

Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht

Sabine Schmidt und Karin Schmidt

0. Vorbemerkung

Im Oktober 2004 initiierte der DAAD im Rahmen seiner Nachkontaktarbeit erstmals eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen zurückgekehrten ehemaligen DAAD-LektorInnen im Berliner Raum. Vereint in der Erfahrung, wie schwierig sich Geschichtsvermittlung im in- und ausländischen DaF-Unterricht gestalten kann, und vereint in dem Wunsch, diesen Zustand zu verbessern, konstituierte sich daraufhin im Januar 2005 eine Arbeitsgruppe »Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht«¹. Ziel der Arbeitsgruppe – bestehend aus Theoretikern und Praktikern im Bereich Deutsch als Fremdsprache, mit unterschiedlichem wissenschaftlichen Hintergrund (Geschichte, Linguistik, Literatur-, Kultur-, Musik- und Wirtschaftswissenschaft) – war es, eine Materialsammlung zur Geschichtsvermittlung für den Landeskundeunterricht zu erstellen. Das Konzept und die auf dieser Grundlage entstandenen Unterrichtsmaterialien möchten wir in unserem Beitrag vorstellen und zur Diskussion stellen.

1. Geschichte und Landeskunde

Der Stellenwert der Geschichte innerhalb der Landeskunde ist inzwischen völlig unbestritten; stellvertretend sei hier nur Wierlacher zitiert:

»Eine Fremdkulturwissenschaft bleibt ohne historische Grundkenntnisse letztlich leer.« (Wierlacher 2003: 505)

Ein wichtiger Ausgangspunkt für diese Erkenntnis ist auch in den ABCD-Thesen aus dem Jahr 1990 formuliert:

»Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen, daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.« (ÖDaF-Mitteilungen 2 (1990): 26–29; Deutsch als Fremdsprache 24,5 (1990): 306–308; auch: www.dachl.net)

Der in diesem Zitat enthaltene Verweis auf die Zukunft, der sich ähnlich auch im Begriff »Vorsorgewissen« (Wierlacher 2003: 511) findet, gibt einen zusätzlichen Hinweis auf die pädagogische Bedeutung der Beschäftigung mit Geschichte. Die Bedeutsamkeit der Anbindung von Geschichte an die Gegenwart und für die Zukunft gilt heute angesichts der politischen Umwälzungen der »Wende« in vielen Ländern in besonderem Maße – Geschichte wurde erlebbar, ist stärker in das Bewusstsein vieler Menschen gerückt und zeigt damit auch ihren Einfluss auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation.

1 Zur Arbeitsgruppe gehören: Reinhard von Bernus, Catharina Clemens, Frank Fischer, Regine Grosser, Jakob Hörtreiter, Dr. Benedikt Jäger, Manfred Kaluza, Amadeus Kramer, Dr. Detlef Otto, Jürgen Röhling, Karin Schmidt, Dr. Sabine Schmidt, Dr. Thomas Schwarz, Susanne Schulz, Dr. Marina Vollstedt, Jana Walter.

Dazu führt Wierlacher aus, es könne

»die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz derzeit in selten konzentrierter Dosierung erfahren und gelehrt werden. Die Lebensbedingungen eines großen Teils der Welt haben sich innerhalb einer einzigen Generation teilweise fundamental verändert. [...] Diese weltpolitischen Zusammenhänge wirken auf Deutschland zurück; es ist nach der Vereinigung zum Transformationsstaat geworden und das einzige Land in Europa, das westliche Strukturen in Politik, Staat und Gesellschaft aufweist und gleichzeitig die Folgen von sowjetisch-kommunistischer Unterdrückung und Staatssozialismus überwinden muss.« (Wierlacher 2003: 511)

Erstaunlicherweise hat sich aber an dem Manko an guten historischen Materialien für den DaF-Unterricht, das Uwe Koreik in seiner Dissertation 1995 festgestellt hat, dennoch nicht viel geändert: Historische Themen finden höchstens sehr knapp Eingang in DaF-Lehrwerke und dienen häufig primär dem Transport sprachlicher Lernziele. Etwas anders stellt sich die Situation in Bezug auf Zusatzmaterialien für den Bereich Landeskunde dar, etwa in kulturkontrastiv angelegten Büchern wie *Spielarten* (Polen-Deutschland) und *Typisch Deutsch* (USA-Deutschland). In den Geschichtskapiteln beider Werke werden gerade die Teile der deutschen Geschichte thematisiert, die für beide Länder eine Bedeutung hatten (und haben) und für das Verständnis der deutschen Kultur besonders wichtig sind. Fakten spielen hierbei eine geringe Rolle (vgl. zur Lehrwerkanalyse Koreik 1995, 2001; Thimme 1996). Vorteil wie Nachteil dieser Landeskundematerialien gleichermaßen ist die kulturkontrastive Ausrichtung auf zwei Länder, die dazu führt, dass die Materialien nicht ohne weiteres in anderen regionalen Kontexten eingesetzt werden können.

Es besteht demnach ein Missverhältnis zwischen der theoretischen Erkenntnis,

dass historische Themen für das Verständnis einer fremden Kultur konstitutiv sind, und der praktischen Umsetzung in Lehrmaterialien. Wir sehen die Gründe dafür in folgenden Punkten:

- Die Vielfalt historischer Ansätze und die Widersprüchlichkeit von Forschungsergebnissen erschweren den raschen Blick auf das Wesentliche historischer Themen. Hilfreich könnte dabei die Konzentration auf *alltags- und mentalitätsgeschichtliche* Aspekte (vgl. Koreik 1995, 2001) gegenüber einer sich in Daten und Fakten erschöpfenden Geschichtsvermittlung sein.
- Es besteht ein Mangel an historischen Kenntnissen und Methoden im gesamten Berufsfeld DaF: Dabei ist ein ausreichend breites Faktenwissen bei Lehrenden und Lernenden Voraussetzung für die fruchtbare Auseinandersetzung mit der Geschichte: Nur so kann man begründet urteilen und eine eigene Perspektive auf die fremde Realität finden.

Wir konstatieren dies in Abgrenzung zu den ABCD-Thesen, in denen es heißt:

»Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.« (These 4)

Hier ist der Stellenwert dessen, was vermittelt wird, gegenüber der Frage, wie das geschehen soll, extrem zurückgetreten. Ohne Faktenbasis bliebe interkulturelles Lernen ein Weg »zu einem netten Miteinander« (Koreik 1995: 194), eben oberflächlich:

»Eine einseitige Betonung interkulturellen Lernens mit dem vorrangigen Ziel, sich und andere besser verstehen zu können, wird ohne angemessenes Wissen allenfalls zu einem netten Miteinander führen, bei dem man lernt, Missverständnisse zu erraten und mit Strategien anzugehen.« (Koreik 1995: 194)

- Angesichts der Komplexität geschichtlicher Themen ist eins der größten Probleme bei deren Einbeziehung in den DaF-Unterricht die didaktische Reduktion und damit auch die Materialauswahl und deren Aufbereitung.
- Ein letzter wesentlicher Punkt ist, neben der Komplexität der historischen Themen selbst, auch deren Relevanz für den DaF-Unterricht heute: Damit ist einerseits die oben bereits erwähnte Erklärungsleistung der Geschichte für die Gegenwart angesprochen. Die Frage, warum sich DaF-Lernende heute mit diesem Thema intensiv beschäftigen sollen, sollte stets beantwortet werden können. Andererseits ist das Ziel auch der Beschäftigung mit Geschichte im DaF-Unterricht das interkulturelle Verstehen und damit eine Vermittlung zwischen Fremd- und Eigenperspektive: So sollen »kulturelle Deutungsmuster explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar« werden (Altmayer 2004: 154). Dies ist ein ehrgeiziger Anspruch, der nicht einfach einzulösen ist. Vielleicht auch deshalb wird der Bereich Geschichte bisher so stiefmütterlich behandelt.

2. Zur theoretischen Begründung der »Erinnerungsorte«

Auf der Suche nach einer geeigneten Klammer zur Formgebung unseres Projekts stießen wir auf das Konzept der »Erinnerungsorte«. Dieser Ansatz erfreut sich in den letzten Jahren einer großen Popularität, wie die Vielzahl an Projekten zu nationalen, bi- und multinationalen Erinnerungsorten zeigt. Genannt seien hier exemplarisch folgende Projekte:

- Europäisch-afrikanische Erinnerungsorte in den europäischen Text- und

Bildmedien (S. Mbondobari, Universität Bayreuth);

- Deutsch-französisch-luxemburgisches Projekt zu den *Lieux de la mémoire* transfrontalière (Universität Leipzig);
- Johann Wolfgang von Goethe – Denkmäler und Erinnerungsorte auf Postkarten (Universität München);
- Nationale und europäische Erinnerungsorte im Mittelalter; Adlige Herrschaft und Erinnerungskulturen in vergleichender Perspektive (Universität Heidelberg) (vgl. auch Frevert 2003).

Ausgelöst wurde der Boom der Erinnerungsorte u. a. auch durch eine siebenbändige essayistische Sammlung zu bedeutsamen französischen Erinnerungsorten, die unter der Herausgeberschaft des französischen Historikers Pierre Nora in den achtziger und neunziger Jahren erschien. Vor allem seiner Umsetzung des Konzeptes des Erinnerungsortes ist es zu verdanken, dass der Begriff des *lieu de mémoire* zunehmend populär wurde. Angeregt durch das Beispiel von Nora übernehmen die beiden Historiker Etienne François und Hagen Schulze dessen Ansatz für eine ähnliche Zusammenstellung deutscher Erinnerungsorte.

Diese Zusammenstellung unterscheidet sich natürlich an zentralen Punkten von der französischen Version. Dies hat auch mit den unterschiedlichen Erinnerungs- und Gedächtniskulturen zu tun: In Frankreich finden wir die ungebrochene Tradition eines Siegergedächtnisses, während die deutsche Geschichte seit 1871 zwischen Formen eines Sieger-, eines Verlierer- und eines Tätergedächtnisses wechselt (A. Assmann 1999: 41–49). Die unterschiedlichen Dynamiken der Gedächtnisarten – auf die wir hier nicht detailliert eingehen können (sie wohl aber in den einzelnen Modulen der geplanten Materialsammlung aufgreifen) – bieten interessantes Potential für einen interkulturellen Landeskundeunterricht.

Die insgesamt 120 Erinnerungsorte der dreibändigen Sammlung von François und Schulze umfassen ein breites Themenspektrum von Stalingrad über Bundesliga und Neuschwanstein bis zur Familie Mann.

Wir wollen die Überlegungen, auf denen das populär gewordene Konzept der »Erinnerungsorte« ganz allgemein fußt, zunächst kurz skizzieren, und anschließend ausführen, warum uns ein solcher Ansatz – in einer adaptierten Version – nicht nur für die Erforschung und Darstellung von Geschichte, sondern auch für die Vermittlung von Geschichte im Bereich Deutsch als Fremdsprache geeignet erscheint.

2.1 Grundlagen und Grundbegriffe

In den zwanziger Jahren entwickelte der französische Soziologe Maurice Halbwachs den Begriff des »kollektiven Gedächtnisses«. Seine z. T. erst posthum veröffentlichten Schriften – Halbwachs ist in Buchenwald ums Leben gekommen – wurden in Deutschland seit den achtziger Jahren zunehmend rezipiert.¹ Die auf Halbwachs zurückgehenden Konzepte wurden von verschiedenen Autoren weiterentwickelt, wobei in Deutschland vor allem die Schriften von Jan und Aleida Assmann einflussreich waren, auf die wir uns hier ebenfalls berufen.

Erinnern – Kehrseite des Vergessens – ist zunächst ein individueller Akt der Rekonstruktion vergangener Geschehnisse und Erlebnisse. Rekonstruiert werden Erinnerungen im sozialen und kommunikativen Austausch mit anderen; aufbewahrt werden sie im *individuellen oder biographischen Gedächtnis*. Das individuelle Gedächtnis wird somit durch das Kollektiv geformt und entsteht nur im

Austausch mit diesem. Eingebunden ist das individuelle Gedächtnis in weitere Gedächtniskreise: in das Gedächtnis der Familie, der Generation, der Gesellschaft, der Nation – diese sind Bestandteile des *kollektiven Gedächtnisses*.

Wesentlich für den Fortbestand von Erinnerungen ist die Form ihrer Tradierung. Das *kommunikative Gedächtnis* oder Generationengedächtnis zeichnet sich dadurch aus, dass Zeitzeugen selbst Erlebtes weitergeben. Naturgemäß ist es entsprechend zeitlich limitiert und kann als Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft aufgefasst werden: Eine Spanne von drei Generationen (80–100 Jahren) bildet die maximale Ausdehnung (Jan Assmann ⁴2002: 50 ff.).²

Nach Ablauf der Drei-Generationen-Spanne kommt es entweder zu einem Vergessen oder einer Verschiebung der Erinnerungen oder es werden Maßnahmen zur Aufbewahrung der Erinnerungen getroffen. Erinnerungen an Ereignisse oder Personen können in verschiedener Weise »haltbar« gemacht und ins soziale Langzeitgedächtnis, ins *kulturelle Gedächtnis*, überführt werden. Besondere Bedeutung kommt hierbei der Erfindung der Schrift und der digitalen Medien zu, die eine Auslagerung der Erinnerungen ermöglichen. Erinnerungen können auch durch Rituale und Feste oder durch die Schaffung bestimmter *Orte* lebendig gehalten werden, und genau hier liegt der Anknüpfungspunkt für Halbwachs, wenn er die Beziehung zwischen Erinnerungen und Orten erläutert.

Erinnerungen, so die These von Halbwachs, bedürfen bestimmter Haltepunkte, an denen sie sich festmachen können. An der Entstehung der Heiligen

1 Die Rezeption wurde auch dadurch verstärkt, dass einige der zentralen französischsprachigen Werke Halbwachs' erstmals ins Deutsche übertragen wurden.

2 In Deutschland beispielsweise dürfte es kaum noch Zeitzeugen geben, die den Ersten Weltkrieg (1914–1918) als Erwachsene miterlebt haben.

Stätten (des Christentums) in Israel zeigt er, wie selbst im Nachhinein – mehr als 100 Jahre nach Christus – Stätten als Erinnerungsorte ge- und vor allem erfunden werden (denn Zeitzeugen gab es zu diesem Zeitpunkt keine mehr).¹ Die Etablierung dieser Stätten sollte dazu beitragen, dass abstrakte Glaubensinhalte sich nicht so leicht auflösen und aus dem kommunikativen Gedächtnis entweichen konnten, sondern fest angebunden, konkretisierbar waren (Halbwachs 2003: 163 ff.). Erinnerungsorte stehen dabei, wie das Beispiel der Heiligen Stätten verdeutlicht, grundsätzlich nicht für sich – ihre Bedeutung muss zusätzlich durch sprachliche Überlieferung abgesichert werden (A. Assmann 1999: 309).

Warum aber müssen und wollen wir uns erinnern und unsere Erinnerungen »festmachen« und verräumlichen? Erinnerungen haben – für Individuen wie für Gruppen – die Funktion, eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und möglicherweise in die Zukunft zu schlagen. Sie bilden so eine konnektive Struktur, die Menschen über die Zeit hinweg mit ihren Vor- und Nachfahren und innerhalb einer Gruppe untereinander verbindet. Erinnerungen dienen der individuellen und kollektiven Sinnstiftung, indem sie Identität und Kontinuität schaffen.

Gewarnt sei allerdings vor dem vereinfachenden Singular der »Identität«: Jedes Individuum übernimmt und entwickelt im Laufe seines Lebens mehrere Identitäten – als Tochter oder Mutter, Schüler oder Lehrer, als Katholik, als Städter etc. Identität ist nichts Statisches – nicht für ein Individuum und weniger noch für Kollektive. Wie Möller dazu anmerkt:

»Von *einer* konsistenten Identität zu sprechen birgt nicht nur die Gefahr der Vereinfachung, sondern vielleicht auch eines totalitären Anspruches.« (Möller 2001: 11)

Die Pluralität von Identitäten und die Perspektivität von Erinnerungen gilt es theoretisch, aber vor allem auch bei einer Adaption für den Unterricht stets kenntlich zu machen.

2.2 Erinnerungsorte im DaF-Unterricht

Aus didaktischer Perspektive kann Erinnern als menschliche Grundkonstante zum Ausgangspunkt im und für den Unterricht genommen werden. So wie jeder von uns sich an individuelle Ereignisse erinnert, die wesentlich für sein Gewordensein sind, brauchen und gebrauchen Gruppen Erinnerungen zur Definition ihrer selbst. Die immanente Perspektivgebundenheit von Erinnerungen – eigenen wie fremden – gilt es zu erkennen und nachzuvollziehen, um eine Kultur verstehen zu können. Ein Ort wie »Versailles« evoziert in Frankreich eine andere Perspektive auf Geschehnisse in der Vergangenheit als in Deutschland; ebenso werden mit dem Ort »Stalingrad« in Deutschland und Russland konträre Erinnerungen und Interpretationen wachgerufen. Die räumlich gebundene Perspektivierung von und auf Ereignisse erkennen und kritisch hinterfragen zu können ist ein wesentliches Ziel eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Analoges gilt für die zeitliche Gebundenheit: Der Kölner Dom gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist mit anderer Symbolhaftigkeit verknüpft als im Mittelalter oder zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die Interpretation (und Inszenierung) von Orten und Ereignissen unterliegt also stetem Wandel, ist dynamisch und nicht

1 Z. B. die Stelle, an der Christus geboren wurde, die Stelle, an der er in den Himmel fuhr, etc.

statisch. Auch diese Wechselhaftigkeit zu erkennen ist Ziel einer Geschichtsvermittlung, die Geschichte als (Re-) Konstruktion deutlich machen will. Mithin sollen die Lernenden trainieren, Interpretationen historischer Fakten, Ereignisse und Orte zu erkennen und die Bedingungen nachzuvollziehen, denen diese Interpretationen unterworfen sind. Der Ansatz der Erinnerungsorte erscheint besonders reizvoll für den DaF-Unterricht, weil die Studierenden dadurch üben, nicht fremde, fertige Interpretationsmuster oder Geschichtsbilder zu übernehmen, sondern sich mit deren Perspektivgebundenheit (räumlich und zeitlich) auseinanderzusetzen.

Das Konzept der Erinnerungsorte beinhaltet durch die Komponente des Erinnerns stets eine Bewegung vom Heute zum Gestern, von der Gegenwart in die Vergangenheit. Der zu Recht oftmals geforderte Gegenwartsbezug ist somit stets in der Didaktisierung zu verwirklichen und Ausgangs- oder Endpunkt für den Unterricht. Geschichtsvermittlung im Landesstudienunterricht darf kein Luxus sein – sie soll die Gegenwart erklären und verstehen helfen.¹

Erinnerung ist per se mehrkanalig: wir erinnern uns an Erlebnisse, an Bilder, Geräusche, Gerüche, Emotionen, Berührungen. Die Komplexität des Erinnerungsvorgangs fordert und erfordert me-

diale Vielfältigkeit in der Materialauswahl, -bearbeitung und -präsentation.² Orte als Kristallisationspunkte für Erinnerungen zum Ansatzpunkt zu nehmen, bietet sich vor allem für die Vermittlung von Geschichte im Fremdsprachenunterricht – hier dem DaF-Unterricht – an:

- Orte können besucht werden – und gerade in den geographisch näherliegenden Ländern sind Vorerfahrungen (auch touristischer Art) bei Lernenden vorhanden, an die angeknüpft werden kann. Dies gilt übrigens auch für geographisch weiter entfernte Länder wie z. B. Japan oder die USA, wo Neuschwanstein häufig zum festen Bestandteil der Europareisen gehört. Analog können die Orte und die mit ihnen behandelten Themen auch im Rahmen von Studienreisen nachbereitend vertieft werden.
- Orte bieten durch ihre topographische und materielle Realität einen konkreten Anknüpfungspunkt für abstraktere Themen.³ Geschichte wird (an)fassbar. Diese Anfassbarkeit erscheint uns als eine wirksame Konstruktion, um den mehr oder weniger großen sprachlichen Schwierigkeiten etwas Konkretes entgegensetzen zu können.
- Orte können kulturell variieren und so einen direkten Ausgangspunkt für interkulturelle Vergleiche bieten. Bei Sakralbauten – Kirche versus Synagoge versus Tempel versus Moschee – zeigt

1 Ohne Kenntnis der Vergangenheit ist das Verständnis der Gegenwart jedoch oft erschwert, wenn nicht sogar unmöglich, wie das Beispiel usbekischer Studierender zeigt, die einen Zeitungsartikel nicht verstanden, da der dort verwendete Begriff des »Dritten Reiches« ihnen völlig unbekannt war. Ähnliche Beispiele zur Relevanz der Vergangenheit für das Verstehen heutiger Diskussionen wird jeder Deutschlehrer aus seiner Unterrichtspraxis ergänzen können.

2 Außerdem müssen die verwendeten Materialien anschaulich sein, Anreize und Gesprächsanlässe bieten und selbstgesteuertes, persönliche Schwerpunkte setzendes Lernen ermöglichen. So kann die aktive Auseinandersetzung mit der fremden Kultur und ihrer Geschichte gefördert werden.

3 Dies gilt auch für konstruierte Orte (vgl. Halbwachs' »Heilige Stätten«), die im Nachhinein gefunden bzw. erfunden werden.

sich dies besonders deutlich, jedoch auch bei anderen Ortstypen wie Burgen, Schlössern, Denkmälern etc.¹

3. Materialsammlung: Inhalt und Struktur

Bei der Adaption eines Konzeptes in Anlehnung an die »Erinnerungsorte« kommt der Auswahl geeigneter Orte somit eine große Bedeutung zu. Folgende Kriterien waren dabei für uns leitend:

Zentral ist die Einschränkung des Ortsbegriffs auf *materielle* Orte. Orte sind für uns topographisch und lokalisierbar, »immaterielle« Orte (wie z. B. die D-Mark, »Kinder, Küche, Kirche«) wurden von uns ausgeschlossen.² Weitere Kriterien für die Ortsauswahl waren:

- die *Vielzahl von Erinnerungsorttypen* (also Schloss, Kirche, Museum, Denkmal etc.);
- die *regionale Ausgewogenheit*, um unterschiedliche Binnenperspektiven berücksichtigen zu können;
- das Einbeziehen von sowohl *positiven* Erinnerungsorten, z. B. für demokratische Traditionen (Paulskirche), als auch *negativen Erinnerungsorten*, die an die dunklen Seiten der deutschen Geschichte erinnern (Mahnmal zur Bücherverbrennung);
- die *Möglichkeit zu historischen Längsschnitten* (zumindest bei einigen Orten) und damit auch explizit ein Hinausgreifen über das im kommunikativen Gedächtnis Aufbewahrte (Wartburg). Dies abweichend von François und

Schulze, die bei ihrer Ortsauswahl vor allem das 19. und 20. Jahrhundert betonen (vgl. Popp 2004: 27 zum Verlust an »historischer Tiefenschärfe« durch eine überproportionale Präsenz moderner Geschichte).

- Berücksichtigung der Außenperspektive, d. h. die Einbeziehung von Erinnerungsorten, die eher im *Ausland* als solche *wahrgenommen* werden denn im Inland, wie z. B. Schloss Neuschwanstein (vgl. zu den Auswahlkriterien ausführlicher Schmidt/Schmidt 2006).

Aus dem oben Ausgeführten wird die Vielfältigkeit, die ein solcher Ansatz für die Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht haben kann, deutlich. Dennoch: Eine Auswahl von gut einem Dutzend Erinnerungsorten aus der Gesamtheit möglicher Orte bleibt (auch unter Berücksichtigung der oben angeführten Kriterien) immer angreifbar und kann nie so vielfältig sein, wie es angesichts des riesigen »Angebots« deutscher Erinnerungsorte wünschenswert wäre. Leitend für unsere Ortsauswahl ist, dass wir eine Vielzahl von Erinnerungsorten einbeziehen möchten, die sich für die Vermittlung unterschiedlichster historischer Epochen und Schwerpunkte im DaF-Unterricht eignen. Ein repräsentativer Querschnitt ist nicht angestrebt.

Unsere Materialsammlung ist für die Hand der Lehrenden gedacht, soll möglichst breit einsetzbar sein und ist deshalb auch nicht länderspezifisch ausgerichtet (wie z. B. *Spielarten, Typisch Deutsch?*).³

1 Der Erinnerungsorte-Ansatz bietet demnach auch Potential für die Vermittlung von kunstgeschichtlichen Themen, für die bis dato noch weniger Material existiert als für die Geschichtsvermittlung allgemein.

2 Unseres Erachtens entfernt sich ein Ortsbegriff der »immateriellen« Orte zu weit vom Halbwachs'schen Konzept, da er nicht auf Orte rekurriert, sondern nur noch Topoi umfasst.

3 Es erscheint uns jedoch ein durchaus reizvolles Folgeprojekt zu sein, gegebenenfalls bi- oder trinationale Adaptionen bzw. Fortschreibungen der Materialsammlung, gemeinsam mit KollegInnen aus den jeweiligen Ländern, zu erarbeiten.

Als Adressaten des DaF-Unterrichts sind primär (junge) Erwachsene angesprochen, vornehmlich im universitären Kontext im In- und Ausland, wie auch TeilnehmerInnen an Sprachkursen des Goethe-Instituts oder anderer Träger. Eine Veröffentlichung ist für 2007 anvisiert.

Die Materialsammlung versteht sich als Fundus für einen Landeskundeunterricht, der Auswahlmöglichkeiten anbietet. Die konkrete Auswahl durch Lehrende (und idealerweise auch Lernende) wird immer auch von Standortfaktoren bestimmt sein – so stößt die Einheit zu den »Hansestädten« unter Umständen in Skandinavien auf größeres Interesse als in Kanada. Aber auch der Reiz des völlig Anderen kann ausschlaggebend dafür sein, den Kölner Dom zu wählen, um einen typisch christlichen Sakralbau und seinen Stellenwert im Kontrast zu Sakralbauten der eigenen Kultur zu behandeln.

Didaktisierungen wurden zu den folgenden Erinnerungsorten erarbeitet (in alphabetischer Reihenfolge):

- Berlin in den 20er Jahren
- Berliner Mauer
- Denkmal Friedrich II.
- Dresden
- Führerbunker
- Hansestädte
- Kölner Dom
- Neuschwanstein
- Paulskirche

- Rosa-Luxemburg-Gedenkorte
- Wartburg
- Weimar: nach Buchenwald
- Zeche Zollverein

Die Einheiten sind in sich abgeschlossen und können wie Bausteine unterschiedlich miteinander kombiniert werden. Es ist dementsprechend weder eine thematische noch eine sprachliche Progression geplant, so dass es für den Kursleiter/ die Kursleiterin gut möglich sein sollte, zielgruppenspezifisch eine Auswahl zu treffen. Die Einheiten decken die historischen Zeiträume vom Mittelalter bis zur Gegenwart ab; eine genaue Übersicht findet sich am Ende des Beitrags.

Die Module bieten Material für durchschnittlich ca. 6–8 Unterrichtseinheiten an, richten sich an jeweils ein Sprachniveau zwischen B.1.2 und C.1 gemäß Europäischem Referenzrahmen und zeichnen sich durch Materialvielfalt und handlungsorientierte Aufgabenstellungen aus. Die drei Hauptgesichtspunkte für unsere Arbeit – *Erinnerungsthematik, Verbindungslinien in die Gegenwart, interkulturelle Anknüpfungspunkte* – werden bei der Didaktisierung jedes einzelnen Ortes explizit berücksichtigt.

Abschließend soll in einer Übersicht deutlich werden, wie die Einarbeitung der Erinnerungsthematik in den jeweiligen Einheiten geschieht:

Ort	Erinnerungsaspekt	Niveau
Berlin in den 20er Jahren	Formen öffentlichen Erinnerens und Gedenkens	B.1/B.2
Berliner Mauer	Erinnerung und Emotion	B.2
Denkmal Friedrich II.	Erinnerung an Personendenkmäler	B.1/B.2
Dresden	Unterschiedliche Erinnerungsdiskurse: Sieger- und Verlierergedächtnis	B.2/C.1
Führerbunker	problematische Erinnerung	B.2/C.1
Hansestädte	regionale Erinnerungsräume: Ostseeraum	B.2

Ort	Erinnerungsaspekt	Niveau
Kölner Dom	politische Inszenierung und Instrumentalisierung eines sakralen Erinnerungsgebäudes	B.1/B.2
Neuschwanstein	inszenierte Erinnerung	B.1/B.2
Paulskirche	Entstehung und Erinnerungswert von Nationalsymbolen	B.1/B.2
Rosa-Luxemburg-Gedenkorte	Erinnerung und Instrumentalisierung von Erinnerung bei einer umstrittenen Persönlichkeit	B.2
Wartburg	globalisiertes Erinnern: Weltkulturerbe	B.2
Weimar: nach Buchenwald	Strategien des Erinnerns/Nicht-Erinnerns	B.2/C.1
Zeche Zollverein	Erinnerungen und Identität in einer Industrieregion	B.2/C.1

4. Schlussbemerkung

Wir hoffen natürlich, dass die Beispiele Lust auf mehr machen und unsere Materialsammlung auf Interesse stößt. Außerdem möchten wir KollegInnen und Kollegen Mut machen, sich auch zu größeren Arbeitsgruppen zusammenzuschließen, um ähnliche Projekte anzugehen. Trotz aller Schwierigkeiten, die natürlich das Miteinander von mehr als einem Dutzend Autoren mit sich bringt, haben nicht nur wir AutorInnen, sondern hat auch unsere Materialsammlung von der Kooperation vieler Kollegen und Kolleginnen mit unterschiedlicher Lehrerfahrung und unterschiedlichem fachlichem Hintergrund profitiert.

Für Rückmeldungen, Kritik, Anregungen und Kommentare, auch für Ideen zur Erweiterung oder Adaption unseres Projektes und unserer Materialsammlung sind wir dankbar (kschmidt@germanistik.fu-berlin.de und sabinesc@zedat.fu-berlin.de).

Literatur

»ABCD-Thesen«. *Fremdsprache Deutsch 3* (1990) (auch: <http://www.dachl.net>).
 Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2004.

Assmann, Aleida: *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck, 1999a.

Assmann, Aleida: »Drei Formen von Gedächtnis«. In: Assmann, Aleida; Frevert, Ute (Hrsg.): *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1999, 57–66.

Assmann, Aleida; Frevert, Ute (Hrsg.): *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1999.

Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 4. Auflage 2002. München: Beck, 1992 (Beck'sche Reihe, 1307).

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bände. München: Beck, 2001.

Frevert, Ute: »Geschichtsvergessenheit und Geschichtsversessenheit revisited. Der jüngste Erinnerungsboom in der Kritik«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, B 40–41 (2003), 6–13.

Halbwachs, Maurice: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985a. Französisches Original 1925.

Halbwachs, Maurice: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985b. Französisches Original 1950.

- Halbwachs, Maurice: *Stätten der Verkündigung im Heiligen Land. Eine Studie zum kollektiven Gedächtnis*. Französisches Original 1941. Konstanz: UVK, 2003 (édition discours, 21; Maurice Halbwachs in édition discours Band 6).
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- Koreik, Uwe: »Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, 39–49.
- Müller, Horst: »Erinnerung(en), Geschichte, Identität«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitschrift *Das Parlament*, B 21 (2001), 8–14.
- Nora, Pierre (Hrsg.): *Les lieux de mémoire*. 7 Bände. Paris: Gallimard, 1984–1992.
- Nora, Pierre (Hrsg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: Beck, 2005.
- Popp, Susanne: »Auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsbild«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitschrift *Das Parlament*, B 38 (2004), 23–31.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin: »Erinnerungsorte im DaF-Unterricht: Kulturwissenschaftliche Ansätze und ihre Anwendbarkeit für den DaF-Unterricht«. In: Hahn, Angelika; Kippel, Fiederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), München, Oktober 2005. München: Oldenbourg, 2006, 279–286.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Buch mit Kopiervorlagen auf Dokumenten-CD-ROM und Audio-CD. Berlin: Cornelsen (i. Vorb.).
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.
- Wierlacher, Alois: »Landeskunde als Landesstudien«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 504–513.