

---

# Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz

## Fallstricke kulturbezogenen Lernens

*Roger Fornoff*

### ► Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel<sup>1</sup> präsentiert Ergebnisse einer empirischen Forschungsarbeit zur Thematik kulturbezogenen Lernens, die im Studienjahr 2012/13 an der Germanistischen Abteilung der Universität Belgrad durchgeführt wurde. Im Blickpunkt stehen jedoch keine Beispiele gelungenen kulturellen Lernens; vielmehr geht es darum, wie und auf welche Weise kulturbezogene Lernprozesse im Sinne eines gesteuerten Lernens scheitern können, was sie verhindern, erschweren oder auf Abwege führen kann. Denn wie die empirischen Befunde der hier vorgestellten Studie zeigen, lernen Studierende oft nicht das, was sie nach Meinung des Dozenten lernen sollen, oder anders formuliert: Die vom Dozenten erwarteten und angesteuerten Lernziele sind häufig nicht identisch mit den tatsächlichen Lernresultaten der Studierenden. Die Steuerung kulturbezogener Lernprozesse ist mithin schwierig und funktioniert keineswegs immer. Im Folgenden werden drei unterschiedliche Modi des partiellen oder vollständigen Scheiterns kulturbezogener Sinnbildungsprozesse beschrieben. Ich habe sie Apologetik, Aktivierung von Stereotypen und mediale Interferenz genannt.

---

<sup>1</sup> Der Artikel basiert auf dem empirischen Teil meiner noch unveröffentlichten Studie *Landeskunde und empirische Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine theoretisch-empirische Studie*, die im November 2014 am Fachbereich für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld als Habilitationsschrift eingereicht worden ist (vgl. Fornoff in Vorbereitung).

## 1. Der »empirical turn« der Landeskunde

In seiner 2004 erschienenen Studie *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache* hat Claus Altmayer eine grundlegende Neuausrichtung der Landeskunde vorgeschlagen: Statt diese – wie über viele Jahre hin geschehen – primär von ihrer Gegenstandsbezogenheit her zu denken und sie dementsprechend als Hilfs- oder Anwendungsfach zu begreifen, das wissenschaftliche Inhalte anderer Fächer übernimmt und für die eigenen fremdsprachendidaktischen Zwecke trivialisiert, plädiert er dafür, sie von ihrem spezifischen Erkenntnisinteresse, nämlich der Initiierung und Optimierung von Lernprozessen her, zu rekonzeptualisieren. Altmayers Neubestimmung der Landeskunde – er selbst spricht programmatisch von Kulturwissenschaft – konstituiert diese allererst als eine eigene wissenschaftliche Disziplin mit eigenständiger Forschungspraxis, denn eine in diesem Sinne verstandene Landeskunde knüpft nicht mehr einfach an die Erkenntnisse sogenannter Bezugswissenschaften wie Geschichte, Soziologie oder Anthropologie über die Kultur der deutschsprachigen Länder an

»und sucht anschließend nach Konsequenzen für die landeskundlichen Lehr- und Lernprozesse, sondern umgekehrt: Das Interesse des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Verbesserung der landeskundlichen Lehr- und Lernprozesse entscheidet letztlich über das Was und Wie der Grundlagenwissenschaft der Landeskunde, eben der Kulturwissenschaft« (Altmayer 2006: 34).

Diese Umorientierung landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Erkenntnisperspektiven von der Frage nach den Inhalten zur Frage nach den Lehr- und Lernprozessen, die in der deutschsprachigen Fachdiskussion inzwischen weitgehend konsensfähig geworden ist, machte indessen sehr schnell deutlich, dass es – unabhängig von der theoretischen Güte der verschiedenen landeskundlichen Konzepte und Herangehensweisen – bis heute nur wenige empirisch fundierte Erkenntnisse über kulturbezogene Sinnbildungsprozesse gibt. Zurückzuführen ist dies, wie Claus Altmayer und Uwe Koreik in einer 2010 erschienenen Schwerpunktausgabe der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* hinsichtlich dieses Desiderats bisheriger landeskundlicher Forschungsarbeit angemerkt haben, vor allem darauf, dass traditionelle ebenso wie theoretisch avancierte Landeskundemodelle »in der Regel normativ und konzeptionell« (Altmayer/Koreik 2010) argumentieren und mithin

»nicht auf der Basis belastbaren empirischen Wissens darüber, was genau im landeskundlichen Unterricht geschieht, in welcher Weise Lernende des Deutschen als Fremdsprache (oder anderer Fremdsprachen) mit den kulturellen Aspekten von Texten und Medien umgehen, mit denen sie im Unterricht und auch außerhalb konfrontiert werden, oder welche Lernergebnisse der landeskundliche Unterricht überhaupt erzielt. Vergleicht man den landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Teilbereich des Fremdsprachenlernens etwa mit dem im engeren Sinne sprachbezogenen, dann fällt

vor allem eines auf: Wir wissen aufgrund der mittlerweile doch schon beachtlichen Tradition der empirischen Zweitsprach- bzw. Sprachlehrforschung einiges darüber, wie Sprachlernprozesse funktionieren, welche Verläufe dabei anzunehmen sind und welche inneren und äußeren Faktoren dabei eine Rolle spielen; aber wir wissen so gut wie nichts Vergleichbares über die landeskundlich-kulturbezogenen Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.« (ebd.)

Im Jahr 2010 traf diese Diagnose sicherlich weitgehend zu. Zwar existierten bereits damals einige wenige empirische Untersuchungen zur Thematik (inter-)kulturellen Lernens im Fach Deutsch als Fremdsprache,<sup>1</sup> bei ihnen handelte es sich jedoch um vereinzelte und zumeist isoliert voneinander entstandene Projekte, von denen keines in forschungsmethodologischer Hinsicht modellbildend gewirkt hat, weshalb sich ein zustimmungsfähiges empirisches Forschungsdesign, mit dem kulturbezogene Lernprozesse idealiter zu analysieren wären, bislang auch noch nicht herauskristallisieren konnte. Eine eingehendere Betrachtung der bisher geleisteten empirischen Forschungsarbeiten legt immerhin die Vermutung nahe, dass kulturbezogene Lernprozesse mit den groben Rastern quantitativ-statistischer Methoden nur unzureichend abzubilden sind; die komplexen und meist widersprüchlichen Aneignungsprozesse kulturellen Wissens und die mit ihnen verbundenen, zum Teil kaum merklichen Veränderungen von Deutungsmustern, Einstellungen und Werthaltungen erfordern vielmehr nicht minder komplexe, flexible und eher auf rekonstruktiven Nachvollzug denn auf Messung und Quantifizierung angelegte Auswertungsmethoden, wie sie nur qualitative Verfahren bereitstellen können.

Vier Jahre nach Altmayer/Koreiks fachpolitischer Intervention, die ja nicht zuletzt die Aufgabe hatte, Forschungsaktivitäten auf dem Terrain kulturbezogener Sinnbildung anzuregen, hat sich jedoch eine Trendwende vollzogen. Denn auch wenn bislang nur wenige Ergebnisse in veröffentlichter Form vorliegen, ist doch unübersehbar, dass sich der landeskundlich-kulturwissenschaftliche Teilbereich des Faches Deutsch als Fremdsprache zunehmend empirischen Fragestellungen zuzuwenden beginnt. So gibt es einige entweder gerade abgeschlossene oder noch im Entstehen begriffene Langzeitstudien, die, von der empirischen Wende der Landeskunde initiiert, sich der qualitativ-empirischen Erforschung kulturbezogener Lernprozesse widmen. Neben Leipzig<sup>2</sup> ist vor allem Bielefeld, wo Uwe Koreik

---

<sup>1</sup> Zu nennen sind neben den quantitativ vorgehenden Arbeiten Elisabeth Bastecks (2004), Matthias Grünwalds (2005) und einer Iberischen Lektorenarbeitsgruppe (1999) vor allem die qualitativen Untersuchungen Evelyn Röttgers (2004) und Astrid Ertel-Viets (2005) sowie die Beiträge des erwähnten Themenhefts der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (2010).

<sup>2</sup> Am Herder Institut Leipzig entstehen zurzeit mehrere Dissertationen zur qualitativ-empirischen Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse; zu nennen sind etwa Rasha Abdou: *Landeskunde im DaF-Unterricht in Ägypten. Empirische Studie zu subjektiven Sichtwei-*

entsprechende Projekte vorantreibt, zu einem Zentrum kulturbezogener Lernforschung avanciert. Hier hat z. B. Katja Grupp eine qualitativ-empirisch orientierte Dissertation zu Deutschlandbildern Kaliningrader Studierender fertiggestellt, die unlängst publiziert wurde (vgl. Grupp 2014); an einer weiteren empirisch basierten Dissertation zu Fragen des Geschichtsbewusstseins albanischer und russischer DaF-Lerner/innen arbeitet die Bielefelder Landeskundlerin Aleksandra Filonova. Auch meine im Sommer 2014 abgeschlossene und noch unveröffentlichte, ebenfalls erinnerungskulturwissenschaftlich orientierte Habilitationsschrift *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung*<sup>1</sup> gehört in diese Reihe. Neben einer umfangreichen Erörterung erinnerungsgeschichtlicher Theoriekonzepte im Hinblick auf ihre Funktionalisierungsmöglichkeiten für den landeskundlichen DaF-Unterricht geht es in ihr um die qualitative Evaluation landeskundlich-kulturbezogenen Lernens im Rahmen eines einjährigen Unterrichtsprojekts zum Thema »Erinnerungsorte des Nationalsozialismus« an der Abteilung für Germanistik der Universität Belgrad, die anhand einer Vielzahl medialer »Texte« – von Romanauszügen und Zeitungsartikeln, über Bild-, Ton- und Filmaufnahmen bis hin zu Comics und Videos – diskutiert wurden. Dieser thematischen Fokussierung liegt die These zugrunde, dass sich an kaum einem anderen Topos deutscher Gedächtnisgeschichte spezifisch deutsche Kultur- und Deutungsmuster so gut studieren lassen wie an dem des Nationalsozialismus, was nicht nur durch die eminente Bedeutung bestätigt wird, die der Nationalsozialismus in politischer und mentaler Hinsicht für die gegenwärtige deutsche Gesellschaft besitzt und die nirgendwo so greifbar wird wie in Ernst Noltes auf den Holocaust gemünztem Wort von der »Vergangenheit, die nicht vergeht« (Nolte 1987: 39), sondern auch durch die Fülle erregter öffentlicher Debatten über den richtigen Umgang mit der NS-Vergangenheit, in deren Rahmen die deutsche Öffentlichkeit seit langem ihre nationalen Selbstverständigungsprozesse ausagiert. Methodisch beruht die Studie auf dem Untersuchungsansatz der Qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie von Philipp Mayring seit den 1980er Jahren in einer Reihe von Veröffentlichungen entwickelt und von Udo Kuckartz weiter präzisiert wurde (vgl. Mayring 2010; Kuckartz 2012).<sup>2</sup> Das der Arbeit zugrundeliegende empirische Material besteht aus drei Ty-

---

*sen von ägyptischen DaF-Lehrenden zur Landeskunde* oder Parivash Mashhadi: *Deutschland und Deutschenbilder. Qualitativ-empirische Forschung zu kulturbezogenen Lernprozessen iranischer Deutschlerner.*

<sup>1</sup> Vgl. Fn. 1 auf Seite 43.

<sup>2</sup> Insofern bislang vor allem Ansätze der Sequenzanalyse und der Grounded Theory im Rahmen der empirischen Erforschung kulturbezogener Lernprozesse innerhalb des landeskundlichen Teilbereichs des Faches Deutsch als Fremdsprache verwendet wurden, geht die Studie mit dieser methodischen Ausrichtung durchaus eigene Wege. Eine solche alternative Zugangsweise ist deshalb notwendig, weil weder der Ansatz der Sequenzanalyse noch der der Grounded Theory mit den spezifischen Forschungsintentionen

pen von Daten: Interviews, die jeweils am Anfang des Forschungsprojekts und dann an seinem Ende – also im Abstand von ungefähr einem knappen Jahr – mit den teilnehmenden Studierenden<sup>1</sup> geführt wurden; schriftliche Texte, von denen die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer jeweils zwei im Wintersemester und zwei im Sommersemester verfassten, sowie Memos, die ich nach jeder Sminarsitzung als Gedächtnisstützen für die spätere Analysearbeit erstellt habe. An dem empirischen Projekt nahmen insgesamt sechs Studierende teil, die sich freiwillig hierzu gemeldet hatten. Detailliert analysiert wurde das Datenmaterial dreier Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wobei sich deren Auswahl an dem von Michael Quinn Patton aufgestellten Prinzip maximaler Variation und damit an der Verschiedenheit der einbezogenen Fälle, etwa im Hinblick auf Sprachniveau, Geschlecht, fremdkulturelle Vorkenntnisse bzw. kulturelle Doppelprägungen, orientierte (vgl. Patton 2002).

## 2. Was ist kulturbezogenes Lernen?

Der Begriff des kulturbezogenen Lernens ist von Claus Altmayer im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Interkulturalität und des interkulturellen Lernens entwickelt worden. Altmayers Kritik setzt dabei an der interkulturalitätstheoretischen Prämisse einer prinzipiellen Differenz tendenziell homogener (National-)Kulturen an, die sich seiner Meinung nach vor dem Hintergrund der zunehmend von kulturellen Austausch- und Globalisierungsprozessen bestimmten Welt des 21. Jahrhunderts als »hochgradig problematisch«, weil »deutlich unterkomplex« (Altmayer 2008: 30) erweist. Gegenüber diesem Begriff von Interkulturalität und interkulturellem Lernen, nach dem Fremdsprachenlernerinnen und -lerner vornehmlich »durch ›ihre Kultur‹, d. h. durch ihre nationale Zugehörigkeit oder Herkunft geprägt oder determiniert« (ebd.: 31) sind, rückt der

---

nen der Studie vereinbar zu sein scheint. Sequenzanalytische Verfahrensweisen vertrauen sich nicht unbedingt mit dem auf Langzeitbeobachtungen zielenden empirischen Setting der Studie; gegen die Grounded Theory spricht das Gewicht ihrer theoretischen Vorstrukturierungen. Demgegenüber bietet sich die Qualitative Inhaltsanalyse mindestens aus zwei Gründen als Analysemethode an: Zum einen lassen sich auf ihrer Grundlage besonders gut prozessanalytische Fragestellungen verfolgen (Mayring 2010: 23 f.), zum anderen erscheint gerade ihre hermeneutische Dimensionierung in besonderer Weise geeignet, umfangreiches und sprachlich komplexes Material in adäquat differenzierter Form zu erschließen.

<sup>1</sup> Genau genommen handelte es sich um Studierende des 3. Studienjahres innerhalb des Bachelor-Studiengangs Germanistik an der Philologischen Fakultät der Universität Belgrad. Durchgeführt wurde das Projekt in einem Landeskundeseminar, an dem die Teilnahme optional war. Das Sprachniveau der Studierenden war im Bereich zwischen B2 und C2 angesiedelt.

Begriff des kulturbezogenen Lernens die unhintergehbare Individualität jedes Lerners bzw. jeder Lernerin ins Zentrum. Lernerinnen und Lerner gelten nach diesem Ansatz folglich nicht primär als Repräsentanten ihrer Kultur, sondern als singuläre Individuen, auf die vielfältige Einflüsse wirken, kulturelle ebenso wie soziale, ökonomische, generationelle oder geschlechtliche.

Altmayers Begriff des kulturbezogenen Lernens, der eng mit seinem Konzept kultureller Deutungsmuster verknüpft ist und dieses Konzept gleichsam lerntheoretisch ausbaut, stammt ursprünglich nicht aus fremdsprachenwissenschaftlichen Diskussions- und Forschungszusammenhängen; im Hintergrund steht vielmehr ein sozialpsychologischer Ansatz der deutschen Erwachsenenpädagogik, nämlich das Modell des Deutungslernens, das im Zuge der konstruktivistischen Wende der deutschen Bildungswissenschaften in den 2000er Jahren vor allem von Ingeborg Schüßler, Rolf Arnold und Horst Siebert erarbeitet und auch empirisch erprobt wurde (vgl. Schüßler 2000; Arnold/Siebert 2006). Nach diesem lerntheoretischen Modell finden die Prozesse menschlicher Weltaneignung und damit auch die individuellen Prozesse des menschlichen Lernens prinzipiell im Modus der Deutung statt. Anders formuliert: Menschen stellen das, was ihnen in der Welt begegnet, ebenso wie das, was sie als Sprecher und Handelnde aktiv in die Welt setzen, mit Sinn und Bedeutung aus. Allerdings vollziehen sich solche Bedeutungszuschreibungen nicht voraussetzungslos im Sinne rein individueller schöpferischer Akte aus dem Nichts; sie finden vielmehr auf dem Boden sozial vermittelter Wissensstrukturen und damit über die Aktualisierung von Deutungsmustern statt, die als Verdichtungen vorgängiger Kollektiverfahrungen im Prozess der Sozialisation erworben werden. Lernprozesse bauen demnach immer auf bereits vorhandenen Deutungsmustern auf, weshalb Ingeborg Schüßler statt von Deutungslernen auch bisweilen von deutungsmusteranknüpfendem Lernen spricht. Dementsprechend lässt das Modell des Deutungslernens bereits vorhandene Deutungsmuster zur Entfaltung kommen, indem die Lernenden ihre Erfahrungen, Sichtweisen und Positionen in den Lernprozess einbringen können, ohne dass diese vor dem Hintergrund des zu vermittelnden neuen Deutungswissens entwertet werden. Zugleich zielt der Ansatz jedoch auch darauf, die gewachsenen Deutungsmuster der Subjekte durch Techniken der Irritation und Erschütterung, d. h. durch die Konfrontation der Lernenden mit unvertrauten Situationen oder Sachlagen, in Frage zu stellen und durch die Bereitstellung von neuen Deutungsangeboten zu erweitern und/oder zu transformieren. In diesem Sinne lässt sich Deutungslernen als ein Prozess des Reframing definieren, der Schüßler zufolge darin besteht, »den begrifflichen oder gefühlsmäßigen Rahmen, in dem eine Sachlage erlebt und beurteilt wird, durch einen anderen zu ersetzen, der den Gegebenheiten der Situation ebenso gut oder sogar besser gerecht wird und dadurch ihre Gesamtbedeutung ändert« (Schüßler 2000: 191). Ein solches Reframing ist jedoch ein schwieriger, von vielfältigen Möglichkeiten des Scheiterns bedrohter Vorgang,

denn Wissensstrukturen und Deutungsmuster sind oftmals eng mit der Identität der Subjekte verknüpft, weshalb ihnen, wie der Neurologe Luciano Ciompi formuliert, eine gewisse »Trägheit« (Ciompi 1997: 110) und Transformationsresistenz eignet. Lernen im Sinne von Erweiterung, Veränderung und Reorganisation kultureller Deutungsmuster vollzieht sich demnach nur, wenn die Lerner die Erfahrung der Inadäquatheit und Dysfunktionalität ihrer Deutungsmuster machen, sie also Erfahrungen ausgesetzt sind, in denen diese versagen und »genau das nicht leisten, was Deutungsmuster leisten sollen, nämlich Vertrautheit herzustellen und Handlungsorientierung zu leisten« (Altmayer 2008: 36).

Im Rahmen seiner Überlegungen zum kulturbezogenen Lernen knüpft Altmayer an das Modell des Deutungslehrens an, überträgt dieses jedoch auf den Bereich des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenunterrichts. Auf dieser Referenzebene lässt sich Deutungslehren als ein relationaler Prozess verstehen, der sich im Spannungsfeld von eigenen und fremden bzw. eigen- und fremdkulturellen Deutungsmustern bewegt und idealtypisch als Integration bislang unvertrauter (fremdkultureller) Deutungsmuster in das System vertrauter (eigenkultureller) Deutungsmuster definiert werden kann.<sup>1</sup> Darüber hinaus begreift Altmayer, entsprechend seiner Auffassung, wonach das übergeordnete Ziel des Landeskundeunterrichts darin bestehe, die Lernerinnen und Lerner zur »Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen« (Altmayer 2006:

---

<sup>1</sup> Auch wenn Altmayer in diesem Zusammenhang die Kategorien »eigen-« und »fremdkulturell« am liebsten völlig umgehen möchte, kommt man nicht umhin, sie hier einzuführen; denn eine Differenzierung zwischen diesen beiden kategorialen Registern ist trotz des prinzipiell individuellen Zuschnitts von Deutungsmustern in fremdsprachlich-interkulturellen Kontexten um der theoretischen Exaktheit willen notwendig. Deutungsmuster sind nämlich immer beides: individuell und kollektiv und damit kulturell bzw. eigen- oder fremdkulturell bestimmt. Wie dieses Ineinander von Individualität und Kulturalität von Deutungsmustern oder Deutungsschemata gedacht werden muss, hat Harald Welzer in seiner Studie *Das kommunikative Gedächtnis* präzise beschrieben: »Daneben muß darauf hingewiesen werden, daß kulturelle Modelle nicht als vorgestanzte Matrizen die Selbstkonzepte der Menschen [...] prägen – sie müssen im Rahmen konkreter, oft widersprüchlicher Aneignungen individualisiert werden. Eigentlich kann man nur in einer eher sozio- oder ethnologischen Perspektive von kulturellen Schemata oder Modellen sprechen; psychologisch handelt es sich immer um individualisierte kulturelle Schemata, die die Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder prägen.« Und etwas später heißt es explizit auf interkulturelle Zusammenhänge bezogen, »daß die jeweiligen kulturellen Schemata nicht einfach als Prägestempel zu betrachten sind, die die Formen der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsweisen der Individuen direkt bestimmen, sondern jeweils Prozesse sozialer und individueller Aneignung durchlaufen müssen, um zur selbstverständlichen Ausstattung des autobiographischen Selbst zu werden« (Welzer 2011: 102 f.). Wenn im Folgenden zwischen eigen- und fremdkulturellen Mustern unterschieden wird, ist diese Korrelation von Individualität und Kollektivität oder eben Kulturalität immer mitgedacht.

54) zu befähigen, kulturbezogenes Deutungslernen nicht in erster Linie als Resultat einer Auseinandersetzung mit Situationen oder Sachlagen, sondern mit »Texten: in der weitesten Bedeutung des Wortes« (Altmayer 2004: 165) als primäre und für den kulturdidaktischen Prozess daher besonders geeignete Speichermedien kollektiven Wissens. Vor diesem Hintergrund gibt Altmayer folgende Definition kulturbezogenen Lernens:

»Vom ›kulturellen Lernen‹ soll dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ›Texten‹ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können.« (Altmayer 2006: 55)

Hiermit wird deutlich – und diese Differenzierung ist für die hier vorgestellten rezeptiven Muster nicht unerheblich –, dass es beim kulturbezogenen Lernen zwar um die Aneignung der vermittelten Deutungsmuster im Sinne ihrer Kenntnis und Bewertung geht, keineswegs aber um deren unkritische Bejahung. Vielmehr können die erlernten fremdkulturellen Deutungsmuster auch zurückgewiesen werden, oder es kann zur Bildung gänzlich neuer Deutungsmuster kommen. Altmayer zufolge gilt dabei jedoch zweierlei: erstens dass die Texte bzw. die in ihnen enthaltenen Deutungsmuster verstanden werden müssen, ihnen also ein angemessener Sinn zugeschrieben werden kann, und zweitens dass die Ablehnung der fremdkulturellen Deutungsmuster ebenso wie eine gänzliche Neubildung von Deutungsmustern im Prozess des kulturbezogenen Lernens auf einer argumentativen Grundlage erfolgen muss – zumindest dann, wenn man von gelungenem kulturellem Lernen sprechen will.

### **3. Vom Missslingen kulturbezogener Lernprozesse: Drei Rezeptionstypen**

#### **3.1 Apologetik**

Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen drei exemplarische Rezeptionsstypen, in denen Lernwiderstände, Abwehrreflexe bzw. unvorhergesehene Aberrationen oder Störungen des Lernprozesses sichtbar werden. Die ausgewählten Muster sind dem empirischen Material der Belgrader Studie entnommen, sie lassen sich jedoch, wie ich glaube, problemlos verallgemeinern, indem sie auf wiederkehrende und keineswegs auf den Belgrader Untersuchungsrahmen beschränkte psychosoziale Mechanismen verweisen, die kulturbezogene Lernprozesse scheitern lassen können. Um an dieser Stelle nicht missverstanden



zu werden: Vom Misslingen oder Scheitern kulturbezogener Lernprozesse ist hier nicht in einem normativen oder gar moralischen Sinne die Rede. Wenn Deutungsmustertransformationen nicht oder nicht in dem vonseiten des/r Lehrenden gewünschten Ausmaß stattfinden, dann sind dafür zunächst nicht die Lernenden bzw. ihre »Verstocktheit« oder ihre »zementierten« Musterbildungen verantwortlich zu machen, sondern das jeweils ausgewählte Lernarrangement, wozu selbstredend auch der/die Dozent/in gehört, dem es schlicht nicht gelungen ist, solche Transformationsprozesse zu bewirken, und das dementsprechend verändert werden muss.<sup>1</sup> Überdies ist Peter Groenewold prinzipiell zuzustimmen, wenn er in einem 2005 veröffentlichten Artikel über die fremdkulturbezogenen Deutungsmuster von DaF-Lernern und -Lernerinnen schreibt:

»Die Fremdbilder in den Köpfen der Individuen bestehen nicht einfach aus einem Repertoire von Vorurteilen und Stereotypen, die ›unwissenschaftlich‹ sind und mit denen sich zu beschäftigen sich für eine seriöse Didaktik nicht lohnt, sondern es handelt sich um einen differenzierten, mehr oder weniger kohärenten Apparat zur Weltorientierung, um Deutungsmuster, die in einer Kommunikationsgemeinschaft gewachsen sind. Diese Deutungsmuster sind komplex und einfach zugleich. Das geschieht ganz automatisch durch Reduktion, Herausfiltern bekannter Muster, schnelle Deutung des Geschehens.« (Groenewold 2005: 519)

In der Tat ist eine grundsätzliche Wertschätzung fremdkulturbezogener Deutungsmuster geboten; zugleich ist es jedoch auch erforderlich, solche Muster dann, wenn sie nach akzeptierten wissenschaftlichen Maßstäben vereinfachend, einseitig oder verzerrend sind, mit einem möglichst großen Maß an Verständnis und Empathie zu kritisieren.<sup>2</sup> Grundsätzlich erfordert ein solcher angemessen-

---

<sup>1</sup> Zur Problematik der Veränderung von individuellen Deutungsmustern aus kognitionspsychologischer Sicht vgl. Schüssler 2008.

<sup>2</sup> Vgl. auch Altmayer (2004: 71): »Fremdverstehen ist auch nicht gleichzusetzen mit ›Verständnis‹ im Sinne eines vorgängigen Einverständnisses, wonach alles ›Fremde‹ allein deswegen als wertvoll anzusehen wäre, weil es ›fremd‹ ist. Fremdverstehen ist vielmehr ein Prozess der auch kritischen Auseinandersetzung, der zwar von der Erwartung ausgeht, dass die kommunikative Handlung eines ›Fremden‹ eine prinzipiell rationale und sinnvolle Handlung ist und mir möglicherweise etwas Wichtiges zu sagen hat, in dessen Verlauf sich diese Erwartung aber auch als unbegründet erweisen kann.« Zu diskutieren wäre in diesem Zusammenhang, in welchem Verhältnis die hier praktizierte Methode des Deutungslehrens zu der ebenfalls aus kognitionspsychologischen Kontexten stammenden Verfahrensweise des »Conceptual-Change« steht, bei der es darum geht, wie »naive« und damit unwissenschaftliche Alltagskonzepte von Lernern und Lernerinnen zu einem bestimmten historischen Themenbereich wissenschaftlich modifiziert, d. h. von wissenschaftlich fundierten Konzepten abgelöst werden können (vgl. u. a. Stark 2003; Günther-Arndt 2006). Tatsächlich hat man es im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht – unabhängig von der Fremdbild-Problematik – häufig mit Geschichtsinterpretationen zu tun, die insofern korrekturbedürftig sind, als sie allgemein akzeptierten wissenschaftlichen Befunden widersprechen.

kritischer Umgang nicht nur eine differenzierte Explikation der entsprechenden fremdkulturbezogenen Muster im Hinblick auf ihre Genese, ihren historischen Erfahrungshintergrund und ihre kulturelle Funktionsweise, zu ihm gehört auch, dass der/die Lehrende über die eigenen Erwartungshaltungen, politischen Positionierungen und kulturellen Selbstbilder Auskunft gibt und diese als nicht minder kulturell geprägte und damit auch immer perspektivisch verengte Muster problematisiert.<sup>1</sup> Es ist offensichtlich, dass ein solcher auch wertender Umgang mit kulturellen Deutungsmustern ein schwieriges, möglicherweise auch angreifbares Unterfangen ist, bei dem man immer Gefahr läuft, die Wertigkeit der eigen(kulturellen) Muster zu hoch anzusetzen und die der fremd(kulturellen) Muster zu tief. In jedem Falle ist daher bei der Diskussion fremd(kultureller) Deutungsmuster eine besondere Sensibilität des/der Lehrenden vonnöten. Zu bedenken ist allerdings auch, dass man es in diesem Zusammenhang mit einem Problem zu tun hat, das in einem prinzipiellen Sinne Fragen des Verstehens, der Interpretation und der Wertung berührt, die hier im Grunde nur in einer zugespitzten, weil interkulturell dimensionierten Weise zutage treten.

Der erste, hier unter dem Begriff der »Apologetik« zur Diskussion gestellt Rezeptionstypus hat mit einem – hermeneutisch gesprochen – festfügten und schwer veränderlichen Vorverständnis auf Seiten der Lerner zu tun; es geht mithin um sehr fest verankerte, identitätsrelevante Deutungsstrukturen, die sich gegen unterrichtlich intendierte Prozesse ihrer Erweiterung oder Transformation sperren oder diesen Prozessen zumindest große Widerstände entgegensetzen. Beispielhaft für eine solche transformationsresistente oder jedenfalls nur schwer transformierbare Deutungsperspektive ist eine spezifische deutschlandfreundliche Haltung, die sich gegenüber der deutschen NS-Vergangenheit und insbesondere der von Deutschen zu verantwortenden Judenvernichtung zu affirmativen, ja apologetischen Betrachtungsweisen steigert. Typische Elemente solcher ausgeprägt germanophilen Einstellungen, denen man überall, besonders aber in Mittel- und Südosteuropa oder in Teilen der arabischen Welt begegnen kann, sind die Bewunderung

---

<sup>1</sup> Eine ausführliche Deutungsmusterreflexion in eigenkultureller sowie in fremdkultureller Perspektive, wie sie hier angeregt wird, findet sich im Rahmen der erwähnten Habilitationsschrift *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung*; in diesem Artikel kann sie nicht oder nur ansatzweise geleistet werden, da sie bei weitem zu viel Raum beanspruchen würde. Überdies geht es mir hier nicht um eine globale Vorstellung meines empirischen Forschungsprojekts, sondern um ein präzise eingrenzbares Thematik, nämlich um eine typologische Beschreibung möglicher Probleme kulturbezogenen Lernens auf der Basis empirischer Befunde, wofür auf detaillierte Explikationen im oben beschriebenen Sinne m. E. verzichtet werden kann. Bewusst verzichtet wird in diesem Artikel im Übrigen auch auf eine Darstellung gelungener kulturbezogener Lernprozesse, die es im Rahmen des Unterrichtsprojekts natürlich auch gegeben hat, die aber in diesem Kontext nicht weiter von Interesse sind.

deutscher Ordnung, überhaupt der deutschen Sekundärtugenden, die Bewunderung der deutschen Wirtschaft sowie eine hohe Wertschätzung der klassischen deutschen Kultur, die zumeist mit den Namen von Goethe und Schiller assoziiert wird. Dieses bei nichtdeutschen Germanistikstudierenden häufig anzutreffende Deutschlandstereotyp erscheint zunächst unproblematisch, und als Deutscher mag man sich sogar geschmeichelt fühlen, dass die eigene Kultur ein so hohes Ansehen bei ausländischen Deutschlernerinnen und -lernern genießt. Wenn ein solches Deutschlandbild jedoch so fest verankert ist, dass es Korrekturen durch historische Informationen, die es punktuell oder als Ganzes in Frage stellen, nicht mehr zulässt, dann kann dies bei entsprechenden unterrichtlichen Themensetzungen nicht nur zu fragwürdigen Entschuldigungen oder Verkleinerungen des Nationalsozialismus und der von ihm begangenen Verbrechen führen, sondern auch dazu, dass die nach 1945 in Deutschland in der Auseinandersetzung mit der eigenen schuldhaften Vergangenheit herausgebildeten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster als unglaublich bzw. als Resultate kollektiver Selbsttäuschung oder »feindlicher« Indoktrination abgelehnt werden. Nicht selten kommt es dann neben zweifelhaften Wortmeldungen zur deutschen NS-Vergangenheit, die weder dem geschichtswissenschaftlichen Forschungsstand noch Maßstäben von »political correctness« entsprechen, zur entschiedenen Zurückweisung der unterrichtlich vermittelten Deutungsmuster oder eben zur Bildung ganz neuer mehr oder weniger idiosynkratischer Sinnfiguren.

Bevor ich eine solche problematische Musterbildung exemplarisch vorführe, soll in einem ersten Beispiel das Statement eines Forschungsteilnehmers zum Thema Nationalsozialismus analysiert werden, das eine im oben beschriebenen Sinne apologetische Deutungsperspektive aufweist. Damit ist noch nichts über die Transformierbarkeit dieser Deutungsperspektive gesagt, denn so wie es Fälle gibt, in denen sich solche Perspektiven verändern lassen, so gibt es auch Fälle, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf ihren etablierten Sichtweisen beharren. Die erste Interviewäußerung, die hier betrachtet wird, stammt von dem serbischen Germanistikstudenten Nemanja Krstić<sup>1</sup>. Im ersten der zwei Gespräche, die im Rahmen des Forschungsprojekts mit ihm stattfanden, formuliert er ein Deutungsmuster, das ich in der Habilitationsschrift mit dem Begriff der »Geiselhaft« belegt habe, insofern es davon ausgeht, dass eine zahlenmäßig eher kleine Gruppe nationalsozialistischer Führungskader die deutsche Bevölkerung gegen ihren Willen und unter Androhung aller erdenklichen Formen von Gewalt und Terror gleichsam in *Geiselhaft* genommen und zur Kooperation mit dem NS-Regime gezwungen habe. Krstić formuliert diese These folgendermaßen:

---

<sup>1</sup> Es sind hier keine Klarnamen verwendet; die Forschungsteilnehmer wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

- Krstić Und wie, und wie er einmal gesagt hat äh »die Geschichte schreibt der Gewinner«. Also,
- Interviewer Ja.
- Krstić der, der gew / gewonnen hat, der schreibt die Geschicht.
- Interviewer Ja.
- Krstić Ja, und erst nach fünfzig Jahren äh sieht man die Geschichte der einen Seite und der anderen Seite. Und jetzt stellt sich heraus, dass äh ungefähr was weiß ich s / über die halbe Population von Deutschland war gegen den Nationalsozialismus, also sie wurden buchstäblich ähm ähm...
- Interviewer Hitler ist nie, H / Hitler ist nie von mehr als fünfzig Prozent der Deutschen gewählt worden. (Also ist... ja)
- Krstić Genau, genau. Alle waren gegen diese Nationalsozialismus, aber sie dürften es nicht sagen,
- Interviewer Mhm.
- Krstić weil sie wurden s / von ihm getötet und seinen SS Truppen –die gegen ihn waren–. Er / also er führte auch so eine Politik wo er alle seine Gegner auslöscht, also er ermordete sie einfach, buchstäblich.<sup>1</sup>

Betrachtet man Krstićs Aussage genauer, dann erscheint bereits der Eingangssatz, wonach Sieger die Geschichte schreiben, ein apologetisches Moment zu beinhalten; denn wer, so ließe sich fragen, sind die Sieger, die die Geschichte des Dritten Reiches geschrieben und sie dabei offensichtlich verfälscht haben. Es kann sich hierbei nur um die tatsächlichen Gewinner des Zweiten Weltkriegs, sprich um die Alliierten und mithin um Amerikaner, Briten, Franzosen und Russen handeln, die Krstić zufolge eine nicht ganz stimmige Vergangenheitsversion in Umlauf gebracht haben, wonach die Deutschen in ihrer Gesamtheit, zumindest in ihrer übergroßen Mehrheit, nationalsozialistisch gesinnt waren und deshalb in vollem Umfang für die Verbrechen des Dritten Reichs verantwortlich zu machen sind. Fünfzig Jahre später, so Krstić weiter, zeige sich jedoch, dass diese Siegerversion der Geschichte den historischen Tatsachen nicht oder nur zum Teil entspreche, entstehe doch nun eine objektivere, nicht mehr nur von den Siegermächten diktierte Vergangenheitsbetrachtung, die deutlich mache, dass weite Teile der Deutschen – »über die halbe Population von Deutschland« – die Ideologie und das Herrschaftssystem des Nationalsozialismus abgelehnt haben, was, wie ich selbst unterstützend hinzufüge, noch durch die Tatsache untermauert wird, dass nie mehr als 50 % der Deutschen Hitler bzw. die NSDAP gewählt haben.

<sup>1</sup> Die Beispiele sind allesamt meiner Studie *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* entnommen; sie wurden mit dem Partitur-Editor EXMARALDA nach dem HIAT-Transkriptionssystem transkribiert. Um der besseren Lesbarkeit willen ist hier jedoch nicht die partitur-, sondern die turnbasierte Transkription wiedergegeben.

Krstićs Version der Geschichte, die die Deutschen gegenüber der Siegerversion unzweifelhaft in ein positiveres Licht rückt, ist durchaus fragwürdig. Weder ist die These von der verfälschenden Geschichtsdarstellung der Alliierten sonderlich plausibel, noch lässt sich aus der Tatsache, dass Hitler nie mehr als 50 % der deutschen Wählerstimmen erhalten hat, schließen, dass die Mehrheit der Deutschen in Opposition zum NS-Regime gestanden hat. Auch wenn Hitler und die NSDAP unter den Deutschen zweifelsohne viele Gegnerinnen und Gegner in der deutschen Bevölkerung hatten, so wuchs doch nach 1933 die Zustimmungsrate zum Regime kontinuierlich an, um zwischen 1938 und 1939 mit der Annexion des Sudetenlands, dem Anschluss Österreichs oder der Errichtung des »Reichsprotectorats Böhmen und Mähren« Rekordwerte zu erreichen, so dass Hitler, wären 1939 Wahlen abgehalten worden, sicherlich mehr als 50 % der Stimmen auf sich hätte vereinigen können. Zudem wissen wir heute, dass die von Krstić vorgenommene Dichotomisierung zwischen einer kriminellen NS-Führungsclique und letztlich anständig gebliebenen Deutschen, die mit Terror und anderen staatlichen Repressionsmaßnahmen genötigt wurden, die NS-Diktatur mitzutragen und deren Verbrechen gleichsam mitzubegehen, eine Verzerrung der historischen Realitäten darstellt. Die noch immer weit verbreitete Vorstellung, wonach die nichtjüdischen Deutschen im Zeitraum von 1933 bis 1945 in einem »Zustand totalitärer Uniformität« (Longerich 2006: 25) und unter der stetigen Drohung terror- und gewaltförmiger Sanktionen seitens des nationalsozialistischen Herrschaftsapparats lebte, wird von der Forschung zur Mentalitäts- und Sozialgeschichte des Dritten Reichs keineswegs bestätigt (vgl. u. a. Niethammer/von Plato 1985; Johnson/Reuband 2005; Longerich 2006). Im Gegenteil: Eine ganze Reihe von Untersuchungen hat gezeigt, dass Unzufriedenheiten und abweichende politische Meinungen in privaten und halböffentlichen Kreisen durchaus geäußert werden konnten, ohne dass die Gefahr einer sofortigen Verhaftung durch Polizei oder Gestapo bestanden hätte. Weiterhin belegen sie, dass die Mehrheit der – nichtjüdischen – Deutschen dem Regime nicht ablehnend, sondern vielmehr loyal gegenüberstand und ihm ebenso loyal diente, so dass sich die Frage gewaltförmiger politischer Unterdrückung – nach den Säuberungsaktionen im Anschluss an die Machtergreifung am 30. Januar 1933 – gar nicht erst stellte. In Entsprechung hierzu stellen Dana Giesecke und Harald Welzer in ihrem Buch *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur* (2012) die schematische Differenzierung zwischen Regime und Bevölkerung grundsätzlich in Frage, wobei sie die herkömmliche personenbezogene Zuschreibung von historischer Verantwortung durch ein systemisches Modell ersetzen, das der Komplexität von sozialen und normativen Transformationsprozessen in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften eher gerecht wird. Insofern plädieren sie dafür,

»die gesellschaftliche Wirklichkeit des ›Dritten Reiches‹ als ein soziales Parallelogramm zu beschreiben, in dem sich die emotionale und materielle Lage der nichtjüdischen Deutschen in dem Maße verbesserte, wie sich die Situation der ›Nichtarier‹

verschlechterte. Das bedeutet zugleich, dass man die Geschichtsvermittlung von der Vorstellung frei machen muss, dass es bei Gesellschaftsverbrechen auf der einen Seite ›Täter‹ gibt, die Verbrechen planen, vorbereiten und ausführen, und auf der anderen Seite Unbeteiligte oder ›Zuschauer‹, die einen tiefgreifenden Gesellschafts- und Wertewandel lediglich indifferent zur Kenntnis nehmen. Mit solchen Personenkategorien kann der Handlungszusammenhang, der schließlich in den Massenmord und in die Vernichtung führte, nicht angemessen beschrieben werden. Es gibt nämlich in einem solchen Zusammenhang keine Zuschauer, es gibt auch keine Unbeteiligten. Es gibt nur Menschen, die gemeinsam, jeder auf seine Weise, der eine intensiver und engagierter, der andere skeptischer und gleichgültiger, eine gemeinsame soziale Wirklichkeit von Tätern und Opfern herstellen.« (Giesecke/Welzer 2012: 36)

Die von Giesecke/Welzer hier kritisierte Dichotomisierung zwischen Tätern auf der einen und Unbeteiligten oder Mitläufern auf der anderen Seite und die damit verbundene Transferierung von Schuld und Verantwortung auf die »eentlichen« Nazis – »die SS, ›die Hundertfünfzigprozentigen‹, die KZ-Schergen« (ebd.: 37) – vermittelt indessen nicht nur ein problematisches Bild der historischen Wirklichkeit des Dritten Reichs; sie leistet zugleich einer apologetischen Argumentationsweise Vorschub, deren sich viele Zeitzeugen und Zeitzeuginnen bedienen, um ihre Rolle im Dritten Reich herunterzuspielen und die Übernahme persönlicher Schuld und Verantwortung für das Geschehene zurückzuweisen. Dass die Verantwortlichen ein Interesse daran hatten, eigene Untaten zu entschuldigen und politische Verstrickungen in das Nazi-Regime kleinzureden, liegt auf der Hand und ist möglicherweise vielen Deutschen aus Gesprächen mit ihren Vätern, Großvätern oder Urgroßvätern bzw. Müttern, Großmüttern und Urgroßmüttern bekannt. Weniger klar ist, warum Studierende aus Serbien – einem Land, das von 1941 bis 1944 von der deutschen Wehrmacht besetzt war und in dieser Zeit zum Ort blutiger Massaker und Partisanenkämpfe geworden ist – in ihrem Blick auf Deutschland und die deutsche Geschichte zu apologetischen Mustern greifen und von einer möglichen Anklage der Deutschen für die an ihren Vorfahren verübten Verbrechen absehen. Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen und zu weit von seiner eigentlichen Themenstellung wegführen, ausführlich auf diese Frage einzugehen; zwei Erklärungsansätze sollen jedoch zumindest angedeutet werden: Zum einen hat sich sowohl in der serbischen Geschichtswissenschaft als auch im öffentlich-medialen Diskurs in Serbien eine weitgehende Historisierung des Zweiten Weltkriegs und der Okkupationszeit vollzogen, weshalb man von einem weitgehenden Erkalten der kollektiven Erinnerung an diese Ereignisse sprechen kann. Eine wichtige Ursache hierfür sind die Jugoslawienkriege der 1990er Jahre, die den Zweiten Weltkrieg im serbischen Kollektivgedächtnis heute gewissermaßen überlagern und zudem die Feindschaftsverhältnisse neu ausgerichtet haben, nämlich in erster Linie auf die USA und die Kosovo-Albaner. Zum anderen könnten psychologische Gründe eine Rolle spielen, denn ungeachtet memorialer Abkühlungsprozesse ist die kollektive Erinnerung an Krieg und Okkupation in Serbien nicht gänzlich verschwunden; sie wirkt, wenn

auch nicht in gleicher Intensität wie im sozialistischen Jugoslawien, bis heute fort, was sich u. a. in einem ausgeprägten Negativimage der deutschen Sprache äußert, die vielfach als Sprache der Faschisten betrachtet wird – ein Phänomen, das im Rahmen der Interviews mehrfach von den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern beschrieben wurde. Es ist ein einsichtiger psychologischer Mechanismus, dass die angedeuteten massiven Vorbehalte gegen Deutschland und besonders gegen die deutsche Sprache in Serbien einen starken Legitimationsdruck auf diejenigen Serben und Serbinnen ausüben, die gleichsam gegen die Grundeinstellung der Mehrheit ebendiese bis heute mit den schmerzhaften Erinnerungen an den Nationalsozialismus verknüpfte Sprache studieren. Ein solcherart entstandener Rechtfertigungsdruck kann bei serbischen Germanistikstudierenden wiederum zu einer Übererfüllung ihrer Legitimationsbedürfnisse führen und damit eine unverhältnismäßige Aufwertung Deutschlands als Abwehrreaktion gegenüber möglichen oder tatsächlichen Angriffen auf ihr Näheverhältnis zu der kritisch betrachteten Fremdkultur hervorrufen. Unter solchen Bedingungen ist ein Deutschland oder den Deutschen zugeschriebenes Positivimage in erster Linie Ausdruck der Selbstrechtfertigung und hat eher weniger mit einem reflektierten Blick auf Deutschland zu tun. Das zweite Beispiel, das hier im Rahmen der Analyse des Rezeptionsmusters Apologetik präsentiert wird, ist dem zweiten Interview mit der Forschungsteilnehmerin Sonja Marković entnommen. An ihm lässt sich zeigen, dass apologetische Voreinstellungen bei der Rezeption fremd(kulturell)er Deutungsmuster eine entscheidende Rolle spielen können, indem sie Prozesse der Deutungsmustererweiterung oder -transformation entweder blockieren oder in eine problematische Richtung lenken. Sichtbar wird dieser Mechanismus an der folgenden Äußerung Markovićs, in deren Rahmen sie, gleichsam auf das einjährige Seminar zurückblickend, das Holocaust-Gedächtnis in Deutschland charakterisiert:

- Interviewer Mhm. Wie, wie würden Sie die deutsche Wahrnehmung, die deutsche Sichtweise der NS Vergangenheit und des Holocaust beschreiben? Wie würden Sie das charakterisieren?
- Marković Ich fin / äh vielleicht teilweise als Übertreibung ein bisschen. Ich kann das... Klar kann ich das verstehen, dass man jetzt schlechtes Gewissen hat... Aber trotzdem. Ich, ich weiß nicht... Wie Oliver Pocher gestern gesagt hat, er hat es nicht gemacht, er hat daran nicht teilgenommen und er hat keinen Grund eigentlich sich schuldig zu fühlen. Klar ist er Teil der Nation und das ist Alles gut, aber so ähm irgendwie sich immer rechtfertigen zu müssen, weil er ein Deutscher ist, dass er kein Nazi ist und so, ja das ist vielleicht ein bisschen mehr als man das braucht aber ich glaube das ist auch Teil der, der, der Politik. Und das sind nicht nur die Menschen die das wollen, sondern auch die Medien die, die ihnen einfach... die sie mit, mit dem Stoff so irgendwie... ich weiß nicht... Medien und Politiker, sie beeinflussen die Menschen am meisten, also.

Marković sieht in der deutschen Holocaust-Erinnerung – und in diesem Punkt entsprechen ihre Aussagen weitgehend dem ersten Interview – Tendenzen der Übertreibung am Werk, die für sie jedoch insofern nachvollziehbar sind, als sie sich direkt aus dem deutschen Schuldbewusstsein speisen. Dennoch äußert sie, unsicher zuerst und dann immer bestimmter, Zweifel an der Berechtigung dieses Schuldbewusstseins. Als Ausgangspunkt ihrer kritischen Betrachtung dient dabei eine Fernsehdiskussionssendung der Reihe »Hart aber fair!« zum Thema »Hitler als Witzfigur – worüber darf Deutschland lachen?« vom 25. Februar 2013, aus der im Rahmen der Veranstaltung Ausschnitte gezeigt wurden. In dieser Sendung wies der TV-Comedian Oliver Pocher als nachgeborener Deutscher des Jahrgangs 1978 ein mögliches schlechtes Gewissen wegen der deutschen Verbrechen des Zweiten Weltkriegs mit den Worten zurück: »Ich kann nichts dafür, was Oma und Opa verbockt haben«, wobei er allerdings nicht für einen Schlussstrich unter die Holocaust-Erinnerung plädierte, sondern lediglich für einen »normalen« Umgang mit der eigenen schuldbelasteten Vergangenheit, den er freilich nicht weiter präziserte. Die Gegenposition vertrat der ehemalige SPD-Sozialminister und Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Israel, Rudolf Dressler, Jahrgang 1941, der offensiv die Auffassung vertrat, dass alle Deutschen unabhängig von ihrem Alter eine »Verantwortung als Deutsche vor unserer Geschichte« besitzen, mit der bestimmte erinnerungspolitische und -kulturelle Pflichten verbunden seien. In diesem innerdeutschen Generationskonflikt über den »richtigen« deutschen Vergangenheitsbezug ergreift Marković, nicht ohne auch für Dresslers Position Verständnis aufzubringen, Partei für Pocher und damit für die Sichtweise der jüngeren Generation, indem sie konstatiert, dass dieser keine Schuld an den Verbrechen der Vergangenheit habe und daher auch nicht in der Pflicht sei, »sich immer rechtfertigen zu müssen, weil er ein Deutscher ist, dass er kein Nazi ist und so«. <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ulrike Jureit und Christian Schneider haben die deutsche Erinnerungskultur, womit sie in erster Linie den offiziellen deutschen Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust meinen, in kritischer Perspektive als Generationenprojekt der 68er beschrieben. Dieses sei das Resultat einer »generationellen Selbstermächtigungsstrategie«, die nicht zuletzt darauf ziele, die »eigene vergangenheitsbezogene Sinnstiftung auf Dauer« und »historisches Erinnern nach den eigenen Maßstäben« (Jureit/Schneider 2010: 84) stillzustellen – eine Tendenz, die primär aus der hohen persönlichen Betroffenheit dieser Generation durch den Holocaust und aus einem (falsch verstandenen) Entschuldungswunsch entspringt. Ähnlich sehen es Giesecke/Welzer, denen zufolge maßgebliche Differenzen in der Bewertung der NS-Vergangenheit in Deutschland »mit dem Generationenverhältnis« (Giesecke/Welzer 2012: 23), genauer mit einer erinnerungsgeschichtlichen »Sollbruchstelle« zwischen der 68er- und der 85er-Generation zu tun haben. Die personelle Konstellation Dressler – Pocher (Dressler ist ein Angehöriger der 68er-Generation, Pocher ein Angehöriger der 85er-Generation, d. h. der Jahrgänge zwischen 1965 und 1980) spiegelt demnach die generationelle Konstellation des Konflikts um die »rich-



Übersetzt man Markovićs Sichtweise in ein erinnerungspolitisches Idiom, dann wird deutlich, dass Marković hier für eine Historisierung des Holocaust und damit für eine Entmoralisierung des deutschen Vergangenheitsverhältnisses im Sinne der Überführung von (normativer) Erinnerung in (wertfreie) Geschichtserkenntnis plädiert. Zur Disposition steht damit die normative Bindung Deutschlands an die NS-Vergangenheit, die nach Meinung Markovićs aufgehoben werden und ihre Funktion als Hauptbezugspunkt des deutschen Vergangenheitsverhältnisses verlieren sollte; denn das Schuldbewusstsein wegen der Verbrechen des Zweiten Weltkriegs und der damit verbundene Rechtfertigungszwang, so Marković, »das ist vielleicht ein bisschen mehr, als man das braucht«. Marković geht mit ihrer Kritik aber noch einen Schritt weiter, indem sie den Verdacht äußert, dass das besondere deutsche Vergangenheitsverhältnis und dessen gedächtnisgeschichtliche und gedenkkulturelle Manifestationen medial konstruiert und folglich nicht auf der genuinen Erinnerung der Subjekte, sondern auf einer gezielten Implementierung von politischen Institutionen und politisch gesteuerten Medien beruht. Demzufolge wäre die kollektive Erinnerung in Deutschland in Wirklichkeit gespalten: in ein offizielles, von Politik und Medien prozessiertes und bereits tendenziell fixiertes kulturelles Gedächtnis, das die Deutschen ungerechtfertigterweise im Zustand einer unaufhebbaren Schuld hält, und in ein, sich primär aus Individual- und Familialerinnerungen konstituierendes kommunikatives Gedächtnis, das dem offiziellen Schuldiskurs nicht entspricht oder ihm sogar diametral entgegensteht.

Markovićs Diagnose ist nicht ganz von der Hand zu weisen, denn lässt man die prinzipielle Pluralität von Gedächtniskonstruktionen in modernen Gesellschaften außer Acht, dann kann man in Deutschland sicherlich eine Reihe von Indizien für eine mögliche Divergenz zwischen offiziellen und privaten Vergangenheitsbezügen finden. Hinzu kommt, dass sich inzwischen ein weit verbreitetes Unbehagen an der deutschen Erinnerungskultur eingestellt hat, das zu-

---

tige« Erinnerung an NS-Vergangenheit und Judenmord idealtypisch wider. Zur 85er-Generation vgl. Assmann (2007: 64 ff.) sowie Schüle (2006: 94 f.), wo es über das Geschichtsbewusstsein dieser Generation heißt: »Im gymnasialen Unterricht hörten wir mehr über Hitler und das Dritte Reich als über die Karolinger, Caesar, Rom, Napoleon oder die Revolution. Ins tiefere Bewusstsein drangen Hitler und Holocaust auf diese Weise nicht.« Wir haben, so resümiert der Autor das Geschichtsbewusstsein der 85er an späterer Stelle, »die Chance uns nicht mehr negativ über die Vergangenheit definieren zu müssen, sondern uns positiv in der Gegenwart begreifen zu können. Die Vergangenheit interessiert uns nicht mehr wirklich, weil die Erinnerungskultur von der persönlichen Emotion abgetrennt ist.« (108). Eben dieses Moment der »persönlichen Emotion« markiert die generationell bedingte Differenz zwischen dem Verhältnis von Dressler und dem von Pocher zum Holocaust. Dressler ist persönlich betroffen, Pocher nicht mehr; dies wird nahezu in sämtlichen Gesprächsbeiträgen der beiden Talkshow-Teilnehmer deutlich.

nehmend auch intellektuelle Gedächtnisdiskurse imprägniert und seine tiefere Ursache wohl in dem erwähnten Generationenbruch hat (vgl. Fußnote 1 auf Seite 58 sowie u. a. Jarausach 2010; Jureit/Schneider 2010; Giesecke/Welzer 2012). Dennoch erscheint Markovićs Sichtweise insgesamt zu einseitig. Zwar gibt es die Tendenz, erinnerungskulturelle Prozesse staatlicherseits zu steuern, selbstverständlich auch in Deutschland; zugleich jedoch handelt es sich bei der deutschen Erinnerungskultur um ein breites zivilgesellschaftliches Projekt, in dessen Rahmen eine Fülle von inoffiziellen und informellen Initiativen und Aktivitäten existiert, »die lokal und *bottom up* in deutschen Städten und Regionen von den Bürgerinnen und Bürgern selbstbestimmt, ehrenamtlich und ohne große Medienöffentlichkeit praktiziert werden« (Assmann 2014: 108) – wofür nicht nur die Stolperstein-Verlegungen des Kölner Bildhauers Gunter Demnig, sondern auch das Holocaust-Mahnmal ein Beispiel ist, dessen Errichtung von einer privaten Initiative, der *Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas*, getragen wurde.

Es sind nicht nur ihre – argumentativ wenig untermauerten – Zweifel an der Authentizität der deutschen Holocaust-Erinnerung, die die Frage aufwerfen, ob jene Prozesse des Deutungslehrens, wie sie in der Lehrveranstaltung in Bezug auf die kulturelle Bedeutung der NS-Vergangenheit in Deutschland intendiert wurden, bei Marković stattgefunden haben. Denn wenn Deutungslehren im Sinne Claus Altmayers darin besteht, dass »Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ›Texten‹ [...] über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen [...] Stellung nehmen können« (Altmayer 2006: 55) – wenn dies also Deutungslehren ist, dann hat es den Anschein, als sei dies hier nicht oder nur ansatzweise gelungen. Statt eines solchen Deutungslehrenprozesses nämlich lässt sich am Beispiel von Markovićs Aussagen nahezu mustergültig der Versuch beobachten, die eigenen, der Tendenz nach apologetischen Deutungsmuster nicht oder nur in einem möglichst geringen Maße zu verändern: So formuliert Marković zunächst das Deutungsmuster *Übertreibung* oder *Hypertrophie* hinsichtlich der deutschen Beschäftigung mit der eigenen schuldbelasteten NS-Vergangenheit – eine Sichtweise, die weitgehend mit ihrer Positionierung im ersten Interview übereinstimmt und die unübersehbar einen entlastenden Charakter besitzt. Sie greift dann zur Erklärung und Bewertung der deutschen NS-Erinnerung, wie sie im Seminar ein Jahr lang anhand unterschiedlichster Medientexte verhandelt wurde, auf die Deutungsperspektive Oliver Pochers zurück, die das Muster *Generationalität* mit dem der *Historisierung* von Nationalsozialismus und Holocaust koppelt und mithin ebenfalls darauf abzielt, die historische Erblast von

Schuld und Verantwortung wenigstens für die Nachkommen der Täterinnen und Täter aufzuheben. In einem dritten Schritt wird dann die deutsche Erinnerungskultur auf der Basis des Deutungsmusters *offizieller vs. privater Vergangenheitsbezug* bzw. *politisch-mediale Lenkung des Kollektivgedächtnisses* als ein reines Elitenprojekt klassifiziert, das keine Rückbindung in der Mehrheitsbevölkerung besitzt, womit in letzter Instanz der gesamte bundesdeutsche Holocaust-Diskurs und damit auch die seit den späten 1960er Jahren einsetzende skrupulöse moralische Selbstbefragung, die ihn im Innersten ausmacht, entlegitimiert wird. Markovićs Argumentation, in der sämtliche im Rahmen des einjährigen Unterrichtsprojekts diskutierten Dokumente dieser Selbstbefragung ignoriert werden, macht eine Tendenz sichtbar, die sich auch in ihren anderen Äußerungen nachweisen lässt, nämlich eine Tendenz zur Zurückweisung der in der Lehrveranstaltung vermittelten fremdkulturellen Deutungsangebote bei gleichzeitiger Anwendung etablierter eigen(kultureller)er Muster auf fremd(kulturelle) Deutungszusammenhänge oder der Übernahme vornehmlich solcher Deutungsangebote, die mit ihren eigen(kulturellen) Mustern übereinstimmen und diese bestätigen. Im Hinblick auf Marković ist daher zu konstatieren, dass unter den Bedingungen des hier gewählten Lernarrangements die Rezeption und Verarbeitung neuer Muster und damit die Initiierung kulturbezogener Lernprozesse nicht oder nur in einem geringen Maße stattgefunden hat. Wohlgemerkt: Dies gilt nur für das hier gewählte Lernarrangement; einem alternativen Lehr- und Lernkonzept mag es durchaus gelingen, Markovićs Bereitschaft zur Aufnahme neuer kulturbezogener Muster zu erhöhen und entsprechende Lernprozesse in Gang zu setzen.

### 3.2 Aktivierung von Stereotypen

Der zweite exemplarische Rezeptionstyp, der in diesem Artikel expliziert wird: das Muster Aktivierung von Stereotypen, liegt durchaus nahe beim ersten, lässt sich aber weit schwerer erkennen. Anders als das Rezeptionsmuster Apologetik, das ja zudem inhaltlich im Sinne eines übertrieben positiven Deutschlandbezugs festgelegt ist, ist es weniger durch ein offen zutage liegendes Vorverständnis des Rezipienten bedingt als vielmehr durch ein ihm selbst oft unbewusstes, gleichsam in der Latenz vorhandenes Auto- oder Heterostereotyp, das positiv oder negativ bestimmt sein kann und durch ein kontingentes Element des Unterrichtsprozesses, etwa spezifische Texte und Lernmaterialien oder einen bestimmten Wortbeitrag des/r Lehrenden, unbeabsichtigterweise aktualisiert wird. Beobachten lässt sich dieses rezeptive Muster am Beispiel einer weiteren Äußerung Sonja Markovićs, in der diese die Frage beantwortet, inwiefern sich ihre Perspektive auf Deutschland, die deutsche NS-Vergangenheit und den Holocaust durch das einjährige Unterrichtsprojekt gewandelt hat:

- Marković Klar. Also mein/  
 Interviewer ((lacht))  
 Marković meine Meinung über Deutschland hat sich nicht verändert, ich glaube nur ich weiß mehr was, was i / im Kopf da abgeht, wenn man ähm Hitler erwähnt oder so was,  
 Interviewer Mhm.  
 Marković aber ich glaube ich weiß nicht, ob das bei jedem Deutscher so ist, dass er sich so schuldig ful / fühlt und dass, dass er, dass er so viel weiß wie wir gelernt hat / wie wir gelernt haben, wie wir denken das sie wissen. Ich weiß es nicht.  
 Pause ((1,08s)) Weil ich glaube intelligentere  
 Interviewer Wenn das äh  
 Marković Menschen, oder ausgebildete Menschen, sie, sie fühlen sich so, aber so halt normale Menschen auf der Straße... Vielleicht auch nicht.  
 Interviewer Darüber sprechen wir noch nächste Woche. Wahrscheinlich wissen Sie jetzt mehr als normale Deutsche über das Thema. Also da / darüber werden wir nächste Woche noch sprechen. Ähm hat sich Ihr Blick auf den Holocaust, auf die deutsche Geschichte durch das Seminar irgendwie verändert? Bewerten Sie das anders?  
 Marković Ja.  
 Pause ((1,26s))  
 Marković Kann sein weil ich mehr weiß, nur deswegen, aber... Ne eigentlich nicht, ähm ich finde nur wieder die, die ähm amerikanischen Kräfte als ähm negativer, als ich gem / gedacht habe, weil die sind die, die ähm Deutschland als schlecht darge / als schlechtes Land dargestellt haben. Und irgendwie ähm die haben, sie haben darauf bestanden das m / d / man immer wieder wiederholt, dass das schrecklich ist und so weiter. Ich habe gestern übrigens ähm angefangen den Film zu schauen ähm »Hitler the rise of evil«, ich glaube so heißt er.  
 Interviewer Ja.  
 Marković Und ähm es ist sehr subjektiv, man versucht so objektiv darzustellen sein Leben vom Kindheit, aber eigentlich ist es sehr unrealistisch für mich und das / d / das Einzige was s / sich geändert hat, vielleicht, dass USA und andere Kr / ähm andere Länder vielleicht ähm mehr Einfluss hatten, als ich dachte. Aber Deutschland / an Deutschland? Ne.

In dieser Interviewsequenz wird deutlich, dass die mit dem Unterrichtsprojekt verknüpften Lernziele weitgehend verfehlt worden sind. Zwar räumt Marković zu Beginn der Gesprächspassage ein, dass sie nach dem Seminar weitaus mehr über die Deutschen, ihre Denkweise und ihr Verhältnis zu Hitler und zum Nationalsozialismus wisse als zuvor; sie weist jedoch zugleich darauf hin, dass sie selbst ihre Einstellungen in dieser Hinsicht in keinster Weise geändert habe. In der nächsten Gesprächssequenz kommt es jedoch zu einer interessanten und offen-

kundig erklärungsbedürftigen Relativierung dieser Aussage – Marković bejaht für einen kurzen Moment meine erneute Frage nach einem möglichen Einstellungswandel ihrerseits zu deutscher Geschichte und Holocaust –, die aber sofort wieder mit den Worten »ne eigentlich nicht« zurückgenommen wird. Bewegen sich diese Äußerungen Markovićs im Rahmen des Erwartbaren – Lernprozesse können eben gelingen oder scheitern, neue Deutungsmuster können abgelehnt oder übernommen werden –, so ist die folgende Aussage, nämlich dass ihre Auseinandersetzung mit dem Holocaust weniger ihre Bewertung der Deutschen als vielmehr der Amerikaner zum Negativen verändert habe, in höchstem Maße irritierend. Ich selbst war im Moment dieser Gesprächsäußerung außerordentlich überrascht und konnte Markovićs Standpunkt zunächst nicht einordnen, geschweige denn erklären. Erst ihre weiteren Ausführungen, wonach die Amerikaner im Rahmen der Aufarbeitung des Holocaust als Ankläger Deutschlands eine problematische Rolle gespielt hätten und in diesem Zusammenhang für eine ihrer Meinung nach ungerechtfertigte Perpetuierung der Holocaust-Erinnerung verantwortlich seien, ließen mich verstehen, wie Marković zu ihrer Sichtweise der deutschen Holocaust-Problematik gekommen war. Offensichtlich nahm sie auf eine Serie von Unterrichtsmaterialien Bezug, in denen es jeweils um die Befreiung der nationalsozialistischen Konzentrationslager durch die Amerikaner und die Verbreitung des dort von ihnen aufgenommenen Bild- und Tonmaterials ging. Zu dieser Serie gehörten insgesamt drei Medientexte, die im Rahmen des Seminars angesprochen und diskutiert worden waren, und zwar um einen ca. 10minütigen Ausschnitt aus dem von der »Information Control Division« (ICD) der amerikanischen Besatzungsmacht im Juli 1945 produzierten Dokumentarfilm *Death Mills*, der im Rahmen der amerikanischen Reeducation eingesetzt wurde, um die Deutschen mit den von ihnen begangenen Verbrechen und Gräueltaten zu konfrontieren, sowie um je einen Textauszug aus Thomas Manns Roman *Doktor Faustus* (1947) und Peter Weiss' autobiographischem Bericht *Fluchtpunkt* (1962), in denen jeweils eine Vorführung des *Death Mills*-Films im Rahmen amerikanischer Umerziehungsmaßnahmen sowie deren Wirkung auf die deutschen Betrachter geschildert wird. Durch die drei Texte sollten die Studierenden nicht nur an einen der traumatischen Ursprünge des deutschen Schuld diskurses, wie er sich seit den späten 1960er Jahren in der Bundesrepublik entwickelt hat, zurückgeführt werden; dem didaktischen Grundprinzip kulturbezogenen Lernens entsprechend, war auch beabsichtigt, Erfahrungen der Irritation oder emotionalen Erschütterung auszulösen, die es den Studierenden erleichtern würden, ihre etablierten Deutungsmuster aufzubrechen und neue Muster in diese zu inkorporieren.<sup>1</sup> Bei

<sup>1</sup> An dieser Stelle ist eine präzisierende Anmerkung zu meiner erinnerungsgeschichtlichen Position und der aus ihr hervorgehenden didaktischen Verfahrensweise angebracht: Wie erwähnt, verband sich mit dem Rekurs auf den Dokumentarfilm *Death Mills*

Sonja Marković war dieses didaktische Kalkül völlig fehlgeschlagen, denn statt eines empathischen Nachvollzugs des deutschen Tätertraumas hatte ich etwas ganz anderes erreicht: nämlich die Aktivierung eines bereits bestehenden Feindbilds, das keineswegs in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem historischen Ereignis des Holocausts stand. Wie aber, so ist an dieser Stelle zu fragen, konnte dies geschehen? Wie kommt es, dass Marković in Anbetracht eines der größten Verbrechen der Menschheitsgeschichte nicht die Schuldigen anklagt, sondern jene, die diese Schuldigen in einem opferreichen Krieg zur Verantwortung gezogen und die von ihnen begangenen Untaten einer schockierten Weltöffentlichkeit vor Augen gestellt haben? Um diese unerwartete Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus von den deutschen Tätern (und ihren jüdischen, russischen, serbischen etc. Opfern) auf die amerikanischen Befreier zu erklären, kann es hilfreich sein, begrifflich an den texttheoretischen Ansatz Claus Altmayers, wie er im vierten Kapitel seines Buch *Kultur als Hypertext* entwickelt wird, anzuknüpfen (vgl. Altmayer 2004: 169–250). Auf dessen Basis ließe sich argumentieren, dass der von Marković im Kontext der Lehrveranstaltung an die Texte herangetragene Sinn auf Elemente der »textuellen Appellstruktur«<sup>1</sup> referiert, die in deren Gesamtzusammenhang – nach Maßgabe einer fremdsprachlich-kulturbezogenen Betrachtungsweise<sup>2</sup> – als ganz und gar randständig erscheinen. Anders formuliert: Marković aktiviert mit ihren spezifischen Wissensschemata, Aneignungslogiken und Relevanzfiltern Sinnstrukturen, die die von den Lerntexten präsupponierten

---

sowie die Erzähltexte *Fluchtpunkt* und *Doktor Faustus* die Intention, die emotionale Aufladung und damit die Dramatik des deutschen Tätergedächtnisses für die Lerner und Lernerinnen auf einer nicht nur rationalen Ebene nachvollziehbar zu machen. Es ging mir hier mithin um eben jenes Moment, dessen zunehmendes Abhandkommen den generationell bedingten Wandel im deutschen Vergangenheitsverhältnis bewirkt hat, nämlich um die »persönliche Emotion« (Schüle 2006: 108) der Nachkriegsgeneration(en) und deren Relevanz für den Aufbau der deutschen Erinnerungskultur. Mit dieser didaktischen Vorgehensweise waren keine weitergehenden inhaltlichen Deutungsvorgaben verknüpft, außer dass der deutsche NS- und Holocaustdiskurs, von dem Aleida Assmann und Ute Frevert treffend als eine »sprunghafte, eruptive und unkontrollierbare Erinnerungsspur öffentlicher Erregungen« (Assmann/Frevert 1999: 21) sprechen und der als solche auch von den Medientexten des Seminars abgebildet wurde, als ein für die deutsche Kultur in höchstem Maße identitätsrelevantes Phänomen ernst genommen werden sollte.

<sup>1</sup> Der Begriff der »Appellstruktur« stammt ursprünglich aus der Rezeptionsästhetik Wolfgang Isters. Er wird hier im Sinne der kulturwissenschaftlichen Adaption von Altmayer verstanden als die »in Texten angelegte Struktur kultureller Deutungsmuster, die vom Text selbstverständlich und allgemein vorausgesetzt werden« (Altmayer 2004: 189).

<sup>2</sup> Nur um eine solche geht es hier. Andere Methoden des Textverstehens, oder besser: der Textinterpretation – als Beispiel sei hier z. B. der dekonstruktivistische Umgang mit Texten genannt –, können problemlos bei gänzlich marginalen textuellen Signalen ansetzen.

kulturellen Deutungsmuster insofern verfehlen, als diese den Rezipienten dazu auffordern, primär Bedeutungen hinsichtlich der deutschen Schuld, ihrer psychosozialen Wirkungen und politisch-kulturellen Konsequenzen sowie des künftigen Umgangs mit dieser Schuld zu generieren, so dass sich erst in dieser Rezeptionsrichtung der kulturelle Sinn der genannten Texte freilegen lässt. Marković setzt demgegenüber nicht an den prioritären kulturellen Wissensstrukturen an; vielmehr rückt sie ein marginales semantisches Teilelement der Lerntexte in den Fokus: die Rolle der Amerikaner. Veranlasst wird diese Aufmerksamkeitsverlagerung vom Zentrum der kulturellen Sinnproduktion hin zu ihrer Peripherie offensichtlich durch eine antiamerikanische Voreinstellung Markovićs, die im Prozess der Textrezeption aktualisiert wird und so die Erweiterung und Neubildung solcher kulturellen Deutungsmuster verhindert, die mit den in den genannten Texten präsupponierten Mustern zur Deckung gebracht werden können. Bedenkt man die Ubiquität von Feindbildern und stereotypen Mustern insgesamt, so erscheint es evident, dass der hier beschriebene Vorgang kein völlig singulärer Fall ist; vielmehr ist wohl davon auszugehen, dass man es hier mit einem relativ typischen Beispiel für das Scheitern kulturbezogener Lernprozesse zu tun hat. Dieses Scheitern, so lässt sich resümierend zusammenfassen, resultiert aus der Kontingenz eines textuellen Lernarrangements, das unbeabsichtigtweise so aufgebaut ist, dass die Lernerinnen und Lerner nicht die didaktisch relevanten und daher eigentlich zu fokussierenden Deungsstrukturen als Ansatzpunkte kultureller Sinnproduktion aufgreifen, sondern ein anderes, für den intendierten Lernprozess irrelevantes semantisches Strukturelement, das jedoch auf die eine oder andere Weise mit ihren Voreinstellungen korrespondiert. Bei Marković handelt es sich um ein u. a. aus der Erinnerung an den Kosovokrieg und die NATO-Bombardierung Serbiens herrührendes antiamerikanisches Heterostereotyp, dessen zufällige Aktivierung durch die genannten Texte den kulturellen Lernprozess sabotiert – ein Vorgang, der ohne die nachträgliche Evaluation der Lehrveranstaltung wohl verborgen geblieben wäre.

### 3.3 Mediale Interferenz

Den dritten Rezeptionsmodus, den ich mit dem Begriff der medialen Interferenz belegen möchte, unterscheidet sich insofern von den zwei vorangegangenen Modi, als in seinem Zusammenhang manifeste oder latente Voreinstellungen und Stereotype keine Rolle spielen. Das Rezeptionsmuster der medialen Interferenz bezieht sich vielmehr auf das didaktische Störpotential ungesteuerter Mediennutzung. In welcher Weise ungesteuerte mediale Aneignungsprozesse, zumal dann, wenn sie zeitlich parallel zur Lehrveranstaltung stattfinden und sich auf Medienhalte beziehen, die mit den Seminarthemen kongruieren oder zumindest mit diesen verwandt sind, gesteuerte kulturbezogene Lernprozesse konterkarieren kön-

nen, zeigt sich an einer Äußerung Nemanja Krstićs aus dem zweiten Interview. Auf meine Frage nach der Spezifik der deutschen NS-Erinnerung antwortet dieser:

Interviewer Und Sie würden sagen, typisch für die deutsche Sicht ist diese Konzentration auf den Holocaust.

Krstić Konzenta / ja. Auf den

Krstić Holocaust, auf andere Konzentras / Konzentrationslager und andere äh Taten,

Interviewer Mhm.

Krstić und fokussiert de / und äh und die deutsche Sicht fokussiert sich volla / vor allem ähm auf die Generäle und auf die, äh auf die, auf die, die, die, die Befehle äh bevorzugten, also wie zum Beispiel Himmler, oder die / oder der Rommel zum Beispiel auch, oder, oder Mengele. Das sind Alle. U / und vor allem die, die auf dem äh Nürnberger Prozess dabei waren und das würde die Sicht auf sie gefährden.

Auch diese Antwort hinterließ bei mir im ersten Augenblick ein Gefühl der Irritation, und zwar aus zweierlei Gründen: Zum einen erscheint es mehr als zweifelhaft, dass in der gegenwärtigen deutschen NS-Erinnerung die Geschichte der Generäle eine zentrale Rolle spielt, wie Krstić meint; zum anderen, und dieser Aspekt wiegt weit schwerer, kam das Thema Generäle im Rahmen des Unterrichtsprojekts überhaupt nicht vor. Dessen ungeachtet ginge man zu weit, würde man hier, ähnlich wie im vorangegangenen Fall, ein vollständiges Scheitern kulturbezogener Lernprozesse diagnostizieren; eher hat man es hier mit ihrem partiellen Fehlgang zu tun, denn Krstić beschreibt zunächst ganz in Übereinstimmung mit den Lernzielen der Lehrveranstaltung die »Konzentration auf den Holocaust« als ein Kernelement des deutschen NS-Bezugs. Erst danach geht er zu einem anderen, seiner Meinung nach nicht weniger zentralen Bereich der deutschen Erinnerung an den Nationalsozialismus über, nämlich zu den Generälen des NS-Regimes, wobei er Heinrich Himmler und Josef Mengele nennt, die während des Dritten Reichs allerdings andere Funktionen innehatten: Himmler war Reichsführer SS und Chef der Deutschen Polizei (erst ab 1944 wurde er Befehlshaber des Ersatzheeres), Mengele war Lagerarzt in Auschwitz, sowie Erich Rommel, den einzigen »echten« General von den drei genannten Personen, von denen aber wiederum keine im Rahmen der Nürnberger Prozesse auf der Anklagebank saß. Stellt man in Rechnung, dass nirgendwo im Rahmen der Lehrveranstaltung die (Erinnerungs-)Geschichte deutscher Generäle thematisiert worden war, drängt sich die Frage auf, wie Krstić zu der Einschätzung einer besonderen erinnerungsgeschichtlichen Bedeutung deutscher Generäle gelangt ist. Ein Blick auf die Memos und schriftlichen Notizen, die ich im Verlauf des Studienjahres erstellt hatte, öffnete mir die Augen: Krstićs Auffassung war das Resultat eines seminarexternen



Konsums geschichtsbezogener Medientexte<sup>1</sup>, der sich zumindest im Hinblick auf die historische Figur Rommel konkretisieren ließ. Am 1. November 2012, während der Zeit der Projektdurchführung, erfolgte die Erstaussstrahlung des ARD-Fernsehfilms *Rommel* mit Ulrich Tukur in der Hauptrolle, der die letzten sieben Lebensmonate dieses bekanntesten deutschen Generals des Zweiten Weltkriegs beschreibt. Innerhalb des Seminars wies ich auf die Ausstrahlung des Films hin, der auch im Netz als stream verfügbar war, woraufhin einige Teilnehmer des Seminars den Film tatsächlich anschauten. Ich selbst hatte keine Gelegenheit, den Film zu sehen, so dass wir im Seminar nicht weiter über ihn sprachen; ich fragte lediglich nach den Eindrücken derjenigen, die den Film geschaut hatten, setzte dann aber die planmäßige Arbeit im Seminar fort.

Der hier geschilderte Vorgang einer kulturellen Sinnbildung, die nicht auf der Grundlage der Seminarinhalte, sondern über Formen einer mehr oder weniger kontingenten Medienrezeption außerhalb des Seminars stattfindet, erscheint durchaus signifikant für die Art und Weise, in der kulturelle Lernprozesse sich heutzutage vollziehen können. Denn, wie sich an diesem Beispiel zeigt, lassen sich Lernprozesse im Kontext von Unterrichtsprojekten nicht immer auf systematische didaktische Orientierungen zurückführen, da diese in vielfältiger Form von medialen Einflüssen – oder eben medialen Interferenzen – ergänzt, überlagert oder durchkreuzt werden können, die jenseits der Intentionen und der Wahrnehmung der Lehrperson ablaufen. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass es gesteuertes Lernen in Reinform, zumindest im Bereich kulturbezogenen Lernens, kaum gibt; sobald Lerner und Lernerinnen sich aus eigenem Antrieb mit der Fremdkultur beschäftigen, kommen Momente des Ungesteuerten ins Spiel, die beides vermögen: mögliche Lernprozesse erweitern und vertiefen oder sie auf Abwege führen.

#### 4. Resümee

Abschließend ist festzuhalten, dass die hier erarbeiteten Befunde für den landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache eine erhebliche Relevanz besitzen. Sie zeigen, dass die lange Zeit übliche Konzentration auf Lernziele und Kompetenzen sowie auf didaktische Strategien und Konzepte allein nicht ausreicht, wenn es um die nachhaltige und erfolgreiche Vermittlung landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Inhalte geht. Wenn man nicht blind bleiben will für die selbstproduzierten Effekte landeskundlichen Unter-

---

<sup>1</sup> Krstić teilt in den mit ihm geführten Interviews wiederholt mit, dass er ein begeisterter Betrachter historischer TV-Dokumentationen ist, wobei er sich besonders für den Zweiten Weltkrieg interessiert.

richts, dann müssen didaktische und methodische Aspekte sowie Fragen der Lernzielbestimmung, die bislang im Vordergrund der landeskundlichen Forschungs- und Vermittlungspraxis standen, ergänzt werden durch eine verstärkte Sensibilität für konkrete Lern- und Aneignungsprozesse bzw. für die Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten, die diese Prozesse entweder verzerren oder gänzlich vereiteln oder sie im Gegenteil erleichtern. Notwendig sind daher weitere Anstrengungen in Richtung einer breit angelegten empirischen Unterrichtswirkungsforschung, die ganz allgemein Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen kulturbezogenen Lernens in landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Vermittlungszusammenhängen untersucht. »Was wissen wir eigentlich darüber genau, was mit [...] landeskundlichen Themen in den Köpfen der Deutschlerner geschieht?« (Koreik 2009: 16), fragt Uwe Koreik in seinem 2009 veröffentlichten Aufsatz »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf«. Nichts oder nur sehr wenig, so müsste noch immer die ehrliche Antwort auf diese Frage lauten. Dass es dabei nicht bleiben kann, liegt auf der Hand: Denn nur durch zusätzliches Wissen darüber, wie landeskundliche Inhalte von den Lernern und Lernerinnen verarbeitet werden, welche Rolle die jeweiligen thematischen Orientierungen dabei spielen und welche Probleme, Widerstände und Hemmnisse in den Lernprozessen möglicherweise auftreten, können wir die Leistungsfähigkeit landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Konzepte und Unterrichtsstrategien verlässlicher beurteilen und somit die Qualität der Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache verbessern.

## Literatur

- Abdou, Rasha: *Landeskunde im DaF-Unterricht in Ägypten. Empirische Studie zu subjektiven Sichtweisen von ägyptischen DaF-Lehrenden zur Landeskunde*. Dissertation (in Vorbereitung).
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2004.
- Altmayer, Claus: »Kulturelle Deutungsmuster« als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der »Landeskunde«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 35 (2006), 44–59.
- Altmayer, Claus: »Von der »interkulturellen Kompetenz« zum »kulturbezogenen Deutungs-lernen: Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde«. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating Across Borders*. München: iudicium, 2008, 28–41.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: »Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2 (2010), 1–6.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006.

- Assmann, Aleida: *Geschichte im Gedächtnis: Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: Beck, 2007.
- Assmann, Aleida: *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: Beck, 2014.
- Assmann, Aleida; Frevert, Ute: *Geschichtsvergessenheit/Geschichtsversessenheit: Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: DVA, 1999.
- Basteck, Elisabeth F.: *Civilización: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten*. Freiburg: Pädagogische Hochschule, 2004 (online verfügbar unter [www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1805](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1805)).
- Ciampi, Luc: *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1997.
- Ertelt-Vieth, Astrid: *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr, 2005 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Filonova, Aleksandra: *Der kulturkontrastive mnemotopologische Ansatz im Landeskundeunterricht: Am Beispiel von Arminius und Aleksandr Nevskij* (Arbeitstitel). Dissertation (in Vorbereitung).
- Fornoff, Roger: *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Eine theoretisch-empirische Studie*. Habilitationsschrift (in Vorbereitung).
- Giesecke, Dana; Welzer, Harald: *Das Menschenmögliche: Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2012.
- Groenewold, Peter: »Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem unerlaubten Vergleich«, *Info DaF* 32, 6 (2005), 515–527.
- Grünewald, Matthias: *Bilder im Kopf: Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. München: iudicium, 2005.
- Grupp, Katja: *BILD LÜCKE DEUTSCHLAND, Kaliningrader Studierende sprechen über Deutschland*. Stuttgart: ibidem, 2004.
- Günther-Arndt, Hilke: »Conceptual-Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?« In: Dies.; Sauer, Michael (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin: LIT, 2006, 251–278.
- Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und Lektoren: »Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten auf der iberischen Halbinsel«, *Info DaF* 26, 4 (1999), 355–377.
- Jarausch, Konrad H.: »Nightmares of Daydreams? A Postscript on the Europeanisation of Memories«. In: Pakier, Malgorzata; Strath, Bo (Hrsg.): *A European Memory? Contested Histories and Politics of Remembrance*. Oxford; New York: Berghahn Books, 2010, 309–320.
- Johnson, Eric; Reuband, Karl-Heinz: *What we Knew. Terror, Mass Murder and Everyday Life in Nazi Germany*. London: Basic Books, 2005.
- Jureit, Ulrike; Schneider, Christian: *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2010.
- Koreik, Uwe: »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf!«: Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft«, *Info DaF* 36, 1 (2009), 3–34.
- Kuckartz, Udo: *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2012.
- Longerich, Peter: *Davon haben wir nichts gewusst! Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933–1945*. München: Siedler, 2006.

- Mashhadi, Parivash: *Deutschland- und Deutschenbilder: Qualitativ-empirische Forschung zu kulturbezogenen Lernprozessen iranischer Deutschlerner*. Dissertation (in Vorbereitung).
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz [1982], 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, 2010.
- Niethammer, Lutz; von Plato, Alexander: *Wir kriegen jetzt andere Zeiten: Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960. Bd. 3*. Berlin: Dietz, 1985.
- Nolte, Ernst: »Vergangenheit, die nicht vergehen will: Eine Rede, die geschrieben, aber nicht gehalten werden konnte«. In: »Historikerstreit«: *Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*. München: Piper, 1987, 39–47.
- Patton, Michael Quinn: *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- Röttger, Evelyn: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Dr. Kovač, 2004 (Lingua, Bd. 1).
- Schüle, Christian: *Deutschlandvermessung*. München: Piper, 2006.
- Schüßler, Ingrid: *Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000.
- Schüßler, Ingrid: »Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz«. In: v. Häcker, Thomas; Hilzensauer, Wolf; Reinmann, Gabi (Hrsg.): *Bildungsforschung, Schwerpunkt »Reflexives Lernen«*, 5, 2 (2008), 1–22.
- Stark, Robin: »Conceptual Change: kognitiv oder situiert?«, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17, 2 (2003), 133–144.
- Welzer, Harald: *Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck [2002], 3. Auflage, 2011.

► Roger Fornoff

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Politikwissenschaft in Hannover. DAAD-Lektor in Sofia (2003–2008) und Belgrad (2009–2014); derzeit Lehrbeauftragter an der FU Berlin; zahlreiche Veröffentlichungen in den Bereichen Germanistik, Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft.