppenspezifischer Bedingungen aufzubereiten [...]“ (Neumann 2005: 7). Dies ist im Kontext der Frage nach dem besonderen erinnerungskulturellen Leistungsvermögen und dem damit verbundenen kulturdidaktischen Potenzial literarischer Texte vor allem insofern von Bedeutung, als die Beschäftigung mit Erinnerungsliteratur die Wandelbarkeit historischer Darstellungen sowie ihre Bindung an aktuelle Sinnbedürfnisse eines Kollektivs oder eines Individuums hervorheben kann. Inwiefern Erinnerungsliteratur von ‚faktischen‘ Elementen bzw. außerliterarischen Wirklichkeitsbezügen im Sinne des ‚Primats der Erfahrung‘ gekennzeichnet ist, ist dabei unterschiedlich: So lassen sich nach Assmann sowohl Texte, die von einer eigenen autobiografischen Erfahrung geprägt sind, als auch solche, die durch eine vermittelte autobiografische Erfahrung oder einen freien Umgang mit historischem Material gekennzeichnet sind, der Gattung Erinnerungsliteratur zuordnen.⁷ Diese autobiografische Erfahrung kann dabei sowohl literarisch ausgearbeitet als auch fiktionalisiert werden⁸ (vgl. Assmann 2011: 217-222). Neben Ro-

⁶ Assmann verwendet den Begriff *Erinnerungsroman* hier synonym für den bisherigen Gebrauch des Begriffs *Erinnerungsliteratur*, der sich m.E. jedoch besser eignet, um den *Roman* als eine von mehreren möglichen Erscheinungsformen dieser Gattung zu charakterisieren, zu der im hiesigen Verständnis unter anderem auch autobiografische Texte sowie Zeugnisliteratur gezählt werden. Dies hängt einerseits mit der unterschiedlichen Mittelbarkeit der in den Texten elaborierten autobiografischen Erfahrungen und deren literarischer Ausarbeitung oder Fiktionalisierung zusammen. Andererseits ergibt sich die Zugehörigkeit solcher Texte zur Gattung der Erinnerungsliteratur jedoch auch aus ihrem erinnerungskulturellen Leistungspotenzial. Auf beide dieser Aspekte wird weiter unten noch näher eingegangen.

⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang auch Braun, der bei der Autorschaft von Erinnerungsliteratur zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärzeugen unterscheidet, die für unterschiedliche Erinnerungsgenerationen stehen (Braun 2010: 116).

⁸ Im ersten Fall wird „die eigene Geschichte, die man in den Knochen hat, aus unterschiedlichen Blickwinkeln literarisch elaboriert. Die Autorinnen sind dabei strikt auf ihre eigene Generationenperspektive festgelegt, die als der spezifische Rohstoff und Fundus dieser Literatur bezeichnet werden kann“ (Assmann 2011: 218). Eine solche Verdichtung (literarische Ausarbeitung) grenzt Assmann von der Umwandlung (Fiktionalisierung) von Erinnerungen beziehungsweise autobiografischen Erfahrungen ab: Die literarische Ausarbeitung bezieht sich „auf Fragen der Darstellung wie Rahmung, Narrativierung, stilistische Mittel, Deutungsange-

manen lassen sich dementsprechend zum Beispiel auch autobiografische Texte wie *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski der Gattung Erinnerungsliteratur zuordnen. Diese werden in einem engeren Sinne als literarische Selbstdarstellung, also als eine rückblickende „Erzählung des eigenen Lebens oder eines größeren Teils daraus und der Geschichte der eigenen Persönlichkeit“ (Schwalm 2007: 57) definiert. Die persönliche Lebensgeschichte kann dabei jedoch nicht umstandslos in einen Text umgesetzt werden, da sie durch ihre erzählerische Vermittlung notwendigerweise eine narrative Struktur erhält. Dies wird unter anderem in Walter-Jochums Überlegungen zur *Autobiografiethorie in der Postmoderne* (2016) deutlich, in welcher er unter Rückgriff auf Hayden Whites Theorie der Geschichtsschreibung⁹ festhält,

dass der Übergang historischer Ereignisse in Erzählungen, wie er auch der Autobiografie zugrunde liegt, nie ohne den Rückgriff auf kulturell vorgeprägte Narrationsformen auskommt. Jede Verwandlung einer Kette von Ereignissen in einen narrativen Plot führt so dazu, dass die Ereignisse in bestimmter Form wahrgenommen werden, was den Rückschluss vom Text auf dessen reine Faktengrundlage als aussichtsloses Unterfangen erscheinen lässt. (Walter-Jochum 2016: 321)

Hinzu kommt, dass die Autobiografie als literarische Selbstdarstellung stets auch „selegierender, wertender und konstruierender Natur ist“ (Schwalm 2007: 58). Hierdurch zeichnen sich also auch autobiografische Texte stets durch ein gewisses Maß an ästhetischer Autonomie aus.

Kennzeichnend für Erinnerungsliteratur ist zudem ihr spezifisches erinnerungspotenzielles Leistungspotenzial, in dessen Zusammenhang Erll zwischen zwei Funktionspotenzialen unterscheidet: „das der Gedächtnisbildung und das der Gedächtnisreflexion“ (Erll 2005: 265; Hervorhebungen im Original). Während (Erinnerungs-)Literatur als Medium der Gedächtnisreflexion Prozesse und Probleme der Erinnerungskultur bzw. die Funktionsweise von Erinnerungen explizit thematisiert und problematisiert und somit Aufschluss über die Perspektivität, Selektivität und Konstruktivität historischer Darstellungen bietet (vgl. Erll 2005: 266f.), kann sich die Funktion der Gedächtnisbildung einerseits in der Affirmation und Verstärkung und andererseits in der Dekonstruktion oder Revision von bestehenden Vorstellungsstrukturen (über Vergangenes) äußern:

bote usw. Fiktionalisierung bedeutet demgegenüber, dass Teile der Erzählung bewusst hinzuerfunden, umgestellt oder anderweitig verändert werden“ (ebd.).

⁹ Vgl. hierzu u.a. White 1986 und 1987.

Literarische Texte können neuartige, aber an die symbolische Sinnwelt einer Erinnerungskultur anschließbare imaginäre Wirklichkeiten erzeugen, indem sie Selbstbilder, Geschichtsvorstellungen oder Werte und Normen auf prägnante und anschauliche Weise darstellen sowie Vergessenes und bis dahin Unartikulierte oder Unartikulierbares in die Erinnerungskultur einspeisen. Sie können jedoch auch bestehende Gedächtnisnarrative hinterfragen, dekonstruieren oder deutlich umgestalten und somit Geschichtsbilder, Wertstrukturen oder Vorstellungen vom Eigenen und vom Fremden revidieren. (Erll 2005: 266)

Ein weiteres erinnerungskulturelles Leistungspotenzial im Zusammenhang der *Gedächtnisbildung* ergibt sich zudem aus der Möglichkeit des Entwurfs von (marginalisierten) Gegen-Erinnerungen in literarischen Texten und einer damit verbundenen Aushandlung von Erinnerungskonkurrenzen, was vor allem Einblicke in mögliche erinnerungshoheitliche Kämpfe bietet, innerhalb derer bestimmte Vergangenheitsversionen keinen Eingang in das kulturelle Gedächtnis einer Gemeinschaft finden (vgl. Erll 2005: 266). Das *gedächtnisbildende* Potenzial von Erinnerungsliteratur liegt folglich nicht in der Konstruktion eines kohärenten und einheitlichen Vergangenheitsbildes, sondern im Gegenteil in ihrer Schlüsselrolle, bestimmte Vergangenheitsversionen zu diskutieren: „Their memory-making effect lies not in the unity, coherence, and ideological unambiguousness of the images they convey, but instead in the fact that they serve as cues for the discussion of those images [...]“ (Erll 2008:396). All diese *gedächtnisbildenden* Funktionspotenziale werden durch die den erinnerungsliterarischen Texten inhärenten künstlerischen Leerstellen ermöglicht, die eine Vielzahl an Deutungsangeboten zulassen und sich aus dem zuvor erwähnten Spannungs- bzw. Mischungsverhältnis von Faktischem und Fiktionalem ergeben.

[...] neu besichtigt und rekonstruiert mit dem Ziel, unbewältigt schwelende und noch unbekannte, oder besser: nicht anerkannte Aspekte der historischen Wahrheit freizulegen. [...] Diese fiktionale Arbeit an den Leerstellen der Erinnerung hat eine aufklärende, ethische, therapeutische und nicht zuletzt kommunikative Funktion. (Assmann 2011: 225)

Dies ist vor allem dann von Bedeutung, wenn man es mit belastenden und / oder traumatischen Aspekten vergangener Ereignisse zu tun hat, die im öffentlichen oder privaten Diskurs häufig keine oder nur wenig Aufmerksamkeit erfahren. Im Falle der deutschen Geschichte wären hier zum Beispiel die Debatten über die Beteiligung der Wehrmacht an den Kriegsverbrechen zu Zeiten des Nationalsozialismus zu erwähnen, die erst kurz vor der Jahrtausendwende mit der ersten Eröffnung der Wehrmachtsausstellung im Jahr 1995 öffentliche Aufmerksamkeit erfuhren. Durch erinnerungsliterarische Texte können Leser/-innen also „neue Perspektiven auf uner-

zählte Aspekte der belastenden deutschen Geschichte [erhalten] sowie neue Wissens-, Reflexions- und Deutungsrahmen, die ihnen auch neue Einsichten in ihre eigene (Familien-)Geschichte ermöglichen“ (Assmann 2011: 225).

Statt ‚Lehren‘ aus der Geschichte zu ziehen, geht es bei der Beschäftigung mit Erinnerungsliteratur folglich darum, Erkenntnisse aus ihrer ‚Leere‘ zu ziehen (vgl. Assmann 2011: 222f.). Diese ‚fiktionale Arbeit an den Leerstellen der Erinnerung‘, bedingt durch die Deutungsoffenheit erinnerungsliterarischer Texte, stellt nach Assmann zugleich ein weiteres zentrales Unterscheidungskriterium zu historiographischen Texten dar. Zwar eröffnet auch die Geschichtsschreibung durch ihre prinzipielle Unabgeschlossenheit bei dem Versuch, die Vergangenheit zu rekonstruieren, Leerstellen, jedoch sind die Deutungsangebote hier begrenzt: „Die künstlerischen Leerstellen betreffen hier eben nicht Grenzen der Recherche und Lücken des Materials, sondern allein die vom Text gesteuerte Wirkung und Produktivität der Lektüre“ (Assmann 2011: 225). Im Gegensatz dazu richtet sich Erinnerungsliteratur eben häufig auf Leerstellen und erinnerungsgeschichtliche Aspekte, die bisher tabuisiert oder vernachlässigt worden sind und noch keinen Eingang in das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft gefunden haben (vgl. Assmann 2011: 217).

Die genannten erinnerungskulturellen Funktionspotenziale schließen sich zwar nicht gegenseitig aus, eine der Funktionen kann im Einzelfall jedoch in der Regel als dominant ausgemacht werden, je nachdem, ob eine Vergangenheits- oder Gegenwartsorientierung im Sinne aktueller Rekonstruktionsbedingungen und Deutungen von Vergangenem im Vordergrund steht.¹⁰ Dass und wie literarische Texte als Erinnerungsliteratur und damit als Medien der Gedächtnisbildung und bzw. oder der Gedächtnisreflexion wahrgenommen werden, ist auf spezifische Formen und Verfahren bzw. literarische Strategien zur Inszenierung von Erinnerung und Gedächtnis zurückzuführen, die Erll als „Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses“ (Erll 2005: 267) bezeichnet. Basseler und Birke wiederum sprechen in diesem Zusammenhang von der „Mimesis des Erinnerns“ (Basseler/Birke 2005: 123).¹¹

Durch welche literarischen Verfahren eine solche ‚Mimesis des Erinnerns‘ gekennzeichnet ist und wie genau sich durch diese ein erinnerungskulturelles Leistungspotenzial entfalten kann, soll im Folgenden am Beispiel der Autobiografie *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski aufgezeigt

¹⁰ Vgl. hierzu auch Gansel (2010: 22) und Neumann (2005: 210).

¹¹ Durch diese Begrifflichkeit wird noch einmal hervorgehoben, dass Erinnerungen und Erinnerungsprozesse in literarischen Texten nicht einfach nachgeahmt werden (können), sondern dass deren literarische Inszenierung vielmehr eine Illusion der Nachahmung entstehen lässt.

werden, in welcher Erinnerungen an die NS-Vergangenheit sowohl aus Sicht des Autors selbst als auch weiterer Instanzen elaboriert werden. Die Bedeutsamkeit solcher Erinnerungen ergibt sich zum einen aus der transkulturellen Dimension ihrer Thematik, durch welche global verantwortliche Lernprozesse bereits unter inhaltlichen Aspekten angeregt werden können: So wird durch das Thema Nationalsozialismus und Holocaust ein heute global rezipiertes Ereignis¹² problematisiert, das im Zusammenhang der Existenz des Individuums als globaler Bürger steht und Studierende somit besonders „als Mitglieder einer zukünftigen globalen intellektuellen Gemeinschaft“ (Thee 2010: 176) anspricht. Zudem geht das Thema mit einer bedeutenden gegenwarts- und identitätsbezogenen Tragweite einher, weshalb Fornoff die Auseinandersetzung mit Erinnerungen an Nationalsozialismus und Holocaust auch als ein besonderes ‚Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache‘ (Fornoff 2015) bezeichnet, dem bisher nur unzureichend Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

3. Erinnerungsinzenierungen in *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski

Der am 24. April 2015 im Alter von 93 Jahren verstorbene Władysław Bartoszewski, ehemaliger KZ-Häftling, Untergrundkämpfer der polnischen Heimatarmee und späterer Außenminister Polens, legt in seinem autobiografischen Werk *Mein Auschwitz* – publiziert erstmals in Polen im Jahr 2010 und 2015 in deutscher Übersetzung erschienen – ein letztes „Zeugnis“ (Bartoszewski 2015: 13) ab, in dessen Rahmen er über seine Erfahrungen sowohl während als auch nach seiner Gefangenschaft im Konzentrationslager Auschwitz berichtet. Dabei werden die Erinnerungen des Autors auf zwei

¹² Vgl. hierzu auch Assmann, die sich in ihrem Aufsatz *The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community* mit unterschiedlichen Reichweiten und Grenzen des Holocaust-Gedächtnisses auseinandersetzt. So auch in seiner (heutigen) Manifestation als ein vom historischen Ereignis losgelöstes Phänomen, als „global icon“ (Assmann 2010: 109), welches als universelles Symbol beziehungsweise universelle Metapher für Schmerz, Zerstörung, Trauma und Katastrophen mittlerweile weltweit benutzt und verstanden wird: „As a universal reference and a global icon, it is understood in countries all over the world. Through representations such as images, films, books, events and discourses, the Holocaust has spread to become a universal symbol with a global resonance. [...] In this metaphorical extension, the Holocaust has become a free-floating signifier that is readily associated with all kinds of manifestations of moral evil, and which today can invariably be applied to any pain, destruction, trauma or disaster. [...] On this level, the Holocaust has indeed gone global“ (Assmann 2010: 114).

übergreifende Arten elaboriert, die auch formal durch die Aufteilung in zwei Teile getrennt werden.

In einem ersten Teil (Seiten 15-110) werden Bartoszewskis persönliche Erinnerungen in Form eines Interviews mit Piotr M. A. Cywiński, dem Direktor der Gedenkstätte Auschwitz, und Marek Zając, dem Sekretär des Internationalen Auschwitzrats, dargestellt. Dabei tritt Bartoszewski größtenteils als ‚homodiegetische Erzählinstanz‘ auf, bei der Erfahrungen auf Figurenebene erinnert werden (vgl. Genette 1994: 175), sodass seine individuellen Erinnerungen in diesem Teil im Vordergrund stehen. Die hierfür geführten Gespräche wurden im Zeitraum von November 2009 bis Juni 2010 protokolliert (vgl. Bartoszewski 2015: 110) und für die Publikation in *Mein Auschwitz* zu einer kohärenten und fortlaufenden Interviewsequenz aufbereitet. Bartoszewski berichtet in diesem Teil von seiner Inhaftierung im Konzentrationslager Auschwitz in der Zeit vom 21. September 1940 bis zu seiner Entlassung am 8. April 1941 sowie von seinem Leben danach, das maßgeblich durch seine Erfahrungen in Auschwitz geprägt wurde. Die Form des Interviews erweckt den Eindruck, als würde Bartoszewski sich gerade in diesem Moment – also im Moment der Lektüre – an seine Vergangenheit kurz vor, während und nach der Inhaftierung im KZ Auschwitz erinnern. Die Rückwendungen bzw. ‚Analepsen‘, bei der vergangene Ereignisse in der erinnernden Rückschau vom Standpunkt der Gegenwart aus präsentiert werden (vgl. Genette 1994: 25), scheinen hierbei auf den ersten Blick chronologisch geordnet, das heißt, die Anordnung der Ereignisse im narrativen Diskurs (auf der Ebene der Erzählzeit) scheint mit deren Abfolge in der Geschichte (auf der Ebene der erzählten Zeit) übereinzustimmen, was teilweise durch genaue Datumsangaben unterstrichen wird. Auf diese Weise kann der Leserin bzw. dem Leser der Eindruck vermittelt werden, dass die für die Publikation von *Mein Auschwitz* aufbereiteten Rückblicke der Erzählinstanz – die in diesem Fall mit dem Autor übereinstimmt – auch während des eigentlichen Gesprächsverlaufs bereits geordnet waren, sodass dem Prozess der Erinnerung eine gewisse Kontinuität und Kohärenz unterstellt wird. Dieser Eindruck wird jedoch bei näherem Hinsehen an vielen Stellen aufgehoben. So berichtet Bartoszewski zu Beginn des Interviews zum Beispiel über seine Erinnerungen an den Tag seiner Verhaftung am 19. September 1940 (vgl. Bartoszewski 2015: 17-18). Der Bericht hierüber wird jedoch seitens der Interviewer unterbrochen, um auf eine bereits davor stattgefundene Straßenrazzia vom 12. August in Warschau aufmerksam zu machen, die Bartoszewski dann auch kommentiert (vgl. Bartoszewski 2015: 18-19), bevor er erneut von dem Tag seiner Verhaftung berichtet. Eine so hervorgerufene ‚Anachronie‘, also Dissonanz zwischen der Ordnung der Geschichte und der Erzählung (vgl. Genette 1994: 23), die sich während des Interviewverlaufs

häufiger beobachten lässt, verweist auf die diskontinuierliche Funktionsweise von Erinnerungen, die jedoch nur bei genauerer Lektüre deutlich wird. Zugleich wird bereits zu Beginn explizit seitens Bartoszewskis auf mögliche eigene Erinnerungslücken hingewiesen, was auf die Instabilität und ‚Unzuverlässigkeit‘¹³ von Erinnerungen sowie deren notwendige Unvollständigkeit aufmerksam macht. So beschreibt er sich als einen Menschen, „der immer ein ausgeprägtes visuelles, auf Tatsachen beruhendes Erinnerungsvermögen besaß, das heute natürlich schwächer ist“ (Bartoszewski 2015: 17). Kritisch in den Blick genommen werden sollte hier allerdings, dass Bartoszewski seine schwächer werdenden Erinnerungen auf sein zunehmendes Alter zurückführt, wodurch suggeriert wird, dass diese zu einem bestimmten Zeitpunkt einmal vollständig gewesen seien. Sein vermeintlich vollständiges und auf Faktizität beruhendes Erinnerungsvermögen wird dabei dadurch begründet, dass es ‚visueller Natur‘ sei. Hier wird also von der Metapher von Erinnerungen als detaillierte Bilder im Kopf Gebrauch gemacht, was die Vorstellung des Phänomens Erinnerung als unmittelbares, feststehendes Abbild der Wirklichkeit evozieren kann. Gleiches gilt für die vorgenommenen Referenzen auf Fotografien, die in der Regel „als sicherstes Indiz einer Vergangenheit [gelten], die nicht mehr existiert, als fortexistierender Abdruck eines vergangenen Augenblicks“ (Assmann 1999: 221). So betont Bartoszewski selbst, dass die Fotografie, die von ihm im Lager zur Registrierung gemacht wurde und die auf dem Buchumschlag der polnischen wie der deutschen Ausgabe seiner Autobiografie abgebildet ist, neben den Berichten verschiedener Kameraden der einzige „Beweis“ (Bartoszewski 2015: 31) dafür sei, dass er tatsächlich in Auschwitz war. Gleiches gilt für weitere solcher erkennungsdienstlichen Fotografien von Mithäftlingen, die zu Beginn des zweiten Teils von *Mein Auschwitz* abgebildet sind. Diese *Gesichter*, so der Titel der Fotoreihe, denen jeweils Name und Nummer sowie ein Zitat aus den Erzählungen Bartoszewskis im ersten Teil zugeordnet sind, dienen zum einen der Anschaulichkeit. Sie können jedoch auch als weiterer ‚Beweis‘ seiner Erinnerungen interpretiert werden, welche die Faktizität derselben noch einmal unterstreichen sollen. So betont auch Neumann, dass „Referenzen auf das Medium der Photographie [...] häufig dazu instrumentalisiert [werden], ein quasi photographisches Gedächtnisvermögen zu suggerieren und die Authentizität des Erinnererten zu akzentuieren“ (Neumann 2005: 193).

¹³ Vgl. zum Aspekt der ‚unzuverlässigen‘ Erzählung bzw. des ‚unzuverlässigen‘ Erzählers (auch bekannt als ‚unreliable narrator‘ bzw. ‚narration‘) auch Leskovec, die in diesem Zusammenhang die Bewusstmachung und Reflexion der Subjektivität und Relativität von (historischen) Wirklichkeitsentwürfen und Wahrnehmungen sowie Vorstellungen von ‚Wahrheit‘ betont (vgl. Leskovec 2011: 87).

Egal wie detailliert ein Bild – sei es als mentales (Erinnerungs-)Bild im Kopf, als Zeichnung oder als Fotografie – sein mag, gilt es jedoch zu bedenken, dass solche Bilder stets im Lichte gegenwärtiger Bedingungen betrachtet und damit immer wieder neu gedeutet werden (vgl. Assmann 1999: 158). Besonders deutlich wird im Medium der Fotografie zudem, dass diese immer nur einen Teilausschnitt vergangener Ereignisse als Momentaufnahme erfassen können. In Anbetracht diverser Bildbearbeitungsprogramme rückt im Zeitalter digitaler Medien zugleich deren wirklichkeitskonstruierender Charakter stark in den Blick. Somit handelt es sich bei Fotografien um dynamische, inexakte, unvollständige und teilweise bewusst veränderte Wirklichkeitsdarstellungen, die immer nur bestimmte Aspekte einer vergangenen Realität festhalten und unterschiedlich interpretiert werden können. Zwar wird durch die Bezugnahme auf Fotografien häufig eine gewisse Faktizität und Objektivität von Erinnerungen suggeriert, wie es auch bei Bartoszewski der Fall ist, allerdings ist diese Intention – wie gerade gezeigt – nicht mit den eigentlichen Charakteristika dieses Mediums vereinbar.

Dass folglich auch Bartoszewskis persönliche Erinnerungen trotz ihrer ‚visuellen Natur‘ keinesfalls als Versuch interpretiert werden können, ein exaktes und vollständiges Abbild der Vergangenheit bzw. des Erinnerungsortes *Auschwitz* nachzuzeichnen, gesteht er sich bereits zu Beginn seiner Autobiografie selbst ein: So hebt er hervor, dass sein Bericht nur als „ein Ausschnitt der Geschichte dieses Ortes“ (Bartoszewski 2015: 11) gesehen werden kann. Und zwar sowohl, weil er nur von einem begrenzten Zeitraum während seiner dortigen Gefangenschaft innerhalb eines bestimmten Blocks und des Lagerkrankenhauses berichtet, als auch, weil es unmöglich ist, die vielen und zum größten Teil ungehörten (subjektiven) Erinnerungen und Erfahrungen unzähliger individueller Schicksale zu einer einzig wahren und kompletten Geschichte zusammenzufügen:

Alle Häftlinge waren in ein und demselben Auschwitz, doch gleichzeitig war jeder in seinem ganz eigenen. Es gab unterschiedliche Kreise der Hölle und unterschiedliche Erfahrungen. [...] So muss man sich bewusst sein, dass die Geschichte von Auschwitz die Summe individueller Schicksale, Leiden und Erinnerungen ist. Und es darf nicht vergessen werden, dass diese Geschichte niemals zu Ende erzählt werden wird. Denn nie werden wir Gelegenheit haben, die Erzählungen der Hunderttausenden kennenzulernen, die in diesem Lager ermordet wurden. (Bartoszewski 2015: 12)

Dass zudem häufig nur solche Erinnerungen aktualisiert werden, die mit einer besonderen bedeutungstragenden Relevanz für ein Individuum oder Kollektiv verbunden sind, wird an anderen Stellen deutlich. So heißt es zum Beispiel in der ersten Interviewfrage von Cywiński und Zajac:

Was ist Ihre Erinnerung an Auschwitz? Einige ehemalige Häftlinge sprechen über Emotionen, andere über Fakten. Die einen haben einen Film in ihrem Kopf, Bilder bis ins kleinste Detail. Andere erinnern sich an Menschen, aber der Ort selbst ist in ihrem Bewusstsein verblasst. Doch auch hier gibt es Unterschiede: Einige sehen vor allem die Täter, sadistische Kapos oder SS-Männer, während andere vor allem über ihre Kameraden im Block oder aus ihrem Arbeitskommando sprechen. Wieder andere schließlich löschen ganze Erlebnisse der Lagerzeit aus ihrem Gedächtnis. Und Sie? (Bartoszewski 2015: 17)

Hier wird neben der Selektivität von Erinnerungen auch auf die Perspektivität der selbigen hingewiesen, die sich in Bezug auf ein und dasselbe Ereignis durchaus unterscheiden können. Dies macht auch bereits der Titel deutlich, innerhalb dessen der kollektive Erinnerungsort *Auschwitz* durch den Gebrauch des Possessivartikels *Mein* personalisiert wird. Diese personalisierte Darbietung der Erfahrungen von Bartoszewski wird besonders an den Stellen deutlich, an denen die Zeit der Narration bei der Darstellung vergangener Ereignisse von einer ‚späteren Narration‘ (vgl. Genette 1994: 157) in Vergangenheitsform (was überwiegend der Fall ist) zu einer ‚gleichzeitigen Narration‘ (vgl. ebd.:156) im Präsens wechselt. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Bartoszewski von dem Verhalten eines Wachmanns kurz nach seiner Verhaftung berichtet: „Er sitzt da, an einem gewöhnlichen Schreibtisch, auf dem Tisch ein Stativ und auf dem Stativ ein Maschinengewehr. Und spielt mit dem Lauf. Senkt ihn, hebt ihn, nochmal nach unten und wieder nach oben – und plötzlich schießt er über uns hinweg in die Luft. Ein ganz wichtiger ist er“ (Bartoszewski 2015: 21). An dieser Stelle wird die Vergangenheit einzig und allein aus der Sicht der Figur, also des damals gegenwärtigen Bartoszewski dargestellt, wodurch die Subjektivität seines damaligen Empfindens hervorgehoben wird. Gleichzeitig erwecken narrative Zeitwechsel dieser Art den Eindruck, als hätten diese Ereignisse sich so fest im Gedächtnis von Bartoszewski verankert, dass er sie aufgrund ihrer Bedeutsamkeit noch genau vor Augen hat und detailgenau wiedergeben kann. Anders als bei einer solch ‚internen Fokalisierung‘, bei der die Erzählperspektive sozusagen auf die Mitsicht der Figur zum Zeitpunkt des vergangenen Ereignisses reduziert ist (vgl. Genette 1994: 134), wird im Großteil des Interviewverlaufs von einer Erzählung mit ‚Nullfokalisierung‘ (vgl. ebd.) Gebrauch gemacht, bei welcher der Erzähler – in diesem Falle also der Autor selbst – über die Figurenperspektive im Jahr 1940/41 hinaus auch von seinem späteren Kenntnisstand Gebrauch macht.¹⁴ Auf diese Weise ist es

¹⁴ In diesem Zusammenhang betont Genette auch, dass eine autobiografische Erzählung nicht zwangsweise mit einer internen Fokalisierung einhergehen muss, im Gegenteil: Die Wahl

dem Autor möglich, einen differenzierteren Blick auf die Vergangenheit einzunehmen. Dies wird vor allem an der Stelle deutlich, an der Bartoszewski herausstellt, wie seine tiefe Abneigung allen Deutschen gegenüber – bedingt durch seine Erfahrungen in Auschwitz – unter dem Eindruck der in Polen bekanntgewordenen Predigten des Grafen Galen gegen die Euthanasie-Morde und der Flugblätter der ‚Weißen Rose‘ einer differenzierteren Haltung wich: „Diese Dinge zwangen mich darüber nachzudenken, dass nicht alles so einfach und eindeutig war, denn es gab auch andere Deutsche, die das sahen, was wir auch sahen“ (Bartoszewski 2015: 96). Zudem werden während des Interviewverlaufs immer wieder Zitate aus Berichten anderer ehemaliger Häftlinge eingeschoben, die sich auf zuvor erwähnte Ereignisse oder Erfahrungen von Bartoszewski selbst beziehen. Durch diese ‚Fokalisierungswechsel‘ wird ein und dasselbe Ereignis teilweise von mehreren Figuren mit je eigenem Blickwinkel geschildert. Auf diese Weise werden die Berichte von Bartoszewski zusätzlich untermauert, veranschaulicht und bzw. oder durch weitere Perspektiven ergänzt. Durch eine so geschaffene offene ‚Perspektivenstruktur‘, bei der Vergangenheitsversionen mehrerer Instanzen dargestellt werden (vgl. Neumann 2005: 181), kommt der heterogene Charakter von Erinnerungen, bedingt durch ihre Selektivität und Perspektivität, erneut zum Tragen.

Gleiches geschieht im zweiten Teil von *Mein Auschwitz* (111-278), der sich aus weiteren ‚intermedialen und intertextuellen Bezügen‘ zusammensetzt, die Bartoszewski wichtig erscheinen, um das Bild von ‚seinem‘ Auschwitz zu komplettieren (vgl. Bartoszewski 2015: 12).¹⁵ Hier werden zum einen die weiter oben erwähnten Fotografien (neben weiteren Bildern und Zeichnungen) aufgeführt. Zum anderen finden sich in diesem Teil ausgewählte Texte, die erneut das Lagerleben, vor allem in Auschwitz-Birkenau, thematisieren sowie damit verbundene Reflexionen über (Un-)Menschlichkeit sowie den Umgang mit der Vergangenheit in der Gegenwart und Zukunft.

einer solchen Fokalisierung lässt sich seiner Meinung nach sogar „als eine Paralipse betrachten, da der Erzähler, um es bei den Informationen bewenden zu lassen, über die der Held im Augenblick der Handlung verfügte, all die späteren unterdrücken muß, die oft ganz wesentlich sind“ (Genette 1994: 141). Somit hat der autobiografische Erzähler keinen Grund, „sich in Schweigen zu üben, da er sich selbst gegenüber nicht zur Diskretion verpflichtet ist. Die einzige Fokalisierung, die er zu respektieren hat, wird definiert durch seinen gegenwärtigen Informationsstand als Erzähler und nicht durch seinen vergangenen Informationsstand als Held“ (ebd.).

¹⁵ Der Begriff ‚Intertextualität‘ soll hier nicht als Summe endloser Textbeziehungen begriffen werden, sondern als ein literarisches Phänomen, bei dem konkrete und bewusste Bezüge zu anderen literarischen Texten hergestellt werden. Gleiches gilt für den Begriff der ‚Intermedialität‘, mit welchem Bezüge zu weiteren Gedächtnismedien einer Erinnerungskultur, wie etwa Bilder und Fotografien, gemeint sind.

Teil dieser Anthologie ist unter anderem eine erstmals im Jahre 1945 in Krakau erschienene Broschüre, dessen Autor wie Bartoszewski selbst im KZ Auschwitz inhaftiert war und die unter dem Autorenpseudonym ‚Pater Augustin‘ mit dem Titel *Za drutami obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu* [Hinter dem Stacheldraht des Konzentrationslagers Auschwitz] veröffentlicht wurde.¹⁶ Anders als bei ‚Pater Augustin‘ und Bartoszewski, deren Berichte von einer eigenen autobiografischen Erfahrung geprägt sind, sind zwei weitere Broschüren, die Bartoszewski in seiner Anthologie über *Mein Auschwitz* aufführt, von einer vermittelten autobiografischen Erfahrung geprägt. Hierbei handelt es sich zum einen um die damals von der Untergrundpublizistin Halina Kraheńska verfasste und erstmals 1942 in Warschau veröffentlichte Broschüre *Oświęcim, pamiętnik więźnia* [Auschwitz. Erinnerungen eines Häftlings].¹⁷ Hier werden Elemente unterschiedlicher Berichte und Erzählungen ehemaliger Häftlinge miteinander verschmolzen, indem sie durch eine einzige ‚homodiegetische Erzählinstanz‘ als sich erinnernde Figur vermittelt werden. Diese fungiert dabei als eine ‚communal voice‘, also als eine deindividualisierte Erzählinstanz, die als Sprachrohr einer Gemeinschaft – in diesem Fall der ehemaligen KZ-Häftlinge Auschwitz-Birkenau – deren gruppenkonstitutive Erfahrungen und Werte artikuliert und deren gemeinsame Erinnerungen exemplarisch verkörpert (vgl. Neumann 2005: 166f.). Dabei sind die Erinnerungen der Erzählinstanz an Auschwitz größtenteils stark beschreibender Natur, was unterstrichen wird durch die übergeordnete Zeit der Narration im Präsens, die bei der Beschreibung des Lagerlebens verwendet wird und die (im Deutschen) unter anderem typisch für die Wiedergabe von gegenwärtigen Zuständen, Handlungen oder Fakten ist. Im Gegensatz dazu dienen einzelne ‚Analepsen‘ hier primär als Illustration (vgl. z.B.: Kraheńska 2015 [1985]: 132), die den Eindruck persönlich erlebter Erfahrungen erwecken. Durch die Detailliertheit und Geordnetheit, mit welcher die Erinnerungen der Figur inszeniert werden, wird den Selbigen zusätzlich ein hohes Maß an Kohärenz und Faktizität unterstellt, wobei systematisch auf verschiedene Aspekte des Lagerlebens eingegangen wird, die in eigene Kapitel gegliedert sind. Hierzu zählen Krankheiten (Kapitel IV), Hunger (Kapitel V), Hygiene (Kapitel VI), Arbeit (Kapitel VII), Strafen (Kapitel VIII), Menschlichkeit (Kapitel IX) sowie die Unterschiedlichkeit der Häftlinge in ihrer Rolle als Opfer, Täter oder Helden (Kapitel X). Obwohl sich die Erinne-

¹⁶ Bei dem in der Anthologie von Bartoszewski aufgeführten Text handelt es sich um die deutsche Erstübersetzung der Broschüre, dessen Textgrundlage die Originalausgabe von 1945 bildet.

¹⁷ Bei dem in der Anthologie von Bartoszewski aufgeführten Text handelt es sich um die deutsche Erstübersetzung der Broschüre, dessen Textgrundlage die Fassung in der Zeitschrift *Więzi* (1985, Nr. 1 – 2 – 3) bildet.

rungen der Figur Bartoszewski zufolge zu großen Teilen auf seine eigenen Erzählungen über Auschwitz stützen (vgl. Bartoszewski 2015: 113), erscheinen ihm die im Text von Krahelska inszenierten Erinnerungen teilweise äußerst ungenau, wobei er den Wahrheitsgehalt einiger Erinnerungen sogar bezweifelt und diese als „verdrehte Version der Geschichte“ (Bartoszewski 2015: 169) bezeichnet. Trotz der informativen und aufklärerischen Intentionen des Textes, innerhalb dessen laut Erzählinstanz „Tatsachen beschrieben“ (Krahelska 2015 [1985]: 163) wurden, wird folglich auch an dieser Stelle die Leserschaft darauf aufmerksam gemacht, dass alle Bemühungen um Objektivität und Vollständigkeit bei der Wiedergabe von Vergangem stets notwendigerweise an ihre Grenzen stoßen.

Die zweite damals illegal publizierte Broschüre, die in der Anthologie in deutscher Erstübersetzung zu finden ist, wurde – ebenfalls 1942 – von der Schriftstellerin Zofia Kossak verfasst und trägt den Namen *W piekle [In der Hölle]*.¹⁸ Auch hier wird die Lagersituation durch eine ‚gleichzeitige Narration‘ im Präsens beschrieben. Anders als im ersten Text von Krahelska ist hier neben dem Stammlager Auschwitz I jedoch auch von anderen Lagern – Oranienburg, Mauthausen-Gusen, Dachau und Ravensbrück – die Rede. Dabei wird – so auch im Titel – immer wieder von religiösen beziehungsweise mythischen Motiven Gebrauch gemacht. So werden bereits zu Beginn des Textes der Nationalsozialismus und Holocaust mit der Apokalypse verglichen, welche in der Offenbarung des Johannes im Neuen Testament prophezeit wird und als Hoffnungsschrift für die im Römischen Reich unterdrückten Christen galt. Stellvertretend für Deutschland wird Berlin dabei die Rolle als Wohnstätte des Teufels zugeschrieben, da sich im Pergamonmuseum der Hauptstadt seit Beginn des 20. Jahrhunderts der Zeus-Altar befindet, welchen Johannes in der Offenbarung als „Thron des Satans“ (Offb 2, 13¹⁹) bezeichnet. Die Deutschen gelten im Text zudem als „Satans Kinder“ (Kossak 2015 [1942]: 183), die einen „Kampf gegen Gott“ (ebd.: 212) führen und ihre Menschlichkeit verloren haben. Die Unmenschlichkeit der Geschehnisse in den Lagern wird dabei von einer ‚heterodiegetischen Erzählinstanz‘ beschrieben, die nicht selbst als Figur am Geschehen beteiligt ist und die Geschichten ohne räumliche oder zeitliche Beschränkung überschaut. Dabei hat sie Einblick in das Bewusstsein mehrerer Figuren und kann die vergangenen Ereignisse als außenstehende Instanz kritisch beurtei-

¹⁸ Bei dem in der Anthologie von Bartoszewski aufgeführten Text handelt es sich um die deutsche Erstübersetzung der Broschüre, dessen Textgrundlage die Originalausgabe von 1942 bildet.

¹⁹ Vgl. <https://www.die-bibel.de/online-bibeln/luther-bibel-1984/bibeltext/bibel/text/lesen/stelle/76/20001/29999/ch/c98b17c6660bcd4153e446ae247fef27/> [28.05.2016].

len und bewerten. Anders als bei Krahelska, in deren Text immer wieder auch ein explizit kritischer Blick auf das Verhalten einiger (polnischer) Lagergefangener geworfen wird (vgl. v.a. Krahelska 2015 [1985]: 147ff.), wird bei Kossak dabei vorwiegend auf pathetische Weise die Stärke des polnischen Volkes betont (vgl. z.B. Kossak 2015 [1942]: 180). Diese unterschiedliche Perspektivierung beziehungsweise mehr oder weniger ausgeprägte Differenzierung zwischen den Lagergefangenen lässt sich auf die verschiedenen Zielsetzungen zurückführen, die mit den Texten einhergehen. Während es bei Krahelska darum geht, „Auschwitz dar[zu]stellen, den kollektiven Durchschnitt des polnischen Martyriums“ (Krahelska 2015 [1985]: 163), gleicht der Text von Kossak eher einer Hoffnungsschrift wie die der Offenbarung des Johannes. Besonders deutlich wird dies am Ende, wenn die Erzählinstanz als Teil des polnischen Volkes an deren Vertrauen auf Gott in Bezug auf ein baldiges Ende der Unterdrückung appelliert: „Wir Polen streben nicht nach Rache. Wir verlangen, begehren und dursten nach GERECHTIGKEIT. Wir glauben, vertrauen darauf, dass Gott selbst Recht sprechen wird. Wir glauben daran, dass es schon naht“ (Kossak 2015 [1942]: 214; Hervorhebungen im Original).

Neben diesen politischen Texten ist auch die 1968 auf Deutsch erschienene Erzählung *Apel [Der Appell]* von Jerzy Andrzejewski Teil von Bartoszewskis Anthologie.²⁰ Sie wurde erstmals 1945 auf Polnisch publiziert und behandelt den besonders berühmten Lager-Appell in Auschwitz vom 28. Oktober 1940, zu dem sich auch Bartoszewski im Rahmen des Interviews im ersten Teil äußert (vgl. Bartoszewski 2015: 47-51) und der auch in den *Erinnerungen eines Häftlings* erwähnt wird (vgl. Krahelska 2015 [1985]: 143f.). Auffällig ist hierbei vor allem die unterschiedliche Dauer (vgl. Genette 1994: 61), die das Ereignis in den verschiedenen Erzählungen auf der Ebene der Erzählzeit einnimmt. Denn anders als bei Bartoszewski und Krahelska, wo dem Ereignis nur wenige Seiten gewidmet sind, wird der fünfzehnstündige Oktoberappell bei Andrzejewski ausführlich auf zwanzig Seiten literarisch elaboriert (vgl. Andrzejewski 1968 in: Bartoszewski 2015: 225-244), wodurch er eine besondere Bedeutung erhält. Hierbei verwendet der Autor, ebenso wie Kossak, eine ‚heterodiegetische Erzählinstanz‘, die nicht selbst am Geschehen beteiligt ist. Anders aber als dies bei Kossak (und Krahelska) der Fall ist, steht bei Andrzejewski jedoch nicht die genaue Beschreibung der Situation im Lagerleben im Vordergrund, sondern vielmehr das Bewusstsein der Figuren beziehungsweise der Häftlinge, die den Oktoberappell miterlebt haben. Daher wird größtenteils eine ‚Nullfokalisierung‘ verwendet, bei wel-

²⁰ Bei dem in der Anthologie von Bartoszewski aufgeführten Text handelt es sich um einen Nachdruck der deutschen Erstübersetzung, die 1968 in München erschienen ist.

cher der Leserin beziehungsweise dem Leser genaue Einblicke in die Innenwelt der Figuren geliefert werden, also in deren Eindrücke, Emotionen und Wahrnehmungsweisen, die ihnen selbst nicht unbedingt bewusst sind. Auch Erinnerungsprozesse der Figuren selbst werden dabei an einigen Stellen reflektiert. So zum Beispiel das verstärkte Auftreten und die Beständigkeit von besonders bedeutsamen Erinnerungen in Zeiten besonderer Furcht und Qual, wie es bei einem Häftling namens Olszanowski dargestellt wird:

Er fühlte das Näherkommen des Endes mit aller Deutlichkeit. Aber [...] die Erinnerung an die Erde blieb in ihm wach. Sie war ihm als einziges von den siebenundzwanzig Jahren seines Lebens unversehrt geblieben, sie war in den Feldern und Wäldern, im Himmel und in der Luft, so nah, so deutlich, als unterliege sie nie einer Veränderung und dauerte treu inmitten allen Wechsels der menschlichen Dinge. (Andrzejewski 1968 in: Bartoszewski 2015: 240)

Der letzte Beitrag im zweiten Teil von *Mein Auschwitz* stammt schließlich erneut – wie das Interview im ersten Teil – von Bartoszewski selbst. Hierbei handelt es sich um eine Rede, die Bartoszewski am 27. Januar 2005 anlässlich des 60. Jahrestags der Befreiung von Auschwitz im Namen der ehemaligen Häftlinge hielt.²¹ In dieser Rede betont er die Notwendigkeit eines dauerhaften Erinnerns an die damalige Schreckenszeit. Hierbei kommt der heutigen und auch späteren Generationen nach Bartoszewski eine besondere Verpflichtung und Verantwortung zu, da sie es seien, die letztendlich ‚Lehren‘ aus der Geschichte ziehen müssen und dabei gleichzeitig auch Erkenntnisse aus ihrer ‚Leere‘ zu ziehen haben, da eine einzige und vor allem vollständige Vermittlung historischer Wahrheit unmöglich ist: „Wir müssen uns und der Welt die Frage stellen, wie viel Wahrheit über die schrecklichen Erfahrungen des Totalitarismus uns gelingt, an die jüngere Generation weiterzugeben. Ich denke viel, aber nicht genug“ (Bartoszewski 2015a [2005]: 277).

Durch all diese im Anschluss an das Interview geschaffenen ‚intertextuellen Bezüge‘ werden die persönlichen Erinnerungen von Bartoszewski zum einen sowohl untermauert als auch durch weitere Einblicke von verschiedenen Erinnerungsinstanzen ergänzt, sodass die ‚Perspektivenstruktur‘ seiner Autobiografie zusätzlich erweitert wird. Hierdurch werden teilweise widersprüchliche und auch bisher marginalisierte Aspekte vergangener Ereignisse offengelegt. Dies betrifft zum Beispiel die differenzierte Darstellung der polnischen Häftlinge nicht nur als Opfer und bzw. oder Nationalhelden, sondern auch als ‚Täter‘ zur Sicherung des eigenen Überlebens, wie

²¹ Bei dem in der Anthologie von Bartoszewski aufgeführten Text handelt es sich um die deutsche Erstübersetzung der Rede, deren Textgrundlage das Informationsbulletin *Pro memoria* 2005, Nr. 23, bildet.

es vor allem im Text von Kraheleska deutlich wird. Zudem wird im Interviewverlauf von Bartoszewski deutlich, dass dieser seine vergangenen Erfahrungen stets im Lichte von bis dato neu gewonnenen Erkenntnissen betrachtet, wodurch sich seine Sichtweise auf die Vergangenheit mit der Zeit teilweise verändert bzw. erweitert hat. Auf diese Weise kann der Leserschaft deutlich gemacht werden, dass historische Darstellungen stets auch mit der Bindung an aktuelle Sinnbedürfnisse eines Individuums oder Kollektivs zusammenhängen und es sich hierbei keineswegs um statische Gegebenheiten handelt, die eine vergangene Wirklichkeit einfach abbilden, sondern um dynamische und wandelbare Konstrukte. Implizite und explizite Reflexionen über die Funktionsweise von Erinnerungen sowie deren durch bestimmte textuelle Verfahren geschaffene ‚Mimesis‘, durch welche ihre Instabilität, ‚Unzuverlässigkeit‘, Unvollständigkeit und Perspektivität hervorgehoben wird, untermauern dies noch einmal und verweisen gleichzeitig auch auf die Grenzen der Recherche und Lücken in der Darstellung von Vergangenen (wie dies zum Beispiel auch beim Medium der Fotografie der Fall ist). Erinnerungsliteratur bietet somit einen alternativen Zugang zur Geschichte, der es erlaubt, die Komplexität vergangener und auch heutiger ‚Wirklichkeiten‘ besser zu erfassen und zu verstehen. Dies wird umso wichtiger in Anbetracht fortschreitender Globalisierungsprozesse und damit zusammenhängender gesellschaftlicher Vernetzungen, welche „die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und Verständigung und zum Umgang mit Verschiedenheit zu einer zentralen Schlüsselqualifikation gemacht“ (Altmayer 2004: 13) haben. Auch bzw. vor allem im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache, wo unter anderem zukünftige Kulturmittler/-innen ausgebildet werden, gewinnt die Förderung solch ‚globaler‘ Verstehenskompetenzen zunehmend an Bedeutung. So kann es hier längst nicht mehr darum gehen, die eine ‚deutsche Kultur‘ im Sinne einer homogenen Einheit zu begreifen und zu vermitteln, sondern diese vielmehr „in globalen Perspektiven zu analysieren und wahrzunehmen, mehrschichtige und komplexe Bedeutungen auszuhandeln sowie Pluralität und Kontingenz zu erkennen und anzuerkennen“ (Hille 2014: 17). Für polnische Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache bietet sich hierbei die Beschäftigung mit Erinnerungsliteratur am Beispiel der Autobiografie *Mein Auschwitz* von Bartoszewski besonders an, da die darin enthaltenen Texte sowohl auf Deutsch als auch auf Polnisch zugänglich sind. Auch eine Gegenüberstellung von autobiografischen Werken weiterer europäischer Autorinnen und Autoren wäre hier denkbar, etwa unter Rückgriff auf den Text *weiter leben. Eine Jugend* von Ruth Klüger (1992), in dem sie wie Bartoszewski – jedoch auf deutlich unterschiedliche Weise – unter anderem von ihrer Inhaftierung in verschiedenen Konzentrationslagern während ihrer Jugendzeit berichtet.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Andrzejewski, Jerzy (1968): Der Appell. In: Ders.: Die großen Erzählungen. Aus dem Polnischen von Renate Lachmann. München/Wien, 183-220.
- Bartoszewski, Władysław (2015): Mein Auschwitz. Aus dem Polnischen von Sandra Ewers. Paderborn.
- Bartoszewski, Władysław (2015a [2005]): Die ehemaligen Häftlinge haben das Recht zu glauben, dass ihr Leiden und ihr Tod einen Sinn hatte. Dt. Erstübersetzung von Sandra Ewers. Textgrundlage: Pro memoria 2005, Nr. 23. In: Bartoszewski, Władysław: Mein Auschwitz. Aus dem Polnischen von Sandra Ewers. Paderborn, 275-278.
- Klüger, Ruth (1992): Weiter leben. Eine Jugend. Göttingen.
- Kossak, Zofia (2015 [1942]): In der Hölle. Dt. Erstübersetzung von Agnieszka Grzybkowska. Textgrundlage: Originalausgabe Warszawa 1942. In: Bartoszewski, Władysław: Mein Auschwitz. Aus dem Polnischen von Sandra Ewers. Paderborn, 174-214.
- Krahelska, Halina (2015 [1985]): Auschwitz. Erinnerungen eines Häftlings. Dt. Erstübersetzung von Agnieszka Grzybkowska. Textgrundlage: Więzi 1985, Nr. 1 - 2 - 3. In: Bartoszewski, Władysław: Mein Auschwitz. Aus dem Polnischen von Sandra Ewers. Paderborn, 114-164.
- Pater Augustyn (2015 [1945]): Hinter dem Stacheldraht des Konzentrationslagers Auschwitz. Dt. Erstübersetzung von Agnieszka Grzybkowska. Textgrundlage: Originalausgabe Kraków 1945. In: Bartoszewski, Władysław: Mein Auschwitz. Aus dem Polnischen von Sandra Ewers. Paderborn, 250-273.

Sekundärliteratur

- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Assmann, Aleida (1997): Gedächtnis, Erinnerung. In: Bergmann, Klaus (u.a.) (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage Seelze-Velber, 33-37.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.
- Assmann, Aleida (2002): Vier Formen des Gedächtnisses. In: Erwägen - Wissen - Ethik 13 (2). Stuttgart, 183-190.
- Assmann, Aleida (2010): The Holocaust - a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community. In: Assmann, Aleida / Conrad, Sebastian (Hrsg.): Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories. Basingstoke, 97-117.
- Assmann, Aleida (2011): Wem gehört die Geschichte? Fakten und Fiktionen in der neueren deutschen Erinnerungsliteratur. In: Erhart, Walter (Hrsg.): Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, (1). Berlin, 213-225.
- Basseler, Michael / Birke, Dorothee (2005): Mimesis des Erinnerns. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin (u.a.), 123-147.
- Braun, Michael (2010): Die deutsche Gegenwartsliteratur. Eine Einführung. Köln (u.a.).
- Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 46, 1., 21-30.

- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, 5-14.
- Erll, Astrid (2005): Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin (u.a.), 249-276.
- Fornoff, Roger (2015) Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M., 241-261 (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Gansel, Carsten (2010): Formen der Erinnerung in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989. In: Gansel, Carsten / Zimniak, Pawel (Hrsg.): Das „Prinzip Erinnerung“ in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989. Göttingen, 19-35 (=Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Medien 3).
- Genette, Gérard (1994): Die Erzählung. München.
- Hille, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen. (=Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts 3).
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, 35-40.
- Leskovec, Andrea (2011): Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten in literarischen Texten. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München, 79-98.
- Neumann, Birgit (2005): Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer „Fictions of Memory“. Berlin (u.a.) (=Media and Cultural Memory 3).
- Schwalb, Helga (2007): Autobiografie. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3. neu bearbeitete Auflage Stuttgart (u.a.), 57-59.
- Thee Morewedge, Rosmarie (2010): „Geschichte einer Nummer“. Das Motiv der Tätowierung in Ruth Klügers Erinnerungen „Unterwegs verloren“. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 82, 175-188.
- Walter-Jochum, Robert (2016): Autobiografietheorie in der Postmoderne. Subjektivität in Texten von Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Bernhard, Josef Winkler, Thomas Glavinic und Paul Auster. Bielefeld.
- White, Hayden (1986): Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses. Einführung v. Reinhart Koselleck. Aus dem Amerikan. v. Brigitte Brinkmann-Siepmann u. Thomas Siepmann. Stuttgart.
- White, Hayden (1987): The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation. Baltimore / London.

Internetquellen

- Die Offenbarung des Johannes. In: Die Luther Bibel, Revison 1984: <https://www.die-bibel.de/online-bibeln/luther-bibel-1984/bibeltext/bibel/text/lesen/stelle/76/20001/29999/ch/c98b17c6660bcd4153e446ae247fef27/> (28.05.2016).



DIE BERLINER PROJEKTWOCHE IN BILDERN

Studierende und Lehrkräfte der Universitäten Berlin (FU), Göttingen (Georg-August-Universität), Poznań (UAM) und Łódź (UŁ) bei der gemeinsamen Projektarbeit, in Vorträgen und Diskussionen während der Projektwoche an der FU Berlin (02.03.–06.03.2015).

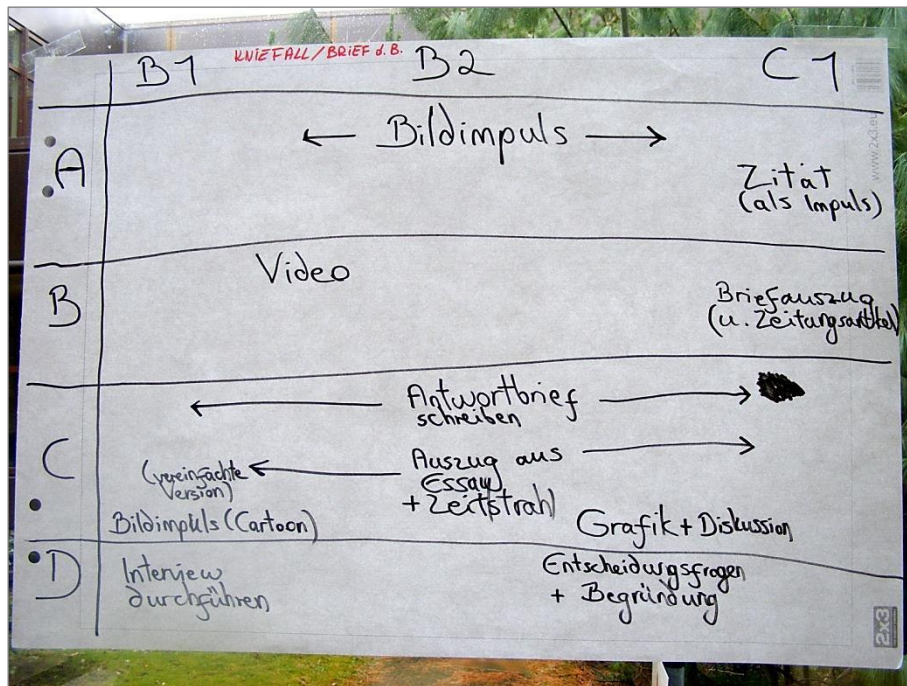






Auswahlkriterien

	Erinnerungsorte	Käfer, Maluch, Trabi	Brief, Kniefall
inhallich	Wiedererkennungswert	in breiten Schichten präsent	Kniefall: Foto
	verschieden überliefert	Werbung, Film, Kunst, Roman, persönliche Erinnerungen	Denkmäler, Film, Foto, Zeitungsberichte
	rezeptionswürdig	Retro-Designs, Treffen	
	gegenwartsrelevant	durch Medien und Treffen	Ausstellung?
	symbolischer Bedeutungsüberschuss	Identifikationsobjekt	Geste der Entschuldigung, zunehmende Symbolkraft
didaktisch	Meta-Ebene	(Funktion)	(Entstehung)
	kontakt-didaktische Relevanz	eher weniger	dt.-pol. Versöhnung
	erschließbar	Essay stellenweise verwirrend, sehr detailliert	gutes Essay, ein best. Ereignis
	neu vernetzbar	durch die versch. medialen Formate, ind. Erfahrungen	authentische Sprache in Zeitungsartikeln
	Progression		Ereignis nachvollziehen





VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Camilla Badstübner-Kizik

Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań; Arbeitsschwerpunkte: Kulturelles Lernen im Fach DaF, Erinnerungskonzepte in der Kulturdidaktik des Faches DaF, Medien in sprachdidaktischen Prozessen, Medienlinguistik;

Publikationen (in Auswahl): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache an deutschen und polnischen Hochschulen*. In: *Historie. Jahrbuch des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften* 8/9 (2015/16). Leverkusen-Opladen, 79-88 (mit Almut Hille); *Heidi, Janosch und Otfried Preußler. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Erinnerungsort?* In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Wien 2015, 13-35; *Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a. 2015, 37-63; „*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*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen 2015, 43-64.

Renata Behrendt

Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache der Ludwig-Maximilian-Universität München; Arbeitsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur im 20. und 21. Jahrhundert, Literatur- und Sprachdidaktik, interkulturelles Lernen, Holocaust Education;

Publikationen (in Auswahl): Cieślak, Renata: *Szenische Rekonstruktion und Aneignung fremder Habitusformen als didaktischer Schlüssel zum interkulturellen Verstehen*. In: Kremberg, Bettina; Pelka, Artur; Schildt Judith (Hrsg.): *Übersetzbarkeit zwischen den Kulturen. Sprachliche Vermittlungspfade, mediale Parameter, europäische Perspektiven*. Frankfurt a.M. 2010, 203-218; Cieślak, Renata / Fromholzer, Franz / Harzer, Friedmann / Sidowska, Karolina (Hrsg.): *Polnisch-deutsche Duet-*

te. *Interkulturelle Begegnungen in Literatur, Film, Journalismus (1990-2012)*. Dresden 2013; Behrendt, Renata: *Zeugnisse in Bild und Schrift. Boris Kobe und Anton Jež erinnern sich an den Stollen von Überlingen*. In: Golec, Janusz / von der Lühe, Irme-la (Hrsg.): *Historisierung, Musealisierung und Zeitgeschichte. Literatur in ihrem Verhältnis zu Geschichtsprozessen und Handlungsnormen*. Frankfurt a.M. u.a. 2014, 137-148.

Anna Berezowska

Doktorandin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań; Arbeitsschwerpunkte: Film im Kontext Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeit und Kulturkontakte im Film, sprachliches und didaktisches Potenzial deutsch-polnischer Filme;

Publikationen: *Die sprachliche Realisierung filmischer Handlungen am Beispiel deutsch-polnischer Filme*. In: Weigl, Anna / Nübler, Norbert / Naumann Kristina / Völkel-Bill, Miriam (Hrsg.): *Junge Slavistik im Dialog V*. Hamburg 2016, 35-44; *Die Sprache der Diegese in polnisch-deutschen Spielfilmen*. In: Nyćkowiak, Jędrzej (Hrsg.): *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce*. Poznań 2015, 14-21.

Nadia Fischer

Absolventin des Masterstudiengangs „Interkulturelle Germanistik / Deutsch als Fremdsprache“ an der Georg-August-Universität Göttingen (2013-2015); z. Zt. DaF-Dozentin an einer privaten Bildungseinrichtung; Promotionsvorhaben im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin zum Thema *Erinnerungsliteratur in der DaF-Lehrerausbildung – Perspektiven für die akademische Praxis*.

Roger Fornoff

Privatdozent für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Assoc. Professor an der Türkisch-Deutschen-Universität Istanbul; Arbeitsschwerpunkte: Kulturstudien, Literaturdidaktik und empirische Unterrichtswirkungsforschung im Fach DaF/DaZ;

Publikationen (in Auswahl): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler 2016; *Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a. 2015, 241-261; *Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 42 (2015), H. 1, 43-70.

Almut Hille

Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung an der Freien Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Kulturelles / globales Lernen

im Fach Deutsch als Fremdsprache, Literatur und Medien im Fach Deutsch als Fremdsprache, Deutschsprachige Literatur des 20./ 21. Jahrhunderts; Interdisziplinäre Deutschlandstudien;

Publikationen (in Auswahl): *Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a. 2015, 103-118; *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache* (Mitherausgeberin, München 2015); „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte...“ *Autobiografische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Literaturvermittlung in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München 2016 (in Vorbereitung); *Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik*. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014, 13-23.

Marta Janachowska-Budyh

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań; Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik im Bereich DaF, Migrationsliteratur im DaF-Unterricht, Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei angehenden DaF-Lehrenden.

Publikationen (in Auswahl): *Vergangene städtische Räume medial erfahren und didaktisch nutzen? Bilder, Texte, Filme und Gegenstände der 1920er und 1930er Jahre im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Das Beispiel Berlin*. In: Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Hohengehren, 133-160 (mit Camilla Badstübner-Kizik); *Vermittlung interkultureller Inhalte durch interkulturelle Literatur*. In: Acharya, Swati u.a. (Hrsg.): *IDT 2013. Band 3.1 Sektionen E1, E2, E3, E4 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bozen-Bolzano, 241-253; *Gedächtnismedium Literatur. Zur Wirkung der Literatur in der Erinnerungskultur am Beispiel der Werke von Elfriede Jelinek und Olga Tokarczuk*. Poznań 2014; *Tod und Breslau. Zum didaktischen Potenzial der Kriminalromane von Marek Krajewski*. In: Hille, Almut / Langer, Benjamin (Hrsg.): *Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik*. München, 206-217.

Anna Labentz

Wissenschaftsmanagerin und Koordinatorin des Projekts „Deutsch-Polnische Erinnerungsorte“ am Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften, Übersetzerin aus dem Polnischen und Englischen ins Deutsche; Arbeitsschwerpunkte: Erinnerungskulturen im bilateralen Kontext, Geschlechterverhältnisse in den Medien der Nachkriegszeit;

Publikationen (in Auswahl): *Bilder der Normalisierung. Gesundheit, Ernährung und Haushalt in der visuellen Kultur Deutschlands 1945-1948* (mit Magdalena Saryusz-Wolska). Bielefeld 2016 (in Vorbereitung); *Shared and divided memory. Zu Konzeption und Anwendbarkeit des bilateralen Ansatzes der Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a. 2015, 83-102; 8./9. Mai 1945. *Der Anfang vom Ende* (mit Jörg Echternkamp und Robert Traba). In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg.), unter Mitarbeit von Maciej Górny u. Kornelia Kończal, *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*, Band 1: *Geteilt/Gemeinsam*. Paderborn 2015, 415-444; *Nebeneinander und voneinander. Analytische Überlegungen zur Ausstellung Tür an Tür*. In: Ackermann, Felix / Boroffka, Anna / Lersch, Gregor H. (Hrsg.), *Partizipative Erinnerungsräume*. Bielefeld 2013, 97-111.

Silke Pasewalck

Assoziierte Professorin für deutsche Literatur an der Universität Tartu (Estland), Leitung der dortigen Abteilung für Germanistik; von 2000-2005 DAAD-Lektorin in Toruń (Polen); Arbeitsschwerpunkte: Literarische Interkulturalität, Literatur- und Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache, Literarische Erinnerungskonzepte, Nation building und Literatur;

Publikationen (in Auswahl): *Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a. 2015, 167-183; *Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen* (Mitherausgeberin, Tübingen 2014); *An der Oberfläche kratzen. Zur Bedeutung literarischer Texte für das kulturelle Lernen – die „Berliner Mauer“ in einem literarisch inspirierten DaF-Unterricht* (Mitautorin). In: *Zielsprache Deutsch. Eine internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache* 40.2 (2013), 29-44; *Nationalepen zwischen Fakten und Fiktionen* (Mitherausgeberin, Tartu 2011); *Literatur und Kultur – Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos* (Mitautorin). In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone: *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München 2011, 144-162.

Stefanie Straßer

Absolventin des Masterstudiengangs „Interkulturelle Germanistik / Deutsch als Fremdsprache“ an der Georg-August-Universität Göttingen (2013-2015); Abschlussarbeit: *Binationale Erinnerungsorte und kulturelles Lernen. Potenzial eines erinnerungsgeschichtlichen Zugangs zum europäischen Raum für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Nach Studienabschluss Mitarbeiterin in der Koordination des Erasmus Mundus Studiengangs „Euroculture – Society, politics and culture in a global context“ an der Universität Göttingen, z. Zt. verantwortlich für den Bereich Internationale Karriereberatung beim Career Service der Universität Göttingen.

Studierende der Freien Universität Berlin:

Marie-Charlotte Deyda, Tomasz Dziura, Anne Maria Fröhlich Zapata, Susanne Gruber, Veronika Hanulova, Jakub Koch, Anna Tillhon

Studierende der Georg-August-Universität Göttingen:

Nadia Fischer, Ronja Roloff, Daniel Sepúlveda, Stefanie Straßer

Studierende der Universität Łódź:

Maria Jasińska, Klaudia Koziół, Monika Młynarczyk, Martyna Róžańska

Studierende der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań:

Natalia Bartosiewicz, Karolina Bernal, Anna Furmaniak, Zofia Krupienicz, Magdalena Merta, Beata Ostrowska, Dagmara Wałęza