Geschichte im DaF-Unterricht des 21. Jahrhunderts. Interdisziplinäre Formen von 'Landeskunde' durch Fiktion, Emotionalisierung und Erinnerung

[1]

Stephan Jaeger, University of Manitoba

Download (PDF - 185kb)

Einführung: Interdisziplinarität und Landeskunde

Ein interdisziplinärer Ansatz, der Geschichtsschreibung, Literatur, Film- und Medienwissenschaften, Gedächtnistheorien, politische Theorie und Komparatistik miteinander verbindet, bietet unendliche Möglichkeiten einen avancierten Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im 21. Jahrhundert (in Kanada) zu gestalten, der für verschiedene Unterrichtsstufen und Sprachniveaus in Schule und Hochschule Anwendung finden kann. Interdisziplinarität bedeutet ein disziplinenübergreifendes Arbeiten, dass sich einem monodisziplinären Verständnis widersetzt (Holzhey, 1976, p. 478). Wissenschaftlich gesehen schafft Interdisziplinarität eine eigene Praxis- und Denkform, die immer der Herausforderung unterliegt, ihr dynamisches Denken jenseits disziplinärer Eingrenzung zu behalten: "The important point is that disciplines are not the focus of the interdisciplinarian's attention; the focus is the problem or issue or intellectual question that each discipline is addressing. The disciplines are simply a means to that end" (Repko, 2008, p. 6). Zudem kann Interdisziplinarität als Symbiose problemorientierten Arbeitens angesehen werden, das von einzelnen Disziplinen nicht zu bewältigen ist: "[Interdisciplinary studies] is a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession" (Klein & Nevell, 1997, pp. 393–394). In einen interdisziplinären Ansatz fließen also das Wissen und neue Erkenntnisse aus Einzeldisziplinen mit ein, um ein prozessuales interdisziplinäres Arbeiten und dadurch einen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen.

Durch die oben betonte Problemorientiertheit verweist interdisziplinäres Unterrichten immer auf den Lernprozess, statt vornehmlich auf ein Wissen oder Resultat ausgerichtet zu sein. Für den Einsatz von Geschichte im DaF-Unterricht ist traditionell der komplexe und teilweise problematische Begriff der Landeskunde bedeutsam. Die traditionelle Aufteilung des Faches Deutsch als Fremdsprache an deutschen Universitäten sieht unterschiedliche Teilbereiche von linguistischer, lehr-/lernwissenschaftlicher, literaturwissenschaftlicher und landeskundlicher Ausrichtung vor (vgl. Henrici & Koreik, 1994). Koreik & Pietzuch argumentieren nun, dass sich Landeskunde heutzutage nicht mehr als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches Deutsch als Fremdsprache darstellen lasse, sondern „als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient" (2010, p. 1442). Und damit wird die Vermittlung von Geschichte, Teil der traditionellen Landeskunde, zum Teil eines Lernprozesses, der interdisziplinäres Arbeiten erfordert.

Auch wenn im DaF-Unterricht natürlich auch in der Vergangenheit fiktionale Texte und Spielfilm zum Einsatz gekommen sind, ermöglichen es jüngere theoretische Konzepte, die Leistung solcher Darstellungsformen zu systematisieren. Im Weiteren entwickelt dieser Artikel anhand grundlegender theoretischer Konzepte, u.a. Emotionalisierung, Empathie, Multiperspektivität, Transnationalität und kollektives Gedächtnis, ein theoretisches Fundament für eine ‚neue' Vermittlung von Geschichte und Kultur im DaF-Unterricht des 21. Jahrhunderts, in der es nicht um faktisches Wissen geht, sondern um interkulturelles Verstehen und verschiedene Formen des Erfahrens von deutscher Geschichte und Kultur. Dieses Modell ermöglicht nicht nur, der Literatur bzw. fiktionalen Darstellungen eine grundlegende Bedeutung im DaF-Unterricht zu erhalten, sondern auch ein neues Interesse an Geschichte, nicht einfach an einer für SchülerInnen und StudentInnen[2] eher unzugänglichen rein faktischen Geschichte, die untrennbar mit gegenwärtigen Erfahrungen deutscher Kultur und deutschen Alltagslebens verknüpft ist, zu erwecken.

Ästhetische Vermittlung von Geschichte und Kultur

Wie vermittelt man Geschichte? Ein traditionelles Vorurteil ist, dass Geschichte nur durch traditionelle historische Quellen der Geschichtswissenschaft zu vermitteln ist: Artefakte, Tagebücher, Briefe, Interviews, Protokolle, statistische Daten etc. die aus der jeweiligen historischen Zeit stammen. Wie die traditionelle Idee von Landeskunde als Sachwissen leidet diese vereinfachte Definition von Geschichtswissen und -fakten daran, dass sie die Abhängigkeit von Kultur und Geschichte von der jeweiligen Gegenwart ebenso übersieht, wie das im interkulturellen Lernen entstehende Selbstverständnis vom Wechselspiel zwischen verschiedenen Kulturen. Der Gegenwartsbezug ist besonders bedeutsam, weil er SchülerInnen ermächtigt, selbst zur Interpretation von Geschichte beizutragen und damit die Lebendigkeit aller Geschichte verdeutlicht.

Um Geschichte in den Prozess interkultureller Vermittlung einzubinden, verändert sich das traditionelle Verhältnis von Geschichte und Fiktion. Einerseits werden fiktionale Darstellungsformen für die Vermittlung von Geschichte relevant und überschreiten die traditionellen Grenzen des Diskurses Geschichtsschreibung. Es bleibt heutzutage zwar unter HistorikerInnen weitgehend unbestritten, dass Geschichte in der Geschichtsdarstellung nur durch Konstruktion und Erzählung entsteht, es steht aber weiterhin für wissenschaftliche Geschichtsformen außer Frage, dass fiktionale Darstellungen in Literatur, Film und Kunst bestenfalls als Quellen für die historische Zeit, in der sie entstanden sind, fungieren können. Zum Beispiel kann Erich Maria Remarques *Im Westen Nichts Neues* (1929) als Ausdruck einer Antikriegsstimmung seiner Zeit gelesen werden, aber historisch sagt es nach traditionellem Geschichtsverständnis nichts über den Ersten Weltkrieg aus. Dieses ändert sich im kulturwissenschaftlichen Verständnis von Geschichte in fiktionalen und nicht-fiktionalen Darstellungen (vgl. Bammer, 1997; Dueck & Jaeger, 2013), in dem die Verhandlungen von Identitäten, die Reflektion von Werturteilen, die Entwicklung eines Bewusstseins der Schüler für das ständige Wechselverhältnis von Vergangenheit und Gegenwart, interkulturelle Kompetenz der Wahrnehmung des Anderen sowie die Reflektion eigener Erwartungen und Vorurteile im Vordergrund stehen. Hierbei wird gerade der Begriff des kollektiven Gedächtnisses bedeutsam, der eine gemeinsame Gedächtnisleistung einer Gruppe von Menschen im Unterschied zum individuellen Gedächtnis des Einzelnen bezeichnet (vgl. Erll, 2008, für eine Überblicksdarstellung zum Kollektiven Gedächtnis und zu Erinnerungsformen in der Kulturwissenschaft). Für den DaF-Unterricht ist das Interessante an kollektiven Gedächtnistheorien, dass sie das Verhältnis von der Gegenwart zur Vergangenheit und die Wahrnehmung des Vergangenen betonen (vgl. auch Sauer, 2009, 9–17, zum Geschichtsbewusstsein): Es ist also nicht allein entscheidend, was im Zweiten Weltkrieg passiert ist, sondern wie dies zu anderen Zeiten von den Deutschen wahrgenommen wurde und damit die kollektive Identität der Deutschen geprägt hat. Statt historischer Wirklichkeit beobachten Lernende die historische Konstruktion von Erinnerung und verstehen darüber einerseits die Bildung deutscher Identität und können anderseits Formen der Identitätsbildung in der eigenen Kultur reflektieren.

Fiktionale Geschichtsdarstellungen werden im DaF-Unterricht grundlegend, um interkulturelle Fragestellungen zu vermitteln und zu reflektieren. Ästhetische Erfahrung ermöglicht in der Fiktion vielfältige Begegnungsmöglichkeiten mit dem ‚Anderen', dem Vergangenen wie mit der fremden Kultur. Damit verschiebt sich auch der traditionelle Umgang mit Literatur. Philologie und traditionelle Literaturgeschichte verlieren an Bedeutung. Der literarische Kanon, das Wissen über AutorInnen und Epochen sowie das Lernen von Poetiken und Gattungstheorien treten zugunsten der Erfahrung historischer Wirklichkeit und historischen Lebenswelten in fiktiven Welten zurück. Da es nicht auf die Literatur und die fiktive Darstellung an sich ankommt, kann diese im Spiegel der jeweiligen Gegenwart des Rezipienten betrachtet werden.

Die Verbindung von ‚Landeskunde' und Geschichte mit fiktionalen Darstellungsformen erlaubt den Lernenden, historische Welten als imaginierte Erfahrungsräume historischer Wirklichkeit zu beschreiten oder diesen zumindest näher zu kommen. Statt das Vergangene einfach als faktisches Geschehen zu dokumentieren, zu beschreiben oder zu erzählen, lässt sich eine größere Nähe zwischen Lernenden und AkteurInnen der Vergangenheit, zwischen Gegenwart und Vergangenheit erzeugen. Diese Funktion von Emotionalisierung von Geschichte, ihre Unterrichtsmöglichkeiten und -grenzen werde ich im Weiteren an fünf historischen Themen, die jeweils mit ein oder zwei Darstellungsbeispielen illustriert werden, vorstellen.[3] Die fiktionalen Beispiele stammen aus Film, Literatur und Alltagswelt. Im praktischen Teil dieses Artikels steht jeweils ein theoretisches Konzept im Vordergrund, das für die Emotionalisierung von Geschichte besonders bedeutsam ist: Empathie, interkulturelles Lernen, Mythos, die komparatistische Untersuchung von Erinnerungsformen und Transnationalität. Das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit und das Konzept des kollektiven Gedächtnisses, um deutsche Identitäten zu verstehen, spielen in allen fünf Unterrichtsbeispielen eine besondere Rolle.

Corpora – Unterrichtsbeispiel 1: Empathie und Zweiter Weltkrieg

Der Dreiteiler *Unsere Mütter, unsere Väter* (2013), eine Ko-Produktion des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF) und der für Eventfilme bekannten Produktionsfirma teamWorx (Regie Philip Kadelbach, Produktion Nico Hofmann, Drehbuch Stefan Kolditz) hatte am 17., 18. und 20. März 2013 im Zweiten Deutschen Fernsehen (ZDF) Premiere (cf. http://umuv.zdf.de). Die drei jeweils 90minütigen Folgen wurden von 6.5.-7.5 Millionen Zuschauern gesehen. In den USA lief der Film kurzzeitig Anfang 2014 unter dem Titel *Generation War* in wenigen Kinos, bevor er auf DVD herausgebracht wurde. *Unsere Mütter, unsere Väter* wird aus der Perspektive von fünf fiktiven Freunden dargestellt, die exemplarisch verschiedene Rollen der Generation, die zu Beginn des Zweiten Weltkrieges erwachsen wurde, verkörpern sollen. Der Abspann suggeriert dem Zuschauer diese Realität, in dem den fünf Freunden fiktive Geburts- (1919–1923) und Todesdaten unterlegt werden. Der Film selbst beginnt mit dem Treffen der fünf Freunde im Juni 1941, kurz vor dem Überfall auf die Sowjetunion, in Berlin, bevor sich ihre Wege trennen. Die Brüder Wilhelm, Leutnant und erfahren im Frankreichfeldzug, und Friedhelm als gewöhnlicher Soldat, gehen mit der Wehrmacht in den Feldzug gegen die Sowjetunion. Charlotte folgt als Frontschwester der Richtung von Wilhelms und Friedhelms Kompanie. Der Jude und Schneidersohn Viktor versucht in Berlin zu überleben bzw. Wege zu finden, aus Deutschland herauszukommen, und seine Freundin, die Sängerin Greta, beginnt eine Affäre mit dem im Dienste der Gestapo stehenden SS-Sturmbannführer Dorn, teils verführt von Karriereaussichten, teils um Viktor zu einem falschen Pass zu verhelfen.

Die Besonderheit von *Unsere Mütter, unsere Väter* liegt darin, dass der Film und die vielfältige Werbemaschinerie, die den Film in Presse und Medien begleitet hat, die fünf Freunde als exemplarische Vertreter für die Generation der etwa 20-Jährigen im Zweiten Weltkrieg darstellen. Hiernach sollen die Zuschauer die ganze Generation verstehen und der Film vertritt den Anspruch, jeder könne sich irgendwo im Verhalten der fünf Freunde wiedererkennen. Es geht hier also anders als im klassischen Geschichtsunterricht nicht um eine mögliche Kritik daran, dass der Film am Ende die Darstellung wirklicher Täter vermeidet, oder darum, wie wahrscheinlich das dargestellte Szenario der fünf Freunde und ihrer Schicksale ist, vielmehr ermöglicht die Emotionalisierung von Geschichte im Film seinen effektiven Einsatz im DaF-Unterricht. Dem Zuschauer und damit letztlich dem Schüler wird durch die Darstellung der fünf Freunde ein möglicher Zugang zur historischen Wirklichkeit geschaffen, um zu verstehen, wie die junge deutsche Generation im Zweiten Weltkrieg gehandelt hat. Hier wird das Konzept der Empathie, das aus der Kognitionswissenschaft stammt, bedeutsam. Empathie bedeutet das Einnehmen der möglichen Perspektiven anderer bzw. das Einfühlen in deren Perspektiven – für den DaF-Unterricht ist also gerade die in *Unsere Mütter, unsere Väter* betonte Perspektive Heranwachsender bzw. junger Erwachsener ansprechend. Andere Filme über die Zeit des Nationalsozialismus, die ebenso eine solche empathische Jugendperspektive für die SchülerInnen ermöglichen, sind *Die Brücke*, Regie Bernhard Vicky (1959), *Hitlerjunge Salomon* (internationaler Titel *Europa Europa*, 1990), Regie Agnieszka Holland, und *Napola – Elite für den Führer* (2004), Regie Dennis Gansel.

Das ästhetische Konzept der Empathie unterscheidet sich dabei von anderen Begriffen wie Identifikation, Sympathie, Wohlwollen oder Mitleid. Zugleich ist es wichtig zu verstehen, dass Empathie nicht suggeriert, dass man sich tatsächlich wie eine historische Person fühlt: „Der Beobachter schlüpft […] nicht direkt in die Haut der anderen, sondern kalkuliert oder erträumt die Handlungsmöglichkeiten des anderen. Dies hat den Effekt, dass er aus dessen Augen zu schauen scheint" (Breithaupt, 2009, p. 10). *Unsere Mütter, unsere Väter* entwickelt fünf Handlungsszenarien, in der sich die Hauptfiguren durch den Krieg – sie erscheinen kaum als ernsthaft durch Nationalsozialismus ideologisiert – in bestimmten Handlungsszenarien und Schlüsselszenen für ihre Charakterentwicklung befinden. Krankenschwester Charlotte steht vor der Entscheidung, ob sie ihrer oberflächlichen vaterländischen Überzeugung folgend die sowjetisch-jüdische Ärztin Lilija, die von Charlotte als Hilfskrankenschwester eingestellt wurde und deren Fähigkeiten Charlotte achtet, obwohl Lilija offensichtlich Morphium für Partisanen stiehlt, als Jüdin enttarnen soll. Letztlich verrät sie Lilija, was offensichtlich zu deren Tod führt und Charlottes Weltbild zerstört. Der Zuschauer hat die reale Möglichkeit, sich in eine ähnliche Handlungssituation hinzuträumen und zu überlegen, wie man darin gehandelt hätte. Ähnliches ermöglicht die Situation, in der Wilhelm dem von seinem Hauptmann wiederholten Komissarbefehl – der Anweisung, Politkommissare der Roten Armee nicht als Kriegsgefangene zu behandeln, sondern sie ohne Verhandlung zu erschießen – folgend, den russischen Kommissar erschießt. Oder als der SS-Sturmbannführer Hiemer vom SD (Sicherheitsdienst) ein jüdisches Mädchen vor den Augen von Wilhelm und Friedhelm ermordet und Wilhelms Idee vom fair geführten Krieg endgültig zerbricht. In einem anderen Beispiel macht der eigentlich als Kriegsgegner und Intellektueller gezeigte Friedhelm den Vorschlag, die sowjetischen Bauern als Versuchskaninchen voran in die verminten Sümpfe zu schicken, damit die Wehrmacht einen möglichen Weg findet. Immer wieder bestätigt der Film das von Friedhelm zu Beginn des Films geprägte Motto: „Der Krieg wird nur das Schlechteste in uns zum Vorschein bringen."

Zusammenfassend lernt der Schüler durch den Einsatz des Films eine Reihe von bedeutsamen Elementen, die es ermöglichen, einen persönlichen Zugang zur deutschen Geschichte durch Empathie und Emotionalisierung zu finden, ohne

dabei aus dem Auge zu verlieren, dass es sich um ein bewusstes und durchaus problematisches Geschichtskonstrukt handelt. Es wird deutlich, dass Geschichte immer in kollektive Erinnerungsdiskurse eingebunden ist. Mit dem spezifisch deutschen Anspruch des Films lässt sich zum Beispiel thematisieren, warum der Film in der stereotypen Darstellung der polnischen Partisanen so kläglich scheitert (cf. Cohen-Pfister, 2014, pp. 116–117), mit anderen Worten die Empathie nur funktioniert, um eine bestimmte *deutsche* Generation zu verstehen. Zugleich lässt sich diskutieren, ob kanadische Lernende den Empathiebogen für die jungen Deutschen empfinden können, oder ob das „unsere" des Titels des Dreiteilers letztlich andere Nationalitäten ausschließt. Der Film kann auch dazu verwendet werden, den SchülerInnen vorzuführen, dass es keine Geschichtsdarstellung jenseits der Gegenwart gibt, also keinen reinen Blick auf die Geschichte. Stattdessen interagiert die Gegenwart immer mit der Vergangenheit und der spezifische Blick des 21. Jahrhundert erlaubt es, in radikaler Offenheit deutsche Kriegsverbrechen zu zeigen, und zu reflektieren, wie sich so viele ‚normale' Menschen an diesen Verbrechen beteiligen konnten. Die Probleme der Geschichtsdarstellung in *Unsere Mütter, unsere Väter* ermöglichen es auch, auf die Gefahren jeglicher Relativierung des Holocausts aus deutscher Perspektive und deren besondere Verantwortung hinzuweisen. Es wird deutlich, dass auch eine Geschichtsfiktion niemals jenseits von politischen und gesellschaftlichen Subtexten existieren kann, dass es unmöglich ist, deutsches Leiden im Zweiten Weltkrieg ohne die Diskussion deutscher Täterschaft und Schuld zu diskutieren, und dass eine natürliche Spannung zwischen der Gattung Kriegsfilm und der deutschen, von den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs geprägten Geschichte gibt.

Zur praktischen Umsetzung im Unterricht bieten sich eine Reihe von Aufgaben und Methoden an, um die produktiven Möglichkeiten von Empathie im prozessualen Verständnis von Geschichte und anderen Kulturen zu nutzen. Die Lernenden könnten die Entscheidungssituationen der fünf Freunde kreativ weiterschreiben. Sie könnten sich konkret in einen Charakter hineinversetzen, um zu überlegen, ob und wie sie zum Beispiel in Charlottes Situation anders gehandelt hätten. Zudem lässt sich die Frage bewusst abstrahieren, um zu verstehen, wie die SchülerInnen die Entscheidungen der fünf Freunde in der jeweiligen historischen Situation verstehen. Dann kann man die Verhaltensfrage erweitern und überlegen, wie die Geschichte sich ändert, wenn die fünf Freunde sich anders verhalten hätten und dies auf Fragen von Zivilcourage und Widerstand im Nationalsozialismus übertragen. Wieder wird deutlich, dass es nicht um die Vermittlung von historischem Wissen zum Verständnis der deutschen Kultur geht, sondern um den Nutzen der Prozesse von Geschichtsvermittlung, die den SchülerInnen einerseits ein besseres Verständnis der Vergangenheit, andererseits eine Übertragungsmöglichkeit auf eigene Verhaltensmuster in der Gegenwart erlaubt. Abschließend lassen sich Werturteile reflektieren, also die Bewertung bzw. das Verstehen des Verhaltens der fünf Freunde, und überlegen, wie die geschichtliche Situation des Krieges und der nationalsozialistischen Ideologie diese beeinflusst.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass kulturelles bzw. historisches Basiswissen für Lehrende und Lernende notwendig ist, aber nicht als normatives Wissen über einen historischen Gegenstand, sondern um interkulturelles und prozessuales Verstehen von Geschichte zu ermöglichen, so dass das Verstehen von Geschichte seine Relevanz in der Gegenwart der Schüler gewinnt. Damit kann man auch der Gefahr begegnen, dass durch Empathie erschlossene Geschichte die Vergangenheit verharmlost.

Unterrichtsbeispiel 2: Interkulturelles Lernen und deutscher Kolonialismus

Im Unterschied zu *Unsere, Mütter, unsere Väter* werden die weiteren Unterrichtsbeispiele aus Platzgründen eher angedeutet, um bestimmte theoretische Dimensionen, die das erste ausführliche Beispiel ergänzen können, erörtern zu können. Mein zweites Beispiel ist Uwe Timms historischer Roman *Morenga* von 1978. Dieser ist sicherlich eher für Studenten oder Schüler mit hohem Sprachvermögen in den oberen High-School-Jahren für eine DaF-Unterrichtseinheit geeignet. Der Roman beginnt im Jahr 1904 in der deutschen Kolonie Deutsch-Südwestafrika (dem heutigen Namibia). Im Vordergrund des Romans steht der Kolonialkrieg zwischen den deutschen Truppen und den Völkern der Herero und Nama während der Jahre 1904 bis 1908. Der Völkermord der Deutschen an den Hereros im Jahr 1904 bildet den Hintergrund des Romans, dessen historische Handlung sich auf den im Oktober 1904 beginnenden Nama-Aufstand konzentriert. Die dominierende Perspektive des Romans wird durch die fiktive Hauptfigur Gottschalk geschaffen, einem Veterinär, der 1904 in der Kolonie ankommt und zunehmend versucht, die Einheimischen empathisch zu verstehen, ohne dass dies vollends gelingen würde. Der Roman inszeniert in einer fiktionalen Montage, die viele historische Dokumente beinhaltet, die Ideologien und Herausforderungen kulturellen Verstehens der Nama aus der deutschen Perspektive. Ähnlich wie der Zuschauer in *Unsere Mütter, unsere Väter* wird der Leser in *Morenga* dazu aufgefordert, die Konstruktion seines eigenen Blicks in der Gegenwart zwischen Aneignung einer anderen Kultur und Kolonialismuskritik zu hinterfragen. Mit der Hauptfigur Gottschalk lernt der Leser, wie kompliziert der Verstehensprozess der Kultur der Nama eigentlich ist, ohne dass der Roman den Fehler machen würde zu suggerieren, die

Perspektive der Nama sei tatsächlich zu verstehen. Dies wird zum Beispiel durch die Aura des Mysteriösen und Legendenhaften der Titelfigur, des Nama-Anführers Morenga, unterstrichen.

Fiktion und Geschichte überlagern sich, so dass es mehr um den Prozess des interkulturellen Verstehens geht, als um historische Wahrheit. Zum Beispiel wird der Leserschaft durch einen ironisch dargestellten Bericht des fiktiven Professors Brunkhorst über die Nama vorgeführt, wie die kolonialen Interessen letztlich gerade an der aus heutiger Sicht toleranteren und damit zivilisatorisch überlegenen Kultur der Nama scheitern: „Aber es sind gerade diese sozialen Normen, die einer zivilisatorischen Fortentwicklung im Wege stehen. Eine solche Entwicklung beruht im Wesentlichen nun einmal auf dem Prinzip der Konkurrenz einzelner Individuen untereinander. Diese Konkurrenz ist der Antrieb jeder wirtschaftlichen Entwicklung und bildet das Fundament, auf dem sich das freie Individuum herausbildet. Im Stammesverband der Hottentotten aber ist die Konkurrenz durch das Prinzip der gegenseitigen Hilfe außer Kraft gesetzt" (Timm, 2000, p. 359). Einerseits werden Lesende der Gegenwart durch extreme Aussagen und Dokumente, beispielsweise im Kapitel über Strafen bei der Beschreibung der Funktion der Nilpferdpeitsche, zum Kritiker der deutschen Kolonialperspektive. Andererseits geht es nicht einfach darum, die koloniale Perspektive zu verwerfen, sondern ihre Konstruktion zu verstehen und damit interkulturell zu öffnen. Weil der Roman keine Illusion der einen Geschichte schafft und die Perspektiven vieler Figuren multiperspektivisch betont, vermittelt er ein ständiges Spiel mit Authentizität und lenkt so die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Herausforderungen des Verstehensprozesses anderer Kulturen (vgl. Wilke, 2001; Baumbach, 2005). Auch Gottschalks Perspektive bleibt nur eine besonders ausgearbeitete Meinung. Die Schüler lernen, dass eine völlige Aufgabe der deutsch-kolonialen Perspektive ebenso unmöglich ist, wie der reine Blick auf die Kultur der Nama. Zugleich erlaubt der Effekt des zwischen Fiktion und historischen Dokumenten schwankenden Montageromans das Verständnis der deutschen Geschichte aus dem Blickwinkel der Gegenwart.

Unterrichtsbeispiel 3: Mythos und die Fußballweltmeisterschaft 1954

Das dritte Beispiel für eine mögliche Unterrichtseinheit ist die Fußballweltmeisterschaft 1954 am Beispiel des Spielfilms *Das Wunder von Bern* (2003), Regie Sönke Wortmann, und Friedrich Christian Delius' Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde" (1994) am Beispiel des theoretischen Konzept des Mythos. Ein Mythos ist im Allgemeinverständnis verbunden mit der mündlich tradierten Erzählung von Göttern, Helden, oder Ereignissen aus ferner Vorzeit. Der Mythos wird oft als vorwissenschaftliche Erklärung von Phänomenen angesehen. Kulturtheoretiker des 20. Jahrhunderts wie Ernst Cassirer oder Claude Levi-Strauss haben das Verständnis des Mythos dann insofern erweitert, dass dieser immer Teil menschlicher Kulturleistung ist und in symbolischen Formen auftritt (vgl. Fauser, 2011, pp. 22–26). Der Mythos ist damit Teil von Sprache und Geschichte und keineswegs regellos, sondern in seiner Zeichenstruktur analysierbar. Wenn er auch anders funktioniert als rationalistische Logik, hat der Mythos damit durchaus Wahrheitscharakter, um die menschliche Konstruktion von Bedeutung zu verstehen.

Der 3:2-Sieg der deutschen Nationalmannschaft gegen die scheinbar übermächtigen Ungarn im Fußballweltmeisterschaftsendspiel 1954 in Bern ist insbesondere seit der deutschen Wiedervereinigung 1990 zu einem positiven identitätsstiftenden Nationalmythos geworden. Auch wenn es keine faktischen Beweise dafür gibt, dass der Sieg einen tatsächlichen Anteil am westdeutschen Wirtschaftswunder der 1950er und 60er Jahre hatte, wird er symbolisch im Begriff des Wunders mit der tatsächlichen Geschichte enggeführt. In den beiden Darstellungen des Weltmeisterschaftstriumphes ist ähnlich wie in *Unsere Mütter, unsere Väter* die Möglichkeit der Empathie für DaF-Lernende mit Jugendlichen der 50er Jahre besonders relevant. In Friedrich Christian Delius' Erzählung *Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde*, die 1994, also zum 40-jährigen Jubiläum des WM-Sieges veröffentlicht wurde, dominiert die Perspektive des Icherzählers, eines elfjährigen Jungen mit Sprachfehler, der in einer Pastorenfamilie auf dem Land aufwächst. Sein Lebensalltag ist durch religiöse Rituale und die Regeln des autoritären Vaters geprägt. Der Fußball bzw. das Erleben des Endspiels am Radio, ein empathisches Hineinträumen in das Spiel, ermöglicht dem Jungen, sein Stottern zu überwinden und wie die Nation eine kollektive Identität gewinnt, eine eigene Sprache zu erlernen. Die historische Fiktion ermöglicht eine individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis der Nation. Sönke Wortmanns Spielfilm *Das Wunder von Bern* wurde mit Hinblick auf den 50. Jahrestag des WM-Sieges gedreht. Anders als bei Delius wird das Endspiel hier explizit zum positiven Nationalmythos aller Deutschen, wie der Film zum Beispiel durch Schnitte auf Deutsche in der BRD und DDR zeigt, die gebannt am Radio oder Fernseher das Endspiel verfolgen. Zugleich ist der Film eine Familienkomödie; die Schüler verfolgen die positive Verarbeitung des Kriegstraumas vornehmlich aus den Augen des Jungen Matthes. Eine kritische Erarbeitung des symbolischen Mythos und seiner Funktion im Jahr 2004 im Vergleich zur Geschichte lässt die Schüler das Zusammenspiel von Vergangenheit und Gegenwart bei der Erstellung der deutschen Identität verstehen.

Eine Unterrichtseinheit zur kulturellen Bedeutung des Mythos vom Wunder von Bern ermöglicht zudem eine kritische Hinterfragung des positiven Identitätsbildes, dass im Mythos vermittelt werden soll. Kulturhistorisch lässt sich zum Beispiel zeigen, wie journalistische Texte der Zeit die Sprache des Krieges und die Ideologie des Nationalsozialismus auf den Fußball übertragen haben. Rassismus gegen Mannschaften wie Uruguay aber auch die Ungarn wird in den deutschen Medien deutlich erkennbar. Der damalige Präsident des Deutschen Fußballbundes (DFB) Peco Bauwens bezeichnet die deutschen Spieler in einer Rede als „Repräsentanten besten Deutschtums in der Welt", denen „Wotan persönlich […] beigestanden" habe. Er spricht vom „Geist des guten Deutschen" und dem „Führerprinzip" in der Mannschaft (Bertram, 2004, p. 115): Diese Widerspiegelung des Nationalsozialismus und die Herausforderungen der Vergangenheitsbewältigung verschwinden in den fiktionalen Geschichtsdarstellungen nach der Wiedervereinigung, sodass sie als gutes historisches Korrektiv für die Arbeit mit dem Mythos Wunder von Bern im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.

Unterrichtsbeispiel 4: Deutsch-kanadische Erinnerungsformen an den Ersten Weltkrieg

Die beiden abschließenden, aus Platzgründen nur kurz angedeuteten Beispiele zeigen zwei grundlegende Möglichkeiten von prozessualer Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht: einerseits die komparatistischen Möglichkeiten, die deutsche Geschichte und ihren Umgang mit einem Thema in der Gegenwart mit der kanadischen Kultur und ihrem Umgang mit demselben Thema in der Gegenwart zu vergleichen; andererseits nutzen beide Beispiele populäre, in der Regel nicht-fiktionale Darstellungsformen für die Emotionalisierung von Geschichte zum Kulturverstehen. Die Möglichkeit, das Interesse kanadischer SchülerInnen zu wecken, ist gerade nicht davon abhängig, ob diese an sich an Geschichte interessiert sind, sondern davon, dass diese realisieren können, dass ihre alltäglichen Erwartungen und kollektiven Selbsteinstellungen einen Kontrast zum deutschen Umgang mit Geschichte im Gegenwartsgedächtnis aufzeigen. Das Interesse an Geschichte im Allgemeinen und an kanadischer und deutscher Geschichte im Besonderen zu wecken, kann ein Sekundärziel der komparatistischen Unterrichtseinheit sein.

Das vierte Beispiel sind die Erinnerungsformen des Ersten Weltkriegs, die durch die hundertjährigen Jahrestage der Ereignisse des Ersten Weltkriegs zwischen 2014 und 2018 besonders aktuell sind. Vergleicht man deutsche und kanadische Formen des Gedenkens an den Ersten Weltkrieg und an die gefallenen Soldaten im Besonderen, lassen sich sowohl durch gegenwärtige Erinnerungspraktiken als auch durch die Geschichte des Gedenkens in den letzten hundert Jahren grundlegende Einblicke in die deutsche und vergleichend in die kanadische Kultur gewinnen. Eine entsprechende Unterrichtseinheit kann die Denkmäler und Erinnerungsrituale untersuchen. Hierbei ist gerade die grundlegend unterschiedliche gesamtgesellschaftliche Bedeutung des kanadischen *Remembrance Day* im Vergleich zum deutschen Volkstrauertag bedeutsam, was sowohl dem reflektierten Verständnis der anderen wie der eigenen Kultur hilft. Andere Themen können der Kontrast zwischen Heroisierung der Kriegstoten und Antikriegsgedanken, positive und negative Perspektiven auf Krieg, UN-Friedensmissionen und Gewalt, die gerade in Deutschland nach dem Afghanistan-Krieg grundlegende Diskussion, wie rückkehrende Soldaten wieder in die Gesellschaft integriert werden können und die durch die deutsche Abschaffung der Wehrpflicht neue Vergleichbarkeit der *Canadian Armed Forces* zur Bundeswehr sein. Als Quellen bieten sich hierbei Zeitungsartikel, Reden, Denkmäler, Museumsdarstellungen, gerade Sonderausstellungen, Dokumentarfilme und fiktionale Darstellungen an. In Kanada ergibt sich durch die Vielzahl an Denkmälern, die an den Ersten Weltkrieg im öffentlichen Raum erinnern, eine empirische Feldanalysemöglichkeit, die mit Darstellungen deutscher Denkmäler im Internet verglichen werden kann.[4] Auch die gesellschaftliche und politische Reflektion lässt sich vergleichend zum Verstehen der eigenen und der deutschen kollektiven Identität einsetzen: Während die deutsche Erinnerung auf Versöhnung und eine transnationale übergreifendende Erinnerung im Sinne des Friedens hinausläuft, ist der offizielle Erinnerungsdiskurs Kanadas viel stärker auf nationale Identitätsbildung ausgerichtet. Hierfür sei nur jeweils ein Beispiel genannt: Die größte deutsche politische Geste, die 2014 an den Ausbruch des Ersten Weltkriegs vor 100 Jahren erinnerte, war das gemeinsame Treffen von Bundespräsident Joachim Gauck und dem französischen Präsidenten François Hollande am 3. August 1914 in Hartmannsweilerkopf im Elsass, indem beide den Wert des gemeinsamen Europa betonten (cf.http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden /DE/Joachim-Gauck/Reden/2014/08/140803-Gedenken-Hartmannsweilerkopf.html). Hingegen bereitet die Vimy Ridge Foundation die größte kanadische Erinnerungsfeier an den Ersten Weltkrieg zum einhundertsten Jahrestag der kanadischen Eroberung von Vimy Ridge vor, womit in Kanada eine deutlich mythisierende Form von politisch unterstützter kollektiver Erinnerung vorherrscht (cf. https://www.vimyfoundation.ca/100thAnniversary).

Unterrichtsbeispiel 5: Deutsch-kanadische Darstellungen von Krieg und Gewalt im Museum

Ähnlich effektiv ist in seinen komparatistischen Möglichkeiten auch ein direkter Vergleich von Kriegsmuseen in Deutschland und Kanada. Dieses fünfte Beispiel für eine mögliche Unterrichtseinheit sei hier aus Platzgründen nur kurz angedeutet. Was bedeutet es, Krieg oder Gewalt in einem nationalen Museum zu erzählen? Wenn man die Dauerausstellungen des Canadian War Museum (CWM) in Ottawa (http://www.warmuseum.ca), Ausstellungseröffnung 2005, und des Militärhistorischen Museums der Bundeswehr (MHM) in Dresden (http://www.mhmbw.de), Ausstellungseröffnung 2011, miteinander vergleicht, wird deutlich, wie unterschiedlich die gesellschaftlichen Erwartungen an nationale Museumsdarstellung von Geschichte und Krieg ist. Während der Schwerpunkt des MHM auf Reflektionen über das anthropologische Potential von Krieg und Gewalt liegt, betont das CWM die Entstehung der nationalen kanadischen Identität durch Kriege. Die Betonung transnationaler und nationaler kollektiver Identitätsbildung wird zum theoretischen Anker für den Vergleich, wobei es wichtig ist, mögliche Unterschiede nicht einfach als Kontraste zu erarbeiten. Zum Beispiel werden sich beide Museen deutlich ähnlicher, wenn man über die humanitären Aufgaben von Streitkräften nach dem Ende des Kalten Krieges bzw. der deutschen Wiedervereinigung nachdenkt.

Fazit

Um Geschichte effektiv im DaF-Unterricht einzusetzen, benötigt es Interdisziplinarität. Fiktionale Darstellungen in Literatur und Film ebenso wie öffentliche Geschichts- und Erinnerungsdiskurse in Gedenkformen und Museum erlauben, Geschichte im Widerspiel von Vergangenheit und Gegenwart für das prozessuale Verstehen der anderen Kultur relevant zu machen. Vergangenheit und Gegenwart mit ihren Aktualisierungsmöglichkeiten des Vergangenen sind hierbei immer miteinander verbunden, was die Erfahrungshaftigkeit von Geschichte für den DaF-Lerner ermöglicht. Aufgrund meiner eigenen Forschung sind die in diesem Artikel diskutierten Beispiele verstärkt auf Fragen der Erinnerung und der kulturellen und gesellschaftlichen Verarbeitung von Krieg und Gewalt ausgerichtet. Die diskutierten theoretischen Konzepte wie Emotionalisierung und Empathie sind aber natürlich auch in anderen sozialen und gesellschaftlichen Diskursen einsetzbar, zum Beispiel der Geschichte von Ein- bzw. Auswanderung, multikultureller Gesellschaft oder des Aufwachsens zur Zeit der Wende und deutschen Wiedervereinigung. In allen Fällen geht es um das Verstehen kultureller Formen im gesellschaftlichen Kontext zwischen Gegenwart, Erinnerung und Geschichte.

Die hier gegebenen Beispiele für Unterrichtseinheiten zeigen, wie Formen von Empathie und interkulturellem Lernen sowie Vergleiche von Darstellungsformen in unterschiedlichen Kulturen zum Kultur- und Spracherwerb eingesetzt werden können. Zusammenfassend sei noch einmal betont, dass gerade die Reduktion des Lernanspruches von Wissen zugunsten von ästhetischer Aktualisierung das Zusammenspiel von Sprach- und Kulturlernen ermöglicht. Sich in die Handlungsmöglichkeiten der fünf Freunde in *Unsere Mütter, unsere Väter* hineinzuträumen und diese dann zu hinterfragen, ermöglicht ebenso ein Einfühlen in die Geschichte wie eine Anwendung auf vergleichbare Konflikte in der Lebenswelt der Schüler, zum Beispiel, um Diskriminierung, Zivilcourage und Menschenrechte in ihrer Komplexität zu beleuchten. Geschichte erweist sich als unabdingbares Vehikel zur Kulturvermittlung.

Bibliographie

Bammer, A. (1997). Interrogating Germanness: What's Literature Got to Do with It? In S. Denham, I. Kacandes, & J. Petropolous (Eds.), *A user's guide to German cultural studies* (pp. 31–44). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Baumbach, K. (2005). Verdrängte Kolonialgeschichte: Zu Uwe Timms Roman *Morenga*. *Monatshefte für deutschsprachige Literatur und Kultur*, 97(2): 213–231.

Bertram, J. (2004). *Die Helden von Bern: Eine deutsche Geschichte*. Frankfurt am Main: Scherz.

Brauner, A., Ménégoz, M (Producers), Holland, A. (Screenwriter & Director). (1990). *Hitlerjunge Salomon* (*Europa, Europa*). [Motion Picture]. Germany, France, Poland: CCC Filmkunst & Les Films du Losange.

Breithaupt, F. (2009). *Kulturen der Empathie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cohen-Pfister, L. (2014). Claiming the Second World War and Its Lost Generation: *Unsere Mütter, unsere Väter* and the Politics of Emotion." Special Issue *Seminar: A Journal of Germanic Studies*, S. Jaeger & S. Vees-Gulani (Eds.), *Representations of War Experiences from the Eighteenth Century to the Present*, 50(1): 104–123.

Delius, F. C. (2004). *Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde: Erzählung*. Reinbek bei Hamburg: rororo.

Dueck, C., & Jaeger, S. (2013). Developing and Assessing a Curriculum for a Midsize German Cultural Studies Program in Canada. In J. L. Plews & B. Schmenk (Eds.), *Traditions and Transitions: Curricula on German Studies* (pp. 253–277). Waterloo, ON: Wilfried Laurier University Press.

Erll, A. (2008). Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. In A. Nünning & V. Nünning (Eds.), *Einführung in die Kulturwissenschaften* (pp. 156–185). Stuttgart: Metzler.

Fauser, M. (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft* (5th ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fürstenberg, M. v., Jäger, V., & Kügler, H. (Producers), Gansel, D. & Peren, M. (Screenwriters) & Gansel, D. (Director). (2004). *Napola: Elite für den Führer*. [Motion Picture]. Germany: Olga-Film.

Henrici, G. & Koreik, U. Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache: Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In G. Henrici & U. Koreik (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache* (pp. 1–42). Baltmannsweiler: Schneider.

Hofmann, N. (Producer), Kolditz, S. (Screenwriter) & Kadelbach, P. (Director). (2003). *Unsere Mütter, unsere Väter*. [Television series]. Germany: ZDF & teamWorx.

Holzhey, H. (1976). Interdisziplinär. In J. Ritter & K. Gründer (Eds.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Vol. 4, pp. 476–478): Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Huth, H., Spieß T., & Wortmann, S. (Producers), Hahn, R. & Wortmann, S. (Screenwriters) & Wortmann, S. (Director). (2003). *Das Wunder von Bern* [Motion Picture]. Germany: Little Shark Entertainment & Senator Film.

Klein, J. T. & Newell, W. H. (1997). Advancing interdisciplinary studies. In J. G. Gaff et al. (Eds.). *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purpose, structures, practises, and change* (pp. 393–415). San Francisco: Jossey-Bass.

Koreik, U. & Pietzuch, J. P. (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In H. J. Krumm et al. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Vol. 2, pp. 1441–1454). Berlin: de Gruyter.

Repko, A. F. *Interdisciplinary Research: Process and Theory*. Los Angeles, CA: Sage, 2008.

Sauer, M. (2009). *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (6th ed.). Seelze: Kallmeyer/Klett.

Schwerin, H. (Producer), Mansfeld, M, Pauck, H, Wicki, B. (Screenwriters), Wicki, B. (Director). (1959). *Die Brücke*. [Motion Picture]. West Germany: Fono-Film.

Timm, U. (2000). *Morenga: Roman*. Munich: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wilke, S. (2001). Hätte er bleiben wollen, er hätte anders denken und fühlen lernen müssen": Afrika geschildert aus Sicht der Weißen in Uwe Timms *Morenga*. *Monatshefte für deutschsprachige Literatur und Kultur* 93(3), 335–354.

Vees-Gulani, S. & Jaeger, S. (2014). Introduction: Representations of German War Experiences and the Legacy of the Second World War. Special Issue *Seminar: A Journal of Germanic Studies*, S. Jaeger & S. Vees-Gulani (Eds.), *Representations of War*

Experiences from the Eighteenth Century to the Present, 50(1), 1–17.

---

[1] Dieser Aufsatz ist eine überarbeitete Form des Eröffnungsvortrags zur Jahrestagung der CATG (Canadian Association of Teachers of German) *Deutsch verbindet: Interdisziplinarität im DaF-Unterricht* am 14. Februar 2014 in Montréal, QC.
[2] Im Weiteren spricht dieser Aufsatz der Einfachheit halber von SchülerInnen, was aber UniversitätsstudentInnen je nach Ausrichtung der Unterrichtseinheiten miteinbezieht.
[3] Die ersten drei hier vorgestellten Unterrichtsthemen habe ich im Herbstsemester 2013 in einem auf Deutsch unterrichteten Seminar (GRMN 3290: History in Literature in German-Speaking Countries) an der Universität Manitoba getestet. Alle Themen können entsprechend auf den Unterricht in kanadischen High-Schools oder für Universitätskurse auf verschiedene Unterrichtsniveaus angepasst werden.
[4] In einem zusammen mit Adam Muller im Englisch- und Deutschprogramm unterrichteten Seminar an der Universität Manitoba (ENGL 3800/GRMN 3510: Representations and Memories of World War One in Comparative Perspective) habe ich im Wintersemester 2015 eine derartige Übung erfolgreich getestet. Die Studierenden hatten die Aufgabe eine kritische Analyse eines in Person besuchten Denkmals in Manitoba zu schreiben, was im Kurs zu sehr persönlichen und vergleichenden Einsichten in unterschiedliche Erinnerungskulturen in Kanada, Deutschland, Großbritannien und Frankreich führte.