



Materialien
und Studien
Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Band 111.2

fadaf

Festschrift Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.



Nazan Gültekin-Karakoç,
Roger Fornoff (Hg.)

Beruf(ung) DaF/DaZ

Festschrift zum
65. Geburtstag von
Prof. Dr. Uwe Koreik
Band 2



Universitätsverlag Göttingen

Nazan Gültekin-Karakoç, Roger Fornoff (Hg.)
Beruf(ung) DaF/DaZ

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons](#)
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)
[4.0 International Lizenz](#).



erschienen als Band 111.2 in der Reihe „Materialien und Studien Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache“ im Universitätsverlag Göttingen 2022

Nazan Gültekin-Karakoç, Roger
Fornoff (Hg.)

Beruf(ung) DaF/DaZ

Festschrift zum 65. Geburtstag von
Prof. Dr. Uwe Koreik
Band 2

Materialien und Studien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 111.2

Universitätsverlag Göttingen
2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> > abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von



Die „Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke

Schriftleitung: Annett Eichstaedt M.A., Dr. Paul Voerkel

Wissenschaftlicher Beirat: Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Alice von Berg

Titelabbildung: Dr. Natalia Zalipyatskikh

Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

IN PUBLICA COMMODO
SEIT 1737

© 2022 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-555-7

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2022-2066>

ISSN: 2751-580X

eISSN: 2751-5818

Grußwort

Schön, dass ein verdienter Wissenschaftler zu seinem 65. Geburtstag mit einer Festschrift geehrt wird, und genauso schön, dass das viel mit den internationalen Beziehungen der Uni Bielefeld zu tun hat! Die Zeiten, als „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ als skurrile „Orchideenfächer“ und „irgendwie nicht richtig wissenschaftlich“ betrachtet wurden, sind glücklicherweise endgültig vorbei. Heute sind sie aus der Germanistik nicht wegzudenken, und daran hat Uwe Koreik ganz erheblichen Anteil, wobei er, als er 2006 nach Bielefeld kam, schon in ein traditionsreiches Umfeld gelangte: Bereits 1979 wurde hier der bundesweit erste DaF-Studiengang etabliert, einerseits schon damals angesichts millionenfacher Arbeitsmigration naheliegend, andererseits aber ein Modell, dass sich in der deutschen Wissenschaftslandschaft nur langsam durchsetzte, worüber man lange spekulieren kann. An mangelndem Einfallsreichtum und Engagement der Bielefelder DaF-Protagonisten lag das sicher nicht!

Uwe Koreik brachte neben seiner breitgefächerten Forschungskompetenz auch ein bemerkenswertes Spektrum von praktischen Erfahrungen in DaF/Transkultureller Germanistik im internationalen Kontext nach Bielefeld mit, und schnell war klar: Das ist ein „Macher-Typ“ im besten Sinn des Wortes. Ihm liegt nicht zuletzt die Arbeit am Aufbau von Strukturen. Auf ihn geht maßgeblich die Errichtung unseres Fachsprachenzentrums zurück, und damit hat er sich schon selbst so etwas wie ein kleines institutionelles Denkmal an der Universität gesetzt. Weitaus anspruchsvoller sind die Herausforderungen, denen er sich stellte, als er eine führende Rolle beim Aufbau der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul übernahm. Durch die immer schwieriger werdenden politischen Rahmenbedingungen wurden seine transkulturellen Kompetenzen in einem Maße gefordert, wie es zunächst sicher nicht absehbar war. Gerade vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, dass das großartige Experiment der TDU gelingt. Für die Beteiligten ist es eine schwierige Gratwanderung, akademische Standards und Diskussionskultur gegenüber be-

hördlichen Eingriffen so gut es geht zu verteidigen, andererseits aber diplomatisch genug zu agieren, um das Projekt nicht grundsätzlich zu gefährden. Dafür kann man Uwe Koreik als Verantwortlichem für den Aufbau des Sprachenzentrums der TDU und Vize-Präsidenten des Konsortiums Türkisch-Deutsche Universität und seinen Mitstreiter*innen nur alles Gute wünschen. Und um in diesem Zusammenhang nicht nur Problematisches anzusprechen, sei aus eigener Erfahrung auch erwähnt, dass man sich keinen besseren Reiseleiter für das faszinierende Istanbul denken kann als gerade Uwe Koreik!

Lieber Uwe, in wenigen Zeilen kann man nur andeuten, welchen Stellenwert Deine Arbeit an der Internationalisierung für die Universität Bielefeld, aber selbstverständlich auch im übergreifenden Rahmen hat. Im Namen des Rektorats und auch ganz persönlich möchte ich Dir nachträglich herzlich alles erdenklich Gute zum 65. Geburtstag wünschen und Dir gleichzeitig für Dein vielfältiges und unermüdliches Engagement für große Ziele weiterhin viel Schaffenskraft, Freude und Erfolg wünschen!

Bielefeld, im August 2022

Prof. Dr. Angelika Epple
Prorektorin für Forschung und Internationales der Universität Bielefeld

Inhaltsüberblick: Beruf(ung) DaF/DaZ. Band I

Teil I: Kulturwissenschaft/Landeskunde

Claudia Riemer

Vom Ethos eines DaF-Hochschullehrers: Lehren, Forschen und Handeln in und zwischen den Kulturen. Ein Zwiegespräch mit Uwe Koreik

Siegfried Gehrman

Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung

Damaris Borowski

„Ist ja klar!“ – Reflexionen zum Abbruch einer Studie. Ein Fallbeispiel aus Nairobi

Philip Kunig

Lehrer und Gelehrter. Ein Bild für eine Ausstellung – nach Motiven von Modest Petrowitsch Mussorgsky und Frédéric Bazille

Udo Ohm

Kultur als Prozess zwischen Vermögen und Präganzbildung – Eine prozessontologische und artikulationstheoretische Annäherung

Roger Fornoff

Landeskunde in postfaktischen Zeiten. Uwe Koreik und das Ethos einer aufklärerischen Kulturvermittlung

Lothar Bunn

Uwe, in Wirklichkeit ist Geschichte doch wie gestern

Aleksandra Filonova

Tag der Befreiung, Tag des Sieges. Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg und das Kriegsende in Deutschland und Russland als Gegenstand des kulturellen Lernens

Tina Claußen

Begegnungen in internationalen Seminarprojekten

Angela Wahner

Von Elchen und Wasserwelten in Hannover

Lutz Köster

Museen – kulturelle Lernorte für DaF/DaZ

Teil II: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Gabriele Kniffka

„In der Küche reicht A2“. Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz – Beobachtungen zum Umgang mit Sprache(n) im Hotel

Izzet Furgaç

Die Begegnung mit Uwe Koreik

Aysel Uzuntaş

Deutschsprachige Studiengänge und Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der Türkisch-Deutschen Universität

Rita Süßmuth

Die Türkisch-Deutsche Universität als Begegnungsort

Anna Sytko

Zur Pragmatik deontischer Konstruktionen mit dem mentalen Verb „wissen“ im Deutschen und im Russischen

Rıza Öztürk

Eine Freundschaft, die auf der A2 begann und im Seminar „Migration, Integration, Sprachenpolitik“ seine wissenschaftliche Anwendung fand

Gisella Ferraresi

Paralleltexte im (Fach-)Sprachunterricht: Der Konnektor *dabei* in EU-Wirtschaftsparalleltexten und in Texten von L2-LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache

Inhaltsüberblick: Beruf(ung) DaF/DaZ. Band II

Teil I: Film/Literatur

Natalia Zalipyatskikh

„Nur die Literatur macht den Sprachunterricht *vollständig*“

Marine Ramishvili

Zeit, Erinnerung und Resonanz

Tristan Lay

Geschichte im Dokudrama: Zur Konstruktion und Inszenierung von
Geschichtsbildern und deren Vermittlung im medienreflexiven DaF-Unterricht
am Beispiel der Fernsehepisode „Sophie Scholl – Die Seele des Widerstands“

Claire Kramsch

Herr K

Annegret Middeke

Orpheus? Atanasoff? Christo? Lucy? – Fehlanzeige. Filmische
Repräsentationen von Bulgar*innen im „Tatort“

Werner Roggensch

„Ich bereite meinen nächsten Irrtum vor“ Notate aus dem Arbeitsjournal

Camilla Badstübner-Kizik

„It don't mean a thing, if it ain't got that swing“ – Filme, Musik,
Geschichte(n), Erinnerung und Deutsch als Fremdsprache

Teil II: Erinnerungsorte

Silke Ghobeyshi

Multidirektionale Erinnerung – ein neues Konzept für den DaF/DaZ-
Unterricht?

David Simo

Erinnerung an die Kolonisation in Afrika und in Europa: Impetus,
Motivation und Modus

Kevin Hilliard

Kein Bewohner des Elfenbeinturms

Anne Gladitz & Agnieszka Putzier

Die wundersame Welt des Amelius' – Ein Gartenzwerg als (Koreikscher)
Erinnerungsort im Kontext von DaF/DaZ

Katja Grupp

Ein Mann macht grünes Licht. Über das Ampelmännchen

Natalia Lapteva & Larysa Tarasevich

Erinnerungsort Minsk

Almut Hille

Die Ostseeküste – ein Erinnerungsort der DDR als Textnetz im
Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Paulo Soethe

Deutschsprachige Presse in den Amerikas: Forschungsfeld,
Lerngegenstand – Erinnerungsort

Michael Schwidtal

Prager Akzente

Teil III: Testen/Prüfen

Matthias Jung

Standardisierte DaF/DaZ-Tests: Ein notwendiges Übel?

Nils Hoppe

Der Bewerber

Karin Kleppin

Nachbereitung von Prüfungen: Vom Feedback zur
Wahrnehmungsschulung

Christine Kutscher

Die nicht-wissenschaftliche Perspektive

Julia Settineri

Sprachprüfungen für den Hochschulzugang im Spannungsfeld von
Politik und Methodologie

Andrey Mladenov

Mein Freund Uwe – von Anfang an voran

Inhaltsverzeichnis: Beruf(ung) DaF/DaZ. Band II

Einleitung.....	1
Tabula Gratulatoria	9
Teil I: Film/Literatur	
Natalia Zalipyatskikh	
„Nur die Literatur macht den Sprachunterricht <i>vollständig</i> “	19
Marine Ramishvili	
Zeit, Erinnerung und Resonanz	31
Tristan Lay	
Geschichte im Dokudrama: Zur Konstruktion und Inszenierung von Geschichtsbildern und deren Vermittlung im medienreflexiven DaF- Unterricht am Beispiel der Fernsehepisode „Sophie Scholl – Die Seele des Widerstands“	33
Claire Kramersch	
Herr K.....	47
Annegret Middeke	
Orpheus? Atanasoff? Christo? Lucy? – Fehlanzeige. Filmische Repräsentationen von Bulgar*innen im „Tator“	51
Werner Roggausch	
„Ich bereite meinen nächsten Irrtum vor“ Notate aus dem Arbeitsjournal.....	67
Camilla Badstübner-Kizik	
„It don't mean a thing, if it ain't got that swing“ – Filme, Musik, Geschichte(n), Erinnerung und Deutsch als Fremdsprache.....	77

Teil II: Erinnerungsorte

Silke Ghobeyschi	
Multidirektionale Erinnerung – ein neues Konzept für den DaF/DaZ-Unterricht?.....	97
David Simo	
Erinnerung an die Kolonisation in Afrika und in Europa: Impetus, Motivation und Modus.....	109
Kevin Hilliard	
Kein Bewohner des Elfenbeinturms.....	125
Anne Gladitz & Agnieszka Putzier	
Die wundersame Welt des Amelius' – Ein Gartenzwerg als (Koreikscher) Erinnerungsort im Kontext von DaF/DaZ.....	129
Katja Grupp	
Ein Mann macht grünes Licht. Über das Ampelmännchen.....	145
Natalia Lapteva & Larysa Tarasevich	
Erinnerungsort Minsk.....	155
Almut Hille	
Die Ostseeküste – ein Erinnerungsort der DDR als Textnetz im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.....	157
Paulo Soethe	
Deutschsprachige Presse in den Amerikas: Forschungsfeld, Lerngegenstand – Erinnerungsort.....	175
Michael Schwidtal	
Prager Akzente.....	189
Teil III: Testen/Prüfen	
Matthias Jung	
Standardisierte DaF/DaZ-Tests: Ein notwendiges Übel?.....	195
Nils Hoppe	
Der Bewerber.....	211
Karin Kleppin	
Nachbereitung von Prüfungen: Vom Feedback zur Wahrnehmungsschulung.....	215
Christine Kutscher	
Die nicht-wissenschaftliche Perspektive.....	227

Julia Settinieri	
Sprachprüfungen für den Hochschulzugang im Spannungsfeld von Politik und Methodologie	231
Andrey Mladenov	
Mein Freund Uwe – von Anfang an voran.....	243
Annegret Middeke	
Uwe und der FaDaF. Ein Nachwort	255
Autorinnen und Autoren.....	261

Einleitung

Es dürfte niemanden, der Uwe Koreik kennt, überraschen, dass die vorliegende, ihm zugeeignete Festschrift hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Inhalte einen besonderen Charakter besitzt. Uwe Koreik ist in vielfacher Hinsicht ein besonderer Wissenschaftler, ein besonderer Lehrer und ein besonderer Mensch. Und eine Festschrift, deren Aufgabe darin besteht, ihn angemessen zu ehren und zu würdigen, kann gar nicht anders, als diesem Umstand durch die Besonderheit ihrer Form und Anlage Rechnung zu tragen.

Schon ein erster Blick auf Uwe Koreik als wissenschaftlicher Autor und Lehrer macht eine eindrucksvolle akademische Lebensleistung sichtbar: Da ist einmal eine staunenswert umfangreiche wissenschaftliche Publikations- und Herausgebere Tätigkeit zu einer Fülle von disziplinären, aber auch disziplinübergreifenden Themen, die das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in vielfacher Hinsicht maßgeblich vorangebracht hat. Seine Vergleichsstudie zu den beiden Hochschulzugangsprüfungen DSH und TestDaF etwa, die in den 2000er-Jahren erhebliche Kontroversen innerhalb des Fachs ausgelöst und damit eminent wichtige Prozesse disziplinärer Selbstreflexion eingeleitet hat, die schließlich auch zu einer grundlegenden Neustrukturierung insbesondere des DSH-Bewertungssystems führten, gehört heute zu den unverzichtbaren Standardwerken, wenn es um Fragen des Testens und Prüfens im Bereich von Deutsch als Fremdsprache geht. Und seine Arbeiten zu Theorie und Didaktik der Kulturstudien sowie insbesondere seine vielfältigen Beiträge zum Konzept der Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – allen voran seine einflussreiche Dissertation *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte* aus dem Jahr 1995, die erstmals in der Fachgeschichte ein landeskundliches Themenfeld bearbeitete – haben über viele Jahre die Diskurse sowie die Begriffs- und Theoriebildung auf dem Feld der DaF/DaZ-Kulturwissenschaften entscheidend mitbestimmt. Die immense Produktivität seiner kulturbezogenen Interventionen verdeutlicht exemplarisch einer der Beiträge dieser Festschrift, der zeigt, wie

ein in jüngerer Zeit erschienener vermeintlich randständiger Artikel Uwe Koreiks über eines seiner historischen „Steckenpferde“, nämlich das sogenannte „deutsche Wirtschaftswunder“, eine veritable fachliche Auseinandersetzung provozierte, die das Fach respektive seinen kulturwissenschaftlichen Teilbereich einmal mehr zu einer Neujustierung seiner theoretischen, konzeptionellen und didaktischen Perspektivierungen zu zwingen scheint. Zu erwähnen sind, neben seinen zahlreichen Arbeiten zur Film- und Literaturdidaktik im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, nicht zuletzt auch die substantiellen fach-, und sprachenpolitischen Positionierungen Uwe Koreiks, in denen er, Pierre Bourdieus Postulat einer ‚eingreifenden Wissenschaft‘ verpflichtet, immer wieder die Bedeutung der deutschen Sprache und einer prinzipiellen Mehrsprachigkeit für akademische Austausch-, Vermittlungs- und Bildungsprozesse hervorhob und im besten Sinne ideologiekritisch die wachsende Anglofonisierung der Hochschulkommunikation in Deutschland u.a. als Ausfluss neoliberaler Entwicklungen im internationalen Wissenschaftsbetrieb sichtbar machte.

Da ist aber auch sein herausragendes Talent als Lehrer, von dem jeder zu berichten weiß, der Uwe Koreik in einem Seminar, einem Workshop oder einem Deutschkurs erlebt hat. Wer diese Erfahrung machen durfte, der konnte einen geborenen Pädagogen bei der Arbeit beobachten, der mit großer Anschaulichkeit, mit hochinnovativen didaktischen Herangehensweisen und immer mit Witz, Humor und Menschenfreundlichkeit seine Lehrveranstaltungen durchführte, ohne dass die Inhalte, die er zu vermitteln suchte, dabei auch nur im Geringsten an Substanz eingebüßt hätten. Bekannt ist seine Fähigkeit zur Improvisation, die sich aufgrund der dauerhaft großen Arbeitsbelastung, der sich Uwe Koreik bis heute aussetzt, zur puren Notwendigkeit auswuchs und zu der gehört, dass er fast immer an mehreren „Baustellen“ gleichzeitig arbeitet, wobei ihn die unglückliche Tatsache einschränkt, dass der Tag lediglich 24 Stunden hat. Man könnte ihn daher am besten mit einem Jongleur vergleichen, der permanent mehrere Bälle gleichzeitig hochzuhalten sucht, weshalb er im Rahmen seiner Lehrtätigkeit nicht selten gezwungen ist, zur sogenannten „Schwellendidaktik“ zu greifen. Der Begriff entstammt einem schon älteren Witz, den sich DAAD-Lektor:innen früher gern erzählten und der kongenial die improvisatorischen Erfahrungen all jener Lehrkräfte aufnimmt, die in großem Umfang lehren – und daneben noch einiges anderes zu tun haben –, mit der Folge, dass nicht immer genügend Zeit zur ausgiebigen Unterrichtsvorbereitung bleibt. „Schwellendidaktik“, so lernten wir von Uwe Koreik, ist eine auf Agilität setzende akademische Lehrmethode, die auf die schnelle Entwicklung einer didaktischen Einstiegsidee beim Betreten des Unterrichtsraums zielt, wobei die „Schwellendidaktik“ einerseits mit der „Autodidaktik“ kontrastiert, bei der die Unterrichtsvorbereitung während der Fahrt zum Unterrichtsraum erledigt wird, sowie andererseits mit der „Hammerdidaktik“, die auf der Einstiegsfrage in den Unterricht „Was hammer denn in der letzten Stunde gemacht?“ aufbaut und von dieser Frage aus in der Echtzeit des Unterrichts eine didaktisch-methodische Vorgehensweise entwickelt. Dass der wohlpräparierte Lehrende mit Ablaufplan und fertigem Unterrichtskonzept den

Verfechter:innen von Auto-, Schwellen- und Hammerdidaktik gleichwohl vorzuziehen sei, dies hat Uwe Koreik nicht versäumt, seinen Studierenden pflichtbewusst mitzugeben, wiewohl er häufig zu berichten wusste, dass gerade die improvisierten Lehrveranstaltungen, in denen er sich intuitiv auf sein didaktisches Ingenium verlassen hat und verlassen konnte, letztlich seine fruchtbarsten Unterrichtsstunden gewesen seien. Dass nicht zuletzt über die – fachlich fundierte und erfahrungsgesättigte – Improvisation sich jene Dynamik einstellt, die der Glücksforscher Mihály Csíkszentmihályi den Flow nennt, dies wusste Uwe Koreik auch ohne Csíkszentmihályis einschlägiges Buch *Flow – der Weg zum Glück* gelesen zu haben – wobei, stellt man seine eminente Belesenheit in Rechnung, hat er vermutlich auch dieses Buch gründlich studiert.

Uwe Koreiks akademische Lebensleistung erstreckt sich freilich nicht nur auf Forschung und Lehre – auch wenn er auf diesen Feldern so viel geleistet hat, dass es für mehr als ein Professorenleben reichen würde. Er hat darüber hinaus auch in verschiedenen Funktionen zum institutionellen Ausbau des Faches in großem Umfang beigetragen. Schon während seiner Zeit als Leiter des Sprachenzentrums an der Universität Hannover in den 1990er-Jahren hat er die sogenannte „Innovationsgesellschaft“ gegründet, in der es möglich war, jenseits der bekannten trennungsrechtlichen Limitierungen, Deutschkurse auch unter einem kommerziellen Aspekt anzubieten. Seine Motivation bestand dabei jedoch nicht darin, finanzielle Gewinne zu erzielen – Geld war für ihn immer nur insofern von Interesse, als man mit ihm Gutes und Nützlichendes tun konnte. Es ging ihm vielmehr darum – man erinnere sich, die 1990er-Jahre waren eine Zeit deprimierender Massenarbeitslosigkeit, in der viele Hochschulabsolvent:innen sich umschulen ließen, in Call-Centern Beschäftigung fanden oder sich als Taxifahrer:innen selbstständig machten –, Stellen für arbeitslose oder prekär beschäftigte Geisteswissenschaftler:innen zu kreieren und ihnen neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen. Es wäre interessant, einmal nachzuforschen, wie viele Stellen Uwe Koreik in Hannover und an seinen späteren Arbeitsorten im Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neu geschaffen hat. Es scheint nicht zu hoch gegriffen, in diesem Zusammenhang eine dreistellige Zahl anzunehmen, wobei sich hinter jeder einzelnen neuen Stelle eine mindestens temporär existenzsichernde Maßnahme verbirgt, die einer nicht selten an ihrer Prekarität verzweifelnden Nachwuchswissenschaftlerin (oder einem Nachwuchswissenschaftler) den Weg in ihren Wunschberuf ebnete.

Zu seinen institutionellen Aufbauleistungen gehört daneben seine Tätigkeit im Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), in dem er als Gründungsmitglied lange Zeit im Vorstand tätig war und später als Sprecher des Beirats fungierte – eine Tätigkeit, in deren Rahmen er nicht präventiv das Rampenlicht suchte, sondern sich, wie bei jeder seiner Stationen, vorbehaltlos in den Dienst der Sache stellte und sich dabei grundsätzlich für keine unsichtbare Kärnerarbeit zu schade war. Tatsächlich hat Uwe Koreik den FaDaF durch seine gesamte, nicht immer einfache Geschichte hindurch aktiv begleitet und wichtige Etappen dieser Geschichte in verschiedenen Funktionen entscheidend mitgestaltet: die zur deutsch-deutschen Erfolgs-

geschichte gehörende Kontaktaufnahme und Kooperation mit den Vertreter:innen des Faches in der ehemaligen DDR in den Jahren nach der FaDaF-Gründung; die Entwicklung und beständige Qualitätsverbesserung der DSH oder als Mitglied des Redaktionsbeirats, die immer weitergehende Professionalisierung der vom FaDaF mitherausgegebenen Zeitschrift InfoDaF, die inzwischen bei dem renommierten Wissenschaftsverlag *de Gruyter* erscheint und zu den ersten publizistischen Adressen des Fachs gehört. Dass Uwe Koreiks Festschrift in der MatDaF-Reihe des FaDaF auf unkomplizierte Weise ihre editorische Heimat gefunden hat, versteht sich vor diesem Hintergrund fast von selbst.

Unvollständig wäre diese kurze Aufzählung von Uwe Koreiks fachbezogen-institutioneller Aufbauleistungen – zu der noch seine tagtägliche Arbeit als Professor an der Universität Bielefeld und die von ihm lange Zeit mit Herzblut betriebene Germanistische Institutspartnerschaft mit der Universität Mink gehört –, fände nicht noch jenes hochrangige wissenschaftspolitische Großprojekt seine Erwähnung, dem er sich in den letzten Jahren verschrieben hat. Gemeint ist sein Engagement für die 2010 gegründete Türkisch-Deutsche Universität in Istanbul (TDU), in deren Rahmen er gleichsam aus dem Nichts gemeinsam mit seinen türkischen Kolleg:innen das Fremdsprachenzentrum der Universität aufgebaut hat, von dessen Anfängen in provisorischen Barackengebäuden mit einer Handvoll Deutschlehrer:innen bis hin zu der heutigen Großeinrichtung mit bis zu 80 Lehrkräften türkischer, deutscher oder auch österreichischer Herkunft in einem imposanten Neubau mit osmanischer Dachterrasse. Man verrät kein Geheimnis, wenn man daran erinnert, wie viele Hindernisse und Herausforderungen Uwe Koreik – natürlich nicht nur er allein, er aber stets in vorderster Front – zu überwinden hatte, bis das Sprachenzentrum jene Größe und Relevanz erreicht hatte, die es heute besitzt. Häufig haben wir Uwe Koreik sagen hören, dass er im Grunde zwei Jobs habe: seine Professur in Bielefeld sowie seine Tätigkeit als Vizepräsident der TDU. Die Herausgeber:innen der Festschrift, die beide im Kontext der TDU gearbeitet haben bzw. arbeiten, wussten immer sehr genau, was er meint, wenn er von seinem enormen Arbeitsaufwand im Zusammenhang mit der TDU sprach, der nicht nur andauernde Abstimmungen, unterschiedlichste persönliche Gespräche nicht zuletzt über individuelle Probleme der deutschen Lehrkräfte, Gremiensitzungen und Curriculums-Entwicklungen sowohl für die Sprachkurse als auch für den inzwischen implementierten Masterstudiengang DaF umfasste, sondern auch die Auswahl der Lektor:innen in Bonn beinhaltete (die ausreisenden Lehrkräfte schult er regelmäßig vor ihrer Ausreise an einem Wochenende in seinem Wohnzimmer) sowie immer erneute Aktionen zur Lösung vorhersehbarer und unvorhergesehener, mitunter sehr plötzlich auftretender Probleme in Kooperation mit den verschiedenen Stakeholdern des Sprachenzentrums – angefangen bei seiner Heimatuniversität Bielefeld über die Türkisch-Deutsche Universität und die deutschen Konsortialpartner bis hin etwa zur Ehrenpräsidentin Rita Süssmuth und dem DAAD, der mit dem TDU-Referat und seinen Mitarbeitenden, aber auch mit den jeweiligen Generalsekretär:innen und Gruppenleiter:innen in das Projekt involviert ist. Eine Mammutaufgabe, zu der u.a.

gehörte, dass Uwe Koreik in manchen Jahren fast monatlich nach Istanbul flog, nicht selten, um irgendwelche Kühe vom Eis zu holen, für deren irrtümlichen Standort zumeist die Problematik zweier unterschiedlicher hochschul- und arbeitsrechtlicher Systeme verantwortlich war, die im TDU-Kontext zuverlässig miteinander kollidierten.

So eindrucksvoll die bisher genannten wissenschaftlichen und fachpolitischen Leistungen und Verdienste Uwe Koreiks sind, sie charakterisieren keineswegs in Gänze, was ihn als akademischen Lehrer und als Menschen im Kern ausmacht. Hierzu muss eine weitere Seite seiner Persönlichkeit beleuchtet werden, die bislang unerwähnt geblieben ist: seine Rolle als Kollege, Freund und Mentor. Denn Uwe Koreik besaß immer und besitzt bis heute ein einzigartiges Talent, auf Menschen zuzugehen und sie mit seinem Engagement und seiner Begeisterung für eine Sache zu gewinnen. Die Zahl seiner Kontakte innerhalb des Faches und über dessen Grenzen hinaus dürfte dementsprechend nur schwer zu übertreffen sein, ebenso die Zahl seiner akademischen Arbeits- und Kollaborationsbeziehungen, von denen sich viele über die Jahre zu Freundschaften entwickelt haben. Wollte man ihn als Freund charakterisieren, fallen einem unweigerlich Eigenschaften ein wie Menschlichkeit, Großzügigkeit, Fairness, Toleranz, Treue und nicht zuletzt die Fähigkeit, eigene Eitelkeiten gänzlich zurückzustellen und Kolleg:innen, die etwa die mit Publikationen oder öffentlichen Auftritten verbundenen Meriten nötiger haben als er selbst, den Vortritt respektive die Bühne zu überlassen. Tatsächlich ist es viel zu wenig bekannt und muss an dieser Stelle zumindest einmal hervorgehoben werden, wie sehr sich Uwe Koreik um die Förderung von jungen Nachwuchswissenschaftler:innen und DaF-Lehrkräften verdient gemacht hat. Seine gesamte berufliche Laufbahn, die ihn schon früh auf die Leitungsposition des Sprachenzentrums in Hannover geführt und ihm mithin die entsprechenden institutionellen Machtmittel an die Hand gegeben hat, hat er sich talentierten Nachwuchskräften angenommen, ihnen Wege gebahnt, Chancen eröffnet, Möglichkeiten zu einer ersten Bewährung als Lehrperson eingeräumt und ihnen im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft sublimste strategische Hinweise gegeben.

Noch in einer anderen Hinsicht hat sich Uwe Koreik um die Förderung des DaF/DaZ-Nachwuchses verdient gemacht: Nach seinen Erfahrungen als DAAD-Lektor in Sofia, Prag und Durham hat er, inzwischen selbst Mitglied der Lektor:innen-Auswahlkommissionen des DAAD zahlreiche Bewerber:innen um ein Lektorat bei ihrer Vorbereitung auf ihre bevorstehenden Auswahlgespräche uneigennützig unterstützt. Dies geschah meist so, dass er, etwa nach einer Pizza und einem Glas Rotwein und oft ohne jedwede Vorankündigung, ein fiktives Auswahlgespräch improvisierte, bei dem er, den Part der Kommission übernehmend, die Fragen und damit den Schweregrad des „Grillens“ den Leistungsanforderungen der Kommission und dem Leistungsvermögen seines jeweiligen Schützlings entsprechend virtuos zu variieren verstand. Es erübrigt sich fast, darauf hinzuweisen, dass er so einer Vielzahl von Nachwuchskräften zum ersten und oft entscheidenden Schritt auf ihrem Karriereweg verholfen hat.

Wer Uwe Koreik kennt, weiß zudem, dass er ein Haus führt, dessen Türen für Menschen aus der ganzen Welt weit geöffnet sind, ein Haus, in dem er immer wieder Freund:innen, Bekannte und Fachkolleg:innen, die nach Bielefeld kommen, oftmals über längere Zeiträume Kost und freies Logis gewährt, wovon nicht nur zahlreiche Beiträger:innen der Festschrift berichten können, sondern auch seine beiden Gasttöchter, die er im Hinblick auf studienbezogene Belange, den Umgang mit der deutschen Bürokratie und ein besseres Verständnis ihres ihnen mitunter erratisch anmutenden Gastlandes unterstützte. Wer bei Uwe Koreik zu Gast ist, der macht bei immer anregenden, bisweilen kontroversen, aber stets von Respekt, Toleranz und Humor geprägten fachlichen und politischen Diskussionen – tatsächlich ist Uwe Koreik im besten Sinne ein *ζῷον πολιτικόν* – die Erfahrung von großer Gastfreundschaft und Freigiebigkeit.

Die Idee für eine Festschrift zu Ehren Uwe Koreiks datiert aus einem Gespräch am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Bielefeld zwischen Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer im Sommer 2019. Nicht lange danach konstituierten sich Nazan Gültekin-Karakoç und Roger Fornoff als zweiköpfiges Herausgeberteam. Nach einigen konzeptionellen Vorabsprachen trafen wir uns dann im Corona-Sommer 2020 in einem Bielefelder Gartengasthof mit Uwe Koreik, um ihm unsere Pläne, von denen er bis dahin nichts ahnte, zu eröffnen und ihn zu bitten, uns jene Personen zu nennen, von denen er sich einen Beitrag zur Festschrift wünschen würde. Uns war selbstverständlich klar, dass eine Festschrift zu Ehren von Uwe Koreik umfangreich werden würde. Aber als er anfangs seine berufliche und private Biografie im Gespräch mit uns Revue passieren zu lassen, wobei er eine Person nach der anderen als potentielle Beiträger:in nannte und uns in den kommenden Wochen immer noch weitere Namen vorschlug – und zu allem Überfluss fast ausnahmslos jede Person, die wir anfragten, auch noch mit großer Begeisterung zusagte –, waren wir schließlich doch über die Maßen erstaunt: 42 Beiträger:innen dürften für eine Festschrift rekordverdächtig sein; und auch dass sie zwei Bände benötigt, um Platz zwischen nun vier Buchdeckeln zu finden, kommt vermutlich nicht allzu oft vor.

In der Festschrift sind Autor:innen versammelt, die Uwe Koreiks privaten und beruflichen Weg gekreuzt haben und ein Stück dieses Weges mit ihm gegangen sind. Dabei sind Freund:innen, Kolleg:innen aus nahezu allen Standorten seiner Arbeitsbiografie vertreten: aus Bonn, Sofia, Durham, Hannover, Bielefeld, Minsk und Istanbul. Es liegt nahe, dass die meisten von ihnen Vertreter:innen des Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind. Ungewöhnlicher ist, dass sich daneben auch zahlreiche Personen an der Festschrift beteiligt haben, die nicht aus diesen Kontexten kommen, mit denen Uwe Koreik aber nichtsdestoweniger in unterschiedlichen institutionellen Konstellationen eng zusammengearbeitet, als deren Förderer er agiert hat oder die in noch anderer Weise mit ihm verbunden sind und eine wichtige berufliche oder persönliche Rolle in seinem Leben gespielt haben. Entsprechend besitzt die Festschrift eine Art Doppelstruktur: Sie enthält einerseits, wie es für eine akademische Festschrift üblich ist, fachwissenschaftliche Beiträge,

von denen die meisten die Arbeits- und Forschungsgebiete Uwe Koreiks reflektieren, vor allem Beiträge aus dem Bereich Landeskunde/Kulturstudien mit einer besonderen Orientierung auf das Konzept der Erinnerungsorte, dem Schwerpunkt seiner Lehr- und Forschungstätigkeit in den letzten Jahren, entsprechend der Denomination seines Bielefelder Lehrstuhls; sodann wissenschaftliche Artikel aus dem Bereich des Testens und Prüfens, den er in seiner bereits erwähnten Habilitationsschrift mit bahnbrechender Wirkung behandelt hat; sowie – neben einer Reihe weiterer, diverse Themen des Faches abdeckender Beiträge – Aufsätze über Film und Literatur, deren Einsatzmöglichkeiten im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung er in immer neuen Anläufen in Forschung und Lehre durchdacht hat und bis heute durchdenkt. Die Festschrift beinhaltet aber noch einen zweiten Typus von Uwe Koreik zugeeigneten Texten: sogenannte Vignetten, persönlich gehaltene Erinnerungsskizzen, in denen in augenzwinkernder und meist anekdotischer Form und immer mit großer Sympathie und Zugeneigtheit Facetten von Uwe Koreiks Persönlichkeit sichtbar werden. Sie stammen zumeist aus der Feder derjenigen Weggefährt:innen, die nicht aus dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kommen, aber doch ihren Beitrag zur Würdigung Uwe Koreiks leisten wollten – und die in allen Fällen viel über ihn zu erzählen hatten.

So ist nach insgesamt dreijähriger Arbeit eine Festschrift entstanden, von der wir hoffen, dass sie einen Eindruck sowohl von dem Wissenschaftler als auch von dem Menschen Uwe Koreik vermittelt; eine Festschrift, die dem zu Ehrenden, den Beiträger:innen und natürlich allen Leser:innen zur Freude gereichen soll. Die Festschrift trägt den Titel *Beruf(ung) DaF/DaZ*, denn für Uwe Koreik war die Arbeit als DAAD-Lektor, als Leiter eines Sprachenzentrums und dann die längste Zeit als Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stets mehr als bloßer Broterwerb. Sie war (und ist) ihm, der ursprünglich Geschichte studierte und sich dann trotz eines Arbeitsangebots von Jürgen Kocka, einem der wichtigsten Repräsentanten der Historischen Sozialwissenschaft in Deutschland, für eine Karriere im Bereich Deutsch als Fremdsprache entschieden hat – ein besseres Wort fiel uns nicht ein, um sein jahrzehntelanges Engagement für das Fach und die mit diesem verbundenen Menschen zu charakterisieren –, eine Berufung. Wer, wie es für Uwe Koreik unbedingt zutrifft, eine solche Berufung gespürt, gelebt und gearbeitet hat, wird sie nicht einfach mit dem Ruhestand abschütteln können. Und so hoffen wir, und mit Sicherheit auch viele andere Kolleg:innen und Freund:innen, dass Uwe Koreik auch nach seiner Pensionierung dem Fach erhalten bleibt – und ihm als Wissenschaftler, als Lehrer und als Mentor auch weiterhin wichtige Impulse zu geben vermag.

Danksagung

Zum Gelingen eines Buchprojekts tragen immer viele Personen bei. Entsprechend möchten wir an dieser Stelle den Mitwirkenden an dieser Festschrift unseren herzlichen Dank aussprechen. Er geht zunächst an die Träger:innen, die mit ihren wissenschaftlichen Artikeln und persönlichen Erinnerungsskizzen die vorliegende Festschrift allererst möglich gemacht haben. Ferner bedanken wir uns bei Annegret Middeke für die durchgehende Beratung und die unglaubliche Unterstützung bei der Fertigstellung der Festschrift sowie für die Organisation der *Tabula Gratulatoria*. Annett Eichstaedt danken wir für ihre Hilfestellungen im Hinblick auf technisch-formale Belange und für die Korrektur der Artikel und Vignetten; Alice von Berg für deren Formatierung und Natalia Zalipyatskikh für die Gestaltung des Covers; zudem Merle Nahrman für eine erste Formatierung des Manuskripts sowie für ihre Unterstützung bei der Bearbeitung und Korrektur der Texte. Nicht zuletzt seien auch die Kolleg:innen aus dem Fachbereich DaF/DaZ auf dem C3-Flur der Universität Bielefeld dankbar erwähnt, die vielfältige Ideen und kreative Lösungen im Rahmen der Erarbeitung der vorliegenden Festschrift beisteuerten.

Zu Dank verpflichtet sind wir darüber hinaus dem Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) sowie der Universität Bielefeld und der Universität zu Köln für die großzügige finanzielle Förderung des Bandes.

Zum Schluss möchten wir darauf hinweisen, dass es seitens des Herausgeber-teams keine Vorgaben hinsichtlich gendergerechter Sprache gab. Wir haben es jeder/jedem Träger:in überlassen, ob und wenn ja, wie er oder sie gendern möchte. Die diesbezügliche Heterogenität der Beiträge ist daher keineswegs unbeabsichtigt und kann auch als eine Form von Diversity betrachtet werden.

Nazan Gültekin-Karakoç, Roger Fornoff, September 2022

Tabula Gratulatoria

Die folgende Tabula Gratulatoria beruht auf Selbsteintragungen, die fakultativ mit oder ohne Titel vorgenommen wurden.

Oksana Abrosymova

Prof. Dr. habil. Sylwia Adamczak-Kryzstofowicz

Karin Aguado

Mag. Edin Alkaz

Dr. Hans-Joachim Althaus

Dr. Ewa Andrzejewska

Prof. Camilla Badstübner-Kizik

Prof. Dr. Sandra Ballweg

Margit Bäumker

Rupprecht S. Baur

Dipl.-Des. Winifred Becker

Dr. Christine Becker

Iris Beckmann-Schulz

Dr. Nils Bernstein

Reinhard von Bernus

Rainer Bettermann

Dr. Christine Bickes

Prof. Dr. Dagmar Blei
Damaris Borowski
Heike Brandl
Maria Bringmann
Prof. Dr. Nikolina Burneva
Dr. Lothar Bunn
Christiane Carstensen
Univ.-Prof. Dr. Daniela Caspari
Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne
Tina Claußen
Andrea Cornelißen
Prof. Dr. Andrea Daase
PD Dr. habil. Gunther Dietz
Prof. Dr. Gabriele Diewald
Dr. Michael Dobstadt
Ph.D. Lkhamkhuu Dorjpalam
Aimée Dornier
Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich
Annett Eichstaedt
Göntje Erichsen
Dr. Michael Ewert
Stephanie Falkenstern
Qi Fan
Prof. Dr. Christian Fandrych
Prof. Dr. Gisella Ferraresi
Miriam Feuerlein
Aleksandra Filonova
Prof. Dr. Dr. Csaba Földes
Roger Fornoff

Manuela Funke

Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Izzet Furgaç

Prof. Dr. Siegfried Gehrman

Dafinka Georgieva-Meola

Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V.
(g.a.s.t.)

Silke Ghobeyshi

Anne Gladitz

Marion Grein

Wilhelm Griebhaber

Dipl. Päd., Mag. Erika Grossmann

Prof. Dr. Katja Grupp

Karin Gültlinger

Wolfgang Hackl

Anja Häussler

Dr. Ursula Hassel

Amra Havkic

Martin Herold

Prof. Dr. Almut Hille

Dr. Kevin Hilliard

Prof. Dr. Nils Hoppe

Susanne Horstmann

Britta Hufeisen

Prof. Dr. Hans-Werner Huneke

M.A. Katrin Husemann

Dr. Nicola Huson

Dr. Silvia Introna

a.o. Prof. Dr. Sasa Jazbec

Dr. Sabine Jentges

Dr. Matthias Jung

Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Ketki Karkhanis

Prof. Dr. Karin Kleppin

Larissa Klyushkina

Prof. Dr. Gabriele Kniffka

Lutz Köster

Prof. Dr. Helga Kotthoff

Prof. Dr. Claire Kramsch

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Daniel Kulesza

Prof. Dr. iur. Dr. h.c. (Istanbul) Dr. h.c. (Athen) Philip Kunig

Prof. Dr. Jürgen Kurtz

Prof. Dr. Lutz Küster

Christine Kutscher

Martin Lange

Prof. Dr. Natalia Lapteva

Dr. phil. Tristan Lay

Fangfang Li

Dr. Martina Liedke-Göbel

Peter Maring

Prof. Dr. Nicole Marx

Lisa Mauritz

Prof. Dr. Grit Mehlhorn

Annegret Middeke

Dr. Frank Mielke

Andrey Mladenov

André Moeller

Jupp Möhring

Magister Bolormaa Baljir

Dr. Christian Niedling

Udo Ohm

Javier Orduña

Prof. Dr. Rıza Öztürk

Rossana Papalino

Jan Paul Pietzuch

Désirée Präg

Dr. Agnieszka Putzier

Niklas Rahn

Dr. Marine Ramishvili

Monika und Frank Riedel

Renate Riedner

Claudia Riemer

Prof. Dr. Thorsten Roelcke

Werner Roggausch

Jürgen Röhling

Dr. phil. Heike Rohmann

Julia Roos

Nastassia Rozum

Dr. Manuela Sato-Prinz

Elisabeth Schaidhammer

Monika Schelm

Simone Schiedermaier

Dagmar Schimmel

Jutta Schindler

Prof. Dr. Stephan Schlickau

Lars Schmelter

Prof. Dr. Torben Schmidt

Dr. Julia Schmidt

Dr. Sabine Schmidt
Dr. Dirk Scholten-Akoun
Karen Schramm
Christoph Schroeder
Sabina Schroeter-Brauss
Dr. Sigrun Schroth-Wiechert
Dr. Anke Stöver-Blahak
Hannes Schweiger
Dr. Michael Schwidtal
Prof. Dr. Julia Settineri
Dr. Michael Seyfarth
Prof. Dr. David Simo
Anara Smagulova
Prof. Dr. Paulo Soethe
Sina Spiekermeier Gimenes
Prof. Dr. Thomas Studer
Prof. Dr. Rita Süßmuth
Dr. Anna Sytko
Prof. Dr. Larysa Tarasevich
Matteo Tasso
Prof. Dr. Winfried Thielmann
Prof. Dr. Aysel Uzuntaş
Reinhard von Bernus
Dr. Angela Wahner
Anne Wernicke
Dr. Kathrin Wild
Monika Wilhelm
Jarno Willems
Dr. Christian Winter

Dr. Armin Wolff

Dr. Mattheus Wollert

JProf. Dr. Nadja Wulff

Dr. Sabine Ylönen

Dr. Natalia Zalipyatskikh

Lu Zhang

Svetlana Zinoveva

Anika Zörner

Teil I: Film/Literatur

„Nur die Literatur macht den Sprachunterricht vollständig“

Natalia Zalipyatskikh (Bielefeld)

Jetzt müssen wir die Möglichkeit ins Auge fassen, daß das Studium und die Vermittlung von Literatur nur von begrenzter Bedeutung sind, ein passionierter Luxus wie die Bewahrung der Antike. Oder daß sie, schlimmer noch, Ablenken von einem dringlicheren und verantwortlicheren Gebrauch von Zeit und geistiger Energie. Ich persönlich glaube, weder das eine noch das andere stimmt. Gestellt muß die Frage aber werden, und sie muß untersucht werden ohne scheinheilige Herumrederei. Nichts ist beunruhigender im gegenwärtigen Universitätswesen als die Tatsache, daß eine derartige Untersuchung für abwegig und subversiv gehalten wird. Sie ist von essentieller Bedeutung. (Steiner 1969: 36)

Zusammenfassung

Im Rahmen der DaF/DaZ-Forschung gibt es eine solide theoretische sowie didaktische Basis in Bezug auf den Einsatz von literarischen Werken im DaF/DaZ-Unterricht. In der Unterrichtsrealität ist die Literatur jedoch kaum präsent, so dass der pessimistische Aphorismus von François VI. de La Rochefoucauld über die Liebe auf die Literatur übertragen werden könnte: „Die wahre Liebe [Literatur – N.Z.] ist wie ein Gespenst; jeder spricht darüber, aber niemand hat sie wirklich gesehen!“ (Rattner 1998: 205) – und trotz seiner überspitzten Formulierung er völlig berechtigt

wirkt. Der Ausweg aus dieser Diskrepanz bzw. Kluft zwischen Theorie und Praxis kann in den empirischen Forschungen gefunden werden. Der vorliegende Beitrag liefert interessante, aus einer kleinen qualitativen Umfrage gewonnene Erkenntnisse zum Problem: Welche Einstellungen haben Lehrende und Lernende in Bezug auf den Einsatz der Literatur im DaF-Unterricht?

1 Einleitung

In den 80er-Jahren ruft der Sprach- und Literaturwissenschaftler Harald Weinrich zur „Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts“ (Weinrich 1985a: 241) auf, dabei stützt er sich auf die Theorie von Jakobson über die ästhetische (oder auch poetische oder künstlerische) Funktion der Sprache (ebd.: 234). In den 90er-Jahren wird die Literatur als vierte Ausrichtung¹ neben der linguistischen, lehr-lernwissenschaftlichen sowie landeskundlich-kulturwissenschaftlichen im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) etabliert (Henrici; Koreik 1994: 16).

Der Literaturdidaktiker Koppensteiner (2012, vgl. auch Koppensteiner 2001) baut acht Thesen zum Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht auf, wobei er als Ansatzpunkt und als erste These die zum Teil euphorisch klingende Aussage Weinrichs wie folgt übernimmt: „Nur die Literatur macht den Sprachunterricht erträglich“ (Koppensteiner 2012: 9). Weinrich behauptet, die Texte und Übungen mit Minimalgrammatiken und Mindestwortschätzen, die der sprachlichen Komplexität ausweichen, seien für die Lernenden täuschend und verwirrend, wenn sie sich später in der Realität mit ihrer ganzen Komplexität auseinandersetzen. Didaktik solle die Methoden entwickeln, die sie mit der Komplexität der Sprache konfrontieren, deswegen eignet sich die Literatur für solche Funktion in hohem Maße (Weinrich 1985b: 249). Nun versprechen der von Weinrich ausgeführte Gedanke trotz seiner provokanten Formulierung sowie die aussichtsvolle „breit gefächert[e]“ (Helbig; Götze; Henrici; Krumm 2001: 5) literarische Ausrichtung im DaF-Bereich sowohl eine vielfältige Entwicklung der kommunikativen, literarischen, ästhetischen (Dobstadt; Riedner 2011), symbolischen (Kramsch 2011) und kulturellen Handlungskompetenzen als auch die Förderung der kognitiven und emotionalen Voraussetzungen, Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeiten (Bredella 2012) bei den Lernenden im DaF-Unterricht. Wintersteiner (2006) verfasst ein ästhetisches,

¹ In seinem Aufsatz von 2014 plädiert Altmayer für ein Konzept, nach dem literarische Texte aus der kulturwissenschaftlichen Perspektive, d.h. im Kontext der Kulturstudien, und nicht aus einer selbstständig etablierten Ausrichtung thematisiert werden sollen (Altmayer 2014: 34f.).

pädagogisches und politisches² Konzept³ der interkulturellen/transkulturellen Literaturdidaktik „Poetik der Verschiedenheit“ im Sinne der Bildung zur kosmopolitischen Identität und Solidarität, wo er postuliert, dass die Kunst ein entscheidendes Medium der individuellen Entwicklung sei und anhand der Literatur „Vielstimmigkeit“, „Perspektivenwechsel“ und „Umgang mit Differenz“ als zentrale Überlebensfrage der Menschheit gelernt und gelehrt werden. Dabei hebt er hervor:

Kunst – als das Medium der Phantasie, der Träume, des Begehrens – ist jedoch eine anthropologisch grundlegende Konstante, die seit der Entstehung von Staaten, und speziell in der Moderne als selbstständiger, zunehmend autonomer Bereich in Erscheinung tritt und in postmodernen, kommunikationsorientierten und sich globalisierenden Gesellschaften eine neue Qualität erhält. (Wintersteiner 2006: 27)

Es wurden eine Reihe von didaktischen Vorschlägen und produktiv-kreativen Techniken (Koppensteiner 2002, Koppensteiner 2001, Waldmann 1999, Ehlers 1992 u.a.) konzipiert, welche die literarischen Rezeptionsprozesse sowie den produktiven, kritischen und kreativen Umgang mit den literarischen Texten vielverhebend unterstützen und im vollen Maße der Frage „Wie“ Rechnung tragen.

Trotzdem habe die Literatur es schwer im Fremdsprachenunterricht, stellt Krenn (2002: 15, vgl. Esselborn 2010: 18) fest, obwohl das Interesse an kulturwissenschaftlichen Phänomenen tendenziell wächst (vgl. Dobstadt; Riedner 2011: 99).

Ein wichtiges Desiderat in diesem Forschungsfeld stellen mangelhafte empirische Daten dar. Es fehle an empirischen Untersuchungen zur individuellen Lernerrezeption (Schier 2010), es fehlen Erfahrungsberichte der Lehrenden, in denen u.a. ausgelegt wird, wie oft und wie intensiv im DaF-Unterricht mit literarischen Texten gearbeitet wird. Besonders interessant scheint aber die Perspektive der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit der Literatur zu sein, die, wie es schon erwähnt wurde, empirisch kaum erforscht ist.

Im folgenden Aufsatz wird folgender Frage nachgegangen: Welche Einstellungen haben Lehrende und Lernende in Bezug auf den Einsatz der Literatur im DaF-Unterricht? Zunächst werden kurz die theoretischen Grundlagen aus der Literaturdidaktik im DaF/DaZ-Kontext erläutert und im empirischen Teil erfolgt die Vorstellung einer kleineren qualitativen Untersuchung. Abschließend werden erste Schlussfolgerungen ausgeführt.

² Wintersteiner (2006: 26) hinterfragt in seinem Buch: „Wenn Literatur als obsolet erklärt wird, erhebt sich die Frage, ob das nicht eher Ausdruck einer Verkümmernng des demokratischen Diskurses ist als einer Verkümmernng der Literatur.“

³ Wintersteiner (2006: 28) vertritt die folgende These: Durch die Synthese der bisher separat durchgeführten und untersuchten kulturwissenschaftlich-soziologischen, literaturwissenschaftlichen, pädagogischen, didaktischen Diskurse kann man tiefere Dimensionen in der Literaturdiskussion erreichen und gibt ihr dafür eine poetische Bezeichnung „im Tanz der Diskurse“.

2 Theoretische Ansatzpunkte

Die literarischen Texte stehen in einer engen Konkurrenz mit den Textsorten, orientiert einerseits an pragmatischen kommunikativen Unterrichtszielen, die detailliert in den überprüfbaren Kann-Beschreibungen und Kompetenzen des Europäischen Referenzrahmens festgehalten werden, und andererseits an standardisierten Sprachprüfungen (z.B. TestDaF), bei denen Literatur keine Rolle spielt (Esselborn 2010: 17). Krumm und Portmann-Tselikas führen in diesem Zusammenhang folgendes aus:

Die Suche der kommunikativen Didaktik nach authentischen Materialien hatte dazu geführt, dass Alltagsthemen und pragmatische Texte jeder Art in den meisten Lehrbüchern den wichtigsten Teil des Sprachangebots und die Grundlage für die unterrichtlichen Interaktionen lieferten. (Krumm; Portmann-Tselikas 2002: 13)

Auch die Literaturforscher und -didaktiker Dobstadt und Riedner monieren berechtigt den marginalen Charakter des Einsatzes der Literatur im DaF-Unterricht, und zwar im Kontext der Bearbeitung der ästhetischen Aspekte, sie heben folgende Tatsache hervor:

So finden sich in Lehrwerken der neueren Generation zwar immer auch literarische Texte, diese haben jedoch in der Regel den Stellenwert von additiven Materialien. Eine eigene Methodik der Textarbeit oder auch Konzepte, wie gerade ästhetische Aspekte der Sprachverwendung für die Zwecke des Fremdspracherwerbs gezielt genutzt werden könnten, lassen sich hierbei kaum erkennen. (Dobstadt; Riedner 2011: 101)

Am Beispiel des Gedichts „Die Zeit fährt Auto“ von Erich Kästner, didaktisiert im Lehrwerk „Berliner Platz 3 NEU. Deutsch im Alltag“ (Kaufmann; Lemcke; Rohrmann; Rusch; Scherling; Sonntag 2011), zeigen sie folgende Kritikpunkte auf, die beim Einsatz der schönen Literatur in aktuellen Lehrwerken kennzeichnend sind:

- wie undifferenziert auf unterschiedlichste Textarten und unterschiedliche Formen der Sprachverwendung (ebd.: 104) die Modelle der Texterschließung unter der besonderen Berücksichtigung der kommunikativen Kompetenz vermittelt werden,
- wie oberflächlich die sprachlichen Strukturen analysiert werden – indem nur die grammatische und lexikalische Ebene im Mittelpunkt stehen,
- wie indisputabel und flagrant die Textauslegung erfolgt, denn es „wird von einer eindeutigen Zuordnung von Signifikant und Signifikat ausgegangen, die entweder als Autorenintention gefasst wird [...] oder von den Lernenden im Sinne der Rezeptionsästhetischen Didaktik selbst zu bilden ist [...]. In beiden Fällen ist das Interesse ausschließlich auf die Bildung eines Signifikats gerichtet und nicht auf die Signifikationsprozesse, die zur Bildung von Signifikaten führen“ (ebd.).

Sie stellen fest, dass ein erweitertes Verständnis des Sprach- und Kompetenzbegriffes notwendig sei, indem die Ambiguität, Ambivalenz, Intertextualität etc. Bestandteile der Sprache seien und es nicht ausreichend wäre, die Bedeutung in der Sprache ohne Rücksicht auf symbolische Zusammenhänge zu erzielen, was allerdings die didaktischen Konsequenzen in Bezug auf die Vermittlung der kommunikativen Handlungskompetenz mit sich bringt (ebd.: 108f.). Dabei konzipieren sie auch mit der Entwicklung der Didaktik der Literarizität die Literatur und deren Funktion neu: Sie werden als

Mittel eines sprach- und kulturbezogenen Lernens aufgefasst, das nicht mehr den Parametern der gängigen kommunikativen und interkulturellen Konzepte folgt und letztlich auf ein verändertes Verständnis von Fremdsprachenunterricht zielt. (Dobstadt; Riedner 2016: 217)

In diesem Rahmen verstehen sie den Fremdsprachenunterricht als

einen Raum, in dem ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden, die als solche bewusst gemacht, reflektiert und gefördert werden sollen; bei Lernern, die sich im Zuge ihres Sprachlernens nicht bloß instrumentell einsetzbare skills aneignen, sondern sich ihrer Möglichkeiten als poetisch-kreative (Mit-)Konstrukteure von Bedeutung und ‚Wirklichkeit‘ bewusst werden; und die, vor dem Hintergrund der ambivalenten Tatsache, dass wir uns – mit Geertz gesprochen – in ‚selbstgesponnenen Bedeutungsgeweben‘ bewegen, ‚symbolic power‘ bzw. ‚symbolische Beweglichkeit‘ entwickeln. (ebd.: 217f., Herv. i.O.)

An der Stelle soll auf das kurz erwähnte bemerkenswerte Konzept „Poetik der Verschiedenheit“ von Wintersteiner (2006) hingewiesen werden, wo er feststellt, dass Literaturdidaktik keine Wissenschaft sei, die sich mit der Frage „Wie“ beschäftige, sie solle die Fragen „Wozu“ und „Warum“ fokussieren (Wintersteiner 2006: 35).

3 Empirisches: Schriftliche Befragung der Lehrenden und Lernenden

Es wurde im Wintersemester 2015/2016 eine kleine Befragung⁴ im qualitativen Paradigma mit drei erfahrenen Deutschlehrerinnen⁵ und 14 ausländischen Studierenden⁶ durchgeführt. Mithilfe eines offenen Fragebogens sollten die Lehrenden Stellung dazu nehmen, ob tatsächlich nur die Literatur den Sprachunterricht erträglich macht, ob sie sich gern mit den literarischen Texten im Deutschunterricht auseinandersetzen und wie sinnvoll sie den Einsatz literarischer Texte im Deutschunterricht finden. Auch die Lernenden wurden mit folgenden offenen Fragen konfrontiert: Ob sie gern lesen, ob sie gern mit den literarischen Texten im Deutschunterricht arbeiten, mit welchen literarischen Werken sie sich lieber beschäftigen würden, ob sie es für sinnvoll halten, mit Hilfe der Literatur Deutsch zu lernen und ob sie der oben ausgeführten These von Weinrich zustimmen würden?

3.1 Perspektive der Lehrenden

Die Erkenntnisse aus der Umfrageanalyse der Lehrenden zeigen ein heterogenes Bild. Nur in einem Punkt sind sie sich einig: Der straffe Zeitplan des Kurses lässt wenig Freiraum für literarische Texte.

Zwei Deutschlehrerinnen (DL 1 und DL 2) äußerten eher Skepsis hinsichtlich des Einsatzes literarischer Texte im DaF-Unterricht und begründeten diese folgendermaßen:

- fehlendes Interesse bei den Lernenden an Literatur
- fehlende Literarizität bzw. literarische, symbolische Kompetenz bei den Lernenden

DL 1 führt ihre Bedenken und Beobachtungen in Bezug auf die kaum ausgereifte Literarizität der Lernenden mit feinem Spott wie folgt aus:

Auch Germanistik-Studierende (Nicht-Muttersprachler) haben an der Heimatuni zumeist die deutsche Sprache, weniger jedoch die deutsche Literatur im Studienplan. Und dann sind mögliche literaturwissenschaftliche Abschlussarbeiten oft zu Themen wie: ‚Irgendwas mit Goethe‘ (O-Ton aus Marokko) oder ‚Max von der Grün, die Vorstadtkrokodile‘ (O-Ton, hier wird Kinderliteratur nicht als solche erkannt, aus Japan) oder ‚Über den

⁴ Alle Antworten der Akteure werden als Zitate ohne Änderungen angegeben.

⁵ DL 1 und DL 2 arbeiten als Deutschlehrerinnen bei PunktUm an der Universität Bielefeld; DL 3 ist Deutschlehrerin am Goethe-Institut Düsseldorf.

⁶ 14 Studierende kamen aus ganz Europa, aus Indien und Sri Lanka, sie nahmen am Erasmus-Programm bzw. an Deutschkursen für Erasmus-Studierende von September bis Oktober 2015 teil. Das Sprachniveau in der deutschen Sprache der Studierenden lag auf dem Niveau B2–C1. Die Befragungen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden wurden auf Deutsch durchgeführt und werden im vorliegenden Aufsatz ohne Korrekturen und Änderungen zitiert.

Feuilletonstreit – Tod eines Kritikers/Walser⁶, wo dann aus Unwissenheit des Studierenden, der aus einem völlig anderen Kulturkreis kommt (Germanistikstudent aus Kamerun), in einer schriftlichen Arbeit dann statt ‚die braunen Machthaber‘ die ‚blauen Machthaber‘ (sic!) (O-Ton) wird, weil der Student mit der Farbe ‚braun‘ nicht den Nationalismus verbinden kann.

- Zeitdefizite im Rahmen des Kurses
- Literatur wird im Curriculum nicht vorgesehen
- defizitäre Deutschkenntnisse bei den Lernenden (dahinter steht der Gedanke, dass es nur mit den fortgeschrittenen Studierenden sinnvoll wäre, mit literarischen Texten zu arbeiten)
- hoher Schwierigkeitsgrad der literarischen Texte

Aus den genannten Gründen arbeiten sie selten mit literarischen Texten im DaF-Unterricht, in den meisten Fällen nur als Schreib Anlass (z.B. Gedichte von Erich Fried), um den Bezug zur Realität bei den Lernenden zu erreichen. Beide stimmen Weinrich nicht zu, dass nur die Literatur den Sprachunterricht erträglich macht – DL 1 bezeichnet diese Aussage als „elitär“ und „nicht nachvollziehbar“, während DL 2 für Literatur als „Zusatzmaterial“ plädiert und zwei Aspekte der Literatur hervorhebt, nämlich: Die literarischen Texte sollten die Lernenden „persönlich ansprechen“, die Auseinandersetzung mit der Literatur müsse „freiwillig“ sein und nicht als Pflichtlektüre angeboten werden.

DL 3 ist im Gegensatz davon überzeugt, dass gerade die Arbeit mit literarischen Texten den Lernenden Erfolgserlebnisse bringen kann, d.h. das Gefühl, dass sie mit den „richtigen“ Texten im Unterricht arbeiten können. Daher setzt sie sich mit ihren Kursteilnehmenden mit vielen literarischen Werken (z.B. von Tucholsky, Heine, Goethe, Ringelnatz, Krüss, Kästner, Nöstlinger, Preußler) auseinander. Dennoch stimmt auch sie Weinrichs These nicht zu, lehnt sie jedoch nicht vollständig ab, sondern formuliert die Aussage um: „Nur die Literatur macht den Sprachunterricht vollständig“. Dabei erläutert sie ihre These folgenderweise:

Natürlich sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, in der Zielsprache erfolgreich zu kommunizieren und Alltagssituationen sprachlich zu meistern. Mir scheint jedoch diesem praktischen Ziel zu viel untergeordnet zu sein, denn zur Beherrschung einer Sprache gehört auch die Kenntnis und Lektüre ihrer Literatur. Literatur bietet die Möglichkeit in Empfindungswelten und Sichtweisen einzutauchen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Der literaturgeschichtliche Hintergrund eines Werkes ermöglicht zudem die Vermittlung historischer und landeskundlicher Aspekte.

Diese drei Beispiele zeigen einerseits, dass der Einsatz literarischer Texte von den Lehrpersonen abhängt, andererseits indizieren sie, dass die Literatur im universitären DaF-Unterricht tatsächlich nicht so präsent ist. DL 3 unterrichtet im Goethe-

Institut und es soll in weiteren Studien untersucht werden, ob es einen relevanten Unterschied macht, wo die Fremdsprachenlehrenden arbeiten.

3.2 Perspektive der Lernenden

Die Antworten der Studierenden geben ferner einen interessanten Einblick in die Problematik und bestätigen z.T. die oben ausgeführte Hypothese: *Trotz der zahlreichen didaktischen Versuche und konzeptuellen Vorschläge für den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht bleiben sie de facto eine Rarität.*

Es spielt keine Rolle, ob die Studierenden gern oder nicht gern lesen, aber sie plädieren für den Einsatz literarischer Texte im Deutschunterricht. Dabei haben sie kaum konkrete Vorstellungen, mit welchen Werken sie arbeiten möchten (nach der Analyse der Daten entstand eine kleine Liste der Werke, welche die Studierenden nannten: „Der Prozess“, „Das Schloss“, „Berlin Alexanderplatz“, Werke von Irvin Yalom, die anderen äußerten sich eher allgemein, in Bezug auf die Gattung oder literarische Form, wie z.B. Kurzgeschichten, Romane oder Gedichte).

Mit der Behauptung von Weinrich waren fünf Studierende einverstanden, dabei drückten sich die meisten sehr lakonisch aus, wie z.B. „Ja, ich denke, die Literatur macht den Sprachunterricht interessanter“ oder „Ich bin damit einverstanden. Es ist sinnvoll eine Sprache durch kulturelle Werten zu lernen. Wir können mit Literatur die Seele eines Landes verstehen“, während ein Masterstudent, der „Fremdsprachen für internationale Kommunikation“ studiert, seine Meinung folgenderweise schildert:

Ich bin absolut einverstanden. Durch die Literatur entdeckt man die Sprache in ihren verschiedenen Formen. Man kann die Grammatik lernen z.B., ohne unendlichen Übungen zu machen. Dazu profitiert man das Wissen der Literatur. Präpositionen und Satzbau zu üben, ist durch Liebesgeschichten oder Selbstfindungsmonologe sicher erträglicher.

Aus diesen Reflexionen geht hervor, dass der Student die Sprache bzw. die Grammatik hochkomplex findet, aber Literatur wie ein Ablenkungsmanöver gegen Langeweile und Schwierigkeit wirken kann – durch die fiktiven Welten werden die Tiefen der Sprache entdeckt und erlernt.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden geringe oder kaum Erfahrungen mit literarischen Texten im Deutschunterricht haben, deshalb stützen sich ihre Antworten einerseits auf den Vorbehalt, literarische Texte seien durchaus schwer, und andererseits haben ihre Antworten einen spekulativen Charakter. Was als bemerkenswerte Erkenntnis der genannten Studie festgehalten werden kann, ist, dass die Lehrenden a priori Vorstellungen davon haben, wie desinteressiert die Studierenden literarische Texte wahrnehmen werden. Deswegen wählen sie einen sicheren Weg und arbeiten ausschließlich mit den Lehrwerken und kaum mit literarischen Texten, während sich die Studierenden trotz ihrer Skepsis die Auseinander-

setzung mit literarischen Texten wünschen und eine gewisse Neugier zeigen. Nun muss diese Hypothese in weiteren empirischen Untersuchungen geprüft werden.

4 Schlussfolgerungen

Abschließend soll die Tatsache noch einmal unterstrichen werden: Es fehlt an empirischen Daten, die die Vermittlung und Rezeption der literarischen Werke im Deutschunterricht dokumentieren.

Mit der oben ausgeführten kleinen Untersuchung, die als Pretest und Vorbereitung auf eine größere Studie zur Vermittlung und Rezeption der literarischen Werke im DaF/DaZ-Unterricht dienen kann, dürften folgende wichtige Punkte problematisiert werden:

Die drei Fälle, die die Lehrenden repräsentieren, zeigen, dass der Einsatz literarischer Texte überwiegend von den Lehrpersonen abhängt, aber sie weisen auch darauf hin, dass die Literatur tatsächlich nicht so präsent im universitären DaF-Unterricht ist. Aus den Antworten der Lernenden kann man hingegen entnehmen, dass sie zwar wenig Erfahrung mit Literatur im Deutschunterricht haben, jedoch an den literarischen Werken interessiert sind.

Literatur

- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Deutsch als Fremdsprache. Schriften des Herder-Instituts (SHI)*, Bd. 3. Tübingen: Stauffenburg, 25–38.
- Bredella, Lothar (2012): Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie- (sic!), Kooperations- und Urteilsfähigkeit. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 3–31.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, 99–115.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215–236.

- Ehlers, Swantje (1992): *Literarische Texte lesen lernen*. (Kleine Reihe Deutsch als Fremdsprache). München: Klett.
- Esselborn, Karl (2010): *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: iudicium.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Struktur des Faches. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19; Halbbd.1, Berlin/New York: De Gruyter, 1–11.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (1994): Zur Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–42.
- Kaufmann, Susan; Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Sonntag, Ralf (2011): *Berliner Platz 3 NEU. Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch B1*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Koppensteiner, Jürgen (2001): *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt.
- Koppensteiner, Jürgen (2002): Literatur im DaF-Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation*. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien Verlag, 41–56.
- Koppensteiner, Jürgen (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch, Fremdsprache Literatur* 44, 35–40.
- Krenn, Wilfried (2002): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation*. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien Verlag, 15–40.
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Vorwort der Herausgeber. Literarische Texte im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in*

Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien Verlag, 13–14.

- Rattner, Josef (1998): *Die Liebe. Fuchs, Irmgard: Eros und Gefühl. Über den emotionalen Wesenskern des Menschen.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schier, Carmen (2010): Literatur und Literaturwissenschaft in DaF und in der internationalen Germanistik. (https://www.uni-leipzig.de/herder/hi.site,postext,vergangene-ereignisse,a_id,3699.html. Letzter Zugriff: 07.11.2016).
- Steiner, Georg (1969): *Menschliche Bildung, Sprache und Schweigen. Essays über Sprache, Literatur und das Unmenschliche.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steiner, George (1999): *Errata. Bilanz meines Lebens.* München/Wien: Hanser.
- Waldmann, Günter (1999): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle.* 2. korrigierte Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinrich, Harald (1985a): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Weinrich, Harald (Hrsg.): *Wege der Sprachkultur.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 221–245.
- Weinrich, Harald (1985b): Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: Weinrich, Harald (Hrsg.): *Wege der Sprachkultur.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 246–264.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung.* Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Zeit, Erinnerung und Resonanz

Marine Ramishvili (Bielefeld)

Sie weiß nicht mehr, wie er das gefragt hat. Lautete die Frage: „Kennst du eigentlich Fritz Bauer?“ oder „Weißt du eigentlich, wer Fritz Bauer war?“ oder „Du weißt wahrscheinlich, wer Fritz Bauer war, oder vielleicht auch nicht. Woher solltest du das auch wissen?“. Sie sitzt neben ihm im Auto, Beine übereinandergeschlagen, Hände verschränkt, es ist das Jahr 2020. Sie hat keine Ahnung, wer Fritz Bauer war. Sie ahnt, er könnte eine historische Figur sein, ein Politiker, ein Nazifunktionär. Sie kramt in ihrem Gedächtnis. Hat sie diesen Namen vielleicht doch schon mal irgendwo gehört? Nein, das Gedächtnis ist wie ein schwarzes Loch. „Nein“, sagt sie ein wenig verlegen und versucht, das Nichtwissen als Chance zu begreifen.

Um die Lücke des Wissens transparent zu transportieren, sagt sie mit mutiger Entschlossenheit: „Nein, ich habe keine Ahnung. Wer war Fritz Bauer?“ Es kommt die Zeit des Erinnerns, es ist die Zeit einer Geschichte. Er bereitet sich vor, diese bewegende Geschichte zu erzählen. Sie weiß, die Fahrt wird spannend. Sie weiß, sie wird in eine andere Zeit versetzt. Sie macht sich innerlich für die Reise bereit. Er erzählt fast alles über ihn. Die Erzählung ist sehr detailreich, mit Pausen, Sprüngen in der Geschichte und Schwanken in der Stimme. Sie spürt seine Verbundenheit mit der historischen Figur. Es ist das Jahr 2020 und Fritz Bauer macht eine Reise mit ihnen. Er hat Tränen in den Augen und sie versucht, sich Fritz Bauer vorzustellen. Sie hat kein Gesicht vor sich, aber ein warmes Gefühl. Sie hat keine Mühe, sich die Gesichtszüge dieses Menschen vorzustellen, denn die Wörter prasseln auf sie ein. „Bundesrepublik in den 50er Jahren“, „Generalstaatsanwalt“, „Adolf Eichmanns Entführung“, „Auschwitzprozesse“, „jüdische Herkunft“ „wahrscheinlich homosexuell“. Sie ist innerlich aufgewühlt, möchte viel mehr wissen, begreifen, ver-

stehen. Sie stellt Fragen. Er antwortet. Dann sagt er: „Es gibt einige gute Filme über ihn. Wenn du Lust hast, könnten wir einen zusammen anschauen.“

Sie sitzt auf dem Sofa, vollkommen erschöpft und erfüllt vom Besuch des Museums, von Erzählungen, von Erinnerungen, von Eindrücken. Ein Schauspieler, der Fritz Bauer spielt, erscheint auf dem Bildschirm. Er geht in die Küche, um zu kochen. Sie schaut den Film zunächst allein. Später kommt er hinzu, setzt sich auf das Sofa und schaut mit. Ihr Körper spürt den Schmerz der Menschen, die ihre Geschichten erzählen. Was geschieht hier eigentlich? Der Raum verändert sich, die Zeit fängt an, rückwärtszulaufen. Es schmerzt und gleichzeitig füllt sich der Raum mit Mut und Optimismus. Er weint. Sie auch.

Geschichte im Dokudrama: Zur Konstruktion und Inszenierung von Geschichtsbildern und deren Vermittlung im medienreflexiven DaF-Unterricht am Beispiel der Fernsehepisode „Sophie Scholl – Die Seele des Widerstands“

Tristan Lay (Sydney)

1 Vorspann

Das Kompositum „Geschichtsbilder“ bezeichnet und vereint zugleich Teilbereiche unseres Faches, die der führende DaF-Experte (und studierte Geschichtswissenschaftler) Uwe Koreik durch seine vielfältige Beschäftigung bis heute prägt: Geschichte und Bilder. Der Jubilar widmet sich seit den 1990er-Jahren intensiv (deutscher) Geschichte und seit 2015 der medialen Beschaffenheit von Bildern im Fachgebiet Landeskunde/Kulturstudien. Es sind diese Themenbereiche und einige der darin diskutierten Fragen und Zusammenhänge, die ich im vorliegenden Beitrag anhand des historischen Dokudramas „Sophie Scholl – Die Seele des Widerstands“ (D 2013, Regie: Christian Twente und Michael Löseke)¹ thematisieren und reflektieren möchte.

¹ Link zum Film: <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/sophie-scholl-seele-des-widerstands-100.html>.

2 Synopsis

Sophia Magdalena „Sophie“ Scholl (09.05.1921–22.02.1943) gilt heute nicht nur als Vorbild für moralisch begründete Zivilcourage, sondern auch als Sinnbild des Widerstands gegen das NS-Regime. Am 9. Mai 2021 wäre die Studentin und Widerstandskämpferin 100 Jahre alt geworden. Historische Jubiläen (und hier insbesondere runde Jahreszahlen) stellen einen relevanten Anker der öffentlichen Erinnerungskultur dar. Nicht nur Geschichtsmuseen bereiten sich intensiv auf bevorstehende Jahrestage außergewöhnlicher Ereignisse oder auf wichtige Personen-Jubiläen vor, sondern auch im Kontext der Massenmedien spielt Erinnerungsarbeit eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Lebens- und Erinnerungsbilder von Persönlichkeiten des öffentlichen Interesses werden im digitalen Zeitalter maßgeblich von den modernen Verbreitungsmedien Film und Fernsehen und nicht zuletzt dem Leitmedium Internet geprägt (hier insbesondere durch Videoportale, Streamingdienste und Geschichtsportale). Heutzutage entwickeln Filme eine Prägekraft, die sogar den Gehalt anderer medialer Formen und Vermittlungsformate² weit übersteigt und dazu führt, dass Ereignisse mit Zeitabstand nicht mehr vornehmlich aus (Lehr- und Geschichts-)Büchern, Nachrichten oder eigenem Erleben, sondern vielmehr aus der sinnlichen Anschaulichkeit bewegter Bilder erinnert werden (vgl. Lay; Koreik; Welke 2018: 3). Durch die Medialisierung und Digitalisierung von Geschichtsbeständen wird so nicht nur dem historischen Vergessen entgegengewirkt, sondern Vergangenheit wird aus dem kollektiven Gedächtnis in den aktuellen öffentlichen Diskurs überführt. Damit ist auch angedeutet, dass dem Bildmedium Fernsehen mittlerweile eine gesellschaftliche Kraft eigen ist, die es ihm ermöglicht, öffentliche Diskurse zur Erinnerung und Vergegenwärtigung nicht nur publikumswirksam zu initiieren und flächendeckend zu disseminieren, sondern auch gleichzeitig (und oft für mehrere Jahrzehnte!) kollektive Geschichtsbilder wirkmächtig zu konstruieren. Verfilmungen³ zur Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ im Allgemeinen und zu Sophie Scholl im Besonderen aktualisieren und verstärken den „Mythos“⁴ um die mutige Widerstandskämpferin, indem sie der medialen Öffentlichkeit die außergewöhnlichen Taten kinematografisch vor Augen führen und auf diese Weise filmische Gedächtniskultur pflegen. Nicht nur das aktuelle Bild von Sophie Scholl wird uns auf diese Weise nähergebracht, die Filmerzählungen zeigen gleichzeitig auch das politische und gesellschaftliche Klima jener Zeit, für dessen Veränderung die Protagonistin eintritt.

² Zu nennen wären beispielsweise Zeitschriften, Radio, Podcast, Blog oder virtuelle (museale) Rundgänge.

³ Zu den wichtigsten Biopics gehören „Die Weiße Rose“ (D 1982, Regie: Michael Verhoeven), „Fünf letzte Tage“ (D 1982, Regie: Percy Adlon) und „Sophie Scholl – Die letzten Tage“ (D 2005, Regie: Marc Rothemund). 2008 wurde von Katrin Seybold der Dokumentarfilm „Die Widerständigen – Zeugen der Weißen Rose“ (D 2008) vorgelegt, der die Freunde und Helfer der Widerstandsgruppe ins Zentrum rückt.

⁴ Zur filmischen Arbeit am politischen Mythos vgl. Nuy (2021).

Durch das im Beitrag diskutierte Dokudrama „Sophie Scholl“ vergegenwärtigen wir uns als Zuschauer durch Sophies Augen die politisch-historischen Ereignisse und erfahren zugleich von den Mitteln und Mechanismen im NS-Herrschaftsapparat, was auch für Lernende des Deutschen als Fremdsprache interessant ist und im Sprach- bzw. Kulturunterricht thematisiert werden kann.⁵ Dabei ist das Hybrid *Dokufiktion*, das filmische Narration und gesellschaftspolitische sowie historische Darstellung an den Schnittstellen von Faktualität und Fiktionalität ansiedelt, ein Format, das einerseits zunehmend in die darstellenden Künste Einzug hält, andererseits sich gut dazu eignet, medienreflexives Lernen im Kontext von Sprach- und Kulturvermittlung zu fördern.

3 Aufblende: Film und Fernsehen als Geschichtsvermittler

Die Öffentlichkeit der Bundesrepublik ist in weiten Teilen als Medienöffentlichkeit konstituiert. Während früher Printmedien die massenmediale Landschaft dominierten, sind es heute insbesondere audiovisuelle Medien, die das öffentliche Interesse und die Erwartungen (nunmehr oft zeitnah und ortsungebunden) bedienen. Dabei können die Deutschen durchaus als Vielmediennutzer bezeichnet werden (vgl. Destatis 2019: 218ff.). Ähnlich wie die meisten Länder in der EU verfügt die Bundesrepublik über ein duales Rundfunksystem, das sich aus öffentlich-rechtlichen (und damit vornehmlich gebührenfinanzierten) sowie privaten (werbefinanzierten) Rundfunkveranstaltern zusammensetzt. Diese gelten als festverankerte Medien in der Gesellschaft und spielen für die Konstruktion, Aktualisierung, Etablierung sowie Tradierung kollektiver Geschichtsbilder eine nicht zu unterschätzende Rolle. Insbesondere den öffentlich-rechtlichen Rundfunkveranstaltern, die dem Anspruch der Meinungspluralität nachgehen müssen, wird im Medienalltag eine hohe Glaubwürdigkeit auch gesellschaftspolitischer und historischer Inhalte attestiert.⁶ Das Sendungsspektrum des öffentlich-rechtlichen Rundfunks ist mittlerweile breit ausgerichtet und spiegelt die Interessen ihrer Konsumenten wider, die es tagtäglich nutzen. Dabei kommt dem Medium Film eine besondere Bedeutung zu. Seine unterschiedlichen Spielformen, die sich in verschiedene Medialitäten, Dispositiven, Genres, Formen und schließlich Rezeptionskontexten auffächern und artikulieren, prägen nicht nur Alltagswissen ihrer Nutzer, auch Geschichtswissen wird mittlerweile im hohen Maße durch diese vermittelt und angeeignet.

⁵ Hier bieten sog. Kulturkurse, die im Rahmen von *German Studies* im Ausland angeboten werden, Raum für die Implementierung von Filmarbeit in fortgeschrittenen Lernergruppen.

⁶ So gehört z.B. die *Tageschau* (ARD) zu den vertrauenswürdigsten deutschen Nachrichtenquellen. Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/877238/umfrage/ranking-der-vertrauenswuerdigsten-nachrichtenquellen-in-deutschland/>. Zur Glaubwürdigkeit der Medien im Jahr 2020 vgl. <https://www.ard.de/die-ard/Glaubwuerdigkeit-der-Medien-WDR-Studie-100.pdf>.

Im Kontext Fernsehen nehmen geschichtliche Inhalte seit Ende der 1950er-Jahre einen festen Platz in der damals noch fünfstündigen Sendezeit ein. In den Anfangsjahren der Bundesrepublik verstanden die Programmverantwortlichen TV in erster Linie als Bildungsmedium, das nur zu einem geringen Teil die Bevölkerung unterhalten sollte. Um dem zunehmend größer werdenden öffentlichen Geschichtsinteresse in Deutschland entgegenzukommen, wurde auch im öffentlich-rechtlichen Fernsehen – das wohl als wichtigster Auftraggeber und Förderer von Dokumentarfilmen gilt – das Angebot historischer Themen in den letzten 70 Jahren sukzessive ausgeweitet. Seit der Jahrtausendwende haben anschaulich und unterhaltsam dargebotene historische Sendungen im Fernsehen Konjunktur. Der Geschichtswissenschaftler Edgar Wolfrum konstatiert zur Verbreitung von Geschichtsbildern durch das TV-Format folgendes: „[D]as Fernsehen [hat] die Grundversorgung der Gesellschaft mit Geschichtsbildern übernommen“ (Wolfrum 2003: 36).

Die Verhandlung deutscher Geschichte im Film ist aber nicht nur im Kontext deutscher Fernsehproduktionen verbreitet und beliebt. An dieser Stelle sei nur kurz darauf verwiesen, dass der Holocaust immer wieder Gegenstand von Film und Fernsehen im Ausland ist und somit auch das Deutschlandbild wesentlich mitprägt. Beispiele dafür sind der amerikanische Vierteiler „Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiss“ (USA 1978, Regie: Marvin J. Chomsky), die zweiteilige Dokumentation „Shoah“ (F 1985, Regie: Claude Lanzmann) und nicht zuletzt der Hollywood-Blockbuster „Schindlers Liste“ (USA 1993, Regie: Steven Spielberg); all diese Filme stärkten das internationale Interesse, die transnationale Betrachtung historischer Ereignisse und den Umgang mit komplexen und traumatischen Erinnerungen, die in Film und Fernsehen aufbereitet werden. Aber nicht nur die Traumfabrik streckt ihre Fühler nach historischen Stoffen aus, die explizit deutsche Zeitgeschichte zeigen und inszenieren. Auch Länder, die nicht zu den großen Filmproduzenten zählen, wie z.B. Australien, haben im Laufe ihrer Filmgeschichte beeindruckende (Ko-)Produktionen vorgelegt, so z.B. der Spielfilm „Lore“ (AUS/D/GB 2012, Regie: Cate Shortland), die atmosphärische Eindrücke und eindrucksvolle Bilder vergangener Zeiten meisterhaft einfangen.

Spielfilme aus dem deutschsprachigen Raum, die gesellschaftspolitische und historische Inhalte zum Gegenstand haben und nicht nur ein internationales Millionenpublikum faszinier(t)en und bis heute beschäftigen, sind z.B. der von Bernd Eichinger produzierte Kriegsfilm „Der Untergang“ (D/I/RUS/A 2004, Regie: Oliver Hirschbiegel) oder das oscarprämierte DDR-Drama „Das Leben der Anderen“ (D 2006, Regie: Florian Henckel von Donnersmarck)⁷. Diesen Produktionen ist gemein, dass sie sich vergangener historischer Ereignisse⁸ zuwenden, ein bestimmtes Geschichtsbild zeichnen und zu einem Instrument (informeller) Geschichts-

⁷ Für einen substanziellen Sammelband zum Spielfilm „Das Leben der Anderen“ vgl. Cooke (2013), für den Kontext Deutsch als Fremdsprache exemplarisch Koreik (2020).

⁸ NS-Zeit und DDR gehören auch innerhalb von Lehrwerken für Orientierungskurse zu den am meisten behandelten Geschichtsthemen.

vermittlung avancierten. Nicht nur die zahlreichen geschichtlichen Kinofilme, die in regelmäßigen Intervallen immer wieder im Fernsehen ausgestrahlt werden und so ein großes Publikum erreichen, auch das eigens für den TV-Bereich produzierte Filmmaterial, das sich zunehmend an einer Kinoästhetik orientiert, trägt maßgeblich dazu bei, das Interesse an Geschichtsthemen im Allgemeinen sowie historischen Fragestellungen im Besonderen zu wecken.

4 **Mise en Scène: konstruierte und inszenierte Geschichtsbilder**

Die differenzierten Formen des Geschichtsfilms erheben sowohl im Film- als auch im Fernsehdispositiv den Anschein oder bisweilen gar Anspruch auf Abbildung historischer Realität. In vielen biografisch orientierten Filmen ist es gängige Praxis, noch vor Handlungsbeginn einen Kurztext einzublenden, der darauf verweist, dass die Filmhandlung auf einer „wahren Begebenheit“ bzw. einer „wahren Geschichte“ beruht oder zumindest von dieser inspiriert wurde (vgl. Lay; Arendt 2021: 6). Auch bei Interviews zum *making-of* wird gerne darauf eingegangen, dass ein bestimmtes Szenario „zum Leben erweckt“ werden sollte. Unter anderem diese Strategien, die im Film zwecks Wirklichkeitsillusion eingesetzt werden, müssen für fremdsprachliche Lernende im Unterricht transparent gemacht werden, um eine kritische Bildrezeption zu entwickeln bzw. zu fördern. Die historische Realität wird (nicht nur) im Film zwar als Grundlage genommen, um Geschichte(n) zu erzählen, diese werden indes stets im Sinne ihrer Produzenten und Schaffenden für bestimmte Zwecke und Intentionen modifiziert. Die Filme werden so – je nach Feinjustierung und Duktus – ästhetisch ansprechender, unterhaltsamer oder dramatischer. Jugendlichen und jungen Erwachsenen muss in einer medial geprägten Welt also vermittelt werden, dass Filme durch gewisse Strategien zwar Authentizität suggerieren, das Zeigen und Wiedergeben der exakten historischen Realität aber nicht eingelöst werden kann. Denn Haupt- und Nebenhandlung, Dialoge, Figureneigenschaften, Filmkulisse etc. sind mehr oder weniger erfunden bzw. inszeniert, werden also in einer spezifischen Art und Weise arrangiert und/oder umfunktioniert.⁹ Den Lernenden muss im Unterricht bewusst werden, dass Vergangenheit im Film sowie Plot stets durch eine Brille der Interpretation und Konstruktion zu lesen sind. Die Deutungsmacht von Geschichtsfilmen, und die ihnen inhärent vermittelten Geschichtsbilder, eignen sich par excellence, um den Konstrukt- und Deutungscharakter von Bildern und die jeweils eingenommene Perspektive sowie Botschaft ihrer Schaffenden im Unterricht zu problematisieren.

⁹ Vgl. dazu auch die Enthüllung zum Dokumentarfilm „Lovemobil“ (D 2019, Regie und Drehbuch: Elke Margarete Lehrenkrauss), der in Bezug auf Wirklichkeitsillusion durch Scripted Reality eine öffentliche Debatte um glaubhafte Narrative im Erzählkino auslöste; Link: https://www.ndr.de/der_ndr/unternehmen/NDR-distanziert-sich-vom-Dokumentarfilm-Lovemobil,ineigensache106.html.

Geschichtsfilm je jüngerer Datums präsentieren ihre Geschichtsversionen nicht in Form reiner Daten oder Fakten, die anhand historischer Ereignisketten sinnvoll verknüpft werden. Vielmehr regen diese durch audiovisuelle Intensität und Ausdrucksstärke die Vorstellungskraft des Publikums an, fesseln und ziehen die Rezipienten in *ihre* filmisch erzählte(n) und gestaltete(n) Geschichte(n) hinein (*Transportation*). Dies erfolgt oft (aber nicht immer) durch die (subtile) Darbietung und Verdichtung von „realen“ Einzelschicksalen mehrdeutiger Figuren, die auf dem heimischen Sofa mitverfolgt werden können. So werden z.B. melodramatische Liebesbeziehungen in einer entsprechenden Atmosphäre und vor einer historischen Kulisse anhand biografischer Narrative entfaltet, die das Publikum durch Bild und Ton (Sprache, Geräusche, Musik) emotional stark vereinnahmt. Hier ist das audiovisuelle Medium Film in der Lage, seine Stärken in Bezug auf Personalisierung, Dramatisierung und Emotionalisierung in voller Breite auszuspielen. Erlaubt das Budget zudem das „Ausschmücken“ der Geschichtsereignisse, die im Allgemeinen etwas weiter vom Erlebnishorizont der Rezipienten zurückliegen,¹⁰ durch detaillierte Requisiten, Kostüme und aufwändig nachempfundene Hintergrundarchitektur, so kann das naive und ungeschulte Auge aufgrund der fotorealistischen Ähnlichkeit der präsentierten Filmbilder nicht ad hoc zwischen Fakt und Fiktion unterscheiden. So sind beispielsweise bestimmte historische Stadtbilder oder Nachkriegsfotos aus dem deutschsprachigen Raum für Fremdsprachenlernende nicht automatisch abrufbar. Das Nachstellen durch Computeranimationen oder Kulissen, aber auch das Diskutieren über die im Film gezeigten Alltagsgegenstände (Fahrzeuge, Möbel usw.) oder die Mode jener Zeit gilt es daher, im Kontext eines medienreflexiven Deutschunterrichts zu behandeln, um den Wirklichkeitsgehalt des filmischen Abbildes zu prüfen und so einer unreflektierten Übernahme vorzubeugen. Hier muss auch die Behandlung der narrativen Dramaturgie sowie filmästhetischer Mittel und den ihnen innewohnenden ästhetischen Strategien ansetzen, da diese nicht nur die Empfindungen und Assoziationen des Publikums maßgeblich steuern, sondern schließlich auch bewirken, dass die Meinungen sowie Urteile, die der Film vermitteln möchte, unhinterfragt übernommen werden (könnten).

5 Dokudrama: ein Genre zwischen Fakt und Fiktion

Das Dokudrama¹¹ stellt ein Filmformat dar, dem in der fremdsprachlichen Forschungslandschaft im Allgemeinen und in der Filmdidaktik im Speziellen bis dato nur marginale Aufmerksamkeit zukommt. Es kann zu den sogenannten Doku-Hybriden gezählt werden, die sich im Wesentlichen durch Hybridisierung zwischen Do-

¹⁰ Mit dem Aussterben der letzten Überlebenden und Zeitzeugen des Holocaust ist die Judenvernichtung mittlerweile für viele ein durch Medien vermittelter Teil der Geschichte. Es handelt sich also größtenteils um Medienbilder und medial vermittelte Narrative, wenn von „Erinnerung“ die Rede ist.

¹¹ Zur Entwicklung des Dokudramas in der Bundesrepublik vgl. z.B. Hißnauer (2008).

kument und Fiktion, zwischen Beweisführung und (fiktionaler) Erzählung auszeichnen. Der dokumentarische Mehrwert – und damit zugleich auch das pädagogische Versprechen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, die laut Grundversorgung neben der Informationspflicht auch einem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachgehen müssen – wird im Dokudrama mit „dramatischen“ sowie „unterhaltenden“ Aspekten vermengt. Lay; Scherpinski (2021: 133, Herv. i.O.) schreiben dazu folgendes:

In dem nunmehr etablierten ‚historical event television‘ (Ebbrecht 2007: 37) in Deutschland werden nicht ausschließlich vergangene Ereignisse dokumentiert; vielmehr inszeniert, dramatisiert und überführt das Sub-Genre des historischen Ereignisfernsehens sowohl ‚Fern-‘ als auch ‚Nahgeschichte‘ in eine hybride Form, in der dokumentarische und fiktionale Narration eine komplementäre Symbiose eingehen, um geschichtliche und/oder zeitgeschichtliche Einblicke zu ermöglichen und so neue Einsichten und Wissen zu vermitteln. Auf diese Weise werden im digitalen Zeitalter die Charakteristiken des klassischen Dokumentarfilms (wie z.B. Informations-/Aufklärungs-/Bildungsabsicht, Authentizitätsbemühung durch Einbezug von Archivmaterial wie Text-, Foto- oder Tonbanddokumenten, Zeitzeugen- und Experteninterviews) mit Spezifika der Unterhaltungskultur (wie z.B. Spielzenen, Filmerleben, Wechselprozess zwischen Spannungs- und Entspannungsphasen) in ein eindrucksvolles Mischformat zusammengeführt, um sowohl interessierte Zuschauer während der *primetime* anzuziehen als auch die Geschichtsneugier und das kollektive Geschichtserleben eines stetig größer werdenden Stammpublikums zu befriedigen. Trockene Formate und Themen werden so zuschauerträchtig und werbewirksam an die Normen der Unterhaltungsindustrie angepasst.

Filmische Emotionsdarstellung, -evokation und -vermittlung – und damit einhergehend die intendierte Emotionalisierung der Zuschauer – sind sicherlich die wichtigsten Gestaltungsmittel und Stimulusqualitäten, aus denen die ästhetisch-diskursive Praxis des historischen Ereignisfernsehens¹² schöpft, um einerseits effektiv die Attraktivität von „Dokumentarfilmen“ zu steigern, andererseits um Zuschauer durch Iteration langfristig an die Serialität¹³ ihrer Programme zu binden. Dabei kön-

¹² Oliver Näpel setzt sich beispielsweise mit Machart und Intention populärer Geschichtsdokumentationen am Beispiel von Sendereihen Guido Knopps aus den späten 1990er-Jahren bzw. frühen 2000er-Jahren auseinander und problematisiert historisches Lernen durch „Dokutainment“ (2003). Knopp ist nicht nur der Initiator des Geschichtsmagazins „ZDF-History“, sondern er hat auch das historische Ereignisfernsehen in Deutschland stilbildend mitgeprägt.

¹³ Die hier diskutierte (sechste) Episode ist Teil der sechsteiligen ZDF-Reihe „Frauen, die Geschichte machten“, in der neben Sophie Scholl auch die Persönlichkeiten Kleopatra, Jeanne d’Arc, Katharina die Große, Elisabeth I. sowie Königin Luise im Zentrum stehen. Für theoretische und didaktische Grundlagen des seriellen Formats in Fernsehsendungen (und Romanen) vgl. exemplarisch Anders; Staiger (2016a, 2016b) oder Maeder (2021).

nen seitens der Filmschaffenden recht unterschiedliche Darstellungsformen und Gewichtungen im Zusammenspiel von „Doku“ und „Drama“ vorgenommen werden (für Beispiele vgl. u.a. Schäfer 2013). Wie eingangs erwähnt, ist den diversen Spielarten historischer Dokudramen eigen, dass sie oft „Authentizität“ und „historische Realität“ suggerieren wollen. Im konkreten Fall der hier diskutierten Fernsehserie „Sophie Scholl – Die Seele des Widerstands“ verwendet das „Doku-Drama“ folgende Gestaltungsmittel, um eine bestimmte Wirkung und Stimmung zu evozieren:

Der *Doku-Teil* bietet dem Publikum eine Rahmenhandlung an, die historisch verbürgt ist und die Ethik des Widerstands aufgreift: Die „Weiße Rose“ begründet – neben Claus Schenk Graf von Stauffenburg (Operation Walküre) – den Mythos um den deutschen Widerstand im Kontext der totalitären NS-Terrorherrschaft. Nicht nur als abstrakter, sondern auch als topografischer Erinnerungsort (z.B. „Denkstätte Weiße Rose“ am Lichthof der Ludwig-Maximilians-Universität oder „Zaun der Weißen Rose“¹⁴ am Münchner Ostbahnhof) werden wir mit den Taten der Weißen Rose und ihrer jungen Heldin Sophie Scholl im Alltag konfrontiert.¹⁵

Im Film finden sich vielfältige Hinweise auf historische Quellen, wie beispielsweise Archivmaterial in Bild und Ton. So sind vielen nachgestellten Spielszenen (*reenactment*) Archivaufnahmen vorangestellt (z.B. audiovisuelles O-Material zum Bund Deutscher Mädel (BDM), Fliegerbomber, Stalingrad, die perfide Sportpalast-Rede Goebbels („Wollt ihr den totalen Krieg?“) usw.), die einerseits die jeweiligen Ereignisse kontextualisieren und so zu einem gewissen Grad Situationen nacherlebbar werden lassen. Andererseits dienen diese auch dazu, filmische „Authentizität“ und historische Korrektheit des anschließend (fiktional) Dargestellten zu vermitteln. Problematisch sind diese Montagen und der hybride Zugang, weil Archivmaterial *unkommentiert* mit fiktionalem Material zu einem Ganzen verknüpft wird. An einigen Stellen, wenn z.B. auf Schwarz-Weiß-Originalaufnahmen Szenen des Dokudramas in Farbe folgen, mag der visuelle Bruch in der Farbkomposition für fremdsprachliche Lernende noch gut nachvollziehbar sein. Die Unterscheidung der unkommentiert eingespielten Originalsequenzen in Farbe mit eigens fürs Dokudrama produzierte (Farb-)Szenen sind dahingegen bezüglich medialem Erfahrungshorizont und Dekodierungskompetenz schon weitaus voraussetzungsvoller, will man das Vexierspiel um vergangene Realitätsebenen im Kontext von Fakt und Fiktion durchschauen. Weiterhin bemüht sich die Episode darum, durch Einbettung dokumentarischer Authentisierungsstrategien (filmische) Authentizität zu suggerieren. Dazu gehören insbesondere Ausstattung und Requisiten (Kostüm, Styling der Schauspieler (z.B. „Bubikopf“ bei Sophie), akribisch recherchierte und inszenierte Innenausstattung der Räumlichkeiten, Häuserfassaden, Straßenschilder, Landschaftsaufnahmen etc.), Einblendung detaillierter Orts- und Zeitangaben in Form von

¹⁴ Vgl. dazu: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/weisse-rose-zaun-muenchen-101.html>.

¹⁵ Auch auf Instagram ist Sophie Scholl präsent (@ichbinsophiescholl): <https://www.instagram.com/ichbinsophiescholl/>.

Inserts (z.B. „MÜNCHEN 22. Februar 1943, gegen 13:30 Uhr“, TC: 39:17¹⁶) oder das Drehen von Schlüsselszenen an Originalschauplätzen. Aber nicht nur aufwändige Dekors, gängige visuelle Filmtechniken und Einstellungsgrößen, wie z.B. Nacht-, Außen- oder Großaufnahme¹⁷, Computeranimation, digitale Nachbereitung (z.B. das „Regnen“ der Flugblätter im Lichthof), Spezialeffekte, wie Zeitraffer und Zeitlupe,¹⁸ werden gezielt der großen Leinwand abgeschaut, auch der *Sound* (Geräusche und Musik) trägt entscheidend dazu bei, die Dramatisierung zu intensivieren (z.B. die „Graffiti-Szene“ vor dem Universitätsgebäude, TC: 26:31–27:00).

Der Film zeichnet sich durch eine Verlagerung des Adressierungsmodus aus und reiht sich damit in die Tradition des historischen Ereignisfernsehens ein: „Sophie Scholl“ verzichtet zwecks Transportation und Unterhaltungsanspruch auf Interviews (Talking Heads, Zeitzeugen etc.), die gerade in früheren bundesdeutschen Dokudramen eine tragende Säule bildeten, um dem aufklärerischen Anspruch gerecht zu werden. Auch auf weitere Möglichkeiten und polyperspektivische Zugänge der faktischen Informationsvermittlung verzichtet der Film zugunsten eines bruchlosen Erzählmusters, in dem das menschliche Drama um Sophie Scholl im Zentrum steht.

Für den *Drama-Teil* sind folgende Aspekte bezeichnend: Fragmentarische Bilder der NS-Geschichte, die in der (außerfilmischen) Realität nicht existieren, werden durch *reenactment* bzw. *reinventing* visuell und lebendig vorgeführt. Die Faktentreue spielt dabei in diesem Kontext eine sekundäre Rolle. Weitaus wichtiger erscheint die Wirkung, die damit erzielt wird. Präsentiert wird ein spannendes und ergreifendes Opfernarrativ, das seine *Story* in Form von Personengeschichte entfaltet, sodass die Geschichtsdarstellung insgesamt im hohen Maße personalisierende Charakterzüge trägt. Zwecks Identifizierung, Emotionslenkung und Intensitätssteigerung erfolgt die (rückblickende und reflektierende) Narration publikumswirksam aus Sicht der Protagonistin (Ich-Erzähler); die Figur Sophie Scholl übernimmt mit dem Verschwinden der Zeitzeugengeneration gewissermaßen diese Funktion, denn es ist „ihre“ subjektive (Nah-)Sicht, die sich auf die Ereignisse für die Nachwelt ausbreitet; (fiktive) *Oral History* wird so mit filmischen Mitteln umgesetzt. In der Exposition schaut die Erzählerfigur Sophie Scholl direkt in die Kamera und spricht so die Zuschauer an (TC: 00:01–00:22). Für diese Art der Personalisierung inszenierter Erinnerung, die gleichzeitig zu einer Verengung der Geschichtsdarstellung führt (indem Geschichte auf Geschichten reduziert wird), ist das breite Publikum jedoch durchaus

¹⁶ Angaben erfolgen im Format mm:ss.

¹⁷ Einblicke in die „Seele“ der Figuren erreicht der Film u.a. durch den Einsatz vieler Nah- und Großaufnahmen (meistens durch *close-up* von Gesichtern).

¹⁸ Exemplarisch für den Einsatz von Zeitlupentempo ist die Inszenierung der herabsegelnden Flugblätter im Lichthof, nachdem die Figur Sophie Scholl den Stapel von der Balustrade stößt. Ähnlich wie schon in Rothemunds Version von Sophie Scholl kann durch die Darstellung der von der Lichtkuppel langsam herabfallenden Flugblätter ein Zusammenhang zwischen Licht, Freiheit und Widerstand hergestellt werden (vgl. dazu Berghahn 2009). Viele Elemente der nachfolgenden Szenen können ebenfalls mit der Metaphorik des Lichts in Verbindung gebracht werden.

empfänglich, denn das Dokudrama zeigt „unbekannte“ Film- und Geschichtsbilder, die das Publikum erwartet. Die Mimesis des unmittelbaren und „hautnahen“ Miterlebens (im Sinne der Vortäuschung nachlebbarer Erinnerung) – das kein anderes Bildmedium in einer derartigen sinnlichen Vollendung und technischen Perfektion bietet – wird durch den durchgehenden Einsatz der subjektiven Kameraführung (*point-of-view shot*) noch zusätzlich potenziert: Die bewegte Handkamera evoziert durch Nähe und Spontaneität die physische Präsenz des Betrachters in Bild und Ton (zu Handkameraeffekten vgl. Kuhn 2013). Die mediale und zugleich narrative Gemengelage aus subjektiver Erzählperspektive und Einstellung führt dazu, dass wir die Sicht der Protagonistin einnehmen (sollen) und Sophies Blick mit unserem verschmilzt: Wir werden praktisch zu Augenzeugen der aufgerollten Ereignisse.

Der Antagonismus – der ähnlich wie den Soundelementen dem Melodrama fest eingeschrieben ist – wird durch NS-Schurken verkörpert, die auf unterschiedlichen Ebenen der (jungen) Protagonistin „überlegen“ sind (Profession, Alter, Wissens- und Erfahrungshorizont etc.), jedoch die ihnen zukommende gesellschaftliche Verantwortung und Vorbildfunktion in keiner Weise erfüllen. Der Ausgang des spannungsgeladenen „Kammerspiels“ ist melodramatisch gefärbt: Im Epilog wird über das Schicksal der Mitglieder der Weißen Rose faktentreu berichtet (TC: 42:49–43:24). Das Dokudrama endet mit einem Originalfoto der Märtyrerin Sophie Scholl (Opferbild), deren Antlitz und Name symbolisch für die Moralität des Widerstands steht.¹⁹

6 Abblende

Nicht nur im Dokudrama (und weiteren Filmgenres), sondern auch in vielen anderen Künsten, verwischt aufgrund hybrider Montageformen und -techniken zunehmend die Grenze zwischen Fiktion und Nichtfiktion. Das Oszillieren zwischen den Gattungen sollte auch dazu genutzt werden, um über das Verschwimmen dieser zu reflektieren, d.h. ein Bewusstsein für Medienreflexion und zeitgeschichtliche Medialität bei unseren Lernenden anzubahnen, damit diese zu einer kritischen Haltung gegenüber modernen Medien und den aus ihnen hervorgehenden Bildern (und Tönen) gelangen. Denn:

Die Relativität geschichtswissenschaftlicher Darstellungen hingegen hat nicht nur einen hohen erkenntnistheoretischen Stellenwert, sondern ist zudem je nach Zusammensetzung der Lernergruppe von einiger Brisanz, da Lerner nicht selten aus Lernkulturen kommen, in denen Geschichtskent-

¹⁹ An dieser Stelle kann leider nicht auf die didaktisch-methodische Dimension und unterrichtliche Implementierung von Dokudramen im fremdsprachlichen Deutschunterricht eingegangen werden, da eine eingehende Ausführung den Beitragsrahmen sprengen würde. Für didaktisch-methodische Überlegungen und Vorschläge zu Einsatzmöglichkeiten historischer Dokudramen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache vgl. z.B. Lay; Scherpinski (2021), zum Biopic „Sophie Scholl – Die letzten Tage (2005“ z.B. Lay (2007).

nisse weitgehend als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden. (Koreik 2012: 3)

Das Reflektionspotenzial filmischer Geschichtsdarstellung und die darin angebahnten Wirklichkeitskonstruktionen sind sicherlich nur eine Möglichkeit, fiktionalisierte Inszenierung von Diskursen und Fakten – und damit auch die Wirkungskonstruktion des Films im Allgemeinen – für unterrichtliche Lernziele transparent zu machen. Wo Bildungsabsicht mit Unterhaltungsversprechen einen Balanceakt eingehen, ist immer auch ein kritischer Blick gefragt.

7 Abspann

Die Gestaltung, Analyse, Rezeption sowie Vermittlung von Geschichte und Bildern hat der Jubilar in seiner langjährigen Beschäftigung auch im Kontext von Filmbildern und Wirklichkeitsreferenzen untersucht, die (nicht nur) meine Arbeit zur fremdsprachlichen Bilddidaktik nachhaltig prägen. Uwe Koreik sei an dieser Stelle dafür gedankt.

Literatur

- Anders, Petra; Staiger, Michael (Hrsg.) (2016a): *Serialität in Literatur und Medien: Band 1: Theorie und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Anders, Petra; Staiger, Michael (Hrsg.) (2016b): *Serialität in Literatur und Medien: Band 2: Modelle für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berghahn, Daniela (2009): Sophie Scholl Biopics: Wandel im öffentlichen Gedächtnis einer weiblichen Ikone des Widerstandes. In: Mittermayer, Manfred; Blaser, Patric; Holmes, Deborah (Hrsg.): *Ikonen, Helden, Außenseiter: Film und Biographie*. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 105–121.
- Cooke, Paul (2013): *The Lives of Others and Contemporary German Film. A Companion*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ebbrecht, Tobias (2007): Docudramatizing history on TV. German and British docudrama and historical event television in the memorial year 2005. In: *European Journal of Culture Studies* 10, 35–53.
- Hißnauer, Christian (2008): Das Doku-Drama in Deutschland als *journalistisches Politikfernsehen* – eine Annäherung und Entgegnung aus fernsehgeschichtlicher Perspektive. In: *MEDIENwissenschaft* 3, 256–265.
- Koreik, Uwe (2012): Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 1–14.

- Koreik, Uwe (2020): Eine durch Spielfilme rekonstruierte DDR – und junge Lerner des Deutschen als Fremdsprache: Über DAS LEBEN DER ANDEREN (2006). In: Orth, Dominik; Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): *Mauerschau – Die DDR als Film. Beiträge zur Historisierung eines verschwundenen Staates*. Berlin/Boston: De Gruyter, 254–272.
- Kuhn, Markus (2013): Das narrative Potenzial der Handkamera. Zur Funktionalisierung von Handkameraeffekten in Spielfilmen und fiktionalen Filmclips im Internet. In: *DIEGESIS* 2/1, 92–114. (<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3636/dej13020105.pdf>. Letzter Zugriff: 07.03.2022).
- Lay, Tristan (2007): Sophie Scholl – Die letzten Tage. Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 34/5, 503–514.
- Lay, Tristan; Arendt, Christine (2021): Lebensgeschichten in Film und Fernsehen – Lernen an und mit verfilmten Biographien im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einführung. In: *German as a Foreign Language* 2, 1–14.
- Lay, Tristan; Koreik, Uwe; Welke, Tina (2018): Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft. In: *Info DaF* 45/1, 1–6. (<http://dx.doi.org/10.1515/infodaf-2018-0004>. Letzter Zugriff: 07.03.2022).
- Lay, Tristan; Scherpinski, Anja (2021): „Geschichte(n) machen“: Die ZDF-Dokumentarreihe DIE DEUTSCHEN im Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Episode KARL MARX UND DER KLASSENKAMPF. In: *German as a Foreign Language* 2, 132–157.
- Maeder, Dominik (2021): *Die Regierung der Serie. Poetologie televisueller Gouvernementalität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Näpel, Oliver (2003): Historisches Lernen durch „Dokumentarfilm“? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentationen analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2, 213–244. (https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geschichte/didaktik/dokumentarfilm_u_hist_lernen_zgd_online.pdf. Letzter Zugriff: 07.03.2022).
- Nuy, Sandra (2021): Gegen die Zumutungen der Wirklichkeit. Zur filmischen Arbeit am politischen Mythos. In: Weixler, Antonius; Chihai, Matei; Martínez, Matías; Rennhak, Katharina; Scheffel, Michael; Sommer, Roy (Hrsg.): *Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration*. Berlin/Boston: De Gruyter, 157–176.

- Schäfer, Danny (2013): Geschichtsvermittlung durch oder trotz Unterhaltung? Die Entwicklung der zeitgeschichtlichen Fernsehdokumentationen im internationalen Vergleich. In: Klung, Katharina; Trenka, Susic; Tuch, Geesa Marie (Hrsg.): *Film- und Fernsehichten*. Marburg: Schüren, 347–358.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2019): *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales 2019*. (https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/jb-kultur-medien-freizeit.pdf?__blob=publicationFile. Letzter Zugriff: 07.03.2022).
- Wolfrum, Edgar (2003): Neue Erinnerungskultur. Die Massenmedialisierung des 17. Juni 1953. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen* B40/41, 33–39.

Herr K.

Claire Kramsch (Berkeley)

He was always “Herr Koreik” and I was always “Frau Kramsch”. And “Sie”. In German it seems a natural form of address. First names would have seemed out of place, not even conceivable between a German Head of department and a Visiting Scholar. Respect, friendship, intense intellectual conversations, extreme generosity – and “Sie”. How to explain that to my American students, for whom power and solidarity, social distance, and intellectual closeness are mutually exclusive?

Als ich im Frühjahr 2016 auf Einladung von Uwe Koreik mit einer Harald-Weinrich-Gastprofessur im DaF-Fachbereich vier Monate an der Universität Bielefeld verbrachte, war Herr Koreik der beste Gastgeber, den ich mir gewünscht hätte. Trotz seinen vielen Verpflichtungen als Programmdirektor und seinen vielfältigen beruflichen Reisen in die Türkei fand er Zeit, einer französisch-amerikanischen Gastdozentin wie mir, einmalige Einblicke ins deutsche akademische Bildungssystem zu geben, sowie wertvolle Kenntnisse über alte und neuere deutsche Geschichte. Ich habe unheimlich viel von seinem historischen Wissen gelernt; seine Großzügigkeit und seine Bereitschaft, mir den Aufenthalt in einem fremden Lande so angenehm wie nur möglich zu machen, werde ich nie vergessen. In besonders lebhafter Erinnerung behalte ich den Besuch ins Deutsche Museum in Bonn, das Freilichtmuseum in Detmold und das Hermannsdenkmal im Teutoburger Wald. Dazu kamen die vielen Diskussionen über die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem US-amerikanischen Universitätssystem und unser gemeinsames Beklagen des anglo-amerikanischen sprachlichen und kulturellen Imperialismus. Obwohl mein Fach *stricto sensu* weder DaF noch ESL noch Fremdsprachendidaktik ist,

sondern *Applied Linguistics*, haben wir gemeinsame Anliegen entdeckt, wie z.B. die Liebe zu Frankreich und das Interesse für die neuere deutsche Geschichte.

Als ich 1948 anfang, an der Schule in Versailles Deutsch zu lernen, wurde mir immer klarer, dass die Deutschen, wie sie in unseren Lehrwerken dargestellt waren, und die Deutschen, die wir im besetzten Frankreich kennengelernt hatten, kaum was miteinander zu tun hatten. Wer waren denn diese Deutschen, die wir als unsere Erbfeinde hassen sollten, die aber so schöne Gedichte und eine so schöne Musik geschaffen hatten? Und wie sahen sie uns Franzosen? Der Ausflug zum Hermannsdenkmal gab mir Teile einer Antwort. Die notierte ich mir in meinem Tagebuch wie folgt:

Rien de tel que de voir sa propre culture reflétée dans une langue étrangère pour vous faire sentir tout à coup comment les choses sont vues et ressenties de l'autre côté du Rhin. La statue gigantesque d'Arminius, légionnaire romain d'origine Germanique, construite en 1838 et inaugurée en 1875, quatre ans après la bataille de Sedan et le couronnement, en janvier 1871 dans la Galerie des Glaces à Versailles, de l'empereur Wilhelm I., est montée sur un socle où est inscrit le poème suivant :

Nur weil deutsches Volk verwelscht
und durch Uneinigkeit machtlos
geworden, konnte Napoleon Bonaparte,
Kaiser der Franzosen, mit Hilfe
Deutscher Deutschland unterjochen.
Da endlich 1813 scharten sich
um das von Preuszen erhobene
Schwert alle deutschen Staemme
ihrem Vaterlande aus Schmach
die Freiheit erkaempfen.

Leipzig 18. Oktober 1813 – Paris 31. Maerz 1814,
Waterloo 18. Juni 1815 – Paris 15 Juli 1815.

Uwe Koreik explique que le glaive brandi par Hermann, tourné originellement vers Rome, fut réorienté vers la France après la guerre de 1870. J'avoue que le verbe »verwelscht« m'a choquée, moi qui ai grandi avec le mythe du »rayonnement de la culture français«; ça m'a porté un coup de lire ces dates qui déclinent les défaites de Napoléon à la fin de son règne. Ma seule consolation en fut la syntaxe défaillante des cinq derniers vers qui montre que les victoires militaires n'engendrent pas forcément des victoires grammaticales.

But in hindsight, coming as I did from the United States, how did my now American perspective color my perception of this statue and its signification? I remembered all of a sudden, my dismay in the Versailles of the fifties at overhearing an American tourist standing before the splendid statue of Louis XIV on his horse on the Place d'Armes in front the Palace of Versailles exclaiming: "Look, Mabel, what a beautiful horse!". I could well imagine a Texan similarly admiring Herrmann's biceps or sword and not caring too much about the Franco-German

clashes that had ravaged the life of my French grandmother in 1870, 1914 and 1940. What was Sedan, after all, for an American?

Meine Rückkehr nach Hause erfolgte nicht über den Atlantik, sondern über die deutsch-französische Grenze nach Paris. Hier wieder mein Tagebuch.

En route de Bielefeld à Cologne, puis Mannheim, mes pensées se tournent vers cette Allemagne que j'ai retrouvée pendant ces derniers mois. Les sons de la langue allemande autour de moi, un peu rauques et généreux ; ces forêts magnifiques ; ces jardins si bien entretenus ; ces jeunes Allemands si gentils, si simples – tout cela me fait aimer ce pays, son rythme de vie calme et rassurant, ordonné et prévisible, après le stress journalier et l'incertitude permanente des Etats Unis. A Mannheim, je descends du ICE et, dans les dix minutes que j'ai pour changer de quai, je cherche désespérément le quai 2 du TGV pour Paris. Enfin, je le trouve. Il est déjà plein de vacanciers français, de vieux couples allemands désireux de passer leurs vacances en France. Un brouhaha incroyable. Le train arrive en gare. Personne ne sait où se trouve son wagon, les employés de la SNCF donnent de faux renseignements, on se bouscule aux portières. Le train va partir dans une minute. Je suis planquée là sur le quai avec mes deux grosses valises, quand un employé de la Deutsche Bahn, casquette rouge et gentil comme tout, empoigne mes valises et me dit d'une voix rassurante: »Kommen Sie mit! Ihr Wagen ist viel weiter nach vorne!« Il me sauve ma correspondance. Je monte dans le train bondé de monde, je finis par trouver ma place, réservée – Dieu merci. Enfin je trouve un endroit pour poser mes valises. Le TGV se met en branle.

Par la fenêtre, je vois le paysage devenir de plus en plus frontalier. Saarland. Les toits dans la Sarre sont moins rutilants au soleil, leurs tuiles sont plus vieilles et moins bien entretenues, les jardins sont pleins d'herbes folles, les façades des maisons sont plus délabrées. Des montagnes de sable de construction, mais pas de chantiers de construction. Les forêts allemandes font place à des bois, des bosquets, des pâturages en un fouillis de verdure naturelle dont personne ne se soucie. Les troncs des arbres morts jonchent le sol, les bords des routes sont mal tondus. MAIS les vignobles sont en rangées impeccables et la vigne, bien élaguée, porte déjà des raisins qui mûrissent lentement mais sûrement au soleil de juillet. La vendange sera bonne. Petit à petit nous traversons la frontière invisible et entrons en Lorraine, puis en Champagne. Les fenêtres des maisons ont soudain des persiennes et le linge sèche devant les fenêtres. Petit à petit, nous sommes en France. Des routes blanches pour la plupart s'en vont serpentant entre les champs de blé qui s'étendent jusqu'à l'horizon. De temps en temps, des routes goudronnées. Rien de tel que la campagne française pour me remettre mes pendules françaises à l'heure. Je me sens de retour au pays.

Soudain, presque sans transition, nous passons des champs de blé au réseau ferroviaire de la région parisienne et arrivons... gare de l'Est. Me voilà à Paris, et en taxi, rue de la Villette. Les terrasses des cafés sont pleines de vieux qui ne partent pas en vacances. Les cloches de l'église sonnent à pleine volée, c'est dimanche. Les visages allemands et turcs ont fait place aux visages français, algériens et africains.

Oui je me sens chez moi, mais je retournerai volontiers en Allemagne à la première occasion. Dans le fond, l'Allemagne et la France ne font qu'un, n'ont toujours fait qu'un et *honne soit qui mal y pense*.

Drum möchte ich Ihnen, lieber Herr Koreik, ganz herzlich zu Ihrem 65. Geburtstag gratulieren; und zwar auf Deutsch, *mais aussi en français* und selbstverständlich auch *in English*.

Herzlichen Glückwunsch!

Joyeux anniversaire !

Happy birthday!

Orpheus? Atanasoff? Christo? Lucy? – Fehlanzeige. Filmische Repräsentationen von Bulgar*innen im „Tatort“

Annegret Middeke (Göttingen)

1 Die Fantastischen Vier oder: warum „Gott ein Bulgare war“

„Lucy wer???? In the Sky with diamonds?“, kommentiert jemand offensichtlich verwundert meine Blitzabfrage zu den vier Namen.¹ Die Abfrage, für deren Beantwortung man keine zehn Sekunden benötigt, besteht aus nur zwei Komponenten: 1. Sagen Ihnen die Namen Orpheus, Atanasoff, Christo und Lucy etwas? (Wenn ja, bitte anklicken). 2. Was verbindet die Vier? (Freie Antwort). Ein drittes optionales Feld kann für Kommentare genutzt werden. Was die ca. 70 angeschriebenen Personen nicht wissen, ist, dass die Abfrage, mehrsprachig getarnt, mit zwei verschiedenen Links einmal an Bulgar*innen und einmal an Nicht-Bulgar*innen versendet wurde, sodass die Rückmeldungen klar unterscheidbar sind.²

Die Nicht-Bulgar*innen sind ebenso überfragt und überfordert wie die Person mit dem „LSD“-Kommentar³, was schon an der Interpunktion – es wimmelt nur so von Fragezeichen und Auslassungspunkten – und an der konzentrierten Verwendung von Modaladverbien sichtbar wird: „Vielleicht sind sie Geschwister?“,

¹ Zitate aus der Abfrage – alle anonym – werden nicht extra nachgewiesen.

² Innerhalb von zwei Tagen kamen 54 Rückmeldungen: 28 in der Gruppe der Bulgar*innen und 26 in der Gruppe der Nicht-Bulgar*innen. Diese werden hier zugrunde gelegt.

³ LSD: L*ucy in the S*ky with D*iamonds.

„Ein Film vielleicht?“ „Keine Ahnung. Vermutlich ein Roman (oder mehrere???)“, „Wahrscheinlich waren sie alle die Ersten bei ... irgendwas.“ Die kognitiven Anstrengungen, der Ehrgeiz und der Wille, eine Hyperonomiebeziehung zu finden, sind deutlich zu spüren und können zum Teil schrittweise nachverfolgt werden:

Orpheus, Lucy und Christo sind Menschen, die ihre Spuren in der Kunst hinterlassen haben. Lucy ist mir besonders nahe, denn ihre Entdeckung hat die Geschichte der Menschheit verstehbarer gemacht, weil wir nun wissen, dass wir alle aus Afrika kommen.

Die Bemühungen der Kategoriebildung scheitern, wie man hier sieht, an Lucy. Neben der aus dem Beatles-Song und dem fossilen Teilskelett (das ja nach der Beatles-Lucy benannt wurde) kamen Lucy van Pelt von den Peanuts, Lucy aus Bram Stokers „Dracula“ und die aus Luc Bessons Thriller „Lucy“ zu Ehren; sie alle lassen sich nicht konvergent in das von einigen Befragten vermutete Tertium Comparationis „Künstler*innen“ oder auch „Visionär*innen“ einordnen. Atanasoff ist die am wenigsten bekannte Person und spielt in den Antworten aus der Gruppe der Nicht-Bulgar*innen kaum eine Rolle. In einer heißt es lakonisch: „Wer Atanasoff ist, keine Ahnung :)“. Die Antworten zeugen von gutem Willen, aber auch von Ratslosigkeit, was im Kommentarfeld noch einmal bekräftigt wird:

Ich kann zwischen diesen Figuren keine Verbindung erkennen, außer einer rhythmischen.

Was ist das denn Kurioses?

Wie die Figuren zusammenhängen, ist mir ein Rätsel ;-).

Unter den Nicht-Bulgar*innen gibt es aber auch Personen, die versuchen, einen Zusammenhang aus dem aktionalen Kontext zu konstruieren: Umfrage – auf Deutsch, Englisch und *Bulgarisch*, Annegret – Slavistin/*Bulgaristin*, Christo – *Bulgare*, Atanasoff – klingt zumindest *nicht unbulgarisch*. Und so weisen einige Vermutungen in Richtung Bulgarien. „Ging Orpheus im Mythos wohl gar im antiken Bulgarien in die Unterwelt?“, schreibt eine Person. „Dann sind vermutlich alle *Bulgaren*????“.

Volltreffer könnte man erwidern, wenn man sich die Antworten aus der Gruppe der Bulgar*innen anschaut.⁴ Dort wird die mit immerhin vier Fragezeichen markierte, erstaunte Frage mehrheitlich mit „Ja“ beantwortet. 81% aus dieser Gruppe geben an, dass die Vier Bulgar*innen seien, bzw. nennen als gemeinsames Merkmal „Bulgarien“, „einen bulgarischen Hintergrund“, „bulgarische Wurzeln“, „mit Bulgarien verbunden“ oder einfach „Nationalität“. Eine*r formuliert es differenzierter: „Die Vier kommen vom Balkan. Drei davon sind Bulgaren, Orpheus ist Grieche.“ Insgesamt sind es nur fünf von 28 Antworten, die ganz anders lauten,⁵ und selbst da kann das Bulgarische als *implizite Selbstverständlichkeit* unterstellt werden: dass nicht

⁴ Die Zitate sind, wenn im Original in bulgarischer oder englischer Sprache, ins Deutsche übersetzt.

⁵ „Gar nichts“, „Ich bin nicht ganz sicher“, „Kulturschaffende“, „künstlerische Talente“, „Musiker“, „Talent, Wille, Streben nach Veränderung“, „Personen mit historischen Leistungen“.

irgendwelche, sondern bulgarische „Kulturschaffende“ oder bulgarische „Personen mit historischen Leistungen“ usw. gemeint sind. Explizit kommt die Kombination „bulgarisch + berühmt“ drei Mal vor:

Berühmte bulgarische Persönlichkeiten.

Ich würde sagen, das sind vier Leute, die ihren Ruf außerhalb Bulgariens verdient haben.

John Atanasov ist Vorbild für die erste Generation von IT-Ingenieuren in den 1970ern (heute weniger erinnerlich). Orpheus ist eine mythologische Figur, doch ist es auch eine Tatsache, dass alle Leute im Rhodopen-Gebirge musikalisch sind und schön singen. Christo kennt jeder, aber er kennt kaum seine Landsleute, schätze ich. Lucy ist eine lebendige und sehr aufgeschlossene Person, doch weniger angehimmelt als manche Popfolksängerin in Bulgarien.

Die bei den Nicht-Bulgar*innen Verwirrung stiftende Lucy hat bei den Bulgar*innen einen Bekanntheitswert von 74,3% (im Unterschied zu 46,2%, die sich dann ja noch auf mehrere Lucys aufteilen, von denen keine die „bulgarische Lucy“ ist) und wird hier in keiner Weise problematisiert. Es handelt sich um die in Pleven geborene Sängerin Ljudmila Ljubomirova Djakovska aus der international erfolgreichen deutschen Girlgroup „No Angels“. Als Landsfrau ist sie den Bulgar*innen nicht nur deshalb bekannt, weil große Karrieren im Ausland immer ein Thema sind, sondern auch weil sie, in die Heimat zurückgekehrt, dort ungebrochene mediale Aufmerksamkeit genießt.

Interessant sind die Hinweise auf weitere Bulgar*innen von internationalem Rang wie Julia Kristeva, Dilma Rouseff und Elias Canetti in den Kommentaren aus der „Bulgar*innen“-Gruppe. Ergänzen ließen sich Berühmtheiten wie Ari Leschnikoff von den „Comedian Harmonists“, Opernsänger*innen wie Vesselina Kassarova oder Nikola Giaurov, der nicht nur einer der besten Bassisten aller Zeiten, sondern auch mit der legendären Sopranisten Mirela Freni verheiratet war, der Pianist und Komponist Alexis Weissenberg, die Schriftsteller Ilija Trojanow und Dimitré Dinev, die Stabhochspringerin und Olympiasiegerin 1996 Stefka Kostadinova, die Fußballspieler Hristo Stoichkov, Krassimir Balakov, Emil Kostadinov, „Letsche“ Jordan Letschkov und eigentlich die ganze bulgarische Fußballmannschaft, die bei der WM 1994 den amtierenden Welt- und Vizeeuropameister Deutschland aus dem Viertelfinale gekickt und nachhaltig blamiert hat. Wenn man bedenkt, dass Bulgarien in 26 WM-Spielen nur drei Mal gewonnen hat, versteht man, dass dieses Ereignis als „der Sommer, in dem Gott ein Bulgare war“ (BNR 2015), in die nationale Sportgeschichte einging.

Sind sie alle „echte“ Bulgar*innen? Abgesehen von der Unzeitgemäßheit und ethischen Verfänglichkeit dieser Frage tendiert man bei Canetti, Atanasoff und Orpheus zu „Nein“, auch wenn der Erste in Bulgarien geboren wurde, der Zweite

einen bulgarischen Vater hatte und 57% des antiken Thrakiens auf heutigem bulgarischen Staatsgebiet liegen.

Im Selbstverständnis vieler Bulgar*innen indes sind es Landsmänner und -frauen und damit eine Quelle des Nationalstolzes. Dafür können einem viele Gründe einfallen, und sicherlich spielt die Prestigequalität der Internationalität jener großen Vier, die sich auf Nordamerika und Europa, d.h. den bewunderten „Westen“ (und nicht etwa auf Asien oder Afrika), bezieht, eine nicht unbedeutende Rolle dabei. Ein weiterer Grund ist in den geschichtsmythischen Denkmustern unter den noch gar nicht so lange zurückliegenden Bedingungen des Kommunismus zu suchen. Denn entgegen dem Klischee von der antichauvinistischen „Freundschaft aller Völker“ zielte der Kommunismus nicht nur auf den proletarischen Internationalismus, sondern – sozialistisch im Inhalt, national in der Form – auch auf die totalisierende Präsentation der großen nationalen Errungenschaften jedes einzelnen „Brudervolkes“. Ein weiterer Grund für den Wunsch nach nationaler Größe ist, dass Bulgarien nicht nur ein kleines Land an der Peripherie Europas, sondern auch mit einem außergewöhnlich schweren, *doppelten* Erbe belastet ist: „ein halbes Jahrtausend osmanische Herrschaft und fast ein halbes Jahrhundert Kommunismus“ (Roth 2011: 409). Für viele Menschen außerhalb Bulgariens ist das Land heute noch ein blinder Fleck auf der mentalen Landkarte.

Die geopolitischen, historischen und gesellschaftlichen Umstände sind aber auch ein Grund für das dem Eigenbild diametral entgegengesetzte Fremdbild in den deutschen Medien. So auch in der von ARD, ORF und SRF gemeinschaftlich produzierten Krimiserie „Tatort“. Die dort dargestellten Bulgar*innen sind keine international bewunderten Künstler*innen und genialen Erfinder*innen, sondern illegale, korrupte Kleinst- bis Schwerstkriminelle oder bettel(nd)arme Opfer. Bevor ich das ausführe, möchte ich erläutern, was das Ganze mit Uwe Koreik zu tun hat.

2 „Tatort“ Bulgarien oder: warum das ein Uwe-Thema ist

Uwe war DAAD-Lektor an der TU Sofia, als ich ein DAAD-Assistenzlektorat (so hieß die Sprachassistenten der ersten Kohorte 1995/1996) an der Universität „Kliment Ochridski“ antrat. Ich war gerade mit einem Leihwagen aus Rousse, wo mein Patenkind Viktor getauft worden war, in Sofia angekommen, hatte, müde und abgekämpft von der langen Überlandfahrt und dem chaotischen Verkehr in der Hauptstadt, die Wohnungstür aufgeschlossen, nicht einmal die Jacke abgelegt, da klingelte das Telefon: „Uwe Koreik hier – DAAD-Lektor an der TU Sofia.“ Ob ich vielleicht mitkommen möchte, wenn er gleich die TU-Assistenzlektorin, die vorübergehend in seinem Haus wohnen werde, vom Flughafen abhole. So könnten wir uns alle kennenlernen. Auf dem Weg zum Flughafen dauerte es nicht lange, bis die Polizei uns heranwinkte und signalisierte, dass eine Strafe für irgendetwas fällig sei. Das war Mitte der 1990er-Jahre im „wildem Osten“ gang und gäbe, zumal wenn man ein großes Auto mit westlichem Kennzeichen fuhr; und es war klar, dass Uwe

das Spiel schon kannte, denn er suchte, ohne irgendwelche Anstalten zu machen, auf Deutsch oder Englisch die Rechtsgrundlage in Frage zu stellen, augenblicklich seine Papiere und ein paar Geldscheine heraus. Aber auch ich kannte das Spiel und nutzte die Zeit, dem Polizisten in höflichstem Bulgarisch zu erklären, dass wir Freunde der bulgarischen Kultur seien, doch leider in Eile, weil wir eine Kollegin aus Deutschland – Lehrerin wie wir –, deren Flugzeug in dieser Minute lande, vom Flughafen abholen müssen. Seinen Führerschein und Reisepass mit den eingeschobenen Dollarscheinen hatte Uwe noch in der Hand, da durften wir schon weiterfahren. Nie werde ich seinen verdatterten Gesichtsausdruck vergessen. „Das ist mir ja noch nie passiert, dass ich mein Bestechungsgeld nicht losgeworden bin“, sagte er, „komm doch gleich mit, wenn wir N.N. abgeholt haben, und erzähl mal.“

Wir hatten uns viel zu erzählen. Recht schnell wurde deutlich, dass wir „auf einer Wellenlänge“ lagen, wie es im Funkverkehr so schön heißt. Eine unserer Gemeinsamkeiten war, dass wir beide gern „Tatort“ schauten – zu der Zeit gab es mehr anonyme als bekennende „Tatort“-Fans –, und so reifte an einem langen Weinabend die Idee, dass wir gemeinsam einen Artikel zum Thema „Tatort“ im DaF-Unterricht schreiben und in „Info DaF“ veröffentlichen könnten. Seitdem haben wir es oft bedauert, das damals, lange bevor sich der „Tatort“ zu so etwas wie einem eigenen interdisziplinären Forschungsfeld entwickelte, innovative Vorhaben nicht in die Tat umgesetzt zu haben.

Die vorliegende Vignette ist nicht der nachgeholt Artikel, sondern eine Verknüpfung von zwei Erinnerungen: zum einen an das gemeinsame „Tatort“-Vorhaben und zum anderen an das Land, in dem Uwe zwei persönlich schwere, aber auch wichtige Jahre seines Lebens verbrachte und wir eine Freundschaft geschlossen haben, die inzwischen 26 Jahre währt.

3 Der „Mord zum Sonntag“ oder: warum es nicht immer der Gärtner ist

Ganz einfach: Der Gärtner kann es nicht gewesen sein, wenn es die „bulgarische Kugelstoßerin“ war.

Auf das ‚Täterprofil‘ (natürlich ironisch gemeint) „bulgarische Kugelstoßerin“ kommt der in Köln ermittelnde Kriminalhauptkommissar Freddy Schenk in seinem 13. Fall, der „Tatort“-Folge „Direkt ins Herz“ (2000), in der ein Mann auf offener Straße mit einem militärischen Spezialgewehr erschossen wird. „Ich habe auch schon eine Ahnung, was für ein Ding“, sagt Schenk. „K 50. [...] K wie Kaliber 50. War damals die interne Bezeichnung für die Waffe, die der Schütze benutzt hat.“ „Vielleicht war es ja auch eine Frau“, gibt sein Kollege Max Ballauf zu bedenken, und Schenk erwidert: „Ja, das müsste dann aber eine bulgarische Kugelstoßerin gewesen sein.“ – Alles andere als politisch korrekt und heute, 13 Jahre später, als markiger Spruch im Wohlfühlfernsehen der Öffentlich-Rechtlichen zum Glück un-

denkbar geworden! Ich erinnere mich, wie ich damals einerseits schmunzeln musste und andererseits dachte: „Wofür müssen die Bulgaren eigentlich noch herhalten?“

Neun Jahre danach kam nichts „Bulgarisches“ mehr, doch dann ging es richtig los. Seit 2009 könnte man meinen, die Produzent*innen seien allesamt im Bulgarienfieber.⁶ Mindestens 15 Folgen haben einen Bulgarienbezug, in den Jahren 2011 und 2015 gleich jeweils drei von 36 (2011) bzw. 40 (2015) – in chronologischer Reihenfolge:

- „Schweinegeld“ (2009, Berlin, Ritter & Stark)
- „Herrenabend“ (2011, Münster, Thiel & Börne)
- „Gestern war kein Tag“ (2011, München, Batic & Leitmayr)
- „Ausgelöscht“ (2011, Wien, Krassnitzer & Neuhauser)
- „Mein Revier“ (2012, Dortmund, Faber & Bönisch)
- „Angezählt“ (2013, Wien, Krassnitzer & Neuhauser)
- „Nasse Sachen“ (2013, Leipzig, Saalfeld & Keppler)
- „Der sanfte Tod“ (2014, Hannover, Lindholm & Bär)
- „Hydra“ (2015, Dortmund, Faber & Bönisch)
- „Lu“ (2015, Ludwigshafen, Odenthal & Kopper)
- „Kollaps“ (2015, Dortmund, Faber & Bönisch)
- „Dunkle Zeit“ (2017, Hamburg, Falke & Grosz)
- „Der Pakt“ (2019, Saarbrücken, Stellbrink & Marx)
- „One Way Ticket“ (2019, München, Batic & Leitmayr)
- „Die goldene Zeit“ (2020, Hamburg, Falke & Grosz)

Die Verteilung erstreckt sich flächendeckend über ganz Deutschland bis Wien. Wenn wir hier von einem *Bulgarienfieber* sprechen, muss als Erstes eine krasse Messungenauigkeit des Fieberthermometers festgestellt werden, und zwar wenn in der Folge „Herrenabend“ die Firma „Bulgaria Harvest“ im Norden des Landes sich *an der Grenze zu Moldawien* befindet. Zwar gab es in den deutschsprachigen Medien hier und da Kritik für den „peinlichen Geografie-Patzer“⁷, zumal es nicht der einzige war, doch wurde er von den meisten Rezensent*innen nicht bemerkt oder für nicht der Rede wert befunden. Sicherlich lässt sich darüber streiten, was ein fiktionaler Film an Wissen zu vermitteln oder an Fehlinformationen zu unterlassen habe, doch spätestens in Kombination mit der klischee- und fehlerhaften, herabwürdigenden Darstellung des ganzen Ostens, die sich dieser „Tatort“ leistet, muss man sich

⁶ Die Dichte an Bulgarien-Topoi ist so auffällig, dass „Der Westen“ Bulgarien ironisch zum „heimlichen Gastland“ des „Tatort“ erklärt (vgl. Lau 2011).

⁷ https://www.t-online.de/unterhaltung/tv/id_46134602/peinlicher-geografie-patzer-im-tatort.html, „die goldene Himbeere“ vom Wochenmagazin „Stern“ (<https://www.stern.de/kultur/tv/tatort/tv-kritik-zum-tatort-goldene-himbeere-fuer-die-goldenen-kartoffeln-3200648.html>) und vor allem auf den Tatort-Fanseiten.

fragen, ob der öffentlich-rechtliche Rundfunk seinem Bildungsauftrag gemäß § 11 (1)⁸ damit noch gerecht wird. Miranda Jakisa (2011), Professorin für Südslavistik an der Universität Wien, jedenfalls kann und will ihre Empörung nicht verbergen:

Der Geld in fingierte Osteuropageschäfte verschiebende Kartoffelmagnat skandiert vor knapp 12 Millionen Fernseh-Zuschauern, dass uns doch allen – mal ehrlich – Bulgarien scheißegal sei, während Vater Thiel – mit dem Auto in Trans-Schengen unterwegs – per Webcam unfassbare Osteuropa-Kulissen auf den Monitor des Sohnes (Kommissar in Münster) sendet und um Überweisung von Bestechungsgeldern bittet. Die ersten bakšiš-Forderer sind (der Phantasie des Provinz-drehbuchautors Vattrodt entsprungene) Zollbeamte des EU- und OECD-Mitgliedstaates Slowenien, bevor Thiel senior (wohl in Ermangelung eines Navigationsgerätes, denn seine Route zeugt von geographischer Osteuropa-Unkenntnis) über Moldawien (selbstverständlich nicht ohne Gängelung durch einen ebenfalls korrupten Zoll) zuletzt in Bulgarien ankommt. Hier findet er statt der Firma, in die deutsche Investitionen angeblich fließen, einen leeren Acker dekoriert mit obligatorisch-osteuropäischem „Alter-Mann-auf-Pferdewagen“.

Ich habe mich in meiner Bulgarienzeit daran gewöhnt, dass Sofia, Bukarest, Budapest, Belgrad, Bulgarien, Rumänien ... *nicht auseinandergehalten* werden können (so formulierten es die meisten: „Wo bist Du noch gleich? Ich kann das so schlecht *auseinanderhalten*.“). Aber: Wie soll man auch bei so viel Auswahl – wenn selbst die Lufthansa auf einem Flug von einem definierten A nach einem definierten B es nicht kann? Über die Durchsage, dass wir uns auf dem Lufthansa-Flug nach Bukarest befänden, die Flugzeit 2 Stunden und 10 Minuten betrage, das Wetter schön sei und was da an Standardinformationen vom Co-Piloten kommt, war ich bass erstaunt, als ich mit tausendprozentiger Sicherheit in der Maschine von Frankfurt *nach Sofia* saß. Was mich aber noch mehr erstaunte, war, dass die Passagiere – zum Glück war anscheinend niemand darunter, der/die zum ersten Mal in die Gegend flog –, wenn überhaupt, dann mit einem gleichgültigen Achselzucken reagierten. Wer dort geboren war, lebte oder wie ich längerfristig zu tun hatte, integrierte solche Ungenauigkeiten offenbar irgendwann als alltägliche Lässlichkeit in seinen/ihren persönlichen Toleranzbereich. Der Kulturwissenschaftler Alexander Kiossev beschreibt dies in seinem Essay *The dark intimacy: maps, identities, acts of identification* mit einer eigenen Erfahrung auf einer Student*innenparty in Göttingen:

⁸ Im Wortlaut: „Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten haben in ihren Angeboten einen umfassenden Überblick über das internationale, europäische, nationale und regionale Geschehen in allen wesentlichen Lebensbereichen zu geben. Sie sollen hierdurch die internationale Verständigung, die europäische Integration und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Bund und Ländern fördern. Ihre Angebote haben der Bildung, Information, Beratung und Unterhaltung zu dienen.“ (<https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/237014/bildungsauftrag-und-informati-onspflicht-der-medien>).

Later on, at the party, I was introduced to a nice German girl who, noticing my accent, immediately asked me „Woher sind Sie?“. „Aus Bulgarien“, I answered [...] The party went on. Some Germans asked a Turkish girl to do a belly dance for them, which she refused. „Sie sind also ein Rumäne?“, the German girl sought to confirm fifteen minutes later. „Nein, ich bin ein Bulgare, aber es ist egal,“ I replied. (Kiossev 2001)

Dieses „aber es ist egal“ war immer wieder Gegenstand angeregter Diskussionen zwischen ihm und den Göttinger Bulgarist*innen. Kann und darf es einem wirklich egal sein? Und wieviel Bulgarien-Interesse oder -Wissen soll und kann man verlangen, wenn man sich alle vier Jahre dabei ertappt, nicht zu wissen, wo die berühmten Swing States liegen oder wie die Hauptstadt von Arkansas heißt? Und wenn man bei Afrika nahezu komplett passen muss?

Vielleicht hilft es schon, wenn man *nicht allzu nonchalant* mit seiner Unkenntnis umgeht, wie die Kulturwissenschaftlerin Nikolina Burneva es bewusst provokant einst⁹ formulierte: „Man darf sich ruhig mal schämen.“ Haben nicht auch Uwe und ich auf dem Weg zum Flughafen (Abschnitt 2) dem bulgarischen Verkehrspolizisten einfach *unterstellt*, dass er uns schröpfen wolle? Mit meinen Bulgarischkenntnissen hätte ich risikofrei abwarten und mir in Ruhe anhören können, *warum* wir zur Seite gewunken wurden, statt reflexartig in die Einwicklungsstrategie überzuwechseln. Es heißt allenthalben, solche Vorannahmen, Stereotype, gründeten auf primären und sekundären Erfahrungen; hartnäckig hält sich die „kernel-of-truth“-These, dass doch immer „ein Fünkchen Wahrheit“ darin zu finden sei. Diesem essentialistischen Ansatz möchte ich mich dezidiert *nicht* anschließen, wenn ich hier einräume, dass man damals in Bulgarien mit einem „Westauto“ tatsächlich unverhältnismäßig häufig in eine Verkehrskontrolle geriet und der Polizist uns nicht nach der Uhrzeit fragen wollte. Wahr ist aber auch, dass der Bestechungsversuch proaktiv von uns ausging, mit der präventiven Absicht, Schlimmeres (ja, was eigentlich?) zu unterbinden. *Haben wir, diese Logik unterstellend, sie nicht erst erzeugt?* Ich erinnere mich an ein Gespräch mit einem kubanischen Studenten in Havanna, der dort als Tourist*innenführer arbeitete und, genervt von den ständigen Fragen, ob er nicht dies oder jenes *irgendwie organisieren* könne, für sich entschieden hatte: „Wenn die Touristen für alles ‚zahlen‘¹⁰ wollen, statt zu vertrauen, dass es auch ohne geht, dann habe ich nichts dagegen.“

Was die Bestätigung von bestehenden Vorurteilen und Erzeugung von neuen betrifft, ist die an sich erfreuliche große Reichweite der seit über 50 Jahren mit 1.173 Folgen (Stand: Oktober 2021) beliebten Serie „Tatort“ mitunter bedenklich. So war die No-go-Folge „Herrenabend“ unglücklicherweise die quotenstärkste seit dem

⁹ Auf der Podiumsdiskussion „Curricula – zwischen Marktorientierung, Bildungsinhalten und Wertevermittlung“ im Rahmen der Sektion „Kulturrealia in Paralleltexten als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik“ auf dem XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik im August 2021 in Palermo.

¹⁰ Er machte mit einer Geste deutlich, dass er „soborno“, Schmiergeld, meinte.

Rekord-„Tatort“ „Rot – rot – tot“ (1978).¹¹ Problematisch sind dabei nicht Geschichten und ihre Figuren an sich („histoire“), sondern deren narrative Verarbeitung und Darbietung im Film („discours“). Generell enthalten „Serien und Filme in ihrer spezifischen Erzählform Symbolmaterial zur Auseinandersetzung“ mit gesellschaftspolitischen Themen (vgl. Ortner 2007: 31), und speziell gilt es zu Recht als Stärke des „Tatort“, jeweils aktuelle Themen mit bevorzugt gesellschaftspolitischer Relevanz aufzugreifen und damit ein Fenster zur sozialen Wirklichkeit Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zu öffnen (vgl. Buß 2007: 30).¹² Doch gelingt dies je nach filmischer Umsetzung und Deutung des medialen Angebots seitens der Zuschauer*innen (vgl. Ortner 2007: 31) mal besser, mal weniger gut und auch mal gar nicht (vgl. Middeke 2020).

Für die folgende Blitzlicht-Betrachtung der Bulgar*innen im „Tatort“ darf angenommen werden, dass trotz seiner erstaunlichen Häufigkeit, die durchaus einmal gesondert zu ergründen wäre, der Topos Bulgariens für jedes beliebige ex-sozialistische Land auf „dem Balkan“ steht.¹³ Dafür sprechen der bereits erwähnte geografische Fauxpas in „Herrenabend“, aber auch lapidare Einsprengsel wie „Dortmund hat [...] jede Menge Bulgaren und Rumänen“ in der Folge „Hydra“ oder „Die Slowenen waren Bulgaren“ in „Unvergessen“ und andere Äußerungen, bei denen wieder einmal deutlich wird, dass man die Länder einfach *nicht auseinanderhalten* kann – oder will.

4 Bulgar*innen im „Tatort“: oder warum es ein bisschen mehr sein darf

Die Bulgar*innen im „Tatort“ sind zumeist illegal Zugewanderte, die in Deutschland und Österreich (ein Schweizer „Tatort“ mit Bulgarienbezug ist mir nicht bekannt), sich im organisierten Verbrechen, Rotlicht- und Drogenmilieu, Menschen- und insbesondere Mädchenhandel, mit allen möglichen korrupten Machenschaften,

¹¹ Mit Curd Jürgens in der Hauptrolle als Mörder seiner rothaarigen Ehefrau.

¹² Bei der Betrachtung des jährlich um bis zu 40 Folgen anwachsenden „Gesamtwerks“ entdecken Wissenschaftler*innen und Kritiker*innen gar einen gesamtgesellschaftlichen, zeithistorischen Reflexionswert und bemühen dafür Metaphern wie „Mentalitätsgeschichte der Bunderepublik“ (Scherer 2011), „der wahre deutschen Gesellschaftsroman“ (Vogt 2005), „Archiv der Gegenwartsgeschichte“ oder „populäres Gedächtnis unserer Gegenwartskultur“ (beide Wenzel 2000).

¹³ Auch Rumänien ist ein Topos, etwa in der Folge „Die goldene Zeit“ (2020), in der der vierzehnjährige Matei aus Rumänien auf St. Pauli einen Auftragsmord begeht, um sich von dem Honorar ein Fernsehgerät kaufen zu können (mit dem er die Liebe seines Vaters gewinnen möchte), oder in der Folge „Mia san jetz da wo's weh tut“ (2016), die ebenfalls im Rotlichtmilieu spielt, wo eine rumänische Prostituierte ermordet wird, oder in der Weihnachtsfolge 2005 „Klingeling“, in dem es um das Schicksal junger Frauen, vor allem Mütter in einem rumänischen Bettlerclan geht. Jugoslawien und die Nachfolgestaaten sind schon aufgrund der Herkunft des Münchner Hauptkommissars Ivo Batic aus Kroatien immer mal wieder ein Thema, ebenso Kriegsverbrechen und Spätfolgen des Völkermords, z.B. in „Kein Entkommen“ (2012). Ausgebeutete Schwarzarbeiter aus Mazedonien sind Protagonist*innen in der Folge „Lob der Arbeit“ (2011).

EU-Subventionsbetrug oder einfach nur mit Schwarzarbeit über Wasser halten. Sie erscheinen als Täter*innen, aber auch als Opfer dieser Lebensumstände. Hintergrund ist fast in allen Fällen die Armutsmigration.

Einer der großen Diskurse des 21. Jahrhundert ist die Armutsmigration im Allgemeinen und aus Südosteuropa im Besonderen (vgl. BPB – Netzwerk Migration in Europa 2013: 1–3). Der Sozialpsychologe Bertold Meyer (2014) identifiziert im Zuwanderungsdiskurs zwei personen- bzw. gruppenbezogene Bewertungskategorien: „unsympathisch-fähig“ und „unsympathisch-unfähig“. Er ergänzt eine dritte, sich allmählich formierende Kategorie: „sympathisch-fähig“. Deren Prototyp sei „die bulgarische Krankenschwester“. „Sie gilt nicht länger als nutzlos und fremd, sondern neu als warmherzige Person, die eine wertvolle Hilfe für uns und unsere (sympathisch-unfähigen) Angehörigen sein“ (ebd.) kann. – Ziemlich zynisch, würde ich sagen. Diesem Prototypus begegnet man im „Tatort“ in der Figur der hübschen 24-Stunden-Pflegekraft Dana aus Varna in der Folge „Gestern war kein Tag“, in der es um Altenpflege, hier konkret eines Demenzkranken, und den Pflegenotstand in Deutschland, aber auch um ein ausbeuterisches Vermittlungssystem von Niedriglohnarbeit in einer rechtlichen Grauzone geht. Ein brandaktuelles, gesellschaftlich relevantes Themenfeld, das spätestens mit Arno Geigers literarischer Biografie „Der alte König in seinem Exil“, die im Frühjahr desselben Jahres erschien, sich schrittweise von seinen Tabus zu befreien begann.

Im Unterschied zu der individuell auftretenden Dana (die dennoch für die Gruppe der „Live-in-Betreuer*innen“ steht) werden andere Opfer von Lohnsklaverei als namen- und gesichtslose Personen einer Gruppe dargestellt, etwa die bulgarischen Leiharbeiter in der von Adrian Peters Sachbuch „Die Fleischmafia. Kriminelle Geschäfte mit Fleisch und Menschen“ (2006) inspirierten Folge „Schweinegeld“ oder die in sozialem Elend in der berühmten Dortmunder Nordstadt lebenden Bulgar*innen in den Folgen „Mein Revier“ und „Kollaps“. Armutszuwanderung aus Rumänien und Bulgarien im Ruhrgebiet, vor allem in Duisburg und Dortmund, ist aufgrund des rasanten Anstiegs seit der im Januar 2007 in Kraft getretenen vollständigen Personenfreizügigkeit ein journalistisch von seriös bis reißerisch in allen Nuancen diskutiertes Thema in den Medien.

Der Dortmunder „Tatort“ vermittelt fragwürdige Einblicke in die gettointerne Hackordnung des sozialen Brennpunkts, in dem „Wohlstandsmigranten gegen Lumpenmigranten ausgespielt“ werden. „Der Türke als gelackter Pimp, der Bulgare als sein ungewaschener Handlanger, das übermittelt ein bedenkliches Bild in Deutschland lebender Ethnien“, meint auch Christian Buß (2012) in der Rezension von „Mein Revier“. Tief blicken lässt in diesem Zusammenhang die Reaktion der bulgarischen Germanistin und Journalistin V. Stefanova auf die Folge „Der sanfte Tod“, in der entrechtete Leiharbeiter aus Bulgarien im niedersächsischen Schweinegürtel für die internationale Fleischmafia arbeiten, denn Stefanova (2011) stellt nicht die Hackordnung an sich in Frage, sondern rückt lediglich den Status und das Bild der Bulgar*innen darin zurecht.

Wundere mich nur, wieso die Primitiven – illegale Arbeiter, kriminelle, Schläger, Killer, Huren – meistens, wenn nicht immer, Bulgaren sind. [...] Ein für allemal sollte klargemacht werden: diese kriminellen Typen sind Zigeuner mit bulg. Paß! Wir hier in der Heimat schämen uns ihretwegen, da sie so unverschämt und maßlos von der Reisefreiheit profitieren und unser Land diskreditieren.

Mit diesem Kommentar auf der „Tatort-Fan-Seite“ bestärkt Stefanova in erschreckend diskriminierender Weise die Gleichsetzung von Migration mit Kriminalität, nur dass sie die Bulgar*innen ent- und die Sinti*innen und Rom*nja belastet. Über die Verknüpfung mit dem Attribut „primitiv“ dynamisiert sie außerdem die antonymische Isotopiekette „nicht-primitiv“ = „kultiviert“ = „(hoch)kulturell“ und schreibt dies exklusiv den ‚echten Bio-Bulgar*innen‘ zu:

Man sollte nicht vergessen, wie viele Bulgaren und andere Osteuropäer an deutschen Opernhäusern, in Orchestern, Hochschulen, Theatern usw. tätig sind, das Kunstleben im Lande beleben und auch einiges für die Wissenschaft beigetragen haben.

So ideologisch Stefanovas Post ist – er spiegelt im weiteren Sinn das Dilemma der in Abschnitt 1 beschriebenen Abfrage bezüglich der „Fantastischen Vier“: Das in Deutschland durch die Medien und massiv vom „Tatort“ als Kultserie mit einem Zuschauermarktanteil von 24,3% vermittelte Heterostereotyp hat nicht viel mit dem bulgarischen Autostereotyp zu tun. Und nicht, weil irgendetwas *falsch* dargestellt wäre – „richtig vs. falsch“ ist ohnedies kein Kriterium für die Betrachtung von Stereotypen und erst recht nicht im Rahmen einer fiktionalen Erzählung –, sondern weil die Darstellung *einseitig* ist. Gewiss ist es nicht die Aufgabe eines Krimis, die fiktionalen Orte und ihre Menschen dokumentarisch umfassend und ausgewogen darzustellen. Dennoch geraten die Macher*innen des „Tatort“ immer wieder in die Rechtfertigungsfalle. Das liegt an dem semiotischen Doppelspiel des komplexen Verhältnisses zwischen der filmisch erzeugten Welt auf der einen Seite und „ihrer realen semiotischen ‚Karte‘“ mit real existierenden, namentlich bekannten Orten, Plätzen, Straßen auf der anderen Seite (vgl. Lotman 2010: 171). Wie viele Bürgermeister*innen, Einwohner*innen, Gastronom*innen u.a. haben nicht schon geschimpft, dass ihre Stadt im „Tatort“ im schlechten Licht erscheine. In den Göttinger Facebook-Portalen kam es beispielsweise gar nicht gut an, dass die weltberühmte Universitätsstadt für eine „Strafversetzung“ der in Hannover ermittelnden Kommissarin Charlotte Lindholm „in die Provinz“ herhalten musste (vgl. Daamen 2020). Und als der Dortmunder Oberbürgermeister sich über das „Mobbing“ seiner Stadt im „Tatort“ beklagte, konnte die Situation gerettet werden, indem ein Treffen auf „ein Pilsken“ mit „Hauptkommissar Peter Faber“ arrangiert wurde, der doch eigentlich der Schauspieler Jörg Hartmann ist und mit dem Drehbuch nicht wirklich viel zu tun hat (vgl. Middeke 2020: 171).

Da aber solche ‚Übersetzungen‘ des Fiktionalen ins Reale und umgekehrt („Tatort-Faktenchecks“, „Tatort“-Fanartikel, „Tatort“-Stadtführungen in Münster, Köln, Hamburg, Duisburg [„Schimmi-Tour mit Currywurst“] u.ä.) zu den expliziten „Make-Believe“-Strategien der Serie gehören, kann man den Macher*innen durchaus eine gewisse ethische Verantwortung für die filmisch erzeugten Bilder abverlangen. Wie gut diese Strategien funktionieren, zeigt sich eindrucksvoll an der Verselbständigung des beliebtesten „Tatort“-Kommissars aller Zeiten – Horst Schimanski –, die der Schauspieler Goetz George wie folgt beschreibt: Es sei „Tatsache, dass die Leute sagen: ‚Hallo Schimanski!‘, und wenn ich sage: ‚Ich bin nicht Schimanski‘, dann sagen die: ‚Entschuldigen Sie, Sie sehen genauso aus.“¹⁴ Und in gewisser Weise auch daran, dass Uwe Koreik mir nach einem Kroatienurlaub erzählt, dass er dort „Ivo Batic“ getroffen habe – nicht Miroslav Nemeč, den Schauspieler.

Im Unterschied zu diesen harmlosen, ja liebenswerten Hybridisierungseffekten der filmischen Fiktion, die zu beherrschen und wohl auch aktiv zu steuern, zur Professionalität der Schauspieler*innen gehören, gibt es aber auch Beispiele für Grenzüberschreitungen, die dazu führten, dass die entsprechenden „Tatort“-Folgen aus Rücksicht auf die von der Narration betroffenen Menschen im „Giftschrank“ der Sender landeten: „Wem Ehre gebührt“ (2007) nach Protesten der in Deutschland lebenden Alevit*innen gegen die Verunglimpfung ihrer Glaubensgemeinschaft, „Tod im Jaguar“ (1996) wegen „antijüdischer Passagen“ in der Pressemitteilung und „Mit nackten Füßen“ (1980) wegen falscher Darstellung von Epilepsie und Menschen mit epileptischer Erkrankung.

Der „Tatort“ bewegt viele Menschen und kann mitunter etwas bewegen. „Tatort“-Themen werden öffentlich diskutiert, einige gar direkt im Anschluss bei „Anne Will“ (z.B. „Gestern war kein Tag“, „Borowski und das verlorene Mädchen“, 2016) bzw. „Sabine Christiansen“ (z.B. „Manila“, 1998) und in allen großen Zeitungen besprochen. Seine Breitenwirkung führt die Kommunikationswissenschaftlerin Christina Ortner auf das Unterhaltungsformat zurück, bei dem zum einen „Inhalte unabhängig von Kriterien der Nachrichtenauswahl ausgewählt werden“ und zum anderen die Zuschauer*innen „das Interesse über längere Zeit aufrechterhalten“ können (vgl. Ortner 2007: 28).

Bezüglich der filmischen Repräsentation von Migrant*innen aus Bulgarien und allgemein aus Osteuropa wäre angesichts der Dichte an Bulgarien-Topoi, der gesellschaftspolitisch hochrelevanten Themen Europa, Zuwanderung und Integration und des durch den „Tatort“ entfalteten Diskurspotenzials zu wünschen, dass sie darin zur Abwechslung auch einmal als ganz normale europäische Bürger*innen auftreten könnten. Gewiss: Die immer größer werdende Schere zwischen arm und reich und die Not der von Armut betroffenen Menschen in Bulgarien sind eine unbestrittene Tatsache und ein nicht zu beschönigendes Problem, das uns alle etwas angeht. Die fast schon automatische Verknüpfung von Armut mit Sozialschma-

¹⁴ Zit. n. Beatrix Novy: *Zum Tod von Götz George. Der Anti-Typ, in Deutschlandfunk* (26.6.2016) (https://www.deutschlandfunk.de/zum-tod-von-goetz-george-der-anti-typ.691.de.html?dram:article_id=358479).

rotzertum und Kriminalität auf der einen Seite sowie hilfloses Ausgeliefertsein und Ohnmacht auf der anderen jedoch sollte aufgebrochen werden zugunsten *möglicher* differenzierter Koloraturen. In Bulgarien selbst empfiehlt Georgi Ganew, Programmleiter des Zentrums für liberale Strategien, seinen Landsleuten, sich von dem Armutstereotyp zu verabschieden (BNR 2010). Er begründet diesen Appell mit der Paritätskaufkraft im globalen Vergleich, also volkswirtschaftlich, doch berührt er damit auch den von der Kulturwissenschaftlerin Penka Angelova beschriebenen „Identitätsspagat“ der Bulgar*innen, „nach innen“ zu schimpfen und „nach außen“ einen übergroßen Nationalstolz „auf das Bulgarentum“ zur Schau zu tragen (vgl. Angelova 2007: 30). Im „Tatort“ jedenfalls dürfte es zum Zwecke des Ausgleichs, damit zumindest ein Schimmer von dem Schönen, Anregenden und Bereichernden am Horizont aufscheint, was Bulgarien – stellvertretend für die Kulturen Osteuropas – zu bieten hat, ein bisschen mehr vom Positiven sein!¹⁵

Literatur

- Angelova, Penka (2007): Identitäten in Bulgarien zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung. In: Bopp, Valeska; Lampe, Katharina; Schneiker, Andrea (Hrsg.): *Balkanbilder in Ost- und West: Mythen und Stereotypen auf der Spur. Anregungen zur Didaktik interkultureller Studienseminare*. Berlin: MitOst-Editionen, 27–36.
- BNR [Bulgarischer Nationaler Rundfunk] (2010): Bulgarien soll auf das Stereotyp „armes Land“ verzichten (30.11.2010). (<https://bnr.bg/de/post/100114934/bulgarien-soll-auf-das-stereotyp-armes-land-verzichten>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- BNR [Bulgarischer Nationaler Rundfunk] (2015): 1994: Der Sommer, in dem „Gott ein Bulgare war“ (15.07.2015). (<https://bnr.bg/de/post/100583847/1994-der-sommer-in-dem-gott-ein-bulgare-war>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- BPB [Bundeszentrale für Politische Bildung] – Netzwerk Migration in Europa (2013): Deutschland: Debatte um „Armutsmigration“ aus Rumänien und Bulgarien, 1–2. (https://m.bpb.de/system/files/dokument_pdf/MuB03-13final.pdf). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Buß, Christian (2007): Brisanz gibt es nicht zum Nulltarif. In: *du. Zeitschrift für Kultur* 779, 30–31.
- Buß, Christian (2012): Wenn der Kommissar die Keule schwingt. In: *Der Spiegel* (09.12.2012). (<https://www.spiegel.de/kultur/tv/wut-tatort-aus-dortmund-peterfaber-ermittelt-im-drogenmilieu-a-865614.html>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).

¹⁵ Vielleicht würde es sogar den Anstoß zu einer ausgewogeneren, differenzierteren, fundierteren medialen Berichterstattung insgesamt geben. „Das Bild Bulgariens in der deutschen Presse (2000–2008)“ untersuchte Irina Toteva (2009) ausführlich in ihrer Master-Arbeit.

- Daamen, Angelika (2020): Wie ein Krimi entsteht: Tatort Göttingen. In: *Mein Göttingen* (23.04.2020). (<https://www.mein-goettingen.de/kultur-wissenschaft/wie-ein-krimi-entsteht-tatort-goettingen/>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Jakisa, Miranda (2011): Tatort Osteuropa. In: *novinki-Blog*. (<https://novinkiblog.wordpress.com/2011/05/04/tatort-osteuropa/>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Kiossev, Alexander (2001): List of the Missing. In: Maszak, Mihaly Szegedy (Hrsg.): *National Heritage, National Canon*. Budapest: Collegium Budapest Working Series, Nr. 11. (http://www.academia.edu/3477734/List_of_Absence). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Lau, Thomas (2011): Tatort Leipzig – Autoschieber, Stasi-Akten und ein Trabi. In: *Der Westen* (13.06.2011). (<https://www.derwesten.de/kultur/fernsehen/tatort-leipzig-autoschieber-stasi-akten-und-ein-trabi-id4747395.html>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Lotman, Jurij M. (2010): *Die Innenwelt des Denkens*. Berlin: Suhrkamp.
- Meyer, Bertold (2014): Stereotype erleichtern uns den Alltag. In: *Neue Zürcher Zeitung* (03.02.2014). (<https://www.nzz.ch/schweiz/faule-auslaender-und-berufstaetiger-abenmuetter-1.18233460>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Middeke, Annegret (2020): Düsseldorf im Fadenkreuz. Die fast vergessene „Tatort“-Stadt. In: Brall-Tuchel, Helmut (Hrsg.): *Mit anderen Augen – Düsseldorf aus Sicht der Welt*. Düsseldorf: Gruppello, 169–192.
- Ortner, Christina (2007): Krimi-Serie „Tatort“. Von der Nebenrolle zur Hauptfigur. In: *terra cognita* 11, 28–31.
- Roth, Klaus (2011): Von Toiletten und anderen Symbolen. Die Installation „Entropa“ und ihre Rezeption in Bulgarien. In: Hartmann, Andreas; Höher, Peter; Cantauw, Christiane; Meiners, Uwe; Meyer, Silke (Hrsg.): *Die Macht der Dinge. Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln*. Münster: Waxmann, 399–416.
- Scherer, Stefan (2011): *Die ARD-Reihe Tatort als Mentalitätsgeschichte der Bundesrepublik (1970–2010)*. Seminar am Karlsruher Institut für Technologie. Sommersemester 2011. (https://ilias.studium.kit.edu/goto_produkativ_crs_96155.html). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Stefanova, V. (2014): *Meinungen zum Tatort Folge 925: Der sanfte Tod*. Auf tatort-fans.de (08.12.2014). (<https://tatort-fans.de/tatort-folge-925-der-sanfte-tod/#comment-48537>). Letzter Zugriff: 16.10.2021).
- Toteva, Irina (2009): *Das Bild Bulgariens in der deutschen Presse (2000–2008)*. Masterarbeit. (<https://library.fes.de/pdf-files/stufo/cd-0689/toteva%20-%20ma%20das>

[%20bild%20bulgariens%20in%20der%20deutschen%20presse.pdf](#). Letzter Zugriff: 16.10.2021).

- Vogt, Jochen (2005): Tatort – der wahre deutsche Gesellschaftsroman. Eine Projekt-skizze. In: Vogt, Jochen (Hrsg.): *MedienMorde. Krimis intermedial*. München: Fink, 111–129.
- Wenzel, Eike (2000): TATORT – Deutschland. Eine Einleitung. In: Wenzel, Eike (Hrsg.): *Ermittlungen in Sachen Tatort. Recherchen und Verböre, Protokolle und Beweisfotos*. Berlin: Bertz, 7–18.

„Ich bereite meinen nächsten Irrtum vor“ Notate aus dem Arbeitsjournal

Werner Roggausch (St. Augustin)

Auch für einen Menschen, der ohne Gottesglauben lebt, kann die Bibel ein wirkmächtiger Bezugstext sein. Man kann als kulturinteressierter Mensch, als Intellektueller, als wacher Zeitgenosse im christlich geprägten Abendland schlechterdings nicht kompetent, nicht vollständig, auch nicht zu Hause sein; man kann ein Stadtbild nicht lesen, Musik und Literatur aus Jahrhunderten nicht recht verstehen; man kann auch aktuelle Kontroversen in der Tiefenschicht nicht wirklich deuten (zwei staatstragende Parteien in Deutschland nennen sich christlich), wenn man von den Hauptinhalten der christlichen Überlieferung und vom Bibeltext nichts weiß.

Für mich war Bibellektüre immer eine eminente ästhetische Erfahrung, aber bitte: Es muss die älteste erreichbare Fassung des Luthertextes sein. Alle Modernisierungsversuche haben ihn nur verschlechtert.

Und nun, im Alter von über 70, kann ich auch mit zunehmender Berechtigung den Vers aus dem neunzigsten Psalm auf mich beziehen: „Unser Leben währet siebenzig Jahre, wenn es hoch kommt, sind es 80 Jahre, und wenn es köstlich gewesen ist, dann ist es Mühe und Arbeit gewesen.“

Fürs gedankliche Bemühen, auch fürs Schreiben wird der Rückblick auf lange Jahre bedeutsamer, auch ertragreicher als der erwartungsarme Blick nach vorne, dem kaum noch ein heller Horizont sich bietet.

Vor fünfzig Jahren schon habe ich mir den Satz von Hegel notiert: „Die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.“ (Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Vorrede, 1820) Was für ein einprägsames Bild! Und für ein empfindsames Ohr hat der Satz einen wunderschönen Klang. Indes

ist nicht leicht zu sagen, was er denn genau bedeuten mag. Erkenntnis gesellschaftlicher oder geschichtlicher Verhältnisse ist, wenn ich recht verstehe, erst dann möglich, wenn die Wirklichkeit sich entfaltet hat, im Rückblick. Ob man das auch aufs individuelle Lebensalter beziehen darf?

Es ist ja kein Schaden, wenn man Sätze findet, über die jahrelanges Nachdenken sich lohnt, die sich erst Schritt für Schritt erschließen. Für mich ist es ein schönes Paradox, dass im Alter, wenn die Schatten sich senken, der rückwärtsgewandte Blick klarer wird, erkenntnisreicher und, so hoffe ich, auch gerechter.

Den Blick zurück will ich auch als Selbstüberprüfung verstehen. Das ist mitunter arg bitter, weil Fehlurteile in beträchtlicher Anzahl einzugestehen sind. Ich halte aber mir – und jedem anderen – zugute, dass irren menschlich ist. Und wir Brecht-Leser wissen mit Herrn K., dass man nur erleichen kann, wenn man hört, man habe sich nicht geändert.

Ich nehme auch den prägnanten und sehr einprägsamen Satz von Biermann gerne für mich in Anspruch: „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu.“ Obwohl, mal beiseite gesprochen, darin auch eine Gefahr liegt. Diese schönen Sätze von Brecht und Biermann lassen sich rasch missbrauchen, um schlichten Opportunismus oder charakterlosen Wankelmut zu beschönigen. So ganz leicht darf man es sich mit der retrospektiven Exkulpierung denn doch nicht machen.

Einen kleinen Pflock, an dem ich mich gerne festhalte, um nicht zu rasch umzufallen, schlage ich mir mit Schiller ein, mit dem emphatischen Hinweis des Marquis Posa: „Sagen Sie ihm, er soll die Träume aus der Jugendzeit nicht vergessen.“ Aber ach, einfach ist es ja nie: Ich jedenfalls habe in früher Zeit eine Politik erträumt, deren Verwirklichung ich mir im Rückblick nicht ohne Schaudern vorzustellen vermag.

Die Arbeit am Begriff, die Formulierung von Grundüberzeugungen, die Überprüfung von Gewissheiten endet nie, war mir stets ein Anliegen. Und da es mir an Fantasie und Gedankenkraft mangelt, dies ganz allein zu bewerkstelligen, habe ich immer den Dialog und die Auseinandersetzung gesucht. Meine Positionen habe ich über lange Jahre auch im Gespräch mit Uwe Koreik überprüft, neu bedacht und geschärft. Hier ist der rechte Ort, dafür zu danken.

Heinrich von Kleist schrieb in dem bekannten kleinen Aufsatz „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“, er könne seinem lieben Freund, wenn dieser etwas wissen wolle, nur raten, „mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen.“ Und Kleist fährt dann, wie um das ausdrücklich zu betonen, fort: „Es braucht nicht eben ein scharf denkender Kopf zu sein, ...“ Ich habe mir nächstens oft ausgemalt, wie ich im Himmel mit Kleist darüber rede und ihm nachdrücklich widerspreche. Doch, es muss auf jeden Fall ein scharf denkender Kopf sein; sonst kann ich die Frage, ob es sich überhaupt lohnt, nicht ausblenden.

Wir wissen alle, dass es nicht nur interessante Gespräche gibt, sondern auch höchst langweilige. Manche Erörterung ist hilfreich, anregend, kann geradezu elektrisierend sein. Manche ist leider fruchtlos und nichts weiter als ermüdend. Mir scheint, der Versuch wäre lohnend, einmal genauer danach zu fragen, was eigentlich

die Voraussetzungen dafür sind, dass ein Gespräch als gelingend, anregend oder weiterführend erfahren wird. Gewiss ist ein Minimalbestand an übereinstimmenden Grundüberzeugungen und Kenntnissen erforderlich. Es muss wohl ein paralleler Bezug auf Vorwissen, auf Wegmarken, auf Kenntnis von Schriften und Begriffen möglich sein. Sehr spannend war für mich die Erfahrung, dass je nach Milieu, etwa Inland, Ausland, Studienfach, Politik, Beruf, Subkultur ... die zitierfähigen Wissensbestände sehr unterschiedlich sind. Klar, das ist nicht überraschend, nichts anderes wäre zu erwarten, und doch, ganz trivial ist das nicht, und auch nicht ohne gelegentlich schmerzliche Konsequenzen. Ich habe Gespräche als schier implodierend erlebt, wenn Teilnehmer nichts anzufangen wussten etwa mit dem Satz „Friede den Hütten“ oder „Ein Gespenst geht um in Europa.“ Ich habe wiederholt davon erzählt, dass eine Juso-Versammlung mit mehr als 100 Teilnehmern in Ratlosigkeit geriet, weil der Vortragende fälschlich annahm, er könne mit dem Satz „Ihr wisst ja, die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert ...“ auf Kenntnis und Verständnis bauen.

Im Republikanischen Club in Göttingen konnte man sich in den späten Sechzigern schlicht nicht blicken lassen, wenn man mit dem „tendenziellen Fall der Profitrate“ oder mit dem „Fetischcharakter der Ware“ nichts anzufangen wusste.

Und an der Universität Bremen konnte man, als ich dort studierte, nicht das schlichteste Gespräch in der Mensa führen, wenn man „Die Zerstörung der Vernunft“ oder den „achtzehnten Brumaire des Louis Bonaparte“ oder „Die Ordnung der Dinge“ nicht einordnen konnte. Als blanke Selbstverständlichkeit galt die Einsicht, dass es „kein richtiges Leben im falschen“ geben kann, und dass – Achtung, kontrovers – Hoffnung kein Prinzip ist.

Die umfangreiche Lektüre in jenen Jahren, den späten Sechzigern und frühen Siebzigern, speiste sich zum einen aus echtem Erkenntnisdrang, aus dringendem Wissen-Wollen, zum anderen aus einem eher sozialen Motiv, nämlich dazuzugehören und mithalten zu können. Und dazu war nicht irgendein Wissen erforderlich, sondern, wie die genannten Beispiele deutlich zeigen, das „Richtige“. Und das Richtige – das war der umfangreiche marxistische, linke Kanon: Ganze Gebirge von teils alten, teils aktuellen, jedenfalls immer höchst anspruchsvollen, schwierigen theoretischen Texten. Pars pro toto seien noch ein paar Autoren genannt: Marx, Engels, Lenin, Bakunin, Stirner, Korsch, Koscic, Lukacs, Marcuse, Sohn-Rethel, Adorno, Benjamin und all die anderen ...

Die Belohnung für die mühsamen Lektüren bestand in einem Erkenntnisgewinn und einer Begriffsschärfung, von denen ich dauerhaft profitiert habe; und in der Gewinnung einer sozialen und politischen Zugehörigkeit, die für uns junge Studenten, die wir gesellschaftlich dezidiert in Opposition standen, nachgerade lebenswichtig war.

Spät, arg spät, ist mir aufgegangen, dass wir uns mit einem sehr engen Kanon begnügt haben, dass der Definition der angesagten Lektüren eine selbst auferlegte Begrenzung zugrunde lag. Die gesamte konservative Tradition haben wir schlicht missachtet, nicht zur Kenntnis genommen. Spät habe ich mich aufgemacht, diese

Lektüren nachzuholen. Und ich bin dankbar für die Ausweitung des Blicks, die Erkundung unbekannter Terrains, die erweiterten Abenteuer des Geistes. Wenn man, so wie ich, die grundlegende theoretisch-begriffliche Prägung ausschließlich im historisch „linken“ Kontinuum erfahren hat, dann ist ein Gegengewicht, eine ordentliche Portion „Gegengift“ sehr angebracht. Es ist eine andere Welt, eine andere Sprache und sie sollte jungen Intellektuellen zugänglich gemacht werden. Ich nenne nur wenige Namen: Spengler, Klages, Ortega, Gehlen, Moeller v. d. Bruck, Evola, Löwith.

Heute vertrete ich, dass die intellektuellen Giftschränke unnötig sind. Man sollte auch Carl Schmitt, Rosenberg, Steding, Grimm und andere lesen (dürfen). Zielsetzung ist eine schrankenlose Erkenntnis und wer die anstrebt, ist nicht verdächtig, einem neuen Faschismus den Weg bereiten zu wollen.

Nicht alle früh erworbenen Kenntnisse oder Selbstverständlichkeiten haben sich als dauerhaft erwiesen. Ich will im Folgenden ein paar Sätze, die mir Haltepunkte und Orientierungsmarken waren und die ich für belastbar und für gültig hielt, rückblickend prüfen und schauen, ob Änderungen im Verständnis oder auch der Gültigkeit festzustellen sind.

Aufklärung

Zwei der bekanntesten Sätze bzw. Texte aus dem 18. Jahrhundert konnten während langer Jahrzehnte in intellektuellen Milieus als bekannt und zitierfähig gelten, Sätze, die so wirkmächtig und prägend waren, dass sie geradezu der Orientierung und Selbstvergewisserung dienten, die beiden Texte von Immanuel Kant nämlich: „Was ist Aufklärung?“ und „Kategorischer Imperativ“, hier zur Erinnerung zitiert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.“ „Handle nur nach der Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“

Dass diese Sätze gegenwärtig waren, habe ich immer wieder überprüfen können, als Referendar und Lehrer an verschiedenen Schultypen, während langjähriger Arbeit für den DAAD. Ich habe in den DAAD-Jahren etwa 2.000 junge Lektoren kennengelernt. Ich wollte sie darauf vorbereiten, dass, wer aus Westeuropa kommt und sich an Kants Aufklärungsbegriff orientiert, in vielen Fällen auf eine Konfrontation vorbereitet sein sollte. Dieser Begriff von Denken, Wissenschaft und Mündigkeit ist bei weitem nicht überall selbstverständlich, ist vielen Ländern fremd oder wird gar deutlich zurückgewiesen. Dafür sollte, wer in fremde Kulturen und in anders geprägte Wissenschaftstraditionen ausreist, ein Gespür entwickeln.

Ich hielt und halte das ganze Konzept der „Aufklärung“ (das ja nicht nur von Kant herkommt), für ein kostbares Erbe, welches Vernunft, Rationalität und angstreies Denken ermöglichen und stützen kann. Heute indes kann ich eine zunehmende Skepsis nicht verbergen, heute sehe ich die orientierende Kraft dieser Kategorien als brüchig an. Kant konstruiert ein erkennendes Subjekt, in dessen Adern,

so könnte man in Anlehnung an Dilthey sagen, nicht wirkliches Blut fließt, sondern der dünne Saft reiner Rationalität und bloßer Denktätigkeit. Das Subjekt hat jedoch immer auch Leib und Leben und seine Begriffe, seine Vernunft sind nie gänzlich davon zu trennen. Es entsteht am Ende ein illusionäres Bild von Vernunft, Denken und Rationalität, wenn nicht mitbedacht wird, dass darunter ein dunkler Abgrund ist, in dem Gewalt und Blut, Angst und Triebleben bestimmende Kräfte sind. Auch der Kopf, der in den höchsten Höhen denkt, gehört zu einem Körper, der von „Erde“ sich nie ganz freimachen kann. Hundert Jahre psychoanalytisches Schrifttum und große Literatur legen davon Zeugnis ab.

Ich wage vorsichtig und in Frageform, eine zweite Überlegung. Kant wollte eine normative Orientierung mit, wenn das möglich ist, schrankenloser Geltung formulieren. Er hat sich, nach allem was wir wissen, damit recht schwergetan, hat lange gesucht und gegrübelt, bis er schließlich den archimedischen Punkt gefunden hatte, nämlich in der Bindung jeder Handlung an eine mögliche allgemeine Gesetzgebung. Wer könnte dem hohen Anspruch dieser Formulierung den Respekt versagen? Und doch: heute würde ich die skeptische Frage wagen, was damit gewonnen ist. Ist dieser Imperativ wirklich stärker und fundamentaler begründet als die schlichte Fassung „Verhalte dich redlich und tue immer das Gute“? Dass diese schlichte Formulierung keine gültig orientierende Kraft entfalten kann, liegt auf der Hand. Denn auf die Frage, was denn im Einzelfall redlich wäre und worin je das „Gute“ bestünde, sind sehr verschiedene und unvereinbare Antworten möglich, ohne dass eine Instanz befugt oder ein Verfahren zu finden wäre, um Entscheidungen mit Aussicht auf Zustimmung zu ermöglichen. Dem noblen Anspruch des kantischen Imperativs steht die traurige Tatsache gegenüber, dass nicht zu sagen ist, worin denn die grundlegenden Normen einer allgemeinen Gesetzgebung bestehen könnten.

Hinter vorgehaltener Hand wage ich den Satz: Die wunderbare Formel von Kant ist inhaltsleer. Sie ermöglicht immer für den, der die Macht hat, seine je interessegebundenen Handlungen, egal wie schrecklich, mit Kant zu nobilitieren.

Ein anderes Konzept normativer Orientierung liegt den christlichen Geboten zugrunde. Sie sind nicht inhaltsleer. Abgesehen von den ersten vier sind sie klar und konkret, lassen keinen Deutungsspielraum. Aber kein Gott, keine Religion, kein Staat, kein Gericht hat je vermocht, ihre Einhaltung durchzusetzen.

Gesondert zu betrachten wären die ersten vier Gebote. Sie haben Bedeutung und normative Kraft nur innerhalb des Glaubens, innerhalb der gläubigen Gemeinden, mit der Orientierung auf Gott als höchste Instanz.

Dass Glaubensgewissheiten „wahr“ seien, ist freilich nicht durch Empirie, nicht durch Gedankenarbeit, nicht durch Forschung oder durch eine Institution zu beweisen. Alle Glaubensgewissheiten können sich indes der Wahrheitsfrage souverän entledigen durch den Verweis auf Offenbarung, auf eine Wahrheit, die nicht von dieser Welt ist.

Viel Gewalt, viel Blut und Tod wären unnötig gewesen, wenn die monotheistischen Religionen mit gleicher Souveränität jeden Andersgläubigen oder Nichtgläubigen respektiert hätten.

Glanz und Elend unserer Geisteswissenschaften

Ich habe Literaturgeschichte, Kunstgeschichte und Philosophie studiert; mehr Geisteswissenschaft ist schwerlich vorstellbar. Ich habe davon in hohem Maße profitiert und möchte keines der intellektuellen Abenteuer missen. Arg spät jedoch habe ich für mich die Frage aufgeworfen, worin in den genannten akademischen Disziplinen denn nun im Einzelnen der Erkenntnisfortschritt besteht, was sie überhaupt „wissen“ können und zu welchem Zweck und Ende sie betrieben werden. Die naheliegende und immer wieder formulierte Antwort lautet bekanntlich „Bildung“. Sie sei immer und unbedingt wertvoll und erstrebenswert, sei Bestandteil einer anspruchsvollen Identitätsbildung und Grundlage für berufliche und außerberufliche Tätigkeiten aller Art. Ja – das ist gewisslich wahr, und für solcher Art Bildungsanstrengungen würde ich mich jederzeit mit Emphase einsetzen, für jedes Lebensalter, vom Kindergarten über alle Schulstufen und das Studium bis zum Rentnerdasein. Und nebenbei gesprochen: Ein verpflichtendes *studium generale*, ein Bildungsstudium für jeden, ganz unabhängig von der Fachrichtung, wäre überaus wünschenswert.

Heute scheint mir, dass die Frage, was denn nun den Kern geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse und Begriffsbildung ausmachen kann, unterschätzt, oft gar schlicht übersprungen wird. Die Frage „Was können wir wissen?“ ist, wenn man sich nicht mit vorschnellen, willkürlichen oder naiven Festlegungen begnügen mag, von beträchtlicher Sprengkraft; sie setzt leicht eine begriffliche Dekonstruktionskaskade in Gang, die immer weiter abwärts führt, ins Dunkle, auf Irrwege, in Labyrinth.

Damit meine ich natürlich nicht faktisches Wissen. Dieser ganze Bereich ist unstrittig, sofern wirklich Faktenwissen und nicht interpretatorisches Wissen vorliegt. Ich bleibe dabei, dass man das unterscheiden kann. Und die riesigen Archive des faktischen Wissens sind selbstverständlich die Grundlage; sie sind überaus wertvoll und die Forschungsarbeit, die dazu nötig war, verdient Respekt und Dankbarkeit. Aber bei der Beschreibung, der Deutung und Wertung werden wissenschaftssprachliche Termini und Schemata verwendet, die tief imprägniert sind von normativen Grundüberzeugungen. Über Fakten, die nachprüfbar, gleichbleibend und in diesem Sinne „wahr“ sind, kann man nicht kontrovers diskutieren, über implizite Wertungen aber doch. Und wo diese Wertungen, diese normativen Setzungen denn nun genau ihren Anfang nehmen, welche Grundüberzeugungen ihnen zugrunde liegen, das ist oft genug sehr schwer zu durchschauen, bei der eigenen Argumentation oft am schwersten.

An der aktuellen Debatte über Identität bzw. Identitätspolitik lässt sich das deutlich zeigen. Jede der kontroversen Positionen nimmt für sich Moral und Vernunft in Anspruch; jede auch kann sich durch kluges Schrifttum und die Zustimmung von anerkannten Wissenschaftlern bestätigt sehen. Grundpositionen dieser Kontroverse sind auch schon leitende Prinzipien ganzer Studiengänge (etwa Gender Studies) und nehmen „Wissenschaftlichkeit“ für sich in Anspruch. Und doch: Es liegt

auf der Hand, dass „Erkenntnis“ und „Interesse“ dabei nicht unterscheidbar sind, dass keine der vermeintlich wissenschaftlichen Positionen den Nachweis führen kann, „wahr“ oder „gültig“ oder „objektiv“ zu sein.

Oder nehmen wir die Frage, ob das Konzept „Nation“ denn nun historisch überholt sei oder nicht, eine Kontroverse, die auch ins Fach DaF hineinreicht und bei jeder aktuellen Konturierung einer politisch orientierten Landeskunde nicht auszublenzen ist. Ich halte den Begriff und eine politische Aktualisierung durchaus nicht für überholt (und könnte mich etwa auf das sehr lesenswerte Buch von Aleida Assmann „Die Wiedererfindung der Nation“ C.H. Beck, 2020, stützen). Aber natürlich sind andere Überzeugungen möglich. Und weder durch Verfahren einer „Wissenschaft“ noch durch Rekurs auf den Kategorischen Imperativ wäre die Kontroverse zu entscheiden.

In jungen Jahren habe ich in meine Zitate-Sammlung den Satz aufgenommen „Moralfragen sind Machtfragen.“ Und ich habe ihn wortreich und aus tiefer Überzeugung widerlegt. Heute würde ich ihm zustimmen. Und heute würde ich mit Blick auf unsere akademischen Fächer hinzufügen: Erkenntnisse in den Geisteswissenschaften sind Machtfragen.

„Der Tod ist ein Meister aus Deutschland“

Dies ist bekanntlich eine Zeile aus dem Gedicht „Todesfuge“ von Paul Celan. Lea Rosh und Eberhard Jäckel wählten für ihren Dokumentarfilm von 1990 diese Zeile als Titel, vollständig: „Der Tod ist ein Meister aus Deutschland. Der Mord an den europäischen Juden“. Unter diesem Titel erschien auch das Buch zum Film.

Diese Zeile ist bei Menschen, die sich der Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte gestellt haben und über einen gewissen Bestand an zitierfähigen Sätzen verfügen, abrufbar. Wer sich dieses Zitates bedient, kann beim Gesprächspartner mit Einverständnis rechnen, mit einem Einverständnis, welches mit gesenktem Blick daherkommt und mit Schuldbewusstsein konnotiert ist.

Das wird sich wohl in Zukunft ändern. Bei jüngeren Deutschen, sagen wir mal: heute um die 30 Jahre alt oder jünger, ist der Satz durchaus nicht immer bekannt. Weder wird sein historischer Zusammenhang noch sein Herkommen, noch auch das ganze Gewicht dieser Aussage verstanden.

Ich will hier einen anderen Akzent setzen und danach fragen, ob der Satz richtig, angemessen, wahr oder unwahr ist.

Im Gedicht von Celan hat der Satz, nachdrücklich betont durch viermalige Wiederholung, seinen genauen Stellenwert. Er hat mehrere Bedeutungsebenen, eine sachliche, eine metaphorische, eine ästhetische. Er wird beglaubigt durch die Erfahrungen, die der Autor Celan machen musste. Im Rahmen einer Gedichtinterpretation ist gegenüber dem einzelnen Satz wie auch gegenüber dem ganzen poetischen Text die Frage nach sachlicher Richtigkeit oder Wahrheit unangemessen.

Aber außerhalb dieses Zusammenhangs, als Aussagesatz, der faktische Richtigkeit beansprucht, oder als Metapher, die doch einen realen Bedeutungskern haben soll, ist der Satz nicht belastbar.

Man könnte doch geradezu, wenn das nicht so frivol wäre, einen Trost darin finden, wenn das Grauen, das er benennt, auf ein Land einzugrenzen wäre, wenn es nicht übertragbar wäre auf andere Epochen und andere Weltgegenden.

Außerhalb seines ursprünglichen Zusammenhangs eröffnet der Satz einen vielschichtigen, durchaus nicht unproblematischen Deutungsraum. Wenn nicht eines der Opfer, sondern ein Heutiger den Satz ausspricht, wir Deutsche seien als Massenmörder „Meister“ gewesen, dann gibt es unausgesprochen die ergänzende Nuance „und heute sind wir in Zerknirschung und Reue erneut Meister“. Nicht ohne Grund hat man den Begriff „Schuldstolz“ geprägt.

Ich fand bei schweifender Lektüre einen verblüffenden Satz von Robert Musil: „Vielleicht darf gesagt werden, dass ein schlechtes Gewissen beinahe ein besseres Ruhekitzel darbietet als ein gutes, sofern es nur schlecht genug ist, ...“ (zitiert nach Heinrich August Winkler (2020: 219): *Wie wir wurden, was wir sind: Eine kurze Geschichte der Deutschen*). Man mag vielleicht lächeln bei diesem Satz, wohl auch irritiert sein; leicht verständlich ist er nicht. Man könnte ihn stützen mit gewagten Überlegungen. Es gibt eine Form der selbstbewussten Demut (Nietzsche sprach noch pointierter von „rachsüchtiger Demut“), eine schier selbstgefällige Reuebereitschaft, die mir dann auch wieder verdächtig erscheint, weil sie auf rasche Erledigung des Themas zielt.

Das Entsetzen aus der unmittelbaren Nachkriegszeit kann und wird nicht dauerhaft sein. Erinnern, aufklären und gedenken wären wohl die Aufgaben gegenüber der jüngeren und den folgenden Generationen.

Was indes eine angemessene Form für Erinnerung und mahnendes Gedenken wäre, ist gar nicht leicht zu sagen, wie etwa die Diskussion um das zentrale Mahnmal in Berlin erweist. Mich überzeugt die Form nicht. Die Ansammlung von großen Kuben ist abstrakt bis zur Inhaltslosigkeit, ist gleichzeitig – ja, das geht: monströs und kindlich. Es sollte doch zu denken geben, dass die Kuben von Kindern und Jugendlichen zu Springspielen missbraucht werden.

Dass jedoch ein Mahnmal für die Opfer des Nationalsozialismus im Zentrum unserer Hauptstadt genau richtig am Platze ist, das ist für mich unbezweifelbar.

Meine Gegenposition zu dieser ungunstigen, falsch privilegierenden Beschränkung auf Deutschland finde ich bei Walter Benjamin eindrucksvoll formuliert. Seine Interpretation der Zeichnung „Angelus Novus“ von Paul Klee hatte für mich prägende, nachhaltige Wirkung. Benjamin nennt den dargestellten Engel den „Engel der Geschichte“.

Er hat das Antlitz der Vergangenheit zugewendet. Wo eine Kette von Begebenheiten vor uns erscheint, da sieht er eine einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft und sie ihm vor die Füße schleudert. Er möchte wohl verweilen, die Toten wecken und das Zerschlagene zusammen-

fügen. Aber ein Sturm weht vom Paradiese her, der sich in seinen Flügeln verfangen hat und so stark ist, daß der Engel sie nicht mehr schließen kann. Dieser Sturm treibt ihn unaufhaltsam in die Zukunft, der er den Rücken kehrt, während der Trümmerhaufen vor ihm zu Himmel wächst. Das, was wir den Fortschritt nennen, ist dieser Sturm. (These IX, Geschichtsphilosophische Thesen, 1938)

Für die Opfer von Mord und Gewalt ist jeder numerische Vergleich sinnlos. Der Hinweis auf größere Opferzahlen an anderer Stelle oder auf andere historische Umstände ist unangemessen.

Für Millionen tote Indianer in Nordamerika war der Tod ein weißer „Meister“. Für mehrere zehn Millionen Tote in Südamerika war der Tod ein Meister aus dem christlichen Abendland. Für verbrannte „Hexen“ und „Ketzer“ war der Tod ein Meister aus dem eigenen Glaubenshaus. Für 10 Millionen Chinesen war der Tod ein Meister aus Japan; und für 20 Millionen Chinesen (vorsichtig geschätzt, in Wahrheit wohl deutlich mehr) war er ein Meister aus dem eigenen Land; für eine Million Armenier war er ein Meister aus der Türkei; für Millionen Tote in Russland war er ein Meister aus Moskau. Die Aufzählung ließe sich verlängern. Opfer über Opfer, Tote in unermesslicher Zahl, Trümmer über Trümmer. „Die Weltgeschichte ist nicht der Ort des Glücks“ (Hegel).

In jedem Land würde ich mir an zentraler Stelle ein Mahnmal für die Opfer aus der eigenen Geschichte wünschen.

50 Jahre „68“

Im Jahr 2018 haben wir aus dem Abstand von 50 Jahren auf „68“ zurückgeblickt. Die Anzahl der kritischen, auch reumütigen, aber auch selbstbewussten Wortmeldungen war immens.

Zu den prominenten und wirkmächtigen Theoretikern zählte Louis Althusser. In der FAZ schrieb Cord Riechelmann im Februar 2018 einen Artikel, in dem er sich vor allem auf Althusser's Buch „Philosophie und spontane Philosophie der Wissenschaftler“ bezog. In dem Artikel werden Überlegungen Althusser's dargelegt, die ich mit Vergnügen, entspannt und erleichtert gelesen habe. Für uns Geisteswissenschaftler, Begriffsarbeiter und Theoretiker besteht eine große Gefahr darin, dass wir unter der Last der Arbeit, der Erkenntnisse, der überschweren Begriffe gebeugt gehen und dem Schweren und Niederdrückenden grenzenlose Wirkungsmacht einräumen. Indes sind Begriffe und Lektüren nicht das ganze Leben; man kann gewiss Sphären von Leichtigkeit, Witz und Tanz gewinnen und bewahren. Der zitierte Artikel mag dabei helfen. Ich folge den Überlegungen und dem Wortlaut: Philosophen seien Wichtigtuer, Intellektuelle ohne Praxis; Philosophie sei nichts anderes als der „Diskurs der theoretischen Ohnmacht“ angesichts einer Arbeit, die andere tun. Die Philosophie habe im Unterschied zu wirklichen Wissenschaften keinen Gegenstand

... Sie zähle eher zu den schönen Künsten. Sie richte ihr Interesse auf „Gegenstände“ nicht mit dem Ziel, zu Erkenntnissen zu gelangen, sondern um bei den Gebildeten Regeln, Normen und Praktiken einzuüben, die erlernen muss, wer „dazugehören“ will. (Davon sprach ich weiter oben.) Es ging Althusser um die Befreiung der „Gegenstände“ aus dem Korsett dieser Regeln, um die Gewinnung von Freiheit für alle Formen des Denkens.

Nun, wer den Ausgang aus Unmündigkeit anstrebt, der darf jedes einengende Korsett sprengen. Es mag sein, dass Philosophie ein „Diskurs der Ohnmacht“ ist, eine der freien Künste, ohne manifeste gesellschaftliche Praxis. Ich für meinen Teil kann der Kränkung, die mir diese Einsicht bereitet, auch eine sehr willkommene Entlastung abgewinnen. Nicht immer gebeugt gehen! Kommt ins Offene, Freunde!

Ich kenne Uwe Koreik aus der Zeit, da er DAAD-Lektor in Sofia und in Prag war, später haben wir viele Jahre im Vorstand und im Beirat des FaDaF zusammengearbeitet. An diese Zusammenarbeit denke ich sehr gerne zurück. Und ich bin dankbar dafür, dass die Verbundenheit erhalten blieb.

Glückwunsch, Uwe! Und: Danke!

„It don't mean a thing, if it ain't got that swing“¹ – Filme, Musik, Geschichte(n), Erinnerung und Deutsch als Fremdsprache

Camilla Badstübner-Kizik (Poznań)

1 Filme ...

Als der Oberschüler Peter Müller – dargestellt von Schauspieler Robert Sean Leonard – nach einer Razzia im Tanzclub „Bismarck“ von Angehörigen der Hitlerjugend und Gestapo auf einen Lastwagen geworfen und zusammen mit weiteren Jugendlichen abtransportiert wird (*Swing Kids*, USA 1993: 01:42:00–01:43:53), ahnt er kaum, wohin es gehen könnte. Sein Alltag im Jahr 1938 in Hamburg ist von der Familie, der Schule und seinem Job als Botenjunge für einen Buchhändler bestimmt, vor allem aber lebt er für den Swing, der im Freundeskreis und in Plattenläden gehört und diskutiert sowie in abendlichen Tanzveranstaltungen mit Live-Orchester begeistert praktiziert wird. Eine Gemengelage aus zunehmendem politischen und gesellschaftlichen Druck, verdeckten und offenen Drohungen, wachsender Angst, jugendlichen Trotz- und Übermutshandlungen sowie schleichender, attraktiv verpack-

¹ Der hier verwendete Songtitel bezieht sich auf eine Komposition von Duke Ellington aus dem Jahre 1932. Sie erlangte schnell Kultstatus und wird bis heute von vielen Sängerinnen und Sängern gespielt und gecovered, darunter z.B. von Lady Gaga (vgl. auch <https://secondhandsongs.com/performance/7816>). Der Song „offered both a quaintly vernacular definition of Swing and also (for the time) a pretty good musical demonstration of it“ (Schuller 1991: 50). Schuller bezeichnet ihn auch als „a prophetic piece and a prophetic title“ (ebd.). In Kreisen der Swing-Jugend wurde die Liedzeile als Erkennungszeichen und Bekenntnis genutzt (vgl. auch *Swing Kids* 1993: 01:41:30–01:41:34).

ter Propaganda bringen ihn und seinen besten Freund Thomas Berger, ebenfalls ein „Swingboy“, dazu, der Hitlerjugend beizutreten, einer der beiden großen gleichgeschalteten Jugendorganisationen der NS-Zeit.² Als die Verfolgungen Andersdenkender zunehmen und sich ein Mitglied der swingbegeisterten Freundesgruppe das Leben nimmt, muss Peter sich positionieren: Anders als Thomas entscheidet er sich für einen selbstbestimmten Lebensentwurf – und für den Swing. Dies bringt ihm sehr wahrscheinlich entweder einen mehrwöchigen Aufenthalt in einem der zahlreichen Wehrrüchtigungslager ein, die die Hitlerjugend betrieb, oder eine Haftstrafe in der Hamburger Jugendarrestanstalt Bergedorf, in den Gefängnissen Wandsbeck oder Fuhlsbüttel, vielleicht aber auch einen mehrmonatigen Aufenthalt im Jugendkonzentrationslager Moringen im niedersächsischen Landkreis Northeim (vgl. Lange 2015: 121³). Fünf Jahre später, im Jahre 1943, landet der 17-jährige Guido – dargestellt von Schauspieler Jonas Nay – als Strafe für seine musikalische Unangepasstheit und Selbstbehauptung jedenfalls im besetzten Polen (*Unser letzter Sommer*, D/PL 2015). Er war beim unerlaubten Hören von Swing erwischt (vgl. 01:08:31–01:08:40), trotz seiner Minderjährigkeit eingezogen und zum Dienst in einem deutschen Gendarmerie-Posten im polnischen Dorf Wroblew verpflichtet worden.⁴ Zu den Aufgaben seiner Einheit gehört dort u.a. die Überwachung einer Bahnstrecke, auf der Juden in ein nicht näher benanntes Vernichtungslager transportiert werden, wobei es immer wieder zu Fluchtversuchen kommt. Die längs der Bahngleise zurückgelassenen Koffer und Kleidungsstücke sind willkommene Beute für die deutschen „Gendarmen“ wie für die Bewohnerinnen und Bewohner der umliegenden polnischen Dörfer. In den angrenzenden Wäldern sind außer flüchtenden Juden auch polnische Partisanen und sowjetische Soldaten unterwegs. Licht in Guidos Alltag bringt allein die Swing-Musik aus einem einfachen Radio, die er über einen selbstgebastelten Verstärker hört. Angezogen von Jazz-Klängen – Grammofon und Schallplatten stammen aus jüdischem Besitz – lernt er die junge Polin Franka kennen und verliebt sich in sie, hat aber in Romek, einem jungen polnischen Bahnarbeiter, einen ernsthaften Konkurrenten. Die Wege der drei jungen Leute kreuzen sich immer wieder, es kommt zu Verständigungsversuchen, Romek

² Mit dem „Gesetz über die Hitlerjugend“ (01.12.1936) wurde die Mitgliedschaft in der Hitlerjugend (HJ) und im Bund deutscher Mädel (BDM) verpflichtend für alle Jugendlichen in Deutschland zwischen 10 bzw. 14 und 18 Jahren. Alle anderen Jugendorganisationen waren seit 1933 „gleichgeschaltet“ worden.

³ So wurden auf direkte Anweisung Heinrich Himmlers und Reinhard Heydrichs 1942 in Hamburg über 300 Swing Kids festgenommen und ein Großteil von ihnen für eine Zeitlang in die KZs Moringen, Neuengamme und Ravensbrück eingewiesen (vgl. Ritter 1994: 18, 184f., Lange 2015: 122f.). Sie wurden dort geschlagen, mussten verschärft exerzieren und schwere körperliche Arbeit leisten. Viele wurden in Strafbataillone der Wehrmacht eingezogen. Im Film werden diesbezügliche Informationen im Abspann angegeben (*Swing Kids* 01:43:29–01:43:47).

⁴ Offenbar war dies keine seltene Strafe. Polster (vgl. 2013: 287) macht auf „Walter“ aufmerksam, einen authentischen Fall, der 1983 erstmals in einer Ausstellung thematisiert wurde. Der 19-jährige Walter war von seinem eigenen Vater wegen des Hörens von Swing angezeigt und in die Wehrmacht eingezogen worden, er fiel „an der Ostfront“.

und Guido retten einander das Leben. Der brutalen Realität von Okkupation und Krieg können alle Drei allerdings nicht entkommen: Sie lassen in diesem „letzten Sommer“ ihre Jugend endgültig hinter sich – Guido und Franka auf besonders erschütternde Weise.

Trotz der sie in ihrer Entstehung trennenden gut 20 Jahre sowie deutlicher Unterschiede in der filmischen Realisierung der jeweils erzählten Geschichte⁵ besteht eine narrative Klammer zwischen diesen beiden Filmen. Abwesende oder unzugängliche Väter, Mütter, die finanziell unterstützt und gegen die Brutalität der Umgebung verteidigt werden müssen, schwelende oder offen ausgetragene Generationskonflikte, sozialer Druck, der schwere Gewissenskonflikte und die Notwendigkeit weitreichender Entscheidungen mit sich bringt, der (vorübergehende) Aufstieg in der gesellschaftlichen Hierarchie, für den ein hoher persönlicher Preis zu entrichten ist – all das ist prägend für diese Coming-of-Age-Geschichten vor dem Hintergrund der NS-Zeit. Die Protagonistinnen und Protagonisten sind zudem mit Eigenschaften ausgestattet, die als Merkmal von Jugend schlechthin gelten könnten: Sie sind lebenslustig, kontaktfreudig, streitlustig, trotzig, widerspenstig, leichtsinnig und auch ein wenig naiv und leichtgläubig. Vor allem aber lieben sie „ihre“ Musik, sie bekennen sich zu ihr und gestehen ihr einen zentralen und über ihr weiteres Schicksal entscheidenden Platz in ihrem Leben zu.

Zwischen der Handlungszeit von *Swing Kids* und *Unser letzter Sommer* liegen fünf Jahre, eine Zeitspanne, in der sich die Lage von Jugendlichen in Deutschland deutlich zuspitzte. Peter Müller kann sich 1938 in Hamburg noch in einem vertrauten Umfeld und einer gleichgesinnten, begeistert swingenden Peergroup bewegen. Mit seiner Verhaftung wird lediglich angedeutet, was Jugendlichen wie ihm in den folgenden Jahren passieren könnte. Guido lebt 1943 buchstäblich mitten im Krieg, er ist – nicht nur musikalisch – isoliert und auf sich allein gestellt. Sein unmittelbares Bezugsfeld bilden angepasste ältere deutsche Familienväter, die mit ihm unter einem brutalen Vorgesetzten inmitten einer für sie fremden und bedrohlichen Umgebung agieren. Um zu überleben, muss er sich ein- und unterordnen, am Ende des Filmes ist er seelisch gebrochen. Die zwischen 1938 und 1943 stattfindende brutale Gleichschaltung unangepasster Jugendlicher findet sich indirekt in der Rolle wieder,

⁵ Als einer der interessantesten Aspekte seien an dieser Stelle die Unterschiede in der sprachlichen Realisierung der erzählten Geschichten hervorgehoben. Der Schauplatz von *Swing Kids* ist Hamburg, alle handelnden Figuren sind Deutsche, gespielt aber werden alle Rollen von amerikanischen bzw. britischen Schauspielerinnen und Schauspielern, die (in der Originalfassung des Films) durchweg Englisch sprechen. In der für solche Lösungen typischen Manier wird lediglich visuell (z.B. Ladenschilder, Aufschriften, Propagandaplakate) und akustisch (z.B. Rufe, Befehle) im Hintergrund angedeutet, dass es sich um ein nicht-englischsprachiges Milieu handelt. Die mit der Wahl der Filmsprache Englisch beschädigte Glaubwürdigkeit der Erzählung könnte erst durch eine Synchronisation ins Deutsche vollends hergestellt werden. In *Unser letzter Sommer* agieren polnisch- und deutschsprachige Darstellerinnen und Darsteller entsprechend ihren Rollen und in den jeweils erwarteten Sprachen, es handelt sich damit um einen mehrsprachig realisierten Film – eine Entscheidung, die erheblich zu seiner Überzeugungskraft beiträgt. Beobachtungen dieser Art öffnen (filminteressierten) Lernenden einen ganzen Kosmos an weiterführenden Fragestellungen und Aufgabenstellungen.

die der Swing-Musik in beiden Filmen zukommt. In *Swing Kids* wird die Tonspur fast völlig vom Swing in handlungstragender und -verstärkender Funktion bestimmt. Andere Lebenswelten werden akustisch durch Marschmusik, Volksmusik oder Klassik angedeutet.⁶ Seinen emotionalen Höhepunkt erreicht der Film, als Musik, Tanz und innere Überzeugung kurz vor Peters Verhaftung miteinander verschmelzen (*Swing Kids* 01:34:35–01:36:35). In *Unser letzter Sommer* erklingt Swing insgesamt nur dreimal und immer relativ kurz, musikalisch dominierend ist vielmehr ein polnischer Schlager aus den 1940er-Jahren.⁷ Gleichwohl handelt es sich dabei um drei Schlüsselszenen⁸ und es darf nicht vergessen werden, dass eben der Swing der unmittelbare Grund für Guidos Anwesenheit in Polen ist und seine Liebe zu dieser Musik zum mittelbaren Auslöser für die folgende Tragödie wird.

2 Musik ...

Die aus den USA stammenden, unter der Sammelbezeichnung „Jazz“ zusammengefassten Musikrichtungen, vor allem aber die aufgrund ihrer eingängigen Rhythmen hervorragend tanzbare Stilrichtung des Swing, galten im Europa der 1930er- und 1940er-Jahre in weiten Kreisen als Inbegriff von Modernität und Lebenslust. In der Unterhaltungsbranche in Deutschland seit spätestens Ende der 1920er-Jahre gut etabliert und bei allen großen Tanzorchestern obligatorisch im Programm machte Swing einen wichtigen Anteil der deutschsprachigen Rundfunk-, Platten-, Noten- und Filmindustrie aus (vgl. auch Lange 2015: 101–105). Nach 1938 wurde diese Musik als „entartet“ eingestuft,⁹ bereits vorher kam es zu Einschränkungen und Verboten, die zunächst v.a. die Rundfunk- und Plattenindustrie betrafen. Allerdings waren solche Verbote insbesondere in den Großstädten nur schwer durchzusetzen: Plattenverkäufer etikettierten ihre Ware einfach um, Tanzorchester über-

⁶ Dies wird z.B. sehr überzeugend in einer Tanzszene umgesetzt, in der innerhalb eines Taktes vom Swing zu konventioneller Tanzmusik gewechselt wird und damit zwei (politische) Welten akustisch und gestisch aufeinanderprallen (*Swing Kids* 00:22:47–00:25:20).

⁷ „Bez śladu twa wielka miłość minie“ [Deine große Liebe wird spurlos vergehen] erklingt in einer historischen Aufnahme von Wiera Gran (1916–2007) an mehreren Stellen des Films. Der Schlager stammt aus dem Jahr 1937, im Text wird das unausweichliche Vergehen der ersten Liebe und Jugend beklagt.

⁸ Guido hört allein Musik (00:20:47–00:21:46), Guido wird von Jazzklängen aus dem von Romek gefundenen Grammophon angelockt und versucht, mit Franka zu tanzen (00:28:56–00:31:32), Guido und Franka hören gemeinsam Musik, es kommt zu einer Liebesszene (01:23:41–01:25:14).

⁹ Als „Grund“ wurde vor allem der Anteil an farbigen Musikschaffenden sowie an Musikerinnen und Musikern jüdischer Herkunft angeführt sowie die Herkunft und der Erfolg des Jazz im „verfeindeten“ anglofonen Raum. Dies erstreckte sich zeitweise bis auf das Verbot charakteristischer Instrumente, z.B. des Saxofons (vgl. Heister 2013: 223). Vgl. als Konglomerat dieser „Merkmale“ die Zeichnung auf dem Plakat zur Ausstellung „Entartete Musik“, die ab 1938 in verschiedenen Städten zu sehen war (vgl. Heister 2013: 221).

setzten amerikanische Titel ins Deutsche,¹⁰ coverten sie oder präsentierten eigene Kompositionen im Swing-Stil. Daneben war es üblich, „deutsche“ Musik an Swing-Rhythmen anzupassen. Rund um die Olympischen Spiele 1936 wurden sowieso zahlreiche Ausnahmen gemacht, die danach nicht so schnell wieder zurückgenommen werden konnten. Zu den wichtigsten musikalischen Namen der internationalen Szene gehörten Louis Armstrong, Count Basie, Cab Calloway, Duke Ellington, Ella Fitzgerald, Benny Goodman, Lionel Hampton, Jack Hylton, Gene Krupa, Glenn Miller, Artie Shaw, Paul Whiteman, Sam Wooding und natürlich Django Reinhardt. Der wichtigste Name der deutschsprachigen Musikszene war zweifellos der Schweizer „Teddy“ Stauffer (Ernst Heinrich Stauffer, 1909–1991) mit seinen „Original Teddys“. Zwar wird ein deutlicher Unterschied zwischen dem „jazzbeeinflussten Unterhaltungssektor“ (Polster 2013: 285) und der zeitgleichen Swing-Bewegung unter Jugendlichen gemacht, aber dennoch gibt es viele Gemeinsamkeiten: Nicht zuletzt wollten auch Swing Kids – die meisten von ihnen Angehörige der Jahrgänge zwischen 1920 und 1929 – einfach nur Spaß haben und einen ungezwungenen, alternativen Lebensstil ausleben.¹¹

Bei Jazz und Swing ging es für viele Jugendliche auch außerhalb Deutschlands nicht allein um die Musik. Swing vermittelte ein neues Lebensgefühl – modern, hedonistisch und ein wenig elitär. Man hob sich von der Masse ab, fühlte sich kulturell auf der Höhe der Zeit – im weltweiten Maßstab. Es gab nichts aktuelleres, nichts moderneres als Swing. Kein Verharren in vergangenen Zeiten, keine alten Volkslieder und keine Volkstänze. Leben im Hier und Jetzt. Die Großstadt wurde zum willkommenen Lebensraum, zur Spielwiese. (Lange 2015: 105f.)¹²

Die Abgrenzung vom kulturell und politisch konformen „Mainstream“ vollzog sich nicht nur musikalisch, sondern auch über Sprache und Gestik sowie vor allem im äußeren Erscheinungsbild.¹³ Äußeres Kennzeichen war ein „anglofiles Outfit“, bestehend aus gestreiftem oder, besser noch kariertem Anzug mit Weste, mindestens

¹⁰ So wurde z.B. der „Saint Louis Blues“ (William Christopher Handy 1912), eine v.a. in den 1930er-Jahren oft gecoverte Kult-Nummer der Swing-Szene, unter dem Titel „Lied vom Blauen Ludwig“ gespielt (vgl. Ritter 1994: 14).

¹¹ Alexander Lange macht u.a. darauf aufmerksam, dass es den Swing Kids zumindest bis Ende der 1930er-Jahre nicht vorrangig um ein „offenes Aufbegehren“, sondern eher um ein „Ausleben ihrer Musikinteressen“ ging (Lange 2010: 307).

¹² Vgl. für den gleichen Zeitraum die jugendlichen widerständischen Subkulturen, die sich rund um den Swing in der Tschechoslowakei („potápka“) und in Frankreich („zazou“) herausbildeten. Bezeichnend für die ungenügende Präsenz des Themas in der deutschsprachigen Öffentlichkeit ist der Umstand, dass nicht einmal die Wikipedia-Einträge dazu auf Deutsch vorliegen: vgl. [https://cs.wikipedia.org/wiki/Pot%C3%A1pka_\(subkultura\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Pot%C3%A1pka_(subkultura)) und <https://fr.wikipedia.org/wiki/Zazou>.

¹³ Vgl. z.B. Selbstbezeichnungen „Swing Boy“, „Swing Girl“, „Swing Kids“, Begriffe wie „hotten“ oder „Hot Club“ oder auch die unter vielen jugendlichen Swing-Fans praktizierte Geste des „Swing Heil“, bei der lässig die Hand zum Gruß gehoben und damit der offizielle Hitlergruß persifliert wurde (vgl. auch die Schlusszene in *Swing Kids* 01:42:10–01:43:26).

aber aus Glocken- oder Schlaghose, zu der ein weißes Hemd mit Krawatte und ein Jackett mit Brusttuch getragen wurden. Vervollständigt wurde das Erscheinungsbild durch einen langen, offen getragenen Mantel, einen weißen Schal und zweifarbige Tanzschuhe, dazu der obligatorische Stockschirm und ein in den Nacken geschobener Hut auf längeren, nach hinten gekämmten Haaren. Wer etwas legerer wirken wollte, trug Hosenträger und Schiebermütze. Charakteristisches Attribut war ein handbetriebenes Koffergrammofon. Die Mädchen trugen weite schwingende Kleider oder Hosen sowie Schuhe mit halbhohen Absätzen, geschminkte Lippen und lackierte Fingernägel. Dazu wurde ausgiebig geraucht. Bevorzugte Treffpunkte und Aufenthaltsorte der Swings waren Eisdielen, Kinos, öffentliche Badeanstalten, Tanzcafés und private Wohnungen. Mit Vorliebe wurden Platten gesammelt, getauscht und gemeinsam gehört. Neben privaten Tanzpartys und halböffentlichen Tanzveranstaltungen mit Live-Orchester kam es zu spontanen, happeningartigen Zusammenkünften im öffentlichen Raum, vorzugsweise vor Tanzlokalen oder Bahnhöfen. Grundsätzlich wurden Lebensfreude, Sinnlichkeit und rhythmische Bewegung demonstriert: Der mitreißende Rhythmus des Swing war „mit Befreiungsgefühlen verbunden [...]. Darin lagen Ausdrucksmöglichkeiten, die Jugendliche dringend brauchten, die ihnen aber versperrt waren“ (Polster 2013: 287). Insgesamt stand der Swing für „ein anderes Körper- und Lebensgefühl, ja, ein anderes Menschenbild“ (Polster 2013: 287).¹⁴

Die allmähliche Aufwertung des Swing zu einem „kulturellen Gegenentwurf zur Staatsjugend und zu dem, was die Nationalsozialisten unter Musik als ‚deutsche Kultur‘ verstanden“ (Lange 2015: 112) ist nicht zuletzt als Reaktion auf die immer brutaler werdenden Versuche der Nationalsozialisten zu verstehen, Jugendliche auch in ihrem Freizeitverhalten zu beeinflussen. Swing beruhte auf Improvisation, Spontaneität und Individualität – Eigenschaften, die dem nationalsozialistischen Menschenbild zuwiderliefen.

Für Menschen, die sich aus den gesellschaftlichen Konventionen [...] ausklinken wollten, wurde der von den Nationalsozialisten öffentlich angefeindete Swing genau die elitäre Nische, die erste moderne Jugendsubkultur, in der sie ihre kulturelle Heimat fanden. (Lange 2015: 109f.)

In der international geprägten, weltoffenen Hansestadt Hamburg mit ihrem vielseitigen Unterhaltungsangebot entwickelte sich die jugendliche Swing-Szene seit 1935/36 besonders schnell und in unterschiedlichen sozialen Schichten. Zeitweilig war mit über 1.000 Sympathisanten rund um den „Alsterpavillon“ zu rechnen (vgl. Lange 2015: 115f.). Zwischen 1940 und 1942 kam es zu mehreren großen Razzien,

¹⁴ Auch Sophie Scholl hört ganz zu Beginn des Films *Sophie Scholl – Die letzten Tage* (D 2005, Regie: Marc Rothemund) mit einer Freundin einen Song der Jazz-Legende Bessie Smith auf einem verbotenen Radiosender und an mehreren Stellen des Films erklingt Jazz als Element des *film score*. Polster nennt Swing den „Sound der Freiheit und so etwas wie de[n] akustische[n] Kitt für den gesamten jugendlichen Widerstand in Nazideutschland“ (Polster 2013: 287). An gleicher Stelle spricht er auch von der „flächendeckende[n] Verbreitung der Swingbewegung“.

insgesamt aber konnte sich die Szene in der Stadt bis 1944 behaupten. Vorübergehend bestanden direkte personelle Verbindungen zum Widerstand¹⁵ (vgl. Lange 2015: 113–128). Neben Hamburg sind aktive Swing-Szenen für Bremen und Kiel belegt, „Hot Clubs“ bestanden außerdem in Frankfurt a.M., in Wiesbaden, Stuttgart, Freiburg, Saarbrücken, Essen, Düsseldorf, Duisburg, Hannover, Magdeburg, Leipzig, Chemnitz, Plauen, Breslau sowie natürlich in Berlin mit den legendären Lokalen „Delphi-Palast“ und „Moka Efti“ als Zentren (vgl. Lange 2015: 205ff. und passim).¹⁶ Eine besondere Rolle spielte ebenfalls Wien, wo sich neben den bürgerlichen „Swings“ die eher proletarische Subkultur der „Schlurfs“ etablierte. Insbesondere aus Wien sind zahlreiche politisch motivierte Aktivitäten bekannt, z.B. Störaktionen, Einbrüche in Niederlassungen der Hitlerjugend, Flugblattaktionen und Ähnliches.¹⁷

3 Geschichte(n) und Erinnerung ...

Geschichte(n) lebt (leben) davon, dass sie weitergegeben und weitererzählt wird (werden), nur so kann (können) sie einen Platz im kollektiven Gedächtnis behaupten. Die rund um und für den Swing gelebte(n) Geschichte(n) unangepasster junger Deutscher und Österreicher hat (haben) es im deutschsprachigen Raum und erst recht jenseits seiner Grenzen vergleichsweise schwer, denn sie wird (werden) selten erzählt. Zieht man allein die (spiel-)filmischen narrativen Repräsentationen einschlägiger Ereignisse und Schicksale in Betracht – diese gehören zweifellos zu den medial attraktivsten Darstellungsformen mit der größten Breitenwirkung – so wird die Erzählung vom deutschen Widerstand gegen den Nationalsozialismus durch das Format der Filmbiografie (Biopic) geprägt, ein Format, das Unterhaltung auf mehr oder minder gelungene Weise mit der Vermittlung von historischem Wissen verbindet und unterschiedliche Möglichkeiten anbietet, Empathie für die im Film dargestellten historischen Protagonistinnen und Protagonisten zu entwickeln (vgl. dazu z.B. Lay; Arendt 2021). Biopics zeigen das (filmisch verdichtete) Schicksal einer historisch belegten Person bzw. Personengruppe vor einer historischen Projektionsfläche und entlang eines deutlichen Spannungsbogens, der in einen dramatischen (und dramaturgischen) Höhepunkt mündet. Im Mittelpunkt stehen Ereignisse oder Episoden, die für den Entwicklungsweg und das Privatleben der jeweiligen Person bzw. Personengruppe als prägend gelten und denen ein gewisser Erklärungswert für ihre Lebensleistung zugeschrieben wird. Im Kontext des deutschen Widerstands gegen den Nationalsozialismus würde dies bedeuten, dass die Entwicklung hin zu

¹⁵ In Hamburg bestand ein „Ableger der Weißen Rose“ (Lange 2015: 127), ein Netzwerk, dem z.T. bis zu 50 Personen angehörten.

¹⁶ Eine ausführliche Analyse der „Hot Clubs“ in Sachsen hat Alexander Lange 2010 (vgl. dort insbesondere 304ff.) vorgelegt.

¹⁷ Vgl. dazu insbesondere die Arbeiten von Anton Tantner: <https://homepage.univie.ac.at/anton.tantner/schlurfs/schlurfs.html>.

einer spektakulären (und kanonisierten) Widerstandsleistung gegen ein brutales Regime gezeigt und ihre Folgen wenigstens angedeutet werden. Dabei werden bestimmte Schicksale und Lebensleistungen früh und mehrmals aufgegriffen, befragt und verhandelt, andere dagegen erst spät, selten oder auch gar nicht. Filmschaffende nehmen auf diese Weise aktiv am Erinnerungsdiskurs teil.

Biopics sind sowohl Gradmesser für den Zustand und die Beschaffenheit des kulturellen Gedächtnisses als auch Instrumente für seinen Auf- und Umbau, seine Festigung oder auch Neuperspektivierung: Name(n), prominente Widerstandsleistung(en) und mediale Präsenz perpetuieren sich gegenseitig. Für den Kontext des deutschen Widerstandes gegen das NS-Regime ist es – neben Claus Graf von Stauffenberg – zweifellos die Person der Studentin Sophie Scholl, die in diesem Sinne einen der vordersten Plätze in der (deutschsprachigen) Gedächtnisarbeit einnimmt. Ein wichtiger Grund dafür liegt auch in den *visuellen* Vernetzungen, die Filmbilder und kollektives Gedächtnis eng aneinander binden – man denke nur an die Porträtfotos von Claus Graf von Stauffenberg mit der Augenklappe oder von Sophie Scholl mit dem charakteristischen Kurzhaarschnitt. Beide sind, zumindest im deutschsprachigen Kontext, zu einer Art Wiedererkennungsfaktor mit Signalwirkung geworden. Stauffenberg und Scholl stehen zwar jeweils für eine größere Gruppe, aber sie dominieren eben als Einzelpersonen das Gedächtnis an den militärischen bzw. studentischen Widerstand in Deutschland. Tristan Lay und Christine Arendt (2021: 4) betonen auf der Grundlage des „Mythos Sophie Scholl“, dass die „Lebens- und Erinnerungsbilder von Persönlichkeiten des öffentlichen Interesses [...] maßgeblich von Filmen geprägt [werden]“, dass jede Verfilmung oder Neuverfilmung diesen „Mythos“ aufbaut, aktualisiert oder verstärkt und dass „auf diese Weise filmische Gedächtniskultur gepflegt und tradiert wird“ (ebd.: 5), ggf. auch zu Lasten anderer potenzieller Erinnerungsinhalte:

Keine andere Widerstandsgruppe junger Menschen in Deutschland ist bis heute medial so stark aufgearbeitet wie die Münchener Weiße Rose. Es gibt Bücher, Filme, Straßennamen – die Gruppe wurde und wird auch als das Gewissen der guten Deutschen, als Legitimation und Vorbildfunktion für das Nachkriegsdeutschland bezeichnet – sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland. Die seit 1945 anhaltende mediale Dauerpräsenz ihrer unbestreitbar mutigen Taten, die die Mitglieder der Gruppe letztendlich mit dem Leben bezahlen mussten, führte jedoch dazu, dass viele andere Widerstandsgruppen in ihrem Schatten blieben. (Lange 2015: 95f.)

Die folgende Übersicht (vgl. Tab. 1) gibt einen Einblick in die Unausgewogenheit des (filmischen) Erinnerungsdiskurses zum deutschsprachigen Widerstand gegen das NS-Regime. Am Beispiel großer internationaler Produktionen (z.B. *Schindlers List*, 1993, *Valleyrie*. *The Plot to Kill Hitler*, 2008) wird zudem deutlich, wie Entscheidungen auf der Ebene von Produktion (z.B. die Wahl bestimmter Darstellerinnen und Darsteller) und Distribution (z.B. die anhaltende, mehrgleisige Vermarktung)

ganz wesentlich konditionieren, was, wie, von wem und wo tatsächlich „erinnert“ werden könnte.

Tab. 1: Öffentlich bekannter Widerstand gegen das NS-Regime und seine nachweisbare narrative filmische Umsetzung in den Jahren 1955–2022 (Auswahl, absteigend nach Anzahl der narrativen Filmformate)

Historische Person/ Personengruppe	Filme ¹⁸
Claus Schenk Graf von Stauffenberg (1907–1944)/ Die Männer des 20. Juli	<ul style="list-style-type: none"> - 1955: <i>Es geschah am 20. Juli</i> (BRD, Regie: G.W. Pabst) - 1955: <i>Der 20. Juli</i> (BRD, Regie: Falk Harnack) - 1971: <i>Operation Walküre</i> (BRD, TV, Regie: Franz Peter Wirth) - 1990: <i>The Plot to Kill Hitler</i> (YUG/USA, TV, Regie: Lawrence Schiller) - 2004: <i>Die Stunde der Offiziere</i> (D, Dokudrama, Regie: Hans-Erich Vieth) - 2004: <i>Stauffenberg</i> (D/AT, TV, Regie: Jo Beier) - 2008: <i>Valkyrie. The Plot to Kill Hitler</i> (USA, Regie: Bryan Singer)
Otto (1897–1943) und Elise (1903–1943) Hampel ¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> - 1962: <i>Jeder stirbt für sich allein</i> (BRD, TV, Regie: Falk Harnack) - 1970: <i>Jeder stirbt für sich allein</i> (DDR, TV, Regie: Hans-Joachim Kasprzik) - 1976: <i>Jeder stirbt für sich allein</i> (D, Regie: Alfred Vohrer) - 2004: <i>I ve smrti sami</i> (CZ, TV, Regie: Dušan Klein) - 2016: <i>Alone in Berlin</i> (D/GB/FR, Regie: Vincent Perez)

¹⁸ Aufgelistet werden nur narrative Filmformate (Spielfilm, TV-Film, TV-Serie, Kurzfilm, Dokudrama). Die zu einigen Personen (z.B. Sophie Scholl, Claus Schenk Graf von Stauffenberg, Oskar Schindler, Franz Jägerstätter) zahlreich vorliegenden Dokumentar- und Dokumentarkurzfilme wurden nicht berücksichtigt. Die Angaben kombinieren die Informationen auf filmportal.de, IMDb und einschlägigen Wikipedia-Einträgen. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

¹⁹ Es handelt sich um die historischen Vorbilder der literarischen Figuren Otto und Anna Quangel, denen Hans Fallada in seinem Roman „Jeder stirbt für sich allein“ (1947) ein Denkmal gesetzt hat. Bei den aufgeführten Filmen handelt es sich deshalb genau genommen um Literaturverfilmungen, nicht eigentlich um biografische Filme.

Historische Person/ Personengruppe	Filme ¹⁸
Sophie Scholl (1921–1943)/ Die Weiße Rose	<ul style="list-style-type: none"> - 1982: <i>Die weiße Rose</i> (BRD, Regie: Michael Verhoeven) - 1982: <i>Fünf letzte Tage</i> (BRD, Regie: Percy Adlon) - 2005: <i>Sophie Scholl – Die letzten Tage</i> (D, Regie: Marc Rothemund) - 2013: <i>Sophie Scholl – Die Seele des Widerstands</i> (D, Dokudrama, Regie: Christian Twente; Michael Löseke)
Georg Elser (1903–1945)	<ul style="list-style-type: none"> - 1969: <i>Der Attentäter</i> (D, Dokudrama, Regie: Rainer Erler; Hans Gottschalk) - 1989: <i>Georg Elser – Einer aus Deutschland</i> (BRD, Regie: Klaus-Maria Brandauer) - 2015: <i>Elser – Er hätte die Welt verändert</i> (D, Regie: Oliver Hirschbiegel)
Arvid Harnack (1901–1942)/ Die rote Kapelle/Schulze-Boy- sen/Harnack-Kreis	<ul style="list-style-type: none"> - 1971: <i>KLK an PTX – Die Rote Kapelle</i> (DDR, Regie: Horst E. Brandt) - 1972: <i>Die rote Kapelle</i> (BRD, TV, Regie: Franz Peter Wirth) - 1988: <i>L'Orchestre rouge</i> (FR, Regie: Jacques Rouffio)
Franz Jägerstätter (1907–1943)	<ul style="list-style-type: none"> - 1971: <i>Der Fall Jägerstätter</i> (AT, TV, Regie: Axel Corti) - 1997: <i>Das Gewissen des Franz Jägerstätter</i> (AT, TV, Regie: Michael Cencig) - 2019: <i>A Hidden Life</i> (USA/GB/D, Regie: Terence Malick)
Dietrich Bonhoeffer (1906–1945)	<ul style="list-style-type: none"> - 2000: <i>Bonhoeffer – Agent of Grace</i> (CA/D/USA, Regie: Eric Till) - 2003: <i>Bonhoeffer</i> (USA, Dokudrama, Regie: Martin Doblmeier) - 2022: <i>Bonhoeffer: Holy Traitor</i> (USA, Regie: Spencer F. Folmar)

Historische Person/ Personengruppe	Filme¹⁸
Swing-Jugend	<ul style="list-style-type: none"> - 1991: <i>Wehrkraftzersetzung</i> (D, TV-Serie <i>Löwen-grube</i>, Staffel 2, Folge 8, Regie: Rainer Wolfhard) - 1993: <i>Swing Kids</i> (USA, Regie: Thomas Carter) 2017: <i>Die Freibadclique</i> (D/CZ, TV, Regie: Friedemann Fromm)
John (Heinrich Detlef) Rabe (1882–1950)	<ul style="list-style-type: none"> - 2009: <i>John Rabe</i> (D/CN/FR, Regie: Florian Gallenberger) - 2009: <i>City of Life and Death</i> [<i>Nanking, Nanking</i>] (CN, Regie: Lu Chuan)
Oskar Schindler (1908–1974)	<ul style="list-style-type: none"> - 1993: <i>Schindlers List</i> (USA, Regie: Steven Spielberg)
Der Rosenstraßen-Protest (1943)	<ul style="list-style-type: none"> - 2003: <i>Rosenstraße</i> (D/NL, Regie: Margarethe von Trotta)
Edelweißpiraten	<ul style="list-style-type: none"> - 2004: <i>Die Edelweißpiraten</i> (D/NL/CH/LU, Regie: Niko von Glasow)
Martin Niemöller (1892–1984)	<ul style="list-style-type: none"> - nicht nachweisbar narrativ filmisch umgesetzt
Helmuth James Graf von Moltke (1907–1945)/ Kreisauer Kreis	<ul style="list-style-type: none"> - nicht nachweisbar narrativ filmisch umgesetzt
Gruppen „unangepasster Jugendlicher“ (z.B. Leipziger und Hallenser Meuten, Kölner Wilde Cliques, Essener Fahrtenstenze, Kölner Navajos, Münchener Blasen)	<ul style="list-style-type: none"> - nicht nachweisbar narrativ filmisch umgesetzt

Für die Swing-Bewegung sowie weitere unangepasste Jugendgruppen ist weder mit prominenten Namen, spektakulären Einzeltaten noch mit Bildern mit eindeutigem Wiedererkennungswert und Identifikationspotenzial zu rechnen.²⁰ Darüber hinaus stellt sich gerade die Formung des kollektiven *akustischen* Gedächtnisses als besonders komplex dar. Musikbezogene Erinnerungsorte sind voraussetzungsreicher als visuelle und eng an das spezifische Bedingungsgefüge geknüpft, in dem sich musikalische Vorlieben und Urteile herausbilden. Sie stellen sich in besonderer Weise als abhängig von Elternhaus, Schule und Peergroup dar und sind grundsätzlich – ob konform oder kontrastierend zu diesen – vor dem Hintergrund der Identitätsfindung zu denken. Die Entscheidung für eine bestimmte Musik steht immer auch für die Abgrenzung von „anderer Musik“, von den Personen, die diese loben und lehren, von den Institutionen, mit denen diese assoziiert wird und die sie für ihre Ziele einsetzen – also in erster Linie für die Abgrenzung von den Eltern, den Lehrern, der Schule, dem Staat sowie seinen Jugendorganisationen und ihren Versuchen einzuschränken, zu regeln, zu disziplinieren, zu verbieten und zu bestrafen. Dies gilt auch für den Swing in der NS-Zeit. Der Marsch- und Volksmusik, den patriotischen, nostalgischen oder martialischen Liedtexten, dem gemeinschaftlichen Singen, den als „altmodisch“ empfundenen Kreistänzen setzte er eine individualistische, anarchische und kreative Musikkultur entgegen, die personell und situativ als selbstbestimmt wahrgenommen wurde. Barbara Stambolis und Jürgen Reulecke haben ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „Erinnerungen, Erzählungen, eine gesummte Melodie und komplexe innere Hörbilder [...] in der Regel nur schwer voneinander zu trennen [sind].“ So ging es

für die in dieser Jugendszene sich zeitweise heimisch Fühlenden in der Regel nicht um ausdrücklich Widerständiges, sondern um ein sich in Kleingruppen ausprägendes Lebensgefühl und ein lebensweltliches Ausloten von Handlungsspielräumen und -grenzen unter den Bedingungen des NS-Regimes, in dem die Gestapo maßgeblich mitbestimmte, wer als abweichlerisch anzusehen und dann auszugrenzen war. (Stambolis; Reulecke 2013: 462)

Nun handelt es sich bei den Filmen *Swing Kids* und *Unser letzter Sommer* nicht um Biopics und sicher müsste man statt von Widerstand gegen den Nationalsozialismus auch eher von „gelebten Parallelwelten“ sprechen. Dennoch gelingt es in beiden Fällen, historisch belegte Entwicklungen und Situationen zu glaubhaften Einzelschicksalen zu bündeln (Subjektivierung) und über die Bindung an konkrete, wenn

²⁰ Vgl. allerdings die an dramatischen Wendungen reichen Lebensläufe von Dietrich Schulz-Köhn (1912–1999), Evelyn Künnecke (1921–2001), Heinz Jakob „Coco“ Schumann (1924–2018), Günter Discher (1925–2012), „Hot Geyer“ (Kurt Michaelis, geb. 1913, Todesjahr nicht ermittelt) oder etwa Ernst Jandl (1925–2000), für die der Swing einen wichtigen (zeitweiligen) Lebensinhalt bildete. Vgl. auch Ritter (1994) sowie Lange (2010, passim). Hingewiesen sei in diesem Kontext auf das Biopic *Django* [*Django – ein Leben für die Musik*] (F 2017, Regie: Étienne Comar) um den französischen Musiker Jean „Django“ Reinhardt (1910–1953), bei dem der Fokus allerdings auf der Zeit der deutschen Besetzung in Frankreich liegt und in dem die deutsche Swing-Szene keine Rolle spielt.

auch fiktive Protagonistinnen und Protagonisten vorstellbar und nachvollziehbar zu machen (Exemplifizierung). Dabei wird mit einer geballten Ladung an attraktiven filmischen Stilmitteln gearbeitet, unter denen die Musik eine besondere Rolle spielt (Emotionalisierung). Beide Filme bringen damit eine musikalische Dimension in die Narration über die unangepasste Jugend in der NS-Zeit ein, die trotz einiger wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Angebote²¹ in dieser Richtung eher wenig bekannt ist und auch didaktisch selten beachtet wird.

4 ... und Deutsch als Fremdsprache

Die stellenweise mitreißende akustische Dimension eines Films wie *Swing Kids* rückt ein didaktisches Potenzial ins Licht, das im Kontext der (fremdsprachigen) Kulturdidaktik einige Aufmerksamkeit verdient. Dabei geht es keineswegs darum, allein auf die Wirkung des Swing zu setzen – Musikgeschmack ist ja bekanntlich sehr verschieden und lässt sich nur selten erfolgreich „vermitteln“. Es geht vielmehr um Musik als Form von Selbstbehauptung und Widerstand gegen (familiäre, institutionelle, politische) Einengung und erstarrte Strukturen, um Musik als Symbol für den (jugendlichen) Wunsch nach Selbstbestimmung und Individualität – und damit um eine Erfahrung, die jede Generation auf ihre Weise immer wieder neu machen wird.

Zu Beginn des Dokumentarfilms *Schlurf* (00:01:19–00:01:56) werden rhetorische Fragen gestellt, die dies auf den Punkt bringen und sich als Impuls für didaktische und methodische Überlegungen eignen können:

Was würden Sie tun, wenn man Ihre Musik einfach verbietet, wenn man Ihre Kultur als [...] [falsch, unpassend, schlecht ..., CBK²²] brandmarkt? Und was würden Sie tun, wenn man Sie wegen Ihres Lebensstils ausgrenzt, verfolgt, kriminalisiert? Was würden Sie dann tun?

Zur Stimme aus dem *off* werden dokumentarische und nachgestellte Szenen gezeigt, die (mit Ausnahme der kurz sichtbaren uniformierten HJ-Funktionäre) geradezu zeitlos scheinen: Erwachsene schneiden Jugendlichen die langen Haare ab, reißen ihnen die Kopfhörer herunter, nehmen ihnen die Fernbedienung weg, schalten im Fernseher in ein anderes Programm, reißen den Stecker aus der Steckdose, werfen ein Radio aus dem Fenster, schütteln ablehnend den Kopf ... Angepasst an Kontext und Musikstil könnten sich viele Lernende in solchen Szenarien wiederfinden. Unabhängig davon, ob sie als Kinder und Jugendliche gerade selbst Abgrenzungsprozesse durchlaufen oder als Erwachsene auf diese zurückblicken – „eigene Musik“ und „eigene Jugend“ bilden ein festes Begriffspaar (vgl. z.B. Rock and Roll, die Musik der Beatles, Rock, Punk, Hip-Hop, Rap usw.). Zwar ist immer damit zu rechnen, dass Musik gerade wegen ihres altersspezifischen Identifikationspotenzials in

²¹ Vgl. z.B. Zwerin (1988), Polster (1989), Breyvogel (1991), Ritter (1994), Lange (2010), Beyer; Ladurner (2011), Lange (2015).

²² Im Original: „entartet“.

Gefahr gerät, im Gefolge einer „Vereinnahmung durch institutionalisierte Didaktik“ abgelehnt zu werden, bei Swing sehe ich diese Gefahr allerdings weniger. Diese Musikrichtung gehörte in den vergangenen 70 Jahren nicht mehr zum „subkulturellen Mainstream“, sie hat ihren Rebellionscharakter verloren und sie wird – abgesehen von Einzelpersonen und Swing-begeisterten Tanzgruppen, die es in vielen Städten, Ländern sowie im Netz gibt – für die meisten Lernenden sicher nicht allzu „persönlich“. Gerade dadurch aber könnte das *Konzept Swing* zu einem geeigneten Ausgangspunkt für kulturbezogene Lernprozesse im Kontext DaF werden. Die hinter den Swing Kids der 1930er- und 1940er-Jahre spürbar werdende – und auf andere Generationen und Musikstile zumindest teilweise übertragbare – jugendliche Such- und Widerspruchshaltung kann einen der Impulse liefern, die es braucht, um Lernende emotional zu erreichen und Lernprozesse „persönlich“ zu machen. Die audiovisuelle Verfasstheit, in der dieser Impuls daherkommt, spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Peter Kern spricht von „Affektbündelungen“ (Kern 2005: 20), die eintreten, wenn affektiv besetzter (auto-)biografischer Inhalt, historischer Kontext, filmische Realisierung und Musik vor dem Hintergrund der Erfahrungswelt von Lernenden aufeinandertreffen (vgl. zum Folgenden auch Badstübner-Kizik 2021: 56ff.). Narrativen Filmformaten wird generell ein hohes Affektpotenzial zugeschrieben, da sie die Möglichkeit bieten, an der filmischen „Realität“ gleichsam „direkt“ teilzunehmen und sie zur eigenen Realität in Beziehung zu setzen. Musik gilt als einer der wichtigsten Bausteine dieser filmischen „Realität“. Zwischen Filmwelt (A) und realer Welt, d.h. der (gegenwärtigen) Welt der Zuschauenden (B) und der (historischen) Welt der filmischen Protagonistinnen und Protagonisten (C), spielt eben die Musik die Rolle eines leistungsstarken emotionalen Vehikels und Verbindungsgliedes. So können in der Filmwelt (A) durch Musik ausgelöste, über Musik transportierte oder in Musik konservierte Emotionen auf die aktuelle Situation einer Zuschauerin oder eines Zuschauers (B) und/oder auf die zentrale Figur des Films, ihre Lebensumstände und ihre Zeit (C) übertragen werden. Dabei ist es weniger entscheidend, dass die Zuschauenden *ihre* Musik hören, als vielmehr, dass sie sich in der emotionalen Dimension der im Film verwendeten Musik wiederfinden können. Mit Bezug auf die Grundtypen emotionaler Identifikation (vgl. Kern 2005: 25–32) könnte man von drei dominierenden Verbindungsmechanismen zwischen Filmwelt (A), eigener Welt (B) und historischer Welt (C) ausgehen, die einander ergänzen und dadurch nochmals potenzieren können:

- Die Zuschauenden werden durch die Mittel der Filmsprache (darunter prominent der Musik) auf eine Figur, Handlung oder Situation aufmerksam gemacht und fokussieren diese, insbesondere, wenn mittelbar dadurch selbst erlebte Emotionen aufgegriffen, „erinnert“ und verstärkt werden: Die Filmwelt (A) wird an die (gegenwärtige) Welt der Zuschauenden (B) angeschlossen („fokussierende Empathie“).

- Ein durch die filmische Darstellung (und ihre musikalische Begleitung) hervorgerufener (erwünschter) Affekt kann in die Lebensrealität der Zuschauenden übernommen und dort perpetuiert werden – die Filmwelt (A) wirkt damit affektiv in die (gegenwärtige) Welt der Zuschauenden (B) hinein und kann diese beeinflussen („Vereinnahmung“).
- Die Zuschauenden nehmen an in der Filmwelt dargestellten und musikalisch überhöhten Situationen (z.B. Angst, Wut, Freude) affektiv Anteil und übertragen diese Emotionen auf die im Film handelnden Personen und ihren Kontext – die Filmwelt (A) wird an die historische Welt (C) angeschlossen, diese dadurch affektiv besetzt, „belebt“ und in Ansätzen auch „erlebbar“ („Solidarisierung“).

Ein Angebot an begleitenden und ergänzenden multimodalen Texten kann die durch solche Affektbündelungen ausgelösten Lernanstöße aufgreifen, verstärken und ggf. profilieren. Auch rund um den Swing hat sich ein multimodales Textnetz etabliert, das den Einsatz eines differenzierten und in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gut etablierten Instrumentariums ermöglicht, allem voran im Bereich von Lese-, Hör- und Hör-Seh-Verstehen, Recherche- oder Projektdidaktik. Eine besondere Rolle kann das „aktivierende Hören“ spielen, d.h. die Intensivierung von Musikrezeption durch dramapädagogische Methoden (z.B. Tanzen). Dabei werden sich (auto-)biografische, musikalische und historische Kontextualisierungen als besonders fruchtbar erweisen. Exemplarisch und summarisch sei an dieser Stelle auf mögliche Ressourcen verwiesen, die sich in verschiedenen Richtungen ausbauen lassen. Die Nähe des gesamten Themas zu englischsprachigen Quellen bietet mit Blick auf die inzwischen weltweit fast durchgängig etablierte Reihenfolge von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFmE) einen zusätzlichen Bonus. Insbesondere sei hingewiesen auf:

- umfangreiche Musikdateien mit originalen und gecoverten Werken (vgl. z.B. Polster 2013: 298 und Paul; Schock 2013: 600²³),
- erklärende, dokumentarische und (auto-)biografische Literatur (vgl. z.B. Ritter 1994²⁴),

²³ Der Sammelband „Sound des Jahrhunderts“ (vgl. Paul; Schock 2013: 600) verweist auf folgende (als exemplarisch verstandene) Hörbeispiele: „Goody, Goody“ (Teddy Stauffer und die Original Teddies, 1936), „Glenn Miller live from Carnegie Hall“ (10.06.1939), „Take Me Back, Baby“ (Count Basie Orchestra 1940), „St. Louis Blues“ (Charlie & His Orchestra, o.J.), „Bei mir bist du schön“ (Ghetto Swingers, 1944). Die angegebenen Titel lassen sich im Original oder in zahllosen Coverversionen problemlos im Netz finden.

²⁴ Der Band von Ritter (1994) enthält viele Auszüge aus zeitgenössischen Briefen und Tagebüchern, darunter etwa von Wolfgang Borchert und Günter de Bruyn. Als ergänzenden erklärenden Text vgl. z.B. „Verbotene Klänge im NS-Staat“ auf dem Portal DW: <https://www.dw.com/de/verbotene-kl%C3%A4nge-im-ns-staat/a-16834460>.

- ergänzende narrative und dokumentarische Filmformate,²⁵
- unterschiedliche literarische Textsorten (vgl. z.B. Gille; Schröder 2014),
- online zugängliche Fotos, Grafiken, Aufnahmen von Plattencovern oder Plakaten,
- virtuelle Plattformen und Themenportale.²⁶

Ob einzeln oder im Verbund – in sprach- und kulturbezogenen Lernprozessen sind dies Mittel zum Zweck: Mittel, die über ihre Form, ihren Inhalt, ihre Authentizität, ihre historische wie lebensweltliche Relevanz sowie über die in ihrem Umfeld möglichen didaktischen Aktivitäten das Lernen (und Lehren!) von Deutsch als Fremdsprache persönlich bedeutsam, ganzheitlich und selbstbestimmt machen und ihm nicht zuletzt eine affektive Dimension verleihen können.

Es braucht – im übertragenen Sinne – „Swing“, damit Lernende (wie auch Lehrende!) dazu bereit und befähigt werden, über die „fremde Sprache Deutsch“ an der Welt teilzuhaben und diese für sich mehrsprachiger und vielgestaltiger zu machen. Wie dieser „Swing“ erzeugt werden kann, hängt von den verschiedensten Umständen ab – Filme, Musik, Geschichte(n) und Erinnerung(en) aber machen den langwierigen Weg hin zu „Teilhabe“ und „Anverwandlung“ auf jeden Fall gangbarer. Es gehört zu Uwe Koreiks großen Verdiensten, uns dies in seinen inspirierenden und inhaltsreichen Publikationen immer wieder vor Augen zu führen. Ich möchte ihm an dieser Stelle ausdrücklich dafür danken, dass er seinen „Swing“ mit uns teilt!

Zitierte Filme

Schlurf. Im Swing gegen den Gleichschritt, AT, TV 2007, Regie: Wolfgang Beyer; Monica Ladurner, Koproduktion ORF, 3Sat, WDR, epo film (DVD: Ascot Elite Home Entertainment).

Swing Kids, USA 1993, Regie: Thomas Carter, (DVD: Walt Disney Studios Home Entertainment).

Unser letzter Sommer/Letnie Przesilenie, D/PL 2015, Regie: Michał Rogalski (DVD: Kino Świat).

²⁵ Immer noch sehenswert ist Folge 25 (Aufbrüche. Ausbrüche. Jugendkulturen in Deutschland, Regie: Gerolf Karwarth) der Dokumentarfilmserie „100 Deutsche Jahre“ (1998). Die gesamte Serie liegt auf DVD vor, Folge 25 ist derzeit online zugänglich unter <https://www.dailymotion.com/video/x25hmfb>.

²⁶ Abgesehen von so bekannten Portalen wie „Lebendiges Museum online“ (<https://www.dhm.de/lemo>) bieten sich z.B. die Portale „jugendkulturen.de“ (<https://www.jugendkulturen.de/>) und „Jugend 1918–1945“ (<https://jugend1918-1945.de/portal/Jugend/Default.aspx>) an. Vgl. dort z.B. das Stichwort „Unangepasste Jugend“. Alle Plattformen sind multimedial aufgestellt und enthalten auch Zeitzeugenberichte.

Literatur

- Badstübner-Kizik, Camilla (2021): Musik und Biographie im Film. In: *German as a Foreign Language* 2, 40–70. (<http://www.gfl-journal.de/2-2021/Badst%C3%BCbner-Kizik.pdf>. Letzter Zugriff: 09.03.2022).
- Beyer, Wolfgang; Ladurner, Monika (2011): *Im Swing gegen den Gleichschritt. Die Jugend, der Jazz und die Nazis*. St. Pölten/Salzburg: Residenz Verlag.
- Breyvogel, Wilfried (1991): *Piraten, Swings und Junge Garde: Jugendwiderstand im Nationalsozialismus*. Bonn: Dietz.
- Gille, Caroline; Schröder, Nils (2014): *I got rhythm. Das Leben der Jazzlegende Coco Schumann*. Berlin: be.bra verlag.
- Heister, Hanns-Werner (2013): „Entartete Musik“. Die Verfolgung moderner, jüdischer und linker Musik. In: Paul, Gerhard; Schock, Ralph (Hrsg.), 220–225.
- Kern, Peter C. (2005): Die Emotionsschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. In: *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht*, 19–45.
- Lange, Alexander [Sascha] (2010): *Meuten – Broadway-Cliquen – Junge Garde. Leipziger Jugendgruppen im Dritten Reich*. Köln: Böhlau.
- Lange, Sascha (2015): *Meuten, Swings & Edelweißpiraten. Jugendkultur und Opposition im Nationalsozialismus*. Bonn: bpb.
- Lay, Tristan; Arendt, Christine (2021): Lebensgeschichten in Film und Fernsehen – Lernen an und mit verfilmten Biographien im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einführung. In: *German as a Foreign Language* 2, 1–14. (http://www.gfl-journal.de/2-2021/Lay_Arendt_intro.pdf. Letzter Zugriff: 09.03.2022).
- Paul, Gerhard; Schock, Ralph (Hrsg.) (2013): *Sound des Jahrhunderts. Geräusche, Töne, Stimmen 1889 bis heute*. Bonn: bpb.
- Polster, Bernd (2013): Sound der Freiheit. Swing und „Swingjugend“ im Nationalsozialismus. In: Paul, Gerhard; Schock, Ralph (Hrsg.), 284–287.
- Polster, Bernd (Hrsg.) (1989): *Swing Heil! Jazz im Nationalsozialismus*. Berlin: Transit.
- Ritter, Franz (Hrsg.) (1994): *Heinrich Himmler und die Liebe zum Swing. Erinnerungen und Dokumente*. Leipzig: Reclam.
- Schuller, Gunther (1991): *The Swing Era: The Development of Jazz, 1930–1945*. Oxford: Oxford University Press.
- Stambolis, Barbara; Reulecke, Jürgen (2013): Die Gedanken sind frei. Akustische Erinnerungsorte. In: Paul, Gerhard; Schock, Ralph (Hrsg.), 460–465.
- Zwerin, Mike (1988): *La Tristesse de Saint Louis. Swing unter den Nazis* (aus dem Amerikanischen von Walter Richard Langer). Wien: Hannibal.

Teil II: Erinnerungsorte

Multidirektionale Erinnerung – ein neues Konzept für den DaF/DaZ-Unterricht?

Silke Ghobeyshi (Bielefeld)

1 Einleitung

Michael Rothbergs Buch „Multidirective Memories“ hat nach dem Erscheinen der deutschen Übersetzung zu Beginn des Jahres 2021 hohe Wellen geschlagen, obwohl Rothberg sein Werk bereits 2009 veröffentlichte. Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept, das von sich in Anspruch nimmt, „Opferkonkurrenz und Aufmerksamkeitskonflikte“ (Rothberg 2021: Klappentext) vermeiden zu können, offenbar nur in den Domänen schon vorher rezipiert worden, in denen es um den Zusammenhang zwischen Erinnerungskultur(en) und Zugehörigkeit bzw. Anerkennung geht – und zwar vornehmlich positiv (vgl. Georgi 2019, Kamil 2019). Der im deutschen Feuilleton von Rothberg selbst ausgerufene „Historikerstreit 2.0“ ist nur mit der Vermengung der Buchbesprechung mit post- bzw. dekolonialen Debatten zu erklären, die 2009 tatsächlich noch nicht so breit wahrgenommen wurden wie heute.

In diesem Beitrag werde ich zunächst versuchen zu erklären, was Rothberg unter „multidirektionaler Erinnerung“ versteht. Im Anschluss wird der Hauptgegenstand der Kontroverse, die Singularität der Shoah, skizziert und gefragt, welche Implikationen die Ideen Rothbergs für den DaZ- und den DaF-Unterricht möglicherweise bereithalten.

2 Das Buch: „Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung“

Michael Rothbergs Einleitung in seine Theorie der Multidirektionalen Erinnerung beginnt mit einem Beispiel für das „Verhältnis von Viktimierungsgeschichten“ (Rothberg 2021: 25). Aus einem Aufsatz des Literaturkritikers Walter Benn Michaels wird der militante Aktivist Khalid Muhammad mit Aussagen zitiert, in denen die Shoah zunächst geleugnet und dann (!) relativiert wird. Muhammad stellt den von den Nationalsozialisten ermordeten Juden 600 Millionen Opfer des „schwarzen Holocaust“ gegenüber, der damit „hundertmal schlimmer“ gewesen sei (Michaels 2006: 289, zit. n. Rothberg 2021: 25).

Von diesem Fall ausgehend formuliert Rothberg die Frage, ob es zu einer „Konkurrenz der Opfer kommen [muss]“ (Rothberg 2021: 26), wobei er eine solche offenbar nur in multikulturellen Gesellschaften ausmacht, in denen gleichzeitig unterschiedliche historische Narrative tradiert werden und mitunter aufeinandertreffen.

Für Rothberg ist der Konkurrenzbegriff zentral und sein erklärtes Ziel ist es, die „Erinnerungskonkurrenz“ (ebd.: 27, Herv. i.O.) zu überwinden. Er kritisiert die Ansicht, dass es sich bei kollektiven Erinnerungen um „knappe Ressourcen“ (ebd.: 27) handele und die Erinnerung an das eine Verbrechen die Erinnerung an das andere Verbrechen verdränge. Diese Vorstellung von einem Kampf um „begrenzte [...] Kapazitäten zum Erinnern und Gedenken“ (Martini 2021: o.S.) nennt Rothberg „Nullsummenspiel“ und er wendet sich dann konkret gegen eine Logik, in der das Erinnern an die Shoah die Sicht auf andere Menschheitsverbrechen versperrt.

„Multidirektionale Erinnerung“ ist als Gegenentwurf gedacht und „multidirektional“ ist eine Erinnerung dann, wenn sie „nicht konkurrierend“ (Rothberg 2021: 9), sondern „ständigen Aushandlungen, Quervergleichen und Anleihen unterworfen und dabei produktiv und nicht ablehnend“ (ebd.: 27) ist. Um diese „neue Landkarte“ (ebd.: 12) zu verdeutlichen, zeichnet er das Bild zweier Achsen, einer *Vergleichsachse*, die sich von den Gemeinsamkeiten bis zu Unterschieden erstreckt, und einer *Achse des politischen Affekts*, die sich von der Konkurrenz bis zur Solidarität erstreckt (ebd., Herv. i.O.).

Laut Rothberg kann die Erinnerung an eine Gewalttat als „Plattform“ (ebd.: 27) für die Sicht auf andere Gewalttaten dienen, immer mit dem Ziel eines dialogischen Austausches und der „Möglichkeit einer gerechteren Zukunft für die Erinnerung“ (ebd.: 48).

Wie eine solche Verflechtung oder Verknüpfung von Erinnerungen funktionieren kann, zeigt Rothberg, indem er ein „Archiv der multidirektionalen Erinnerung“ (ebd.: Klappentext) entwirft, das aus Schriften früher antitotalitärer (Hannah Arendts), antikolonialer und antirassistischer (u.a. Aimé Césaire, W.E.B. Du Bois) Autor*innen besteht. In vier thematischen Blöcken analysiert Rothberg Texte, Bilder, Filme und Geschichten der 1950er- und 1960er-Jahre und zeichnet nach, wie das Gedenken an die Shoah und die Kritik an kolonialer Gewalt ineinandergriffen, sich dialogisch entwickelten und wechselseitig verstärkten.

Ein für Rothberg wesentlicher Bestandteil solch „multidirektionaler Bezugnahmen“ (ebd.: 56) sind Vergleiche und Analogiebildungen und so plädiert er für eine „gewisse Lockerung der Verengungen [...], die mit Holocaustvergleichen verbunden ist“ (ebd.: 23) und spricht sich „[g]egen ein Verbot des Vergleichs“ (ebd.: 56) aus.

3 Die Debatte: Singularität und Vergleichbarkeit

Mit seiner Kritik am Vergleichsverbot, die er nicht nur in seinem Buch, sondern mehrfach auch im deutschen Feuilleton äußerte, liegt Rothberg schlicht falsch. Selbst wenn es ein solches Verbot jemals, z.B. im Rahmen des (nunmehr „ersten“) Historikerstreits 1986/1987 gegeben haben sollte, ist es spätestens vor 20 Jahren einem Gebot des Vergleichs gewichen:

In order to define the Holocaust, it *must* be compared to other events if it is [...] a *human* event. It is only by comparison that we can answer the question of whether or not it is unprecedented and has features not found in similar events. (Bauer 2001: 8, Herv. i.O.)

Die damit einhergehende Feststellung, dass Vergleiche nicht automatisch zu Gleichsetzungen führen müssen, ist gleichermaßen trivial wie zentral. Für Heyl (2005: 146) sind historische Vergleiche, im Sinne von kontrastiven Analysen, daher „auch unter dem Singularitätsparadigma nicht nur redlich, sondern unabdingbar“. Volkhard Knigge, der ehemalige Leiter der Gedenkstätte Buchenwald, kommt in einem Interview mit Christian Staas und Elisabeth von Thadden zu dem Schluss: „Der Holocaust ist singular *und* vergleichbar“ (Staas; von Thadden 2021: o.S., Herv. i.O.). Klävers (2019: 15–39) widmet ein ganzes Kapitel seiner Dissertation dem historischen wie dem gegenwärtigen Diskurs um den Vergleich und formuliert folgende Selbstverständlichkeit:

Wenn ein Vergleich dazu führt, dass einem bestimmten Gegenstand eine Singularität zugesprochen wird, dann ist damit vielmehr das genaue Gegenteil einer Gleichsetzung erreicht: Nämlich die Feststellung, dass eine Gleichsetzung aufgrund singularer Merkmale, die keiner der weiteren Vergleichsgegenstände aufweist, nicht oder nur eingeschränkt möglich ist. (Klävers 2019: 16)

Die Bewertung der Shoah als singular, präzedenzlos (Yehuda Bauer), beispiellos, ist mithin das Ergebnis des empirischen Vergleichs mit anderen Menschheitsverbrechen. Der derzeitige „Historikerstreit“ entstand nun, weil dieses Ergebnis nicht unangefochten blieb, wie es sich für den wissenschaftlichen Diskurs ja auch gehört. Insbesondere der Globalhistoriker und Afrikanist Jürgen Zimmerer und der Genozidforschers A. Dirk Moses sehen nicht nur strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Kolonialismus, Nationalismus und Shoah, sondern auch eine historische Kontinuität vom Völkermord an den OvaHerero und Nama zum Holocaust. Die kolonialen

Erfahrungen Deutschlands werden als „enabler“ (Moses 2010, zit. n. Klävers 2019: 106) für die nationalsozialistischen Verbrechen gedeutet.

Dem Literaturwissenschaftler Michael Rothberg wiederum geht es weniger um die Singularität der Tat selbst als vielmehr um die Folgen der erinnerungskulturellen und -politischen Auseinandersetzung mit ihr. Er wirft der „Überbetonung der Einzigartigkeit des Holocaust“ vor, „die Anerkennung vergangener und aktueller Genozide“ zu verhindern (Rothberg 2021: 35) und bekommt dafür viel Zustimmung von den verschiedensten Seiten. Tatsächlich spricht einiges dafür, „dass die postkoloniale Debatte gegenüber der ‚Holocaust‘-Debatte mit Aufmerksamkeitsdefiziten¹ rechnen muss“ (Heyl 2005: 162) und selbstverständlich sind die „koloniale Amnesie“ (Zimmerer 2017) und die „deutsche Bagatellisierung“ (Heyl 2005: 158) des Kolonialismus skandalös. Eine kritische Beschäftigung mit unterschiedlichen Entwicklungen und Ausprägungen von Gedenk- und Erinnerungsformen ist daher ohne Frage längst überfällig – aber ist dieser Metadiskurs auch richtungsweisend für den DaF/DaZ-Unterricht?

4 Relevanz für den DaZ- und den DaF-Unterricht

Die Verortung geschichtlicher Themen innerhalb der Landeskunde und die Notwendigkeit „auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln“ (ABCD-Thesen 1990: 307) sind an anderer Stelle hinlänglich erörtert worden (Koreik 1995, 2010, 2015). Festzuhalten ist, dass „Kenntnisse über die deutsche Geschichte [...] einem Orientierungswissen [dienen], das [...] aktuelle Ereignisse besser einordnen und verstehen läßt“ (Koreik 1995: 63) und damit letztlich die Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen ermöglicht.

Koreik betrachtet darüber hinaus auch die konkreten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (Curricula, Sprachniveau, Auswahl der Themen und der Materialien u.v.m.) für eine fruchtbare unterrichtliche Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen und nimmt dabei besonders die „unterschiedliche[n] Bewertungen sowie [...] die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (ABCD-Thesen 1990: 307) in den Blick. Schon früh machte er darauf aufmerksam, dass „bei der Vermittlung historischer Kenntnisse und Bezüge mit kulturspezifisch oder auch nationenspezifisch differenten Vorerfahrungen, Lerngewohnheiten und Einstellungen gerechnet werden muß“ (Koreik 1995: 162) und zitiert an anderer Stelle Grabe (2004) mit der zusätzlichen Erkenntnis, dass „multiperspektivische Zugänge“ zur Bewusstmach-

¹ Der Aufsatz Heyls, aus dem an dieser Stelle zitiert wird, ist eine Verschriftlichung seines Vortrags auf der 2004 in Münster abgehaltenen interdisziplinären und internationalen Tagung „Postkolonialismus und Erinnerungskultur. Blinde Flecken im kollektiven Gedächtnis der Niederlande und Deutschlands?“. Interessant ist, dass Heyl hier bereits ähnliche Begriffe wie später Rothberg nutzt und ebenso vor einer „Konkurrenz um Aufmerksamkeit“ (ebd.) warnt. Ein weiterer Kritikpunkt an Rothberg ist daher auch, dass er sich als „Vermittler zwischen Holocaustforschung und postkolonialer Theorie inszeniert“ (Martini 2021: o.S.), seine Ideen aber gar nicht so originell sind.

ung der „Relativität der eigenen [...] Sichtweise“ genutzt werden können.² Für Koreik sind die Einstellungen und Bewertungen, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen, die logische Folge der Vergleichbarkeit historischer Ereignisse selbst:

Die vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten häufig gestellte Forderung nach einer kontrastiven oder sogar interkulturellen Perspektive bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte lässt sich bei historischen Themen häufig relativ leicht einholen, weil es in der Weltgeschichte immer wieder eine Ungleichzeitigkeit des Ähnlichen oder auch Gleichzeitigkeit von Vergleichbarem gibt, was bedeutet, dass historische Ereignisse und Prozesse immer auch im Zusammenhang mit Abläufen und Geschehnissen zu anderen Zeiten in anderen Ländern oder gar Kulturkreisen betrachtet werden können. (Koreik 2015: 24f.)

Die Tatsache, dass historische Ereignisse nicht als „in Raum und Zeit abgeschlossen“ (Klävers 2019: 156), sondern immer auch mit anderen Geschehnissen verflochten sind³ und in der Analyse in Beziehung zueinander gebracht werden müssen, macht die Auseinandersetzung mit ihnen im Fremdsprachenunterricht nicht einfacher. Koreik (2015: 25) konstatiert daher auch, dass „Lehrende wie Lernende [damit] allerdings häufig schnell überfordert“ sind und warnt gleichzeitig davor „beim Vergleich auf einer banalen Ebene stehen zu bleiben“ (ebd.).

In Bezug auf die Shoah ist das Dilemma um den Vergleich eine ganz besondere Herausforderung, weil es in der Praxis regelmäßig zu den gefürchteten Gleichsetzungen mit anderen Verfolgungs- und Vernichtungsverbrechen und damit zu Relativierungen kommt. So dokumentiert Mering Äußerungen ihrer Studierender an der German Jordanian University in Amman:

Aber so schlimm finde ich Hitler eigentlich nicht, wie alle denken, ehrlich gesagt. Weil die sagen immer, wie schlimm er ist. Aber so schlimm ist er nicht. Was jetzt die Juden machen in Palästina, ist viel schlimmer. (Mering 2013: 184)

In der Wahrnehmung vieler der von Mering befragten Studierenden ist das, was „die machen in Palästina usw., [ist] viel schlimmer als Holocaust“ (ebd.: 185).

² Es könne, so Grabe, „[m]ithilfe (bei der Auswahl der Themen, bei der Auswahl und Bearbeitung historischer Quellen, bei der Bewertung multiperspektivischer Zugänge von Ereignissen, ...) [versucht werden,] historische und gegenwärtige Konflikte von verschiedenen Seiten zu betrachten und sich dabei der Relativität der eigenen (nationalen, geschlechtsspezifischen, sozialen, ...) Sichtweise bewusster zu werden“ (Grabe 2004: 25).

³ „Eine transnationale Perspektive auf die Geschichte einzelner Nationen zeigt, dass sich die Idee einer in Raum und Zeit abgeschlossenen und autarken Entität nicht aufrechterhalten lässt, sondern dass vielmehr ein komplexes Set von Wechselwirkungen verschiedenster geografischer und geopolitischer Räume angenommen werden muss. Dies wird u.a. mit dem Begriff des ‚entanglement‘, also der Verflechtung, zur Sprache gebracht“ (Klävers 2019: 156).

Diese „fast automatisch stattfindende Vernetzung bestimmter Schlagwörter wie ‚Jude‘ und ‚Holocaust‘ mit dem Nahostkonflikt“ (ebd.: 180) stellt auch Sarji (2020) fest. Ihren Ergebnissen zufolge wird der Begriff „Jude“ oft reflexhaft mit „Israel“ gleichgesetzt und sie kommt zu der Einschätzung, dass „nichtisraelische Juden für einige der Befragten mental gar nicht existieren“ (ebd.: 72). Es scheint in vielen DaF/DaZ-Kontexten nicht möglich zu sein, sich mit der Shoah auseinanderzusetzen, ohne dass seitens der Lernenden der Nahostkonflikt und die damit verbundenen Feindbilder in den Unterricht hineingetragen werden. Neben Gleichsetzungen mit der Shoah wird dabei auch von Verleugnungen und Befürwortungen berichtet (Fornoff 2018: 265f., Mering 2013: 184).

5 Umgang mit Verleugnungen, Verharmlosungen und Befürwortungen der Shoah

In der jüngsten Evaluation der Integrationskurse heißt es explizit, dass antisemitische Äußerungen zu den Konflikten gehören, die die Lehrkräfte am meisten belasten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: 117). Das kann zu den von Koreik erwähnten Überforderungen führen und wohin solche führen können, zeigt wiederum dieses Beispiel aus einem Interview mit einer Lehrkraft aus den Orientierungskursen:

Letztens mussten wir jemanden richtig aus dem Unterricht [...] verweisen mit Meldung⁴ an die Ausländerbehörde, ans Jobcenter. Der [Teilnehmende] hat [den] Holocaust gefeiert im Unterricht im Orientierungskurs, ja. [Dann] hatten wir den Kurs sofort abgebrochen. Wir haben dann Gespräche geführt. Das fand der [Teilnehmende] sehr lustig. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: 94)

Es wäre nun ein Einfaches, die hier offenbarte Hilflosigkeit dem Konzept der Orientierungskurse anzulasten, das nicht nur im Hinblick auf die inhaltliche Überfrachtung und das Prüfungsformat anhaltender Kritik ausgesetzt ist (vgl. Fornoff 2018). Auf hitlerfreundliche, antisemitische und die Shoah relativierende Äußerungen treffen Lehrende aber weltweit und ausdrücklich nicht nur in Ländern mit überwiegend muslimischer Bevölkerung, in denen der Nahostkonflikt scheinbar immer mitgedacht wird. Dennoch – und hier schließt sich der Kreis zu Rothbergs „multidirektionaler Erinnerung“ – wird der völligen Nichtbeachtung der Unterdrückung und des Unrechts, das der arabischen Bevölkerung in Nordafrika und im Nahen Osten

⁴ Die Meldung wurde in diesem Fall offenbar als notwendig erachtet, weil der Tatbestand der Volksverhetzung erfüllt ist: § 130, Absatz 3 des Strafgesetzbuchs: „Mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer eine unter der Herrschaft des Nationalsozialismus begangene Handlung der in § 6 Abs. 1 des Völkerstrafgesetzbuches bezeichneten Art in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, öffentlich oder in einer Versammlung billigt, leugnet oder verharmlost.“ (Strafgesetzbuch o.J.).

im Rahmen der Kolonialisierung zugefügt wurde, eine Mitverantwortung für den dort verbreiteten Antisemitismus zugeschrieben. Kamil führt dies an dem auch schon von Diner (2007) diskutierten Beispiel des Massakers von Sétif aus und kommt zu dem Schluss: „Arabischer Antisemitismus ist im heutigen Westeuropa eine Folge diskriminierter Erinnerung“ (Kamil 2019: 148). Damit macht er es sich meines Erachtens zu einfach, denn antisemitische Topoi sind auch als Ergebnis medialer und bildungspolitischer Einflussnahmen zu werten (vgl. Sarji 2020). Richtig ist aber, dass die Eigenwahrnehmung als Opfer genau die Aufmerksamkeitskonflikte widerspiegeln, die Heyl 2005 und Rothberg 2021 beschreiben.

Als Reaktion auf unterschiedliche Bewertungen und Narrativen, die – wie aufgezeigt – auch Verleugnungen, Verharmlosungen und Befürwortungen der Shoah beinhalten können, gibt es zweierlei Möglichkeiten: Entweder werden lernerseits eingebrachte Vergleiche mit anderen Menschheitsverbrechen aus Angst vor (einer Überforderung bei) Gleichsetzungen mit der Shoah zurückgewiesen und eine Diskussion wird nicht zugelassen. Eine solche Entscheidung ist mit Blick auf die Komplexität und Sensibilität des Themas mehr als nachvollziehbar, zumal für eine dem Gegenstand angemessene Betrachtung ausreichend Zeit vorhanden sein muss und ausreichende Sprachkenntnisse gegeben sein müssten (vgl. Ghobeyshi 2000).

Oder ein Vergleich wird gewagt. Dadurch würden sich die Lernenden mit ihren Erfahrungen und ihren Einstellungen wahr- und ernstgenommen fühlen und das muss gemäß dem Prinzip der Lernendenorientierung auch dann möglich sein, wenn sich ihre Perspektive nahe an der Straffälligkeitsgrenze (von der Neuzugewanderte im Regelfall nichts wissen) bewegt. Das Ziel des Vergleichs muss daher sein, den Lernenden das Wissen zu vermitteln, das sie für die Orientierung im Zielsprachenland und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs benötigen. Sollte die derzeit von deutschen wie von internationalen Wissenschaftler*innen hinterfragte Singularität der Shoah zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Artikels noch zur „communis opinio“ (vgl. Illy 1997, zit. n. Ghobeyshi 2000: 635) der bundesdeutschen Gesellschaft gehören, muss sie herausgearbeitet und darf nicht nur behauptet werden.⁵ Die Argumente, die für oder wider die Einordnung der Shoah als singuläres Verbrechen sprechen, sollten den Lehrenden daher bekannt sein und werden im Folgenden skizziert und diskutiert:

Zu den Argumenten, die die Singularität infrage stellen, gehören die Opferzahlen, die Brutalität der Mörder und die Tatsache, dass Konzentrationslager schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Internierung und Ausbeutung der OvaHerero und Nama erfunden wurden. Hierzu: Opferzahlen zu verrechnen geziemt sich nicht,

⁵ Wie Röttger (2004: 270) nachzeichnete, kann es bei der unterrichtlichen Behandlung der nationalsozialistischen Verbrechen auch zu Missverständnissen in Bezug auf die heutige Bewertung in Deutschland kommen. Griechische Sprachschüler*innen äußerten sich in einem Gruppengespräch kritisch über die Darstellung des Themas im Lehrwerk Sprachbrücke 2, die sie als „Ausdruck des deutschen Nationalstolzes“ deuteten: „Es erscheint so, daß sie das darstellen und sich stolz fühlen“ (ebd.). Das erinnert – *horribile dictu* – an den rechtsextremistischen Vorwurf des Sündenstolzes und macht noch einmal die Dringlichkeit einer vorsichtigen und kenntnisreichen Annäherung deutlich.

denn „[s]elbstverständlich wiegt der Tod eines Herero, der 1904 von deutschen Kolonialtruppen erschossen wurde, ebenso schwer wie der eines Juden, der 40 Jahre später von einem Soldaten der Wehrmacht ermordet wurde“ (Gerber 2021). Die Brutalität der Mörder steht außer Frage – Soziologie, Psychologie und die moderne Geschichtswissenschaft beschäftigen sich schon lange mit der Frage, wie aus ganz normalen Familienvätern Mörder werden können, auch Mörder von Frauen und Kindern. Diese Ungeheuerlichkeit betrifft tatsächlich das ganze Erdenrund und kann nicht auf die Nationalsozialisten beschränkt werden. Die Einrichtung von Konzentrationslagern im von 1884 bis 1915 durch das deutsche Kaiserreich kolonialisierten Namibia war, so behaupten Zimmerer und Moses, bereits von Bürokratisierung und Industrialisierung geprägt. Doch selbst wenn die nationalsozialistischen Massenmorde in den kolonialen Verbrechen bereits angelegt gewesen sein sollten, ist das Verwertungskalkül⁶ der Nationalsozialisten beispiellos.

Neben dieser Perspektive, die u.a. die staatliche Anordnung, die Organisation und den Ablauf der Tötungsmaschinerie fokussiert, werden insbesondere die Motive der nationalsozialistischen Täter als Alleinstellungsmerkmal diskutiert. Hier war es besonders Dan Diner, der mit der Prägung des Begriffs „Zivilisationsbruch“ darauf aufmerksam gemacht hat, dass es sich bei der Shoah um eine nie dagewesene „Vernichtung um der Vernichtung willen“ (Diner 1988: 71) gehandelt hat. Das Motiv für diesen Vernichtungswillen war Antisemitismus und damit die Wahnvorstellung „einer verderblichen, verborgenen, abstrakten und übermächtigen Gegenrasse“ (Klävers 2019: 224). Ob die Nationalsozialisten den II. Weltkrieg (der, hier verkürzt, neben Hegemonialansprüchen der Schaffung von neuem Lebensraum dienen sollte) vielleicht noch hätten gewinnen können, wenn sie ihr zweites Ziel, die Ausrottung des europäischen Judentums, fallen gelassen hätten, wird geschichtswissenschaftlich diskutiert. Zu welchem Wahnsinn die antisemitischen Verschwörungserzählungen führten, macht dieses Zitat deutlich:

Im Juli 1944, als die Rote Armee vor Warschau stand und die westlichen Alliierten in der Normandie gelandet waren, wurden die winzigen jüdischen Fischergemeinden auf den griechischen Inseln Rhodos und Kos gefangen genommen, auf einem langsamen Boot nach Athen verschifft, von dort per Zug nach Auschwitz transportiert und vergast. (Friedländer 2021)

⁶ Hier nur ein Ausschnitt: „The bodies were recycled into the Nazi war economy; gold teeth for the treasury, hair for mattresses, ashes for fertilizer“ (President’s Commission on the Holocaust 1979: 4).

6 Schluss

Die Eingangsfrage, ob es sich bei Rothbergs Entwurf einer „multidirektiven Erinnerung“ um ein neues Konzept den DaF/DaZ-Unterricht handelt, kann verneint werden: Seine Ideen sind nicht neu, unterschiedliche Bewertungen von Geschichte sind fachimmanent, in der Theorie längst betrachtet und diskutiert. Beim Schreiben dieses Artikels haben sich für mich allerdings zweieinhalb weitere Fragen ergeben:

Frage 1: Wie können Lehrende in der Praxis bei der Auseinandersetzung mit diesem komplexen Thema besser unterstützt werden?

Frage 2: Ist die Aufklärung über den Unterschied zwischen Rassismus und Antisemitismus Aufgabe des DaF/DaZ-Unterrichts?

Frage 2½: Kann der Deutschunterricht in diesem aufklärerischen Sinne „einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen“ (ABCD-Thesen 1990: 206) leisten?

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: *Deutsch als Fremdsprache* 27/5, 306–308.
- Bauer, Yehuda (2001): *Rethinking the Holocaust*. New Haven: Yale University Press.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2017): Rahmencurriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Erste Analysen und Erkenntnisse (Forschungsbericht 33). (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?__blob=publicationFile&v=20. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Diner, Dan (Hrsg.) (1988): *Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Diner, Dan (2007): *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

- Friedländer, Saul (2021): Ein fundamentales Verbrechen. In: *DIE ZEIT*, Nr. 28/2021 vom 08.07.2021. (<https://www.zeit.de/2021/28/holocaust-gedenken-erinnerungs-kultur-genozid-kolonialverbrechen/komplettansicht>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Gerber, Jan (2021): „Lockerung der Verengungen“. Kritik an Michael Rothbergs Studie „Multidirektionale Erinnerungen“. In: *Jungle World*, 13 vom 01.04.2021. (<https://jungle.world/artikel/2021/13/lockerung-der-verengungen>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Georgi, Viola B. (2019): Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität: Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher Sybille (Hrsg.): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Wallstein, 51–75.
- Ghobeyschi Silke (2000): Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 27/6, 630–644.
- Grabe, Daniela (2004): Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. VIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 25–38.
- Heyl, Matthias (2005): Kolonialismus und nationalsozialistische Massenverbrechen in Monumenten und Gedenkstätten. In: Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann, 143–165.
- Kamil, Omar (2019): Verknüpfte Gedächtnisse: Zum Antisemitismus bei arabischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher Sybille (Hrsg.): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Wallstein, 131–154.
- Klävers, Steffen (2019): *Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Koreik Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Bausteine Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: 35). Berlin/New York: De Gruyter, 1477–1482.
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt a.M.: Lang, 15–36.
- Martini, Tania (2021): Diffuse Erinnerung. In: *Die Tageszeitung*, vom 05.03.2021. (<https://taz.de/Debatte-um-die-Gedenkkultur/!5751296/>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Mering, Isabell (2013): Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken: Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Khattab, Aleya; Steinmann, Siegfried (Hrsg.): *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur*. (= Cross-Cultural Communication: 24). Frankfurt a.M.: Lang, 179–197.
- President’s Commission on the Holocaust (1979): Report to the president. (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/20050707-pres-commission-79.pdf>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Röttger, Evelyn (2004): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Dr. Kováč.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Berlin: Metropol.
- Sarji, Samira Nora (2020): *Antisemitismus unter arabischstämmigen DaF-Lernenden – Ein Problem?* Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bielefeld.
- Staas, Christian; von Thadden, Elisabeth (2021): Wie Gerech ist unser Gedenken? In: *DIE ZEIT*, 27 vom 01.07.2021. (<https://www.zeit.de/2021/27/holocaust-gedenken-aufarbeitung-koloniale-verbrehen-dirk-moses>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Strafgesetzbuch (o.J.): *Strafgesetzbuch*. (https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_130.html. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Zimmerer, Jürgen (2017): Der Kolonialismus ist kein Spiel. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, vom 09.08.2017. (<https://zeitung.faz.net/faz/feuilleton/2017-08-09/der-kolonialismus-ist-kein-spiel/40725.html>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).

Erinnerung an die Kolonisation in Afrika und in Europa: Impetus, Motivation und Modus

David Simo (Yaoundé)

1 Gedächtnis

Das Thema Gedächtnis erfreut sich seit einigen Jahrzehnten, vor allem in Europa und Amerika, einer so großen und breiten Beliebtheit, dass sich viele nach der Motivation der beteiligten Forscher fragen. Warum wird dieses Thema sowohl von Kultur- und Literaturwissenschaftlern als auch von Gehirnforschern und Informationstechnikern so intensiv erforscht? Manche Kritiker erblicken darin nur eine Modeerscheinung. Aber eine Mode, die seit Jahrzehnten andauert, ist keine mehr.

Der französische Historiker Pierre Nora, der in den 1980er-Jahren ein umfangreiches Werk zu diesem Thema veröffentlichte, hat für das Phänomen eine historisierende Erklärung gegeben, die immer wieder wiederholt wird. Er unterscheidet drei wichtige Perioden im Umgang mit dem Gedächtnis als soziale Praxis. In einer vormodernen Periode wird das Gedächtnis als affektive und magische Praxis „von lebendigen Gruppen getragen“, deren Zusammenhang es stiftet. Hier rücke das „Gedächtnis die Erinnerung ins Sakrale“: „Jede Geste bis zur alltäglichen wird wie die religiöse Wiederholung dessen erlebt, was immer schon getan wurde, in eine körperliche Identifizierung von Tat und Sinn“ (vgl. Nora 1998: 13).

Für Nora ist nur dieses Gedächtnis, das nicht über sich selbst reflektiert, das wahre Gedächtnis. Dieser Periode folge eine moderne, die charakterisiert sei durch Geschichte und Geschicklichkeit. Hier erlebe man keine Kontinuität, sondern Brüche und eine unaufhaltsame Bewegung, die dazu führe, dass alles in eine tote Vergangenheit verschwindet. Zerstörung und Verlust werden nicht beklagt, sondern als

unausweichlich und ganz normal empfunden. Das Gedächtnis höre auf, etwas Erlebtes zu sein, und werde „archivarisch“. Erinnerung wird zur Rekonstruktion dessen, was einmal war und inzwischen vergessen ist. Es sei ein registrierendes Gedächtnis. Hier brauche man „Museen, Bibliotheken, Dokumentationszentren, Datenbanken usw. [...] und natürlich Experten“ (Nora 1998: 13), um das Gedächtnis zu speichern und zu bewahren. Das Gedächtnis werde zu dem, an das man sich nicht mehr erinnern könne, aber als bewahrungswürdig betrachte. Für Nora zählt das nationale Gedächtnis zu diesem Typus von Gedächtnis.

Die dritte Periode sei die Postmoderne, in der ein Gedächtniszwang herrsche. Sich erinnern wird zur Pflicht, die dem Einzelnen und seiner jeweiligen Gruppe auferlegt wird. Jeder werde zum Historiker seiner Familie und anderer Gruppen, denen er angehöre. Hier gründe das Gedächtnis nicht auf etwas Erlebtem und auch nicht auf einer erstrebenswerten Gemeinschaft wie der Nation, sondern resultiere aus der Macht der Massenmedien, die Identitäten und Einstellungen propagieren, die nichts mit realen, geteilten Traditionen, erlebtem Alltag oder politischen Institutionen zu tun hätten und nur im Raum der Medien existierten. Nora kommt zu dem Schluss, dass so oft und viel von Gedächtnis gesprochen wird, weil es keins mehr gibt. Die intensive Thematisierung des Gedächtnisses ist also die direkte Konsequenz seiner Nicht-Existenz.

So verlockend diese These auch ist, so ist sie doch allzu reduktionistisch und geht an der Komplexität des Phänomens Gedächtnis vorbei. In einer anderen Hinsicht ist sie eurozentrisch. Hier wird implizit der europäische Weg zur Moderne universalisiert und eine Teleologie der Geschichte postuliert, die inzwischen von vielen als problematisch erkannt wird. Der Eurozentrismus von Nora zeigt sich am deutlichsten in den folgenden Behauptungen:

An seinen Rändern hat die Unabhängigkeit der neuen Nationen Gesellschaften in die Geschichtlichkeit hineingezogen, die schon der koloniale Gewaltakt aus ihrem ethnologischen Schlaf gerissen hatte und im Zuge der inneren Dekolonialisierung alle Ethnien, Gruppen, Familien mit starkem Gedächtnis- und schwachen Geschichtskapital. Es ist das Ende der Gedächtnisgesellschaften [...]. (Nora 1998: 12)

Der Historisierungsversuch Noras übernimmt weitgehend Postulate des evolutionistischen Denkens aus dem 19. Jahrhundert und arbeitet implizit mit binären Oppositionen wie Gedächtnisgesellschaften – Geschichtlichen Gesellschaften, die er als unterschiedliche Stufen der menschlichen Entwicklung denkt. Die Opposition Gedächtnis – Geschichte, die er als zwei Modi des Umgangs mit der Vergangenheit betrachtet, wird zu einer absoluten Dichotomie und auf einer teleologisch ausgerichteten Achse als fixe Punkte platziert, durch die alle Gesellschaften gewollt oder ungewollt gehen müssen.

Der deutsche Ägyptologe und Religionswissenschaftler Jan Assmann hat sich dagegen von dem evolutionistischen Paradigma befreit. Statt historisierend geht er typologisierend vor und identifiziert verschiedene Gedächtniskulturen, die nicht histo-

risch verortet werden, sondern als unterschiedliche Modi des Umgangs mit dem Gedächtnis betrachtet werden, die zur selben Periode und sogar miteinander konkurrierend in derselben Gesellschaft bestehen können. Kategorien wie kalte und heiße Kulturen, die von Levi-Strauss entwickelt wurden, aber auch mündliche und schriftliche Kulturen befreit er von ihren evolutionistischen Bestimmungen und macht daraus brauchbare Begriffe bei der Bestimmung von konkurrierenden Optionen des kulturellen Gedächtnisses (vgl. Assmann 2007). Die Beschäftigung mit dem Thema Gedächtnis kann also einerseits Denkschemata reproduzieren und bekräftigen, die im Prozess der europäischen Identitätskonstruktion entwickelt wurden und mitgeholfen haben, die besondere Stellung Europas als Telos der menschlichen Entwicklung zu denken, aber sie kann auch in die Dekonstruktion solcher Denkschemata münden.

Ich halte es für besonders wichtig, von Afrika aus genau zu beobachten, wie mit diesem Thema umgegangen wird und welche Erkenntnisse dieser Umgang zu Tage fördert. Wenn man mit Aleida Assmann annimmt, dass das kulturelle Gedächtnis seinen anthropologischen Kern im Totengedächtnis hat, d.h. in der „Verpflichtung der Angehörigen, [...] die Namen ihrer Toten im Gedächtnis zu behalten und gegebenenfalls der Nachwelt zu überliefern“ (Assmann 1999: 33), dann muss man in Afrika noch aufmerksamer werden, da dort gerade dies im Zentrum der geistigen Bemühungen steht und so viel Energie mobilisiert, ohne dass immer genau über die Notwendigkeit und die Konsequenzen solcher Bemühungen nachgedacht wird. Wäre es demnach nicht unerlässlich, gerade von hier aus der Frage nachzugehen, was es bedeutet und zu welchem Zweck man sich im Kontext der Globalisierung mit der Problematik des Gedächtnisses beschäftigt? Wie wird die ‚geteilte Geschichte‘ einer durch globalisierende Bestrebungen und Projekte vernetzten Welt nacherlebt und erzählt? Wie wird eine koloniale Geschichte von den verschiedenen Subjekten und Objekten, Agenturen und Institutionen geschrieben? Welche Toten werden dabei mit welcher Erwartung geehrt?

Aber es stellen sich noch weitere Fragen. Wie lässt sich eine Kontinuität nach Erfahrungen wie der Kolonialisierung und nach traumatischen Erlebnissen wie Bürgerkriegen und Genoziden denken? Welche Grenze wird zwischen dem Reich der Toten und dem der Lebendigen gezogen? Welche ethischen Imperative, welche Hoffnungen in Bezug auf die Gegenwart und die Zukunft kommen dabei zur Wirkung?

Der jüdische Schriftsteller Jean Améry (1966) hat als Überlebender der Shoah unterschieden zwischen dem Gedächtnis der Opfer und dem Gedächtnis der Täter. Bei ihm geht es um das Gedächtnis derjenigen, die ein traumatisches geschichtliches Ereignis selbst erlebt haben. In diesem Zusammenhang prägt er den Begriff der kollektiven Schuld. Bei einem Ereignis, das weiter zurückliegt, hat das Gedächtnis bei den Nachfahren der Täter und der Opfer weder dieselbe Motivation noch dieselbe Intensität.

2 Gedächtnis der Kolonisation in Deutschland

Ich möchte hier zeigen, wie sehr Erinnerungen an die Kolonisation kein rein medial inszeniertes Ritual darstellen, das keine tiefe Bedeutung für die Menschen hat, sondern ein Ort von heftigen Kämpfen ist, wo unterschiedliche Agenten mit unterschiedlichen Motivationen und Zielrichtungen am Werk sind.

Nach den Kriegen, die das deutsche Kolonialreich in Deutsch-Südwestafrika geführt hatte, wurde 1910 ein Wettbewerb zur Errichtung eines Kolonialkriegsdenkmals in Windhuk organisiert. Daran nahmen namhafte deutsche Bildhauer teil und richteten Modelle an. Der deutsche Historiker Joachim Zeller (2000) hat in seinem interessanten Buch mit dem Titel *Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein* diese Modelle beschrieben. Ursprünglich ging es bei dem Wettbewerb darum, den deutschen Soldaten, die bei der Bekämpfung der Herero- und Nama-Aufstände 1903–1907 fielen, in Windhuk ein Trauerdenkmal zu errichten.

Schließlich setzte sich eher die Idee durch, durch das Denkmal den Afrikanern ein Zeichen deutscher Vormachtstellung vor Augen zu stellen, das als Warnung gelten soll. Die meisten Entwürfe entfalten eine Symbolik der Schwarzen-Weißen-Beziehung, wo nicht nur eine klare Hierarchie zum Ausdruck gebracht wird, sondern auch die Bereitschaft, diese Hierarchie gnadenlos wiederherzustellen, wenn sie infrage gestellt wird. Der überarbeitete Entwurf des Berliner Bildbauers Adolf Kürle gewann schließlich den Wettbewerb. Dieses Modell ist schlichter als die meisten Entwürfe und zeigt einen deutschen Schutztruppenreiter, der auf seinem Pferd thront. Was dieses Denkmal aber bedeutete, verkündete der Gouverneur Seitz bei der Einweihung 1912 sehr klar: „Der [...] Reiter der Schutztruppe, der von dieser Stelle aus, in das Land blickt, verkündet der Welt, dass wir hier die Herren sind und bleiben werden“ (Zeller 2007). Dieses Denkmal steht bis heute in Windhuk. Dazu schreibt Zeller (2007):

Nach der Unabhängigkeit Namibias im Jahre 1990 kam es nicht zu dem von vielen befürchteten Denkmalsturz. Die Zerstörung alter kolonialistischer Herrschaftssymbole wurde in dem jungen Staat Namibia bzw. von der SWAPO-Regierung nicht als Voraussetzung für den politischen Neuanfang gesehen. Bis heute haben jedoch zahlreiche Straßenbenennungen in fast allen Städten Namibias stattgefunden.

Auch wenn das Denkmal weiterhin in Windhuk steht, gehen die Debatten darüber weiter. Immerhin sind dort neue Denkmäler entstanden, die an die Kämpfe der Namibier gegen die Kolonisation erinnern.

Eine andere Skulptur von Adolf Kürle erfuhr ein anderes Schicksal. Es handelt sich um seine Wissmann-Skulptur. Dieses Denkmal hat eine bewegte Geschichte, die von der Heftigkeit der Gedächtniskämpfe zeugen. Es wurde 1908 in Daressalam, wo Wissmann zunächst als Forscher von 1881–1882 und danach als Reichskommissar der Kolonie Deutsch-Ostafrika zwischen 1888 und 1896 wirkte, aufgestellt. Dann wurde es im Ersten Weltkrieg von den Engländern abgebaut und nach

London transportiert, um dann 1922 vor der Universität Hamburg, einer Universität, die aus dem Hamburgischen Kolonialinstitut hervorgegangen war, wiedererrichtet zu werden. Bei dieser Einweihung hieß es in der Tageszeitung *Hamburger Nachrichten*,

Das Wissmann-Denkmal ist das Denkmal Deutsch-Ostafrika [...] darüber hinaus das allgemeine Kolonialdenkmal Deutschlands, das die Erinnerung an das Verlorene wachhalten und das Streben nach dem Wiedererwerb des überseeischen Kolonialgebietes mahnen soll.¹

Durch die Bomben der Alliierten fiel die Wissmann-Figur vom Sockel und wurde 1949, das Jahr, in dem die Bundesrepublik gegründet wurde, wieder aufgestellt. 1961 forderten einige Studenten das Uni-Rektorat auf, diese Skulptur zu entfernen. Sie begründeten ihre Forderung damit, dass das Denkmal zu kompromittierenden Requisiten wilhelminischen Kolonialismus gehört. Ferner sprechen sie von der minderwertigen künstlerischen Qualität der Skulptur und von ihrer zweifelhaften Wirkung auf afrikanische Kommilitonen. Nach 1960, als die Dekolonisation einsetzte und immer mehr Afrikaner nach Hamburg zum Studium kamen, erlebte man ein neues Bewusstsein bei manchen Studenten und einen kritischen Blick auf die deutsche Kolonisation. Nach vielen Jahren Auseinandersetzung wurde das Denkmal 1967 von protestierenden Studenten vom Sockel gestürzt und kurz darauf von der Stadt wiederaufgestellt. Als es 1968 von den Studenten heruntergezogen wurde, wagte die Stadt es nicht mehr wiederaufzustellen. Seither ist es in einem Keller gelagert.

Seitdem wird es nur noch als Zitat in Kunstexhibitionen und Dispositionen verwendet. Um zu verstehen, in welcher Neueinschreibung und Semantisierung es dabei umgewandelt wird, soll kurz auf die Bildsymbolik des Denkmals eingegangen werden. Das Denkmal bestand aus drei Bronzefiguren und einem Sandsteinsockel von 2,2 Meter. Die hervorragendste Bronzefigur auf dem Sockel ist ein 2,6 Meter Standbild Wissmanns, der eine aufrechte Pose des Eroberers einnimmt. Er trägt eine Militäruniform und einen Tropenhelm und stützt sich auf ein niedergelassenes Schwert. Die zweite Skulptur ist eine 1,7 Meter hohe Figur eines Askaris, d.h. eines afrikanischen Soldaten der Kolonialtruppe. Er steht am Fuß des Sockels und zu Füßen der Wissmann-Skulptur, blickt auf diese hinauf und hält eine gesenkte Reichsflagge über die dritte Figur, nämlich einen erlegten Löwen. Drei Seiten des Sockels sind beschriftet. Auf der Vorderseite befindet sich eine Tafel mit den wichtigen Lebensdaten Wissmanns in deutscher Sprache. Auf der linken Seite befand sich ein Text in arabischer Sprache und auf der rechten Seite eine Ansprache in Swahili: „Unser Herr von früher, er hat die Küste beruhigt, und uns auf den richtigen Weg gewiesen“. Hier spricht natürlich der einheimische Afrikaner und drückt nicht nur seine Demut, sondern auch seine Anerkennung aus. Das Denkmal ist also eine mehrstimmige Narration mit unterschiedlichen Adressaten. Diese Mehrstim-

¹ Vgl. <http://www.afrika-hamburg.de/denkmal.html>.

migkeit wird aber durch einen allgemeinen kolonialen Diskurs strukturiert und semiotisch kodifiziert. Dieser Diskurs zelebriert eine harmonische koloniale Welt, die eine als natürliche angesehene Beziehungskonstellation hergestellt hat. Der Europäer blickt von einer höheren Position aus in die Zukunft und der Afrikaner blickt zu ihm auf und erkennt seine Führungsrolle an. Der Europäer gebietet nicht nur über die Menschen, sondern auch über die Natur, hier durch den erlegten Löwen symbolisiert. Durch die Texte wird die ganze Symbolik ergänzt. Sie rühmen die Taten der Helden, in verschiedenen Sprachen und durch verschiedene Stimmen.

Durch das Denkmal werden also Macht- und Machtverhältnisse demonstriert. Je nach Ort und je nach angesprochenem Publikum entfaltet es eine spezifische Bedeutung. In Daressalam fungiert es als Mahnmal, das den Afrikanern und Arabern, die unterworfen wurden, um den Pax coloniale und die neue Harmonie zu schaffen, signalisieren soll, dass die neue Weltordnung nicht angetastet werden darf und jeder seinen Platz hinnehmen muss. In Hamburg erinnert es 1922 an die Fähigkeit der Deutschen, ein Kolonialreich zu errichten und zu verwalten, aber auch an die Notwendigkeit, die verlorene Rolle wiederzuerlangen. „In der Zeit des Nationalsozialismus wurde das Denkmal zur wichtigsten Kolonialweihstätte Deutschlands stilisiert.“²

Wie man sieht, haben die öffentlichen oder zivilgesellschaftlichen Institutionen und Lobbys, die Denkmäler errichten, durchaus ihre Intentionen und gestalten die Motive entsprechend. Aber dann haben sie nicht mehr die ganze Macht über ihre Semantisierung. Denkmäler bedürfen eines pädagogischen Diskurses, um ihre semiotische Kraft aufrechtzuerhalten. So werden sie ständig interpretiert. Und dies kann bis zu einer totalen Umkehrung der Bedeutung führen. Ein Heldendenkmal wird so für die Studenten zum Requisit einer Zeit, in deren Kontinuität sie nicht mehr leben wollen. Statt Identifikation zu stiften, erzeugte es Unbehagen und Scham. Aber immerhin macht seine Existenz das Vergessen der Taten, an die es erinnert, nicht so leicht. Die Präsenz des Denkmals gegenüber der Universität zwang zur Auseinandersetzung mit der Kolonisation. So blieb das Verbrechen der Kolonisation stets lebendig im Bewusstsein und förderte ein Wahrnehmen mancher Formen seiner Wiederholung in der Gegenwart. Dass gerade während der 68er-Jahre so heftig über das Denkmal diskutiert wurde ist kein Zufall. Es sind die Jahre, wo gegen den Vietnam-Krieg demonstriert wurde, aber auch gegen den Schah von Persien. Der Vietnam-Krieg wurde als eine gegenwärtige Manifestation von imperialen Gelüsten und kolonialen Verbrechen angesehen. Der Schah von Persien wurde das Symbol neokolonialer Verhältnisse, die das Verfügen über die Bodenschätze schwächerer Staaten durch ein mächtiges imperiales Zentrum, nämlich die USA, konsolidieren. Die Interpretation der Gegenwart und der Vergangenheit bedingte sich gegenseitig und begünstigte ein Bewusstsein der globalen Verantwortung der Studenten. Deswegen wurde Solidarität zum Schlüsselwort. Gegenüber Versuchen der Perpetuierung von imperialen Machtverhältnissen wurde eine Glo-

² [https://de.wikipedia.org/wiki/Wissmann-Denkmal_\(Hamburg\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Wissmann-Denkmal_(Hamburg)).

balisierung des Widerstands angestrebt. Die Politisierung der Jugend rührte daher von dem Bewusstsein der Kontinuität oder der Homologie zwischen der kolonialen Welt und der neuen Weltordnung. In diesem Zusammenhang spielte das koloniale Denkmal insofern eine wichtige Rolle, als sein positiv gemeintes Narrativ jetzt kontrapunktisch gelesen wird und zur Vergegenständlichung und Vergegenwärtigung nicht mehr annehmbarer Verhältnisse wird.

Paradoxerweise wird durch das Verschwinden des Denkmals eher das Vergessen des Vergangenen und seine Verbannung ins Archiv verstärkt.

Daher wurde es seitdem ein paarmal aus dem Keller geholt. Einmal bei einem künstlerischen Projekt, wo die verschiedenen Elemente des Denkmals allegorisch zerlegt und in eine neue Konstellation zusammengestellt wurden. Die Wissmann-Skulptur thronte nicht mehr auf dem Sockel, sondern lag auf dem Boden, so dass die Askari-Figur nicht mehr auf sie nach oben blickte, sondern an die Decke. Die Verhältnisse wurden also verkehrt. Ein zweites Mal wurde es 2004–2005, anlässlich der 100 Jahre der Verbrechen der Deutschen an Herero- und Nama-Völker, vierzehn Monate lang an den Hamburger Landungsbrücken aufgestellt. Die Initiatoren gingen von einer Idee Barthes aus, der schreibt: „Die beste Waffe gegen den Mythos ist in Wirklichkeit vielleicht, ihn selbst zu mystifizieren, das heißt einen künstlerischen Mythos zu schaffen.“³ Unter dem Motto Intervention, Inversion, Interaktion galt es,

das Wissmann-Denkmal, dieses gezeichnete artefact trouvé, nicht nur als Dokument zugänglich zu machen und zu entziffern, sondern es vielmehr durch gezielte künstlerische Intervention und in partizipativer Interaktion mit den BetrachterInnen als Mythos zu entschlüsseln und in einen dynamischen Prozess für neue An- und Einsichten erlebbar zu machen.⁴

So gelang es, die Diskussion um die deutsche Kolonisation wiederzubeleben und eine lebhafte Debatte im Internet zu organisieren, wo natürlich Ansichten über solche Versuche zum Ausdruck gebracht wurden. Wie schon angemerkt, wird auch in Namibia heftig darüber diskutiert, ob die kolonialen Denkmäler aus dem Land entfernt werden sollen. Wichtig scheint letzten Endes der pädagogische und interpretative Diskurs, der sie begleitet.

Der Sturz des Wissmann-Denkmals in Hamburg ist aber nur ein Teil der Geschichte der Erinnerung an die Kolonisation in Deutschland und in Europa. Auch wenn nach diesem Sturz das Thema nicht mehr öffentlich geführt wurde, heißt es nicht, dass Einvernehmen über die Art und Weise, wie über die Kolonisation und die Behandlung der Einheimischen in Deutschland gesprochen werden soll, herrschte. Das zeitweilige Verschwinden der öffentlichen Debatte über den deutschen Kolonialismus aus der Öffentlichkeit scheint eher, wie Heike Möhle (2006) in ihrem Aufsatz *Kolonialismus und Erinnerungspolitik* zeigt, eine bestimmte Erinnerungs-

³ <http://www.afrika-hamburg.de/parkd.k.html>.

⁴ <https://thing-hamburg.de/index47cf.html?id=483>.

kultur unter manchen Kreisen zu favorisieren. Traditionsverbände der Schutztruppen hielten weiterhin regelmäßig ihre „Herrenabende“ ab. Ein Hamburger Bund für „Denkmal-Erhaltung“ sorgte für die Restaurierung mancher Denkmäler und mobilisierte dafür „geschichtsbewusste Deutsche“. Der Traditionsverband „ehemaliger Schutz- und Überseetruppen“ sammelte 1999 auf seiner Jahreshauptversammlung in Bad Lautenberg 6.000 Deutsche Mark „für die Aufstellung der Askari-Reliefs“ (vgl. Möhle 2006). Es entsteht also ein Diskurs, der die Idee „einer Kolonialgeschichte, derer man sich nicht zu schämen hätte“, zu pflegen versucht, wie die Netzdebatte um die Hamburger Denkmalaufstellung 2004–2005 belegt. Neben postkolonialen kritischen Einstellungen gibt es fortwirkende koloniale Erinnerungen, die dem Denkmal ihre ursprüngliche apologetische Bedeutung wieder zuschreiben. Darüber hinaus bestehen und wirken weiterhin unterschwellige koloniale Denkmuster, die in einigen Fällen auch eine Sprachregelung im Sinne einer politischen Korrektheit zu durchbrechen vermögen und sogar politische Handlungen begründen. Hier sei ein Beispiel angeführt, dass zwar aus Frankreich kommt, aber deutlich macht, dass weiterhin in Europa bestimmte Erinnerungsrichtungen an dem Kolonialismus möglich sind, so dass eine ständige Auseinandersetzung mit dem Thema notwendig bleibt.

Am 23. Februar 2005 verabschiedet das französische Parlament ein Gesetz, in dem es unter anderen heißt:

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit. (Vgl. Assemblée Nationale de France 2005, Artikel 4, Absatz 2)

Die Schulprogramme erkennen die positive Rolle der französischen Anwesenheit im Übersee, nämlich in Nordafrika, an und gewähren der Geschichte und dem Opfer der Kämpfer der französischen Armee, die aus diesen Territorien stammen, den hervorragenden Platz, den sie verdienen. (Übersetzung von mir)

Neben dem hier deutlich anklingenden Erinnerungsmodus an den Kolonialismus, der eher auf die Kontinuität der Geschichte hinarbeitet, wo die Kolonisation einen Platz einnimmt, der nicht als problematisch erlebt wird und wo das Gedächtnis der Kolonisation vor allem als Erinnerung an die Toten, die für diese Kolonisation fielen, inszeniert wird, besteht in Deutschland auch eine Amnesie der Kolonisation, die einfach aus dem öffentlichen Bewusstsein ausgeradiert wird, was nicht bedeutet, dass koloniale Topoi nicht weiterhin die Denkmuster und die Sprache prägen. In den letzten Jahren hat sich aber auch, gerade im Zuge der Aneignung postkolonialer Kategorien, in manchen Disziplinen eine neue kritische Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus entwickelt, auf die hier kritisch eingegangen wird.

Der Impetus der Beschäftigung mit der Problematik des Gedächtnisses von Kolonialismus ist bei vielen ethisch. Der Bezug zur Beschäftigung mit der Shoah ist grundlegend. Sowohl die geschichtsphilosophischen Begriffe wie Schuld, negative Grundmythen, kollektive Verbrechen als auch das Erkenntnisinteresse, ein Modell der Erinnerung zu entwickeln, das Verhaltensformen für die Gegenwart stiften soll, welche die Möglichkeit der Wiederholung verhindert, rühren von langen intensiven Auseinandersetzungen mit den nationalsozialistischen Verbrechen an den Juden. Gleichzeitig wird dieses Modell der Erinnerung aus einem postmodernen Bewusstsein eruiert. Mein Freund und Kollege Michael Hofmann meint diesbezüglich: „Und so wird das Interesse an einer Gegenwart, die mit Vielfalt und Hybridität umzugehen versteht, zur Voraussetzung des Gedächtnisses des Kolonialismus.“⁵ Diese Ambivalenz der Bestimmung der Gegenwart durchzieht viele Ansätze in Deutschland. Die Frage, ob die die Gegenwart bestimmender Episteme und moralischer Normen in so krassem Kontrast zur Vergangenheit stehen und daher eine Rückschau in die Vergangenheit ermöglichen, die nur ein Gefühl der Schuld und des Gräuels hervorrufen kann oder ob erst eine bestimmte Erinnerung an die Vergangenheit zur Konstituierung dieses Gefühls beitragen soll, ist doch von entscheidender Bedeutung.

Gerade das Bewusstsein der Kontinuität der Geschichte macht eine Erinnerungsform notwendig, die die Vorstellung der Geschichte, durch die diese Kontinuität übersehen oder naturalisiert wird, dekonstruiert.

Die Schriftstellerin Toni Morrison hat in einer eindrucksvollen Studie über die amerikanische Literatur gezeigt, dass die Konstruktion eines freien Raums des Ästhetischen jenseits der geschichtlich erlebten Wirklichkeit durchaus zur Produktion von Werten führen kann, die dieser Wirklichkeit entgegen gesetzt sind, ohne aber eine Wirkung auf die Wirklichkeit zu haben. So konnten amerikanische Autoren und ihr Publikum aufklärerische Ideen aufgreifen und verteidigen und gleichzeitig Sklavenhalter bleiben. Dies wurde vor allem möglich, weil der Sklave und die Sklaverei einfach aus ihren Werken geblendet wurden (vgl. Morrison 1992).

3 Gedächtnis der Kolonisation bei den Afrikanern

Während die hier zuletzt skizzierte deutsche kritische Perspektive meistens aus einem Unbehagen an der Kultur resultiert, aus dem Unwohlgefühl sich in einer genealogischen Tradition mit Momenten wie der kolonialen Gewalt zu denken, was die Ausblendung der Gegenwart und eine Gedächtnisarbit im Zeichen der Diskontinuität fördert, entspringt die afrikanische Perspektive meistens aus der Erfahrung mit der Gegenwart. Diese Erfahrung ist verschiedener Natur. Für diejenigen, die nach Europa reisen, sind die Migrationserfahrung oder genauer die Erlebnisse in Kontakt mit der europäischen Gesellschaft entscheidend. Worin besteht diese

⁵ Aus einem nicht veröffentlichten Vortrag.

Erfahrung? Sie besteht in vielen Erlebnissen: In der Erfahrung des Anderssein, der Marginalisierung, des Lebens am Rand der Normalität des bürokratischen Erfasstseins als Fremden, „im unbehaglichen Fluss der Sprache eines Anderen“ (vgl. Bhabha 2000: 207), „im Sammeln der Zeichen von Anerkennung und Akzeptanz, Diplomen, Diskursen, Disziplinen“ (vgl. ebd.), in der Konfrontation mit Diskursen über ihn. Alle diese Erfahrungen schärfen bei ihm das Bewusstsein seiner geopolitischen und kulturellen Positionierung an den Rändern einer Welt, die asymmetrisch funktioniert. Und diese Welt ist das Ergebnis einer historischen Entwicklung, und zwar des Kolonialismus und des Imperialismus. Die geografische Nähe, die die Migration bewirkt, führt keineswegs zu gesellschaftlicher und psychologischer Nähe. Auch diejenigen, die nicht gereist sind, erfahren durch das Funktionieren neokolonialer Verhältnisse, ob politischer, wirtschaftlicher oder kultureller Natur, dass die Welt, in der sie leben, ihnen nicht viele Chancen der Entfaltung bietet und dass sie fast zwangsläufig auf der Seite der Verlierer bleiben werden.

Fassen wir zunächst die oben dargestellten Erfahrungen der Afrikaner zusammen. Sie ist eine Erfahrung der Kontinuität, die in der Gegenwart Beziehungsmuster vorführt, die eine Geschichte hat, in der sich ein Dispositiv reproduziert, der durch den imperialistischen Akt etabliert wurde. Sie ist auch die Erfahrung einer paradoxen Globalisierung, die gleichzeitig alle Landstriche und alle Menschen in der Welt in ein Netz von wirtschaftlichen, finanziellen, politischen und kulturellen Beziehungen verstrickt, gleichzeitig aber Differenzen und Hierarchien schafft und somit geografische und symbolische Räume verfestigt. Sie ist also die Erfahrung eines „Entanglement“, das eine geteilte Geschichte produziert hat. Diese Geschichte ist im doppelten Sinne geteilt. Sie hat Menschen nähergebracht. Sie hat Gemeinsames vollbracht. Es sind neue Möglichkeiten entstanden, Möglichkeiten des Austauschs, Möglichkeiten des Zusammenlebens, des solidarischen Handelns und der Hybridität. Diese Geschichte hat aber, wie schon gesagt, Hierarchien geschaffen, Ungleichheiten zementiert und Frustrationen genährt. Sie ist daher auch eine Geschichte der Auseinandersetzungen, der Unterwerfung und der Widerstände. So teilt man nicht unbedingt dieselben Genealogien und dieselben Toten.

Diese Geschichte hat nicht nur zur Konstruktion eines immer noch epistemologisch wirksamen Gegensatzes, nämlich der Westen und der Rest, geführt. Sie hat auch im Westen unterschiedliche und gegensätzliche diskursive Räume entstehen lassen: ein kritischer Diskurs gegenüber den Dominationsansprüchen des Westens in der Welt, aber auch affirmative Diskurse, die die Dominanz des Westens behaupten und offen vertiefen. Der Afrikaner erfährt alle diese Diskurse. Er wird mit Interesse verfolgen, wie in vielen deutschen Städten Initiativen gegen koloniale Denkmäler entstehen. Aber er wird auch registrieren, dass es Medien gibt, die Bilder verbreiten, die aus dem Repertoire der kolonialen Bibliothek entspringen. Er wird ganz genau merken, wie in Deutschland über die Ausländer diskutiert wird.

Diese mitgemachten Erfahrungen führen zu einem schärferen Bewusstsein von anderen Erfahrungen, die er in der Heimat macht, wo es kaum öffentliche Auseinandersetzungen mit der Kolonialzeit gibt, wo koloniale Denkmäler weiterhin von

den ehemaligen Kolonialländern gepflegt werden, wo also ein neokoloniales öffentliches und institutionelles Gedächtnis des Kolonialismus vorherrscht.

Diese unterschiedlichen Erfahrungen zu Hause und in Europa bilden die Grundlage für eine heuristische Beschäftigung mit dem Kolonialismus.

Alle diese Erfahrungen bedingen und strukturieren zwei intellektuelle geläufige Modelle der Erinnerungsinzenierungen.

Das erste besteht darin, in der ganzen Moderne und Postmoderne die darin wirkende koloniale Geisteshaltung als eine lineare und kontinuierliche Entfaltung desselben zu betrachten, die eine historische Kontinuität jenseits aller Brüche begründet. Das Gedächtnis des Kolonialismus wäre das Gedächtnis dessen, was die Gegenwart möglich gemacht hat und schriebe sich in einer Hermeneutik des Zorns und der Entrüstung, die einen Leidensweg zeichnet und ein Opfer-Bewusstsein nährt. Dieses Projekt konstruiert eine negative Beziehung zur Welt. Eine Hermeneutik der Entrüstung mündet in moralischen Anklagen der Verhältnisse. Die Denunziation des Unrechtes, das einem angetan wurde und wird. Der nigerianische Schriftsteller Wole Soyinka (1999) hat sich in seinem Buch *The Burden of Memory* mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern eine Erinnerung an den Kolonialismus unvermeidlich zu einer Anklage, zu einem moralischen Verlangen führen muss. In diesem Zusammenhang spricht er von der Anerkennung und von der Wiedergutmachung durch die Nachfahren der Kolonisatoren. Die Frage, ob diese Nachfahren irgendwelche moralische Pflicht gegenüber den Nachfahren der Opfer hätten, wird natürlich gestellt. Es sei daran erinnert, dass die Kolonialbeamten und Soldaten nicht als private Menschen gehandelt haben, sondern im Namen einer Nation und eines Volkes, die weiterhin bestehen. Wenn von moralischer Verpflichtung die Rede ist, sind nicht einzelne Individuen gemeint, sondern diese Kollektivitäten wie die Nation, der Staat, die notwendigerweise für die Taten, die in der Vergangenheit in ihren Namen begangen wurden, haften. Die Formen der Wiedergutmachung und der Anerkennung bleiben ein noch sehr umstrittenes Thema. Die moralischen Anklagen erscheinen manchmal als Zeichen der Ohnmacht angesichts mächtiger Strukturen und Dispositive, aber viele Gegenentwürfe zur vorherrschenden Globalisierung resultieren aus diesem Projekt.

Bei Soyinka ist die Erinnerung an den Kolonialismus aber nicht eine Waffe, um Europa unter Druck zu setzen, sondern eine moralische Pflicht der Afrikaner gegenüber ihrer eigenen Toten, daher verlangt er, dass die *Lieu de mémoire* der Sklaverei und der Kolonisation stärker ins Bewusstsein der Afrikaner gerückt werden.

Das zweite Projekt der Erinnerung an die Kolonisation in Afrika nenne ich eine genealogische Rekonstruktion. Gegenüber einer strukturellen Kontinuität wird eine andere Kontinuität konstruiert. Hier handelt es sich um eine Gegengeschichtsschreibung wie sie Walter Benjamin (1991) bestimmt. Diese rekonstruiert die Geschichte der Besiegten, aber nicht ihre Niederlagen stehen im Mittelpunkt, sondern ihre Kämpfe.

Bei Edward Said heißt es:

Never was it the case that the imperial encounter pitted an active Western intruder against a supine or inert non-Western native; there was always some form of active resistance, and in the overwhelming majority of cases, the resistance finally won out. (Said 1994: xii)

Dieses zweite Projekt zielt darauf ab, die Geschichte der Widerstände nachzuzeichnen und dabei eine Genealogie von Helden aufzustellen. Es geht darum, trotz der erlebten Frustrationen in der Gegenwart historische Figuren und Momente zu identifizieren, die einen Stolz begründen können, die erlauben können, mit erhobenem Haupt zu gehen (vgl. Bobineau 2019). Dieser Stolz kann Selbstzweck sein, aber es kann auch eine Haltung des Widerstandes auch in der Gegenwart begründen und strukturieren. Das antikoloniale Bewusstsein entwickelte seine Dynamik und seine Stärke aus diesem Projekt. Diese genealogische Rekonstruktion begünstigt auch defensive Reaktionen und das, was Said⁶ paranoiden Nationalismus nennt. Dieser paranoide Nationalismus artet in manchen Fällen in irrationale und psychopathische Handlungen aus, wo Gewalt sowohl Mittel als auch Zweck des Umgangs mit einer Welt wird, zu der man nur noch eine polemische Beziehung unterhält.

Hier stellt sich natürlich die Frage, kann der Subalterne sprechen. Wie kann man Stimmen und Handlungen rekonstruieren, die durch die Kolonisation ausradiert wurden. Während in Europa solche Fragen als Argument fungieren, um sich nur noch mit allgegenwärtigen Spuren und Stimmen der Kolonisation zu befassen, Spuren, die überall dokumentiert sind, stellt das genealogische Projekt die totale Sprachlosigkeit der Subalternen infrage. Trotz ihrer Marginalisierung, trotz der Versuche, ihre Stimmen zum Verschwinden zu bringen, gibt es durchaus Spuren und sogar schriftlich fixierte Texte, in denen sich die Subalternen artikulieren. Darüber hinaus haben sie Handlungen vollbracht, die in den kolonialen Archiven aus der Perspektive der Sieger beschrieben wurden. Diese Schriften können kontrapunktisch gegen den Strich gelesen werden und das authentische Sprechen der Kolonisierten wieder zugänglich machen. Auch das was Oralhistorie genannt wird, wird als Methode angewandt, um diese Stimme wieder hörbar zu machen.

Das dritte Projekt ist ein komplexes intellektuelles Unterfangen und schiebt sich in den von Bhabha umrissenen postkolonialen Horizont ein. Ausgangspunkt dieses Horizonts ist die Berücksichtigung des Rahmens und des Ortes von dem aus gesprochen wird. Die in den letzten Jahren geförderten Projekte und Seminare zum Thema Kolonisation rühren doch daher, dass trotz allen strukturellen Kontinuitäten, trotz allen Asymmetrien, sich etwas anbahnt, dass nicht im kolonialen Dispositiv eingeschrieben war, d.h. die Konstruktion eines anderen Projekts und einer anderen Dynamik, die vielleicht den vorherrschenden globalen Rahmen nicht zu sprengen vermag, wohl aber eine konstruktive Kraft besitzt und ein Laboratorium schafft, in dem Alternativen erprobt und simuliert werden. Die Tatsache, dass sich

⁶ In Berlin bei einem nicht aufgezeichneten Gespräch mit mir im Jahr 2011.

Kollegen aus Deutschland und aus anderen Teilen der Welt über das Gedächtnis des Kolonialismus austauschen, ist kein banales Epiphänomen. Der neue postkoloniale Horizont geht davon aus, dass Situationen entstanden sind, die nicht im kolonialen Projekt vorgesehen waren, die aber erst durch den Kolonialismus möglich gemacht wurden. Dies bedeutet, dass der totalitäre Anspruch des Kolonialismus sich nicht hat realisieren können, unter anderem durch die Fähigkeit der Kolonisierten, manche Ziele zu unterlaufen und sogar in ihr Gegenteil zu verkehren, aber auch weil die Metropole nie ein homogenes Ganzes darstellt, so dass darin Kräfte wirkten, die nicht in dieselbe Richtung wie das koloniale Projekt blickten. Darüber hinaus ist eine Dynamik entstanden, die nicht nur die Kolonien verändert haben, sondern auch die Metropolen. Man wandelt nicht ungestraft unter den Palmen, wie eine Figur in den *Wahlverwandtschaften* Goethes in Bezug auf Alexander von Humboldt anmerkt. Die sichtbarste geplante Folge des Kolonialismus und des Imperialismus ist die Hybridisierung der Metropolen, die vielleicht nie homogen waren, aber deren kulturell differenziertes Gesicht unübersehbarer geworden ist.

Neben totalisierenden Bestrebungen in der Umformung der Welt müssen Indeterminiertheiten, Ambivalenzen, Aporien, Konstruktionen von neuen Möglichkeiten und Räume als konstitutive Momente in der globalisierten Welt anerkannt und mitgedacht werden. Dies macht rigide Trennlinien zwischen Völkern und Nationen unhaltbar und erfordert die Konstruktion und die Unterstützung von transnationalen Räumen. Dies bedeutet, dass intellektuelle Projekte nicht unbedingt, wie in den beiden vorhin skizzierten Modellen, nur in nativistischen und nationalen oder gar rassistischen Gegensätzen zu denken sind. Transnationale Räume entstehen im Prozess der Migration, der Neuverortung und der Zirkulation von Ideen und verschaffen „ein stärkeres Bewusstsein von der Kultur als Konstruktion und von der Tradition als Erfindung“ (vgl. Bhabha 2000: 257). Gleichzeitig erfordern „postkoloniale kritische Diskurse [...] Formen des dialektischen Denkens, die die Andersheit (Alterität), welche den symbolischen Bereich psychischer und sozialer Identifikationen konstituiert, nicht verleugnen oder aufheben“ (ebd.: 258).

Von dieser Erkenntnis ausgehend würde das intellektuelle Projekt von der afrikanischen Perspektive her darin bestehen, den

enorm energiegeladene[n] Versuch, die metropolitane Welt zu einer gemeinsamen Anstrengung, zur Neueinschreibung, Neuinterpretation und Expansion der Orte intensiver Begegnung und des zwischen ihnen und Europa umstrittenen Terrains herausfordern, zu fördern. (vgl. Said 1990: 259, zit. n. Bhabha 2000: 259)

Das Ziel dieser Herausforderung wäre, gemeinsam an einer Erkenntnisgrundlage zu arbeiten oder gemeinsame Perspektiven zu verhandeln, die aus „kleinen Stücken zusammengesetzt werden [müssen] und nicht schon fix und fertig vorliegend in Form einer Ursprache ist, die wir alle erkennen, sobald wir sie hören“ (vgl. Rorty: 1989: 190, zit. n. Bhabha 2000: 357). Rorty bezieht sich hier auf die Solidarität, aber

seine Formulierungen passen genau zu meiner Position in Bezug auf gemeinsame Perspektiven.⁷

Literatur

- Améry, Jean (1966): *Jenseits von Schuld und Sühne: Bewältigungsversuche eines Überwältigten*. München: Szczesny.
- Assemblée Nationale de France (2005): Loi du 23 Février portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, Article 4, alinéa 2. (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000444898/>). Letzter Zugriff: 15.02.2022).
- Assmann, Jan (2007): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Aufl. München: C.H. Beck.
- Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck.
- Benjamin, Walter (1991): Über den Begriff der Geschichte. In: Schweppenhäuser, Hermann; Tiedermann, Rolf (Hrsg.): *Gesammelte Schriften Bd. I.2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 691–704.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bobineau, Julien (2019): *Koloniale Diskurse im Vergleich. Die Repräsentation von Patrice Lumumba in der kongolesischen und Lyrik und belgischen Drama*. Berlin: LIT Verlag.
- Möhle, Heiko (2006): Kolonialismus und Erinnerungspolitik. Der Sonderforschungsbereich 520 und die Debatte um die Hamburger „Askari-Relief“. In: Gerhardt, Ludwig; Möhle, Heiko; Oßenbrügge, Jürgen; Weisse, Wolfram (Hrsg.): *Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung. Beiträge aus dem Sonderforschungsbereich 520 der Universität Hamburg*. Berlin: LIT Verlag, 277–296.
- Morrison, Toni (1992): *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Harvard: Harvard University Press.
- Nora, Pierre (1998): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Said, Edward (1990): Third World intellectuals and metropolitan culture. In: *Raritan* 9/3, 27–50.

⁷ Rorty bezieht sich hier zwar auf die Solidarität. Mir schien aber eine Übertragung auf Bedingung und Modus der Konstituierung einer gemeinsamen epistemischen Grundlage im transkulturellen Kontext möglich.

- Said, Edward (1994): *Culture and Imperialism*. New York: Vintage.
- Soyinka, Wole (1999): *The Burden of Memory, the Muse of Forgiveness*. Oxford: Oxford University Press.
- Zeller, Joachim (2000): *Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Zeller, Joachim (2007): Das Reiterdenkmal in Windhoek (Namibia) – Die Geschichte eines deutschen Kolonialdenkmals (zuletzt aktualisiert 17.11.2021). (<https://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/Zeller-Reiterdenkmal-1912.htm>). Letzter Zugriff: 15.02.2022).

Kein Bewohner des Elfenbeinturms

Kevin Hilliard (Oxford)

Wir haben uns in Durham, England, kennengelernt, wo Uwe Mitte der '80er DAAD-Lektor war und ich in den ersten Jahren einer Dozentur für neuere deutsche Literatur. Uwe hatte ein Studium in Geschichte und Germanistik hinter sich, die Weichen für die spätere Laufbahn als DaFler wurden aber wohl in Durham gestellt. Seitdem beobachtet er die Germanistik mit leisem Spott, wie einer, der von den Ebenen der Praxis zu einem Luftschloss hinaufblicken mag.

Gerade das war aber für seine Studenten das Allerbeste, was ihnen widerfahren konnte. Manche Lektoren vor und nach Uwe waren verhinderte Germanisten, die sich nur ungern auf die Sprach- und Kulturdidaktik einließen (Landeskunde hieß das damals noch). Uwe dagegen war von Anfang an einer, dem es darauf ankam, Sprach- und Kulturwissen zu vermitteln und vor allem auch, wie man beides besser machen konnte. „Dienst schieben“ war seine Sache nicht (das gab es bei manchen Lektoren auch), sondern Nicht-Locker-Lassen, bis er Wege gefunden hatte, die Studis aus ihrer Apathie zu reißen, sie in Zugzwang zu bringen, indem er wunde Stellen berührte oder geschickt Fallen baute, wo sie sich erst einmal nichtsahnend festlegten, um dann bei vollständig klargewordener Sachlage in Erklärungsnot zu geraten. Das war dann schon mehr als „Entwicklung der Sprachkompetenz“ oder „Erweiterung des Kulturwissens“, sondern bei alledem auch ein Nachdenken über festgefahrene Denkgewohnheiten und -muster. Sokrates hätte seinen Gefallen daran gehabt. Erst hinterher hat man dann gemerkt, dass man im Eifer des Gefechts die ganze Zeit auch Deutsch geredet hatte.

Das machte seinen Unterricht lebendig. Die Studis wussten, es ihm zu danken. Als sie am Ende des Studienjahres, wie es Tradition war, eine satirische Revue über

die Bühne gehen ließen (zur Gaudi ihrer Kommilitonen, zum leichten Unbehagen der Profs), schnitt Uwe als „groovy Uwe“ immer gut ab.

Aber nicht nur die Studenten mussten sich bei Uwe anstrengen. Er wollte ja nicht nur lehren, sondern auch lernen. Feldforschung konnte, wenn man schon im Ausland war, überall betrieben werden. Bei den Dozenten konnte es losgehen. Ich erinnere mich, dass ich für Uwe mindestens einmal einen Fragebogen ausfüllen musste. Oder er lenkte das Gespräch, ohne dass man es merkte, auf ein kulturvergleichendes Thema. Aus solchen Gesprächen habe ich im Laufe der Jahre viel über mich selbst gelernt, was mir anders so nicht zu Bewusstsein gekommen wäre.

Uwe hat eben auch die seltene Neugier, die Welt mit den Augen anderer zu sehen. Kurz nach dem Mauerfall lud er mich und meine Frau ein, ihn (und die unvergessene Nana) auf einer Reise in die Noch-DDR zu begleiten. Er kannte die DDR gut, indem er – typisch Uwe – über Jahre sich die Mühe gemacht hatte, dorthin Kontakt zu pflegen. Natürlich wollte er im Frühjahr 1990 selbst miterleben, was in Weimar und Leipzig und Dresden los war. Aber er wollte das Geschehen zugleich auch durch die Augen von Außenstehenden sehen, für die das alles ganz neu war, um das ihm selbst Gewohnte noch einmal zu verfremden. Was würde uns auffallen? Welche Selbstverständlichkeiten würden sich, indem man sie aus unserm Blickwinkel betrachtete, als *Nicht*-Selbstverständliches entpuppen? So, ganz in Brecht'scher Manier, das Programm dieser Fahrt. Wir haben umgekehrt natürlich ebenso von Uwes Vorwissen und seiner Perspektive profitiert. (Unnötig zu sagen, dass von Studiosusreisen-Dozenten-Gehabe keine Rede war.) Durch ihn kamen wir auch ins Gespräch mit seinen DDR-Bekanntem und Freunden. Gewiss wäre jede DDR-Fahrt in diesen Monaten des Umbruchs aufregend gewesen. In Uwes Begleitung wurde daraus aber für uns ein Erlebnis, das zu den denkwürdigsten unseres Lebens gehört.

Was hat Uwe aus dem Vereinigten Königreich mitgenommen? Er hat indisch kochen gelernt, indem er den Koch im indischen Restaurant nebenan nötigte, ihm Unterricht zu geben. Er hat auf einer Schottlandreise gelernt, dass die Schotten im Wirtshaus bei der Übertragung eines Länderspiels im Fernsehen jubeln, wenn die Engländer gegen Deutschland verlieren. Er hat gelernt, dass es Gegenden gibt, wo der Gastwirt einen zur Ordnung ruft, wenn man in der Kneipe seiner Frau einen Kuss gibt. (Vielleicht hat sich das in der Zwischenzeit geändert.) Von der britischen Mentalität und der Selbstzufriedenheit vieler Briten hat er, fürchte ich, einen schlechten Eindruck bekommen. Ich glaube, dass er auf der nächsten Station seiner Laufbahn, in Osteuropa, bessere Erfahrungen gemacht und wohl auch motiviertere Studenten gefunden hat. Der Brexit lag noch in weiter Ferne. Im Rückblick aber erkennt man, wie es dazu kommen konnte.

Seit unserer Zeit in Durham habe ich aus der Ferne mit Bewunderung beobachtet, wie sich Uwe zur Koryphäe der DaF-Welt entwickelt hat. Auch am anderen Ende der Telefonleitung bekommt man etwas von der Dynamik, der Energie, der Zielstrebigkeit mit, die dazu beigetragen haben. Diese Eigenschaften werden sich auch nach dem 65. Geburtstag eine Bahn suchen. Einen „Ruhe-Stand“ im Wort-

sinn kann man sich bei Uwe schwer vorstellen. Man darf also gespannt sein, wie es weitergeht. Für die Zukunft also viel Freiraum für weitere Entfaltung und zum Erreichten meinen herzlichen Glückwunsch ... oder sollte ich vor meinem DaF-Lehrer nicht doch zeigen, dass ich auch die Umgangssprache beherrsche? In diesem Sinne: „Mach's gut, Uwe!“

Die wundersame Welt des Amelius' – Ein Gartenzwerg als (Koreikscher) Erinnerungsort im Kontext von DaF/DaZ

Anne Gladitz (Tel Aviv) & Agnieszka Putzier (Greifswald)

1 Einleitung

Amelius, der Gartenzwerg, entstammt einem Trio, das einst als Teil eines gutgemeinten Hauseinweihungspräsentkorbs des DaF-/DaZ-Kollegiums der Universität Bielefeld Eingang in Uwe Koreiks Besitzstand fand – sehr zu dessen Unmut, wie festzuhalten ist. Der Film *Die fabelhafte Welt der Amélie*, in dem der Gartenzwerg des mürrischen Vaters eines Tages verschwindet und regelmäßig personalisierte Postkarten von seinem Weltenbummel nach Hause schickt, war da gerade zehn Jahre alt und inspirierte zum Nachahmen. Ganz im Stil der „Front zur Befreiung der Gartenzwerge“ wurde Amelius also aus der Urheimat des professoralen Gartens entführt und auf Reisen geschickt.

Mit unserem Beitrag wollten wir an die Abenteuer des mittlerweile verschollenen Kultobjekts anknüpfen. Dies war ursprünglich geplant, indem wir eine Umfrage unter Deutschlernenden wie -lehrenden weltweit durchführen wollten, um mehr über deren Verbindung zu diesem symbolträchtigen Identifikations- bzw. Projektionsgebilde herauszufinden. Uns hätten dabei vor allem die Assoziationen interessiert, die ein solch klischeebehafteter Gegenstand außerhalb Deutschlands auslöst. Zudem hätten wir gern von persönlichen Begegnungssituationen erfahren. Was könnte uns ein solch unbelebtes Ding über die lebendige Gegenwart verraten? Welche Erkenntnisse könnten sich daraus für den DaF-Unterricht ableiten lassen?

Wir hätten einen fundierten theoretischen Abriss einschließlich der obligatorischen Landeskunde-Kulturstudien-Begriffsdiskussion geliefert, wollten mit unseren empirischen Ergebnissen einen aufschlussreichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Faches liefern und könnten damit die interessierte Leserschaft beindrucken – so unser Glaube, wären da nicht die widrigen Umstände gewesen.

Hätte, wollte, könnte – kein kategorischer Imperativ á la Kant. Das Leben ist uns dazwischengekommen. Aber weil das Leben ja bekanntlich die besten Geschichten erzählt und Kulturthemen ohnehin den (Ver-)Ruf des eher unterhaltameren Teils im DaF-Programm haben, folgen wir unserem moralischen Imperativ und steuern ein symbolschwangeres Narrativ bei, das wir stellenweise mit Fakten unterfüttern, anstatt uns nur in bloßen diskursiven Erkundungen zu ergehen, um dabei auch dem Koreikischen Imperativ gerecht zu werden.

Wir verengen unsere ursprünglich weltumspannende Darstellung demnach auf die reine Betrachtung des Gartenzwergs als deutschem Kultobjekt, verzweigen sie gewissermaßen und begeben uns auf die Reise.

2 Die sieben Wahrheiten über Zwerge

Vorangestellt seien sieben Fragen, auf die das folgende Kapitel zu antworten sucht: Woher stammt er? Wie kam er nach Deutschland? Was wissen wir über seinen Werdegang und Bekanntheitsgrad? Warum gilt der Gartenzweig als typisch deutsch? Wieso wurde gerade er zur Projektionsfläche im gesellschaftlichen Diskurs? Wo kann man ihm begegnen? Wie steht es um seine wissenschaftliche Erforschung und Teilhabe am modernen Leben? Die Frage nach seiner Tauglichkeit als „(Koreikischer) Erinnerungsort“ werden wir uns für die Schlussbetrachtung vorbehalten.

2.1 Definition und Ursprung

Ein Gartenzweig im traditionellen Sinn bezeichnet eine aus Stein oder gebranntem Ton hergestellte Figur eines Zwerges, Gnoms oder Trolls, die klassischerweise von Hand bemalt ist; ihr „unbeseeltes“ Pendant in Kunststoff gibt es erst seit den 60er-Jahren (vgl. Bengen 2001: 7, Fries o.J.). Zur Tradition gehören auch der weiße Bart und eine rote Zipfelmütze, ferner eine grüne Schürze, Hemd, Lederweste und festes Schuhwerk. Wichtige Accessoires sind Spitzhacke, Schaufel oder Schubkarren. Im Kompositum seines Namens verweist der „Garten“ auf seine primäre „Wohn- und Wirkungsstätte“. Er soll verschönern und beglücken.

Bezüglich Ursprung und Herkunft des Gartenzwergs stößt man immer wieder auf verschiedene kulturgeschichtliche Theorien (vgl. Bartal 2018, Bengen 2001, Brinkmann o.J., Hildebrandt 2017, Gassen; Minol 2006: 206). Einige setzen bereits bei den Ägyptern an, andere erst bei den Römern, manche halten sich an Ahnengalerien in Mythen, Märchen und Sagen. Eine Deutungshoheit scheint dem Kieler Soziologen Hans-Werner Prahl zu obliegen. Als Ergebnis seiner zwischen 1975 und 1989 durchgeführten Forschungstätigkeit verortet er den Urahn des Gartenzwergs

in der heutigen Osttürkei. Dort wird er mit Pygmäen, kleinwüchsigen Sklaven aus Afrika, in Verbindung gebracht, die im 13. Jahrhundert in engen Bergwerkschächten arbeiten mussten. Ihre scheinbar übernatürlichen Kräfte waren den Grubenbesitzern so unheimlich, dass sie glaubten, diese zu brechen, indem sie deren figürliche Abbilder mit den für die Region typischen phrygischen Mützen aufstellten (vgl. ebd. Bartal 2018, Bengen 2001: 24, Brinkmann o.J.).

Etwa hundert Jahre später „entführten“ ihn mutmaßlich italienische Kaufleute und so gelangte er schließlich über den europäischen Adel in seine standesgemäß neue Heimat, nämlich in die prächtigen barocken Schlossgärten Deutschlands und Österreichs. Im Jahr 1872 ermöglichte ihm schließlich die erste Terracotta-Manufaktur im thüringischen Gräfenroda die weitreichende Invasion der zu diesem Zeitpunkt erblühenden Schrebergärten (vgl. Bengen 2001). Der aufsteigende Tourismus begünstigte seine Weiterverbreitung, aber auch die Heimatnostalgie und Heilwelt-Sehnsucht der 50er-Jahre bescherte ihm neuen Glanz und mit seiner einsetzenden industriellen Massenfertigung und den revolutionären Umbrüchen der 60er ging schließlich seine Verküschung und Degradierung zum Spießbürgerobjekt (vgl. Hildebrandt 2017) einher.

2.2 Entwicklungstendenzen im Westen

In seiner westlichen Wahlheimat durchläuft unser Zwerg eine Transformation und zwar von einer Garten- über eine literarische hin zu einer Filmfigur, die ihm für alle Zeit seinen Kultstatus sichert.

Logiert er zunächst noch zwischen seinesgleichen in ihm errichteten Gärten wie dem des barocken Schlosses Mirabelle in Salzburg, wo 28 seiner ältesten Ahnen aus Marmor ansässig sind, begibt er sich im 18. Jahrhundert auf literarische Streifzüge und gastiert 1797 in Johann Wolfgang von Goethes Epos „Hermann und Dorothea“ (III. Gesang: Thalia. Die Bürger):

So war mein Garten auch in der ganzen Gegend berühmt, und Jeder Reisende stand und sah durch die rothen Staketen Nach den Bettlern von Stein, und nach den farbigen Zwergen.

Sein Weg führt ihn weiter zu den Gebrüdern Grimm, die an die anatolische Bergbauerzählung anknüpfen. Im „Schneeweißchen“ (Originaltitel in der Erstausgabe der Kinder- und Hausmärchen von 1812) sind die Zwerge noch nicht im Garten angekommen, sondern schufteten hart im Bergbau:

Als es ganz dunkel geworden war, kamen die Herren von dem Häuslein, das waren die sieben Zwerge, die in den Bergen nach Erz hackten und gruben. (Brüder Grimm 1837: 316)

Die Zeit der Aufklärung bremste ihren Karriereweg etwas aus. Welch rationales Denken ließe schon die Existenz von Zwergen zu? Doch im 20. Jahrhundert greift der Visionär Walt Disney den Stoff wieder auf. Seine 1937 erschienene Zeichen-

trickproduktion „Snow White and the Seven Dwarfs“ (Schneewittchen und die sieben Zwerge) wurde zu einem der aufwendigsten, teuersten und bedeutendsten Vorhaben der damaligen US-Filmgeschichte (vgl. Hurst 2012). „Schneewittchen“ wurde in zehn Sprachen übersetzt, in 46 Ländern vorgeführt und 1938 mit der renommierten goldenen Filmstatue umringt von sieben kleinen Zwergen-Oscars als Spezialanfertigung ausgezeichnet.

2.3 Faktenwissen zum deutschen Gartenzwergerstatus

Mit etwas weniger Pomp und Gloria tritt der deutsche Urzwerger in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus der bereits erwähnten Gräfenrodaer Manufakturwiege seinen Eroberungszug in die Welt an. Um die Jahrtausendwende schätzt die *Internationale Vereinigung zum Schutz der Gartenzwerge* (kurz IVZSG, siehe Abschnitt zur „Nanologie“) die Anzahl der Exemplare in Deutschland auf 25 Millionen und weltweit auf etwa 100 Millionen (vgl. Rheinische Post 2000). Die meisten davon sollen in Westdeutschland leben (vgl. Abb. 1). Zu den Bundesländern mit den drei größten vermuteten Zwergerpopulationen – gemessen am Kaufinteresse – gehörten zwischen 2017 und 2018 Nordrhein-Westfalen mit 23 Prozent, Bayern mit 12 Prozent und Baden-Württemberg mit 11 Prozent (vgl. Dimpker 2018).

Das deutsche Preisvergleichsportal *idealo.de* (ebd.) gibt zudem Aufschluss über die Entwicklung der Formenvielfalt, wonach zwischen 2017 und 2018 der Fußball den Markt dominiert und überraschenderweise als Kassenschlager die Zwergermodelle von Schalke 04 und Borussia Dortmund den F.C.-Bayern-München-Typ weit hinter sich lassen.

Sehr deutsch erweist sich auch die Affinität der Gartenzwerge zum Rechtssystem (vgl. Bengen 2001: 106ff.). Dimpker (ebd.) konstatiert, dass „[k]aum ein Gartenaccessoire [...] der Rechtsprechung so viel Inhalt und Urteile“ bieten würde. Gegenstand gerichtlicher Auseinandersetzungen werden unter anderem Fragen wie die nach dem Ort und der Art der Aufstellung und ob die Zurschaustellung öffentlichen Anstoß erregen oder die Gemüter der Nachbarn erhitzen könne. Da kann schon mal ein Verbot obszöner Antizwerge erlassen werden (Aktenzeichen 2a C 334/9).



Abb. 1: Deutsche Zwergenpopulation zwischen 01/2017 und 03/2018 (Dimpker 2018)

Kulturgut und Wertediskussion

Neben seiner schieren Anzahl bzw. Allgegenwärtigkeit war es möglicherweise die Zuschreibung bestimmter Werte, die den Gartenzwerger zur Gallionsfigur deutschen Kulturguts (vgl. Abb. 2) hat werden lassen.



Abb. 2: Der Gartenzwerger als Aushängeschild deutscher Kultur

Verkörpernten sie ursprünglich positive Attributionen wie Fleiß, Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit (Dimpker 2018), so wandelten sie sich in den 60ern zum Inbegriff des Spießbürgertums und Zeichen schlechten Geschmacks. Während die öffentliche Meinung sehr polarisierend wahrgenommen wird, findet sich diese Ambivalenz jedoch recht beständig im Privaten. Vermutlich damals wie heute: Entweder man liebt sie oder man hasst sie. Exemplarisch stehen hierfür selbst Aussagen von Deutschlernenden. Da gibt es die Anbetung: „Ich denke Gartenzwerge sind sehr fantastisch. Ich liebe sie. Ich sehe Gartenzwerge nicht so oft in meine Land. Ich wohne in USA und Gartenzwerge sind ungewoöhnlich.“¹ aber auch die Distanz: „Weil Gartenzwerge echt ’n schlechtes Image haben und ich wahrscheinlich so’n bisschen... der ist mir peinlich.“² – oder gar eine verschreckte Haltung: „Ich finde Gartenzwerge gruselig“.³ Hier könnte bewusst die affektive Zielebene im Fremdsprachenunterricht angesprochen und emotionenbasiertes, wahrnehmungsorientiertes, kulturreflexives Lernen gefördert werden.

2.4 Das Alltagsobjekt in der Hochkultur

Aus den unzähligen Beispielen greifen wir in gewohnter Manier sieben heraus. In den bildenden Künsten ist es Ernst Barlach, der 1895 den Zwerg im „Schneewittchen im Sarge“ als klassisches Aquarell über Kohle darstellt (Bengen 2011: 48). Seinem Acrylgemälde „Zwerge – Zipfelmütze – Willkommenskultur – Mensch“ fügt Markus Stürmer 2016 eine klare Botschaft hinzu, mit der er sich gesellschaftlich positioniert: „Wir haben keine Angst vor Flüchtlingen“.⁴ Auch der Installations- und Objektkünstler Ottmar Hörl provoziert 1994 mit seinen eintausend blauen, den Stinkefinger zeigenden „Sponti-Zwergen“, deren zufälliges, sukzessives Verschwinden aus dem Stadtbild in privaten Besitz durchaus erwünscht und Teil des Werkes war.⁵ 2009 installierte er öffentlichkeitswirksam sogar 1.200 Gartenzwerge in Straubing mit einem Hitlergruß als Teil einer Kunstaktion gegen Rechtsextremismus in Belgien, was ein Ermittlungsverfahren auslöste.⁶

Der Bereich der darstellenden Künste orientiert sich da mehr an klassischen Literaturvorlagen und modernen Adaptionen und bedient relativ regelmäßig wie zuverlässig das Bedürfnis nach Harmonie und Ästhetik im schöngestigen Erleben. Für Kinder finden sich aktuell Theaterstücke wie „Zwerg Nase“ (Wilhelm Hauff) beispielsweise in Siegen⁷ oder „Frerk, du Zwerg“ (Finn-Ole Heinrich) in Lübeck.⁸ 2016 wurde am Anhaltischen Theater Dessau „Schneewittchen und die sieben

¹ <https://blog.goethe.de/dergutefreund/archives/128-Gartenzwerge.html>.

² <https://www.dw.com/de/typisch-deutsch-der-gartenzwerge/1-50019965>.

³ <https://blog.goethe.de/dergutefreund/archives/128-Gartenzwerge.html>.

⁴ <https://www.kunstnet.de/werk/428355-welcom-to-germany>.

⁵ https://www.ottmar-hoerl.de/de/projekte/2020/01/Ausstellung_OTTMAR_HOERL_Gent.php.

⁶ <https://de-academic.com/dic.nsf/dewiki/1062414>.

⁷ <https://www.apollosiegen.de/veranstaltungen/zwerg-nase/>.

⁸ https://www.theaterluebeck.de/produktionen/frerk-du-zwerg_2021-22.html.

Zwerge“ in einer deutsch-polnischen Koproduktion zum ersten Mal vertantzt.⁹ Bereits 1922 fand die Uraufführung „Der Zwerg“ in Anlehnung an Oscar Wildes Märchen „Der Geburtstag“ als Oper in einem Akt in Köln statt und hatte zuletzt 2019 an der Deutschen Oper Berlin Premiere.¹⁰

2.5 Massenkulturtauglichkeit

Wie sich gezeigt hat, erobert der (Garten-)Zwerg neben seinen angestammten Räumen auch diverse Bereiche der Populärkultur. Mittlerweile kann man ihm den Status eines regelrechten Stars bzw. einer Werbeikone bestätigen. Als Werbeträger war er schon für die LBS-Bausparkasse und die Gartenabteilung vom toom-Baumarkt tätig, aber auch für „explosionssicheres Petroleum“ (Kaiseroel Bremen) oder so etwas Banalem wie Maggis Suppenwürze oder Hustenbonbons (Brennabor-Drops). Er bereichert politische Kampagnen (Coolmen in Österreich) und fungiert als Integrationshelfer (auf dem Deckblatt des Materialhefts zur Interkulturellen Woche 2008 oder für das Spiegel-Cover 16/2018 „Ist das noch mein Land?“). Er belebt und inspiriert die deutsche Satireszene (Kaminer: Mein deutsches Dschungelbuch, Konstantin: Demokratischer Aufmupf), bietet die Steilvorlage für kurzweilige Lektüre („Tomaten, Nachbarn, Gartenzwerg: Wie ich Laubenpieper wurde“ oder „Genie und Gartenzwerg: Wie uns die anderen sehen – eine Deutschlandumrundung“), schenkt der Ratgeberliteratur ein neues Themenfeld („Wie man einen Gartenzwergangriff überlebt“) und unterstützt das DaF-Geschäft mit seinem Image (vgl. Abb. 3). In Kinofilmen wie „7 Zwerge – Männer allein im Wald“ (2004), „Zwerge – der Wald ist nicht genug“ (2006), „Gnomeo und Julia. Nur die Harten kommen aus dem Garten“ (2011) oder „Datsche“ (2018) unterhält er das Volk und mit der wachsenden Zahl an thematischen Freizeit- bzw. Märchenparks setzt er sich selbst ein Denkmal (vgl. Bengen 2001: 120ff.).

2.6 Zur Wissenschaft: Nanologie und Gender-Aspekt

Aus Reaktion auf den Kult um den *Nanus vulgaris hortorum animatus*, wie der gewöhnliche Gartenzwerg auf Lateinisch genannt wird, wurde 1981 die *Internationale Vereinigung zum Schutz der Gartenzwerge* (kurz IVZSG) mit Sitz in Basel gegründet (Grosser o.J.). Ihr erklärtes Anliegen besteht u.a. in der Verbreitung der „Zwergenkunde“ („Nanologie“) mit dem Schwerpunkt „der zentralen ‚Ur-Freundlichkeit‘“ (ebd.). Die wichtigsten Erkenntnisse wurden von ihrem Gründer, Prof. Fritz Friedmann, in dem Werk „Zipfel auf: Alles über Gartenzwerge. Ein rein wissenschaftliches Lehr- und Lesebuch“ (1994) zusammengetragen.

Es gab auch mehrfach Versuche einer Typisierung. Auf der Homepage des IVZSG gibt es „echte“ und „unechte“, „liberale“, „abartige“, „unverschämte“ und „faulenzende“. Bei Bengen (2001: 101) finden sich Kategorien wie „*Nanus viridarii*“

⁹ https://anhaltisches-theater.de/schneewittchen_und_die_sieben_zwerge.

¹⁰ <https://www.aufderbuehne.de/index.php/berlin/deutsche-oper/1561-der-zwerg>.

(Lustgartenzwerg), „Nanus pomarii“ (Obstgartenzwerg) oder auch „Nanus venenus“ (Giftzwerg). Der bereits erwähnte Zwergenforscher Prahl unterscheidet den „Arbeitszwerg“, den „Freizeit-Heini“ und den „Kulturzwerg“ (ebd.: 99).

Unabhängig von konkurrierenden Klassifizierungen ist ein echter Gartenzwerg laut Zwergenkunde maximal 69 Zentimeter groß, ist (roter) Zipfelmützen- sowie Bartträger und vor allem männlich. Die Erschaffung einer Gräfin Roda sorgte demnach für Unfrieden und degradierte den diesen Fauxpas zu verantwortenden Firmenchef zum „Schänder der Gartenzwerg-Ehre“ und bürdete ihm ein Bußgeld von 75 Euro auf.

Trotz Empörung existiert mittlerweile eine Handvoll weiblich kodierter Gartenzwerge. Doch was sagt es über eine Gesellschaft aus, wenn sich deren Darstellung auf Krankenschwestern/Arzthelferinnen mit tiefem Dekolleté und lackierten Fußnägeln, auf vollbusige Domina und Exhibitionistin, oder auf vermeintlich biedere Zwergenfrauen mit Dirndl und Blumen bzw. „moderne“ mit bauchfreiem Top, Unschuldsmiene, X-Beinen und zwei blonden Zöpfen beschränkt? Oder eine Braut, die ihren Zukünftigen anhimmt, während er sie keines Blickes würdigt? Was lehrt uns der goldene Zwerg mit goldener Kugel in seiner Hand als Analogie auf den Froschkönig? Wird hier ein „typisch deutsches“ Frauen- und Männerbild vermittelt oder werden hier heimliche Sehnsüchte illustriert? Wie lässt sich das diskursiv lesen? Welche Deutungsmuster liegen dem zu Grunde? Taugt der Gartenzwerg damit als Erinnerungsort?

3 Amelius' Streifzug durch das Konzept der Erinnerungsorte in der Koreikischen Welt des Deutschen als Fremdsprache

Im DaF-Kosmos existieren ja durchaus verschiedene Konzepte zur Kulturvermittlung; das der *Erinnerungsorte* dürfte Uwe Koreik als studiertem Historiker besonders nahe gehen und so zeigt es sich auch mehrfach in seinen Schriften (Koreik; Roche 2014, Koreik 2015, Koreik 2018, Fornoff; Koreik 2020). Demnach schien es uns verlockend, Amelius bzw. seine Gattung als Koreikischen Erinnerungsort zu stilisieren.

Begleiten wir Amelius nun bei seinem Streifzug durch den ersten der Koreikischen Aufsätze zum Thema, indem wir ihn mit bestimmten Aussagen in Beziehung setzen. Vorab jedoch ein kurzer Abriss des Konzepts der Erinnerungsorte, um die Leserschaft auf der richtigen Spur zu wissen.

Zu verdanken ist die Entstehung der *lieu de mémoire* einem gewissen Pierre Nora, der dafür Anleihen von Maurice Halbwachs und seiner kollektiven Gedächtnistheorie sowie vom europäischen Bildgedächtnis eines Aby Warburgs getätigt hat. Auch Jan und Aleida Assmann greifen die soziale Gedächtniskomponente bei Halbwachs

auf und entwickeln daraus in Abgrenzung zu ihrem kommunikativen das objektivierte wie zereemonialisierte, kulturelle Gedächtnis.

Allen gemein ist die andauernde Konstruktion und Rekonstruktion von Orten und Ereignissen wie auch der daran Beteiligten, die in ihrer Erscheinung einen Bezugsrahmen für die historische Genese und nationale Identität bilden. Die „Orte“ seien demnach symbolträchtige, semantische Verdichtungen, Materialisierungen von überindividueller Erinnerung, hält Koreik (2015: 25) fest. Er und Fornoff ergänzen später (2020: 52), sie würden das Imaginäre in den Fokus rücken und auf „kulturelle Narrative verweisen“, wobei ihre Bedeutung sich dabei durchaus dynamisch verändern könne und zwar „in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert“ (François; Schulze 2001: 18).

Zugleich sei die Ebene des Faktischen, die Beschäftigung mit historischen Tatsachen keinesfalls hinfällig, sondern vielmehr eine Art Voraussetzung bzw. „Ausgangsbasis für die systematische Auseinandersetzung der Lernerinnen und Lerner mit den komplexen, in vielen Fällen ja gänzlich unbekanntem Sinn- und Bedeutungszusammenhängen, die von den Erinnerungsorten aufgerufen werden“ (Fornoff; Koreik 2020: 53).

3.1 „Die von Pierre Nora konzipierte Form der Geschichtsschreibung [...] stellt eine bereichernde Ergänzung der traditionellen Geschichtsschreibung dar“¹¹

Das heißt Nora „beschäftigt sich mit der Entstehung und den Veränderungen der kollektiven Gedächtnisse und fragt nach den identitätsstiftenden Funktionen von Erinnerung“ (Koreik; Roche 2014: 10). Damit knüpft er an die sich seit den siebziger Jahren vollziehende „Hinwendung zu einem ganzheitlicheren Blick auf gesellschaftliche Entwicklung“ (ebd.: 11) an.

Geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse und entsprechende Darstellungen würden dadurch eine gewisse Relativität erhalten, was insbesondere solchen Lernenden Schwierigkeiten bereiten dürfte, die „aus Lernkulturen kommen, in denen Geschichtskennntnisse weitgehend unhinterfragt als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden“ (Koreik 2015: 18). Dabei sei unter Historikern hinlänglich gesichert, dass die tradierten Geschehnisse durchaus mehrperspektivisch sind und „[d]ass die Geschichtsschreibung immer einmal wieder neu erfolgt und erfolgen muss“ (ebd.: 19).

Dem zuträglich wäre auch der Umstand, dass sich das Konzept der Erinnerungsorte sowohl auf nationaler wie auch transnationaler Ebene eignet (vgl. Fornoff; Koreik 2015: 56), indem es durch Gemeinsamkeiten oder kulturelle Aneignungen entgrenzen und neue Verbindungen bzw. Zugänge schaffen kann. Um es am Beispiel

¹¹ Koreik; Roche (2014: 10).

unseres Gartenzwergs zu verdeutlichen, so denke man nur an dessen vielgestaltige filmische Adaptionen (bspw. Mainzelmännchen, Schlümpfe, Disney-Märchen).

3.2 „Der Begriff Ort ist dabei nicht wörtlich zu verstehen, sondern als Metapher, mit der auf die Symbolkraft rekurriert wird, die für die jeweilige Gruppe eine identitätsstiftende Funktion hat“¹²

Ein Gartenzweig also als metaphorischer Erinnerungsort? In der Tat sollte sich aus den vorausgehenden Schilderungen erschließen, welches Identifikationspotenzial diesem symbolträchtigen wie facettenreichen, deutschen Kultobjekt eigen ist. In diesem subjektiven Zugang liegt durchaus ein persönlicher Gewinn. Doch gerade in dieser typisierenden Darstellung ruht auch die Gefahr der einseitigen „Stilisierung nationaler Legenden und Mythen“ (ebd.: 13). Ebenso gefährlich kann es sein, die Komplexität historischer wie gesellschaftlicher Prozesse zu simplifizieren und einem vereinfachten Orientierungsbedürfnis unterzuordnen. Abhilfe gelingt hier u.a. durch eine gewisse Distanz sowie die Wahrnehmungsdifferenzierung über die Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Darstellung historischer Ereignisse, Figuren und Orte (ebd.: 14). Um ein besseres Verständnis der Gegenwart zu erreichen, sollten nach Koreik (2015: 21) aber auch verstärkt sozial-, wirtschafts- und insbesondere alltagsgeschichtliche Fragestellungen berücksichtigt werden. Für die entsprechend vielfältigen Zusammenhänge zu sensibilisieren, kann dann im Sinne des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht sehr zielführend sein.

3.3 „[A]uch wenn damit Gefahren einer nicht selten zu oberflächlichen Betrachtungsweise oder auch Gefahren der (politischen) Instrumentalisierung verbunden sind“¹³

Doch zwischen Kitsch und Kultur, Kultur und Konsum, Konsumprodukt und Projektionsfläche, zwischen Projektion und Konstruktion lauern Gefahren und Chancen gleichermaßen. Der Gartenzweig ist – trotz zahlreicher in Form gegossener Klischees – zugleich eine offene Einladung zur persönlichen Positionierung. Ein Objekt für Liebesbekundungen und Spott gleichermaßen, für Obsessionen und Analogiebildungen. Ob personalisiert oder standardisiert, als Allegorie oder Werbeträger, als Bildungsapostel oder Kassenschlager, als Ausdruck von Berufs- oder Freizeitvorlieben, als Frustzweig oder Politidol – es gibt kaum einen Bereich, für den der Zwerg nicht instrumentalisiert wurde.

So deutsch, so typisch, so vermeintlich eindeutig – und zugleich so offen, flexibel, wandlungsfähig; eine Figur, die polarisiert und provoziert, die verniedlicht und damit auch kritisch verzerrt, etwa wenn deutsche Politiker als Gartenzweige

¹² Koreik; Roche (2014: 10).

¹³ Ebd.: 9.

erscheinen – zumal im Gewand von Alltagsgegenständen.¹⁴ Man stelle sich bloß einmal Erdoğan als Eierbecher oder Putin als Salzstreuer vor! Aber zum Glück sind humoristische Auswüchse von der hiesigen Meinungsfreiheit oder als Zwergenstatue wohl auch von der Kunstfreiheit gedeckt. Wie sonst ließe sich die Werbung für Gartenzwerg *Angie* im Angebotskatalog „Die moderne Hausfrau“ (Mai 2015: 36) erklären: „Holen Sie sich die staatlich-stattliche Dame einfach ins eigene Beet, vielleicht bringt sie bei Ihnen ‚die Landschaften zum Blühen!‘“

In dieser Form der kulturellen Aneignung schwingt die Sehnsucht nach Kontrolle mit, nach einer überschaubaren Welt im Miniaturformat. Eine ähnliche Funktion erfüllte wohl auch die Flucht in Märchenparks, die mit Zwergen bevölkert waren, als „Freizeitattraktion für Familien, die sich nach den Zerstörungen des zweiten Weltkriegs wieder nach einer heilen Welt sehnten.“, wie es Bengen (2001: 39) in ihrem historischen Abriss zur Welt der Gartenzwerge schildert. Davon zeugt zudem die Wandlung des Zwergs vom hageren, ernsten Bergmann hin zum pausbackigen Wonnepoppen. Norbert Loacker (2016) prägte dazu den Begriff von der „Disneyisierung der Welt“, wobei er hinter dem Bedürfnis nach trivialer wie harmloser Zerstreuung das Grundgefühl des modernen Menschen, sein Heimweh nach dem Garten Eden ausmacht.

Was vielleicht für einen Koreikischen Erinnerungsort nicht unerwähnt bleiben soll, ist der Umstand, dass sich der gemeine Gartenzwerg immerhin erfolgreich einer Ideologie zu widersetzen vermochte bzw. ihr entkommen konnte. Zu seinem Glück wussten die Nationalsozialisten in ihrem Größenwahn nämlich nichts mit dem Kleinen anzufangen und ersparten ihm dadurch die Kollaboration (Bengen 2001: 60). Für neuzeitliche Zuschreibungen musste er jedoch erst kürzlich wieder illustrativ herhalten, als ein Zeitartikel pamphletisierend die linken Spießer mit ihrem „puritanischem und polizeilichem Blick“ ermahnte, sie sollten doch mal schön den Wuchs ihrer eigenen Diskurshecke, mit der Gartenschere in der Hand, im Blick behalten (Freyn 2020).

¹⁴ <https://www.zwergen-power.com/Zwergenfrau-Gartenzwerge-traditionell-vintage-Geschenke-klassisch/Gartenzwerg-Beruf-Job-Arbeit/Gartenzwerge-Politiker-job-salzstreuer-geschenk-eierbecher-lustig/>.

4 „Das Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ hat sich schrittweise auch als Einsatzort im DaF-Unterricht und in der Germanistik – vor allem im Ausland – durchgesetzt“¹⁵

In einem seiner letzten Artikel betont Koreik (2021: 423f.), dass es vor allem Altmayer gewesen sei, der im Fach DaF den Paradigmenwechsel in der Kulturvermittlung von „Daten, Zahlen und Fakten“ hin zu „Prozessen und Diskursen“ angestoßen hätte, dabei allerdings so bzw. zu weit gegangen sei, Kategorien wie Land, Nationalstaat oder Territorium aus dem Fremdsprachenunterricht verbannen zu wollen, meinend damit käme man der Zustandsbeschreibung unserer Welt näher. Dem widersprechen jedoch nicht nur Fornoff; Koreik (2020), sondern auch Aleida Assmann. Wo aber vor allem ließe sich unser Gartenzweig verorten?



Abb. 3: Der Gartenzweig auf Titelseiten von DaF/DaZ-Lehr-/Lernmaterialien

¹⁵ Koreik; Roche (2014: 9).

4.1 Sieben Beispiele für die Präsenz des Gartenzweiges in DaF-/DaZ-Materialien

Bewusst haben wir zuerst die Bilder sprechen lassen (vgl. Abb. 3), bevor wir uns den Gartenzweig im DaF-/DaZ-Kontext etwas genauer anschauen.

In den meisten Fällen triggert die Abbildung eines Gartenzweigs Assoziationen zu „typisch Deutsch“, ohne auf den Gegenstand bzw. die Figur selbst inhaltlich einzugehen: (1) „Mini-Sprachkurs Deutsch als Fremdsprache“/Pons (2015), (2) „Wortschatz Deutsch als Fremdsprache. Bild für Bild“/Langenscheidt (2017), (3) „German Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch“/Cornelsen (2014), (4) „Typisch deutsch?“/Deutsch Perfekt (10/2015) oder (5) DaZ lernen mit Landeskunde. Kopiervorlagen für Schüler der Grundstufe (2015). Die verbleibenden beiden Materialien adressieren den Gartenzweig zwar auf inhaltlicher Ebene, landeskundliches Lernen findet jedoch nicht statt. Man möge meinen, „Das Deutschlandposter. 50 Unterrichtsideen“ des Goethe-Instituts (Wicke 2015) bietet unserem Kultobjekt einen Platz als Erinnerungsort, doch dient der Zwerg lediglich als Themeninput zum darstellenden Spiel und lexikalisch-grammatikalischer Zustandsbeschreibungen (ebd.: 9, 12, 35). In der Kurzgeschichten-Sammlung von Pons (Bernhuber 2017) ist er immerhin die Hauptfigur in „Jockel geht auf Reisen“. Aber auch hier lassen die begleitenden Aufgaben jeglichen Landeskundebezug vermissen. Auf die materielle Beschaffenheit von Gartenzweigen wird zwar eingegangen (ebd.: 13), aber einen Hinweis auf das „beseelte“ Wesen sucht man vergeblich.

5 Fazit

Der theoretische Baukasten kommt in der Fremdsprachenvermittlungspraxis nicht ausreichend zum Einsatz. Koreik (2015: 23) schließt sich der Forderung nach einem alltagsweltlichen Aktualitäts- oder Gegenwartsbezug bei der Vermittlung historischer Inhalte im Fremdsprachenunterricht an und betont, dass die Auswahl der Inhalte vor allem für „eine gezielte und sinnvolle Erweiterung des kulturellen Lernens“ bedeutsam sein solle (ebd.: 24). Exemplarisch führt er als „bundesdeutsche[s] Erinnerungsrelikt“ den „aus der Werbung bekannte[n] Sarotti-Mohr“ ins Feld, über den sich Bezüge zur deutschen Kolonialgeschichte herstellen ließen (ebd.: 29). Aber auch Badstübner-Kizik (2015) hat gezeigt, welche Möglichkeiten u.a. durch Grimms Märchen gegeben sind.

Auch haben wir in unserem Beitrag vielfältige solcher potenziellen Anknüpfungspunkte aufgezeigt. Zudem könnte man dem Gartenzweig den zipfelbemützten „deutschen Michel“ zur Seite stellen, mit seinen historischen Bezügen zu Biedermeier und Vormärz (vgl. Kihm o.J.). Das Potenzial unseres Protagonisten als (Koreikscher) Erinnerungsort ist hoffentlich in unseren Ausführungen deutlich geworden; angepflanz ist es kaum und ausgeschöpft noch lange nicht.

6 „Heiho, wir sind vergnügt und froh ...“

Das Verfassen der vorliegenden Zeilen hat uns eine herzliche Wiederbegegnung mit Amelius auf unseren Streifzügen durch die Erinnerung an unsere gemeinsame Promotionszeit beschert. Die Abenteuer des mobilen wie landeskundlich interessierten Gartenzwergs und der amüsierte Zusammenhalt, den er im Kollegium gestiftet hat, sind uns wieder eingefallen. Er wanderte heimlich durch unsere Hände, befeuerte unsere Kreativität und schenkte uns Frohsinn im Gemüt. Er war ein unterhaltsames Maskottchen auf Dienstreisen, Tagesausflügen und Kurztrips. Wir haben mit ihm das Land bereist und ebenso voller Spannung seine Postkarten erwartet, die für das professorale Postfach auf C3 bestimmt waren – auch so ein ganz persönlicher Erinnerungsort. Dies ist unsere Abschiedsode.

Einst ließen wir dich gehen, nun gabs ein Wiedersehen.

Amelius, jetzt ist Schluss, nimm Gruß und Kuss.

Literatur

- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 11–15.
- Bartal, Christiane (2018): Wer hat den Gartenzweig erfunden? In: *Garten+Haus*. (<https://www.garten-haus.at/aktuelles/2018/08/wer-hat-den-gartenzweig-erfunden-.html>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Bengen, Etta (2001): *Die große Welt der Gartenzwerge: Ein historischer Rückblick. Mythen, Herkunft, Traditionen*. Suderburg-Hösseringen: EDITION: anderweit.
- Bernhuber, Stephanie (2017): *Deutsch als Fremdsprache 1 – blicken statt bißfeln. Der Sprachkurs in spannenden Kurzgeschichten. Für Anfänger mit Vorkenntnissen*. Stuttgart: Pons.
- Brinkmann, Thomas (o.J.): Der Gartenzweig in seiner historischen Erscheinung. In: *Zwergen-Park Trusetal*. (<https://www.zwergen-park.de/nanologie/nanologische-infos/>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Brüder Grimm (1837): *Kinder- und Haus-Märchen. Band 1*. Göttingen: Dieterische Buchhandlung. ([https://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Kinder_und_Hausm%C3%A4rchen_\(Grimm\)_1837_V1_316.jpg&oldid=-](https://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Kinder_und_Hausm%C3%A4rchen_(Grimm)_1837_V1_316.jpg&oldid=-). Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Dimpker, Stefanie (2018): Gartenzwerge in Deutschland und Europa: Was steckt hinter der roten Zipfelmütze? In: *Idealo Magazin*. (<https://www.ideal.de/magazin/haus---garten/gartenzwerge-in-deutschland-und-europa-was-steckt-hinter-der-roten-zipfelmuette>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).

- François, Etienne; Schulze, Hagen (2001): Einleitung. In: François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. 1. München: C.H. Beck, 9–24.
- Frey, Jan (2020): Identitätspolitik. Die digitalen linken Spießer. In: *DIE ZEIT*, vom 18.07.2020. (<https://www.zeit.de/kultur/2020-07/identitaetspolitik-linker-intoleranz-zensur-demokratie-meinungsfreiheit/komplettansicht>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Fries, Oliver (o.J.): Gartenzweige. In: *Garten-Treffpunkt.de. Online-Katalog und Gartenlexikon*. (<https://www.garten-treffpunkt.de/lexikon/gartenzweig.aspx>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Fornoff, Roger; Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht! Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 37–67.
- Gassen, Hans Günter; Minol, Sabine (2006): *Die MenschenMacher. Sehnsucht nach Unsterblichkeit*. Weinheim: WILEY-VCH.
- Grosser, Roy (o.J.): *Nanologie. Die Wissenschaft über Zweige*. (www.nanologie.ch. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Hildebrandt, Alexandra (2017): Typisch deutsch: Was Gartenzweige über uns aussagen. In: Hildebrandt, Alexandra; Silber, Claudia (Hrsg.): *Von Lebendigen. Eine verantwortungsvolle Auswahl*. Amazon Media EU S.à.r.l. Kindle Edition. (<https://www.xing.com/news/insiders/articles/typisch-deutsch-was-gartenzweige-uber-uns-aussagen-2534857>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Hurst, Fabienne (2012): Kult-Zeichentrickfilm „Schneewittchen“. Disneys Monsterfilm. In: *Spiegel Online*. (<https://www.spiegel.de/geschichte/75-jahre-disneys-schneewittchen-und-die-sieben-zweige-a-947849.html>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Kihm, Herbert (o.J.): Verschwindet der Gartenzweig? In: *Deutschland-Lese*. (<https://www.deutschland-lese.de/vorgestellt/symbole-und-wahrzeichen/verschwindet-der-gartenzweig/>. Letzter Zugriff: 31.01.2022).
- Koreik, Uwe; Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg; Röhling, Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9–26.

- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Lang, 15–36.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche „Wirtschaftswunder“, Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 27–46.
- Koreik, Uwe (2021): Plurale Kulturvermittlung im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache – Divergierende Positionen zur „(diskursiven) Landeskunde“, zu „Kulturstudien“ und zur Informationsvermittlung beim „kulturbezogenen Lernen“. In: *VDLiA, Deutsche Lehrer im Ausland* 68/3, 423–426.
- Loacker, Norbert (2016): *Was Massen mögen. Essay*. Innsbruck: Limbus Verlag
- Rheinische Post (2000): Das Geschäft mit den kleinen Figuren boomt. Gartenzwerge immer beliebter. In: *Rheinische Post Online*. (https://rp-online.de/panorama/gartenzwerge-immer-beliebter_aid-8288877). Letzter Zugriff 31.01.2022).
- Wicke, Rainer E. (2015): *Das Deutschlandposter. 50 Unterrichtsideen*. München/Stuttgart: Goethe-Institut/Klett.

Ein Mann macht grünes Licht. Über das Ampelmännchen

Katja Grupp (Bad Honnef/ Köln)



Abb. 1: Ost-Ampelmännchen (Foto: Holt Meyer)

1 Einleitung

Die erste Begegnung mit Uwe Koreik fand auf dem DAAD-Lektor:innentreffen 2007 im Westen Deutschlands, in Bonn statt. Seiner Idee, mittels einer empirischen Untersuchung dem kulturellen Lernen auf die Schliche zu kommen, interessierte viele DAAD-Kolleg:innen. Der kleine Raum, den Uwe für die Vorstellung des Projekts reserviert hatte, war voller Lektor:innen und Ideen. Die Fragen nach dem Wie und in welchen Städten, mit welchen Methoden und in welchem Umfeld eine solche Untersuchung vorgenommen werden könnte, schwirrten durch den Raum.

Beim zweiten Treffen mit Uwe in Leipzig war aus dem großen Kreis der Interessierten eine kleine Gruppe von drei Lektorinnen geworden, die nun in kontrastiver Weise das kulturelle Lernen in drei sehr unterschiedlichen Ländern analysieren wollten. Am Ende der Forschung standen Uwe und ich allein da, mit vielen Erkenntnissen, die das kulturelle Lernen, aber ebenso den Prozess Dissertation betreffen.

Schon bei der Begegnung in Leipzig wurde deutlich, dass die beiden deutschen Staaten in der Biografie von Uwe Koreik (und auch in den Biografien der Mitstreiterinnen) eine prägende Rolle spielten.

Der stille, unbemerkte Begleiter dieser Begegnungen in Bonn und Leipzig war ein unscheinbares Männchen, das den Verkehr für die Fußgänger regelt.

Ziel der hier vorliegenden Untersuchung ist es herauszuarbeiten, welche Rolle dieses besondere Verkehrszeichen in der deutschen Kultur und im öffentlichen Raum einnimmt und wie es sich zum Konzept der Erinnerungsorte verhält oder ob es sich nicht vielmehr um einen Mythos des Alltags handelt.

2 Geschichte der Ampel und des Männchens

Das Ampelmännchen in seiner Funktion, wie wir es heute in den verschiedenen Ausführungen kennen, ist Teil der Lichtanlagen, die den Personenverkehr regeln. Die erste Ampel weltweit wurde im Jahr 1868 in London auf dem Parliament Square aufgestellt (vgl. Traffic Lights in the UK 2006), da das Verkehrsaufkommen so stark zugenommen hatte, dass es zu chaotischen Zuständen um den Parliament Square kam. Die Technik der ersten Ampelanlage setzte sich nicht durch: Die Anlage wurde mit Gas betrieben und explodierte nach kurzer Zeit (vgl. Traffic Lights in the UK 2006).

Die deutsche Bezeichnung „Ampel“ ist weniger deskriptiv als die englische Bezeichnung „traffic light“. Ampel bezeichnet ursprünglich eine oft schalenförmige Hängelampe. Gemeint war ein kleines, eben hängendes, Gefäß für Öl oder andere Flüssigkeiten, die meist zu geweihtem Gebrauch bestimmt waren. Ab dem 14. Jahrhundert wurde damit auch die Lichtquelle im Haus bezeichnet; seit dem 16. Jahrhundert konkurriert der Begriff Ampel mit dem der Lampe (vgl. Pfeifer; Braun 1997: 35).

Aufgrund des immer stärkeren Verkehrsaufkommens auch in deutschen Großstädten wurde am 15. Dezember 1924 auf dem Potsdamer Platz in Berlin die erste deutsche Ampel aufgestellt (vgl. Es begann mit einem Knall 2018). Es dauerte aber noch Jahrzehnte, bis diese Erfindung, die den Autoverkehr regelte, auch im Fußgängerbereich eingesetzt wurde. Die ersten Fußgängerampeln wurden in den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts eingesetzt und in vielen Ländern wurden dafür eigene Symbole entworfen. So entstanden die ersten Ampelmänner und -frauen. Durch technische Normierungen glichen sie einander immer mehr (Heckhausen 1997: 17).

Die Ampeln für Fußgänger entwickelten sich in den einzelnen Ländern unterschiedlich und noch immer sind diese in ihrer ganzen Diversität erhalten. Auch in den beiden deutschen Staaten kam es bald zu Ampeln für Fußgänger, die sich in ihrer Funktion glichen, in der Ausführung allerdings unterschieden. Der Designer Markus Heckhausen aus Süddeutschland beschreibt seine erste Begegnung mit den Ost-Ampelmännchen:

There [Berlin Alexanderplatz, KG] I first encountered them: the Ampelmännchen. They were red and green, just like their colleagues in the West, but nonetheless completely different. Their childlike shapes with big heads and short legs made them seem friendlier and likable – a luminous, colourful contrast to the grey plaza where we stood. Despite his tropical pith helmet, the little red man with the broad cheeks reminds one of a priest. He opens his arms as if to enfold the entire world, and cordially stops stragglers at the crosswalk. On the other hand, the jolly little green man energetically strides ahead as if in a constant rush to cross the street. (Kühn 2015: 49)

Die Entwicklungsgeschichte der Ost-Ampelmännchen wurde genau dokumentiert und nach der Wiedervereinigung publiziert. Die Fußgängersymbole kamen über den VEB-Lichtbau Berlin. Der Ingenieur Siegfried Kirchner, leitender Mitarbeiter in der Versuchs- und Entwicklungsstelle des Straßenverkehrs in der DDR, sorgte maßgeblich dafür, dass die Ampelmännchen Einzug in technische Standards des Straßenverkehrs der DDR fanden (Peglau 1997: 26).

Im Laufe des bürokratischen Genehmigungsweges verloren die Männchen ihre ursprünglich dargestellten Finger, da es schwierig war, diese auszuleuchten. Den Hut bekamen die Ampelmännchen aus einem praktischen und banalen Grund. In einem Interview (Berliner Kultobjekt o.J.) spricht Peglau davon, dass er überlegte, welche Frisur das Ampelmännchen bekommen sollte und er entschied sich, den Männchen einen Hut zu verpassen, um das Problem zu lösen. Für die Designer erstaunlich war, dass die Ampelmännchen ihren Hut behalten durften. Sie schildern ihre Befürchtung:

Wir hatten uns ernstlich Sorgen gemacht, daß dieses fröhliche Merkmal [der Hut, KG] als eine kleinbürgerliche Tendenz angesehen werden würde und ideologische Schwierigkeiten für die Zustimmung bei den staatlichen Stellen auslösen könnte. Aber problemlos durchliefen die Männchen froh und heiter

alle staatlichen Genehmigungsinstanzen. Vielleicht, weil auch die DDR-Präsidenten zumindest als Sonnenschutz Hut trugen? (Peglau 1997: 26)

Die Tatsache, dass die Ost-Ampelmännchen im Laufe ihres aufwändigen bürokratischen „Geburtsprozesses“, in diesem für ein Verkehrszeichen typischen Genehmigungsverfahren, die Laufrichtung ändern mussten, zeugt davon, dass ihnen eine weitere Funktion zukam, als nur den Verkehr zu regeln.

Originally, Karl Peglau's Ampelmännchen walked to the right. However, after a poll was taken, a change in direction was called for: the little green man should actually walk to the left in order to be ideologically correct. He is now walking to the right again on AMPELMANN products, because, graphically, it is a more elegant and dynamic direction. (Kühn 2015: 25, Herv. i.O.)

Die kleinen Ampelmännchen, die also im Laufe ihrer Entstehung ihre Laufrichtung wechseln mussten, waren Teil der Stadt und damit auch des Staates und prägten den öffentlichen Raum. Reblin schreibt, dass das, was als Artefakte der Straßen in Erscheinung tritt, auf den sozialen und kulturellen Hintergrund der Bewohner und auf die städtebauliche Geschichte und die ökonomischen Verhältnisse verweist (vgl. Reblin 2014: 13).

Die Semiotik als Wissenschaft von Zeichen und Zeichenprozessen geht davon aus, dass Kultur als semiotisches System untersucht werden kann (vgl. Eco 1987: 46). Die Semiotik bietet damit ein Instrumentarium zur Beschreibung von Zeichen und Zeichenkonfigurationen und analysiert die Zeichen und Interpretationssysteme (vgl. Reblin 2014: 13f.).

3 Stadtsemiotik

Roland Barthes verweist in seinen Texten zur Objektsemiotik darauf, dass Dinge eine Mehrdeutigkeit und Metonymizität besitzen und ihre Interpretation nicht durch einen Kode, sondern sie je nach räumlichem und situativem Kontext sehr unterschiedlich gedeutet werden können (vgl. Reblin 2014: 152). Die Objekte sind durch ihre eigene korrelative Position signifikant, mehr als durch ihren Inhalt (vgl. Reblin 2018: 163f.).

Dass die Ost-Ampelmännchen Teil der Stadtsemiotik der DDR waren, ist sicherlich keine neue Erkenntnis. Interessant ist das Weiterleben des Ost-Ampelmännchens im wiedervereinigten Deutschland nach der Wende und die Funktion, die es in diesem Prozess und in diesem Kontext bekommen hat.

But when Berlin's government began to phase out the green and red men representing ‚Walk‘ and ‚Don't Walk‘ on East Berlin's traffic lights, ostensibly because of a European Union uniformity requirement, that was going too far. In no time, East Berliners, as though projecting years of frustration onto the small figures, had turned the determined-looking green man in a hat who

stood for „Walk“ (along with his more stolid red brother) into a symbol of East German identity. (Cooper 1998: 57)

Dabei sind es heute, im Jahr 2021, mehr als dreißig Jahre nach der Wiedervereinigung eben nicht nur die materiellen Überreste der DDR, die das Bild bis in die Gegenwart prägen, sondern viel einflussreicher sind die Vorstellungen, die sie im Rückblick erzeugen. „Der zweite deutsche Staat präsentiert sich Jahrzehnte nach seinem Untergang in einer Flut von Bildern und Begriffen, Daten und Symbolen, die als Platzanweiser des historischen Gedächtnissees fungieren“ (Sabrow 2009: 12). Die Ampelmännchen sind dabei als eben diese „Platzanweiser“ zu verstehen, die die Uneindeutigkeit der DDR repräsentieren und dann aber im Laufe ihrer „Wiedergeburt“ sowohl eine kommerzielle wie auch eine emotionale Erfolgsgeschichte werden sollten. Die Ampelmännchen sind eben kein Erinnerungsort im Sinne von Pierre Nora, denn das Ampelmännchen ist als Erinnerungsort inhaltsleer, weil es in der Vergangenheit, in seinem Leben in der DDR unmarkiert war. Kodiert und dekodiert wird das Ampelmännchen als Mythos im Sinne von Ronald Barthes erst nach der Wende, als es einen Kontrast zum Ampelmännchen im Westen bildete. Im Verständnis von Barthes ist das Ampelmännchen als Mythos des Alltags zu verstehen. Barthes konstatiert: „Der Mythos verbirgt nichts und stellt nichts zur Schau; er deformiert. Der Mythos lügt nicht und gesteht nichts; er verbiegt“ (Barthes 2016: 277).

Barthes schreibt, dass der Mythos kein semiologisches, sondern ein induktives System ist,

wo nur eine Äquivalenz besteht, sieht er [der Leser, KG] eine Art Kausalprozeß: Signifikant und Signifikat stehen seiner Ansicht nach in einem natürlichen Verhältnis. Man kann diese Verwechslung auch so ausdrücken: Jedes semiologische System ist ein System von Werten, doch der Mythenkonsument versteht die Bedeutung als ein System von Tatsachen. Der Mythos wird als Faktensystem gelesen, während er doch nur ein semiologisches System ist. (Barthes 2016: 280)

Der Prozess der Mythenbildung ist für Barthes ein Prozess der doppelten Verschiebung, der sich in Bezug auf das Ampelmännchen folgendermaßen darstellt:

Tab. 1: Mythenbildung Ampelmännchen (nach: Barthes 2016: 259)

1. Signifikant <i>Fußgänger dürfen gehen</i>	2. Signifikat <i>Ampelzeichen</i>	
3. Zeichen <i>Ampelmännchen</i> I. Signifikat <i>Ampelmännchen</i>		II. Signifikat <i>DDR-Relikt</i>
III. Zeichen <i>Ampelmännchenmythos</i>		

Die Neuentdeckung des Ost-Ampelmännchens nach der Wende, die maßgeblich durch den Designer Markus Heckmann vorgenommen wurde, macht das Ampelmännchen somit zu einem Mythos des Alltags (Berliner Kultobjekt o.J.).

4 (K)ein Held der DDR

Posthum wird das Ampelmännchen, das seit 1997 erfolgreich kommerziell vermarktet wird, zu einem Helden der DDR, der den Sprung in das gesamtdeutsche Gedächtnis geschafft hat.

Dieser Sprung in das kollektive gesamtdeutsche Gedächtnis ist keinem DDR-Helden und keiner DDR-Heldin aus Fleisch und Blut gelungen. In der Geschichte der DDR gab es verschiedene Bemühungen, Heldenfiguren zu etablieren. „Die große Zeit der DDR-Helden waren die 50er-Jahre. Im ersten Jahrzehnt des sozialistischen deutschen Staates agierten gleich drei Gattungen von Helden auf der Bühne“ (Gries 2002: 88). Die drei verschiedenen Heldentypen definiert Gries (2002: 88) als die toten Helden des faschistischen Widerstandes, die Helden des sozialistischen Aufbaus und die Sporthelden.

Das Ampelmännchen gehört zu keinem der hier beschriebenen Heldentypen, denn es ist ein Held, der erst retrospektiv, nach dem Untergang der DDR, konstruiert wurde und so die politischen Wirren unbeschadet überleben konnte. Am besten konnten sich noch die Helden des Sports etablieren, aber auch die sind beschädigt. Das Ampelmännchen ist unbelastet. In der DDR diente es neben seiner Funktion als Signalgeber an der Fußgängerampel als Figur zur Verkehrserziehung (wobei das rote Ampelmännchen die Figur „Stoppi“ und das grüne Ampelmännchen „Flitzi“

war, vgl. Berliner Kultobjekt o.J.). Anders als das Sandmännchen der DDR, dessen Schicksal durchaus Parallelen zu dem des Ampelmännchens aufweist, gelangte das Ampelmännchen erst nach der Wende, durch die „Rettung“ durch einen westdeutschen Designer, in das Bewusstsein der (ost-)deutschen Bevölkerung. Das Sandmännchen-Ost hatte schon zu seinen aktiven Arbeitszeiten im Fernsehen der DDR die Funktion Vertrauen aufzubauen (Grupp, i.Dr.). Das Ampelmännchen war während seiner Existenz in der DDR quasi unsichtbar, semiotisch unmarkiert. Erst posthum steht das rundliche, niedliche Männchen, dessen Gestalt und Formsprache so viel kindlicher und damit sympathischer erscheint als die des West-Kollegen, als ein Mythos der DDR. Dabei verkörpert das Ampelmännchen eine DDR, die frei von politischen Inhalten und kontroversen Auseinandersetzungen um die historische Einordnung dieses deutschen Staates, aber voller menschlicher Attribute ist: Hut, dicker Bauch, Stupsnase und Zielstrebigkeit haben eine eindeutige, direkte Aussage. Der posthum geschaffene DDR-Mythos in Form eines Ampelmännchens, das auf Tassen, als Schlüsselanhänger, auf T-Shirts, als Badeschwämmchen und Taschen und vielen weiteren Alltagsgegenständen zu finden ist, ist ein medialer Held, der sich im gesamtdeutschen Gedächtnis einen Platz erobert hat. Anders als die Helden des politischen Widerstandes gegen die NS-Diktatur, die Helden des sozialistischen Aufbaus und die Sporthelden der DDR konnte das Ampelmännchen als ein Mythos des DDR-Alltags im Sinne von Roland Barthes, ein DDR-Held im gesamtdeutschen Verständnis werden.

Bei der Entwicklung der kollektiven Erinnerung steht die Temporalität im Mittelpunkt dieses Tanzes der Dekodierung und Rekodierung des Raums: Erinnerungsstätten spielen auf komplexe Weise mit der Zeit, indem sie dafür sorgen, dass die Vergangenheit sichtbar und in der Gegenwart verständlich bleibt, indem sie Narrative pflegen und Gefühle vermitteln. Erinnerungsstätten befassen sich mit dem Umrahmen von Zeit oder dem Zeitraum. Anders als die Raumzeit, womit die Physiker die Verschmelzung der Zeit mit dem dreidimensionalen Raum zu bezeichnen pflegen, könnte man sich den Zeitraum vorstellen als die Dis- und Relokation von Zeit und Raum, die notwendig ist, damit die Vergangenheit an einem besonderen Ort zur Gegenwart wird. (Bach; Blank-Sangmeister; Raupach; Schüffel 2019: 163)

Das Ampelmännchen ist also nicht an den DDR-Raum gebunden, sondern hat sich mit der Zeit in einem neuen Raum verbunden und wurde dadurch relokalisiert. Dabei spielt der noch immer schwierige Umgang mit der historischen Einordnung der DDR eine nicht unerhebliche Rolle. Nach Sabrow ist es ein Konflikt zwischen Real- und Rezeptionsgeschichte, der, durch die zeitliche Differenz, unter asymmetrischen Bedingungen, nämlich auf gesamtdeutschem Boden, ausgetragen wird (vgl. Sabrow 2009: 16).

Das kleine, sympathische Ampelmännchen ist also als Mythos in die Leerstelle getreten und verkörpert ein unpolitisches Bild der Alltags-DDR, frei von politischen

Kontroversen und historischen Aspekten. Es ist ein funktionales Zeichen, das unmittelbar verstanden wird und in dieser Funktionalität seine (mythische) Botschaft des DDR-Alltags vermittelt.

5 Nachgedanken

Die Überlegungen am Beispiel des Ampelmännchens zeigen, dass die Definition Held auf diverse Personen zutreffen kann. Entscheidend für die Funktion im Berufsleben ist die Fähigkeit, die Richtung zu weisen und Vorgänge zu ordnen. Uniformität und Langeweile bei dieser Aufgabe ist ein Eindruck, der allerdings auch auf die Ampelmännchen nicht ganz zutrifft, denn schon zu DDR-Zeiten gab es in Erfurt (vgl. Erfurter Ampelmännchen) individuelle Ampelmännchen, die zum Beispiel einen Regenschirm trugen, wanderten oder ein Fahrrad bei sich hatten. Sie unterschieden sich signifikant von dem herkömmlichen „Kollegen“. Individualität und eine klare Aussage sind also die Merkmale des kleinen Mannes, der für große Projekte grünes Licht gibt. Über die historische Bedeutung entscheidet dann der Lauf der Geschichte.



Abb. 2: Ost-Ampelmännchen (Foto: Holt Meyer)

Literatur

- Bach, Jonathan; Blank-Sangmeister, Ursula; Raupach, Anna; Schüffel, Janet (2019): *Die Spuren der DDR. Von Ostprodukten bis zu den Resten der Berliner Mauer*. Ditzingen: Reclam.
- Barthes, Roland (2016): *Mythen des Alltags*. Berlin: Suhrkamp.
- Berliner Kultobjekt (o.J.): *50 Jahre Ost-Ampelmännchen*. (<https://www.youtube.com/watch?v=qCzFYpb9NEk>. Letzter Zugriff: 10.03.2022).
- Cooper, Belinda (1998): The Changing Face of Berlin. In: *World Policy Journal* 3, 57–68.
- Eco, Umberto (1987): *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. München: Fink.
- Erfurter Ampelmännchen. In *Erfurt gibt es verschiedenste Ampelmännchen*. (http://www.erfurt-web.de/Erfurter_Ampelm%C3%A4nnchen. Letzter Zugriff: 10.03.2022).
- Es begann mit einem Knall (2018): *Es begann mit einem Knall. Die Ampel wird 150 Jahre alt*. (<https://www.heise.de/newsticker/meldung/Es-begann-mit-einem-Knall-Die-Ampel-wird-150-Jahre-alt-4239982.html>. Letzter Zugriff: 10.03.2022).
- Gries, Reiner (2002): Die Heldenbühne der DDR. In: Satjukow, Silke (Hrsg.): *Sozialistische Helden. Eine Kulturgeschichte von Propagandafiguren in Osteuropa und der DDR*. Berlin: Links, 84–100.
- Grupp, Katja: (i.Dr.): Same but Different. Die Figur des Sandmännchens im Ost- und Westfernsehen. In: Kardach, Magdalena; Pytel-Bartnik, Ewa (Hrsg.): *Dreißig Jahre danach. Mauerfall und deutsche Einbeit in Literatur, Kultur und Politik. Versuch einer Bilanz*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Heckhausen, Markus (1997): Die Entstehung der Lichtzeichenanlage. In: Heckhausen, Markus (Hrsg.): *Das Buch vom Ampelmännchen*. Berlin: Eulenspiegel-Verlag, 15–17.
- Kühn, Claudia (2015): *Ampelmann. From traffic signal to cultural icon*. Berlin: Ampelmann.
- Peglau, Karl (1997): Das Ampelmännchen oder: Kleine östliche Verkehrsgeschichte. In: Heckhausen, Markus (Hrsg.): *Das Buch vom Ampelmännchen*. Berlin: Eulenspiegel-Verlag, 20–27.
- Pfeifer, Wolfgang; Braun, Wilhelm (1997): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: dtv.
- Reblin, Eva (2014): *Die Straße, die Dinge und die Zeichen. Zur Semiotik des materiellen Stadtraums*. Bielefeld: transcript.

- Reblin, Eva (2018): Das Spiel der urbanen Signifikanten – die Dinge, die Stadt und die Kultur(en) erkunden. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 159–172.
- Sabrow, Martin (2009): Die DDR Erinnern. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München: C.H. Beck, 11–27.
- Traffic Lights in the UK (2006): *Traffic Lights in the UK*. (https://h2g2.com/edited_entry/A9559407. Letzter Zugriff: 10.03.2022).

Erinnerungsort Minsk

Natalia Lapteva & Larysa Tarasevich (Minsk)

Die Geschichte ist ein Ablauf der kleinen und großen Ereignisse, die im Raum und in der Zeit verstreut sind, kaum linear, eher als zahlreiche Punkte, die durch eigenes Leben und eigene Erfahrungen, an Orten verankert, Ordnung und Gewicht erlangen. Erinnerungsort Indien, Erinnerungsort England, Erinnerungsort Türkei und viele weitere ... Einer von denen Westeuropa, ... Zoom – Belarus, ... Zoom – Minsk.

Erinnerungsort Minsk, Arbeit: GIP, Flüge und Landungen, DaF und Germanistik, Lehrer und Studenten, Forschung und Lehre, Planen und Schaffen ...

Erinnerungsort Minsk, ein Abschnitt des Lebens: Besuch bei Kollegen, Straßenpolizist aus der Umgehungsstraße, Pelmeni, Wurst, Samogonka, lange Gespräche, fremde Menschen, die auf einmal verwandt geworden sind ...

Das vermuten wir. Sicher sind wir, dass:

Erinnerungsort Bielefeld, Leben und Arbeit: GIP, Prof. Dr. Koreik, Christine Kutscher und Frau Schwarz, Prof. Dr. Ralf Vogel und Nazan, DaF-Bereich – alle, am liebsten umarmen, Kolloquien und Seminare, Bibliothek und Laborschule, Besuch bei Uwe ...

Erinnerungsort Bielefeld, Zoom – Niederfeldstraße: fachliche Diskussionen (können wir wirklich ohne die egal wo und zu welchem Anlass?), Minsker Lehrkräfte in der Türkei (wie ist das möglich und ob überhaupt? – doch, möglich und wie!), indisches Essen (scharf und lecker, m-m-m-m-m), Professorenwaffeln und Oberstmöbel, Tischspiele und ...

Was macht ein Ort zum Erinnerungsort? Was verknüpft Erinnerungsorte? Lieber Uwe, du hast ein Erinnerungsort Minsk-Bielefeld geschaffen und alles, was

dahintersteckt – Leben und Arbeit in Minsk und Bielefeld für viele Menschen im Laufe von zehn Jahren, – ist durch den Namen Prof. Dr. Uwe Koreik und einfach Uwe gekennzeichnet. Der Name, wie ein Gravitationszentrum, das Orte und Menschen verbindet, sie verändert und schafft.

Sei wohl, leb lange! Auf weitere gemeinsame Erinnerungsorte!

Die Ostseeküste – ein Erinnerungsort der DDR als Textnetz im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Almut Hille (Berlin)

1 Einleitung

Die Ostseeküste als Urlaubsort, Grenzgebiet, Industrialisierungsschwerpunkt und Freiheitsmythos ist ein vielschichtiger, ambivalenter Erinnerungsort der DDR. Tausende Urlaubsplätze in Unterkünften des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes (FDGB) wurden dort in jedem Jahr genutzt. Die ca. 350 km Ostseeküste wurden als „westliche Grenze“ scharf bewacht, dennoch wagten immer wieder Menschen die Flucht über das Meer, vermutlich 189 von ihnen starben.¹ Der Überseehafen, die Warnow-Werft und das Dieselmotorenwerk in Rostock waren frühe Industrialisierungserfolge der DDR, ebenso wie die Werften in Stralsund und Wismar. In Warnemünde startete die täglich verkehrende Fähre nach Gedser in Dänemark, stets von Freiheits- oder Reiseträumen begleitet. Auf „Inseln“ der Freiheit wie in Klöstern auf Hiddensee oder in Ahrenshoop und Prerow auf dem Darß trafen sich jene, die vielleicht keinen FDGB-Urlaubsplatz, aber einen (FKK-)Zeltplatz oder einen Saisonarbeitsplatz erhalten hatten oder im Erholungsheim des Kulturbundes der DDR in Ahrenshoop einige Wochen verbrachten. Die Erinnerungen an die Erlebnisse oder mit ihnen verbundenen Assoziationen sind in verschiedenen medialen Formaten gespeichert, als Erinnerungen *aus* der DDR und Erinnerungen *an* die

¹ Vgl. <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/313950/die-todesopfer-des-ddr-grenzregimes-ihre-aufarbeitung-und-die-erinnerungskultur>.

DDR, wie Carolin Führer in dem von ihr herausgegebenen Band „Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens“ (2016: 11ff.) differenziert. Da sind – als faktual und fiktional geprägte Erinnerungen *aus* der DDR (vgl. Führer 2016: 11ff.) – zunächst Schlager wie „Du hast den Farbfilm vergessen“ von Nina Hagen & Automobil, „Ich ließ mein Herz in Boltenhagen“ von Winni II oder „Hurra, hurra der Bus ist da. Wir fahren an den FKK!“ von Juckreiz zu nennen; Spielfilme wie „Heißer Sommer“ (Regie: Joachim Hasler) und die TV-Serie „Zur See“ (Regie: Wolfgang Luderer), private Fotos und Filmaufnahmen, Reiseberichte wie „Fänger und Gefangene. 2386 vor Labrador und anderswo“ von Landolf Scherzer, Konzertankündigungen etwa von Gerhard Schöne in Ahrenshoop oder Berichte über Aktionen wie „Ein Stein für Warnemünde“ im Zuge der Industrialisierung der Region. Als stärker fiktionale Erinnerungen *an* die DDR (vgl. ebd.) können literarische Texte wie der Roman *Kruso* von Lutz Seiler, die Erzählung *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* von F.C. Delius, der Jugendroman *Jenseits der blauen Grenze* von Dorit Linke, die Erzählung *Das eingelöste Versprechen* von Helga Schubert, die (Tagebuch-)Aufzeichnungen *Seltsame Sterne starren zur Erde* von Emine Sevgi Özdamar, Spielfilme wie *Barbara* (Regie: Christian Petzold) und *Wir wollten aufs Meer* (Regie: Toke Constantin Hebbeln) oder Dokumentarfilme wie *Wir machen unser Ding! Wie Udo Lindenberg den Osten aufmischte* (Regie: Matthias Vogler) gelten.

Ihren Facettenreichtum zu verdeutlichen, wäre grundlegend für einen Blick auf den Erinnerungsort Ostseeküste – ein Anspruch, dem der entsprechende Text in dem von Martin Sabrow herausgegebenen Band *Erinnerungsorte der DDR* (2009) kaum gerecht zu werden vermag. Christopher Görlich (2009) konzentriert sich in seinem Text *Die Ostsee* auf das Urlaubsparadies Ostseeküste, dessen Entwicklung seit Entstehung des ersten Seebades 1793 in Heiligendamm er rekonstruiert und über das Jahr 1989 hinaus betrachtet, sowie auf das „Thema ‚Repression‘“, das er in einem weiter vorhandenen DDR-Grenzwachturm und in dem Zaun zur Abspernung des G8-Gipfeltreffens 2007 in Heiligendamm „als kleine[m] Bruder der Berliner Mauer“ symbolisiert sieht (Görlich 2009: 330).

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache liegen verschiedene Lehr- und Lernmaterialien vor, die insgesamt einen gewissen thematischen Facettenreichtum entfalten und verschiedene mediale bzw. ästhetische Formate sowie methodische Zugänge in den Mittelpunkt stellen. Da wäre zunächst die Einheit *Von Rostock nach Syrakus* in der ersten Ausgabe des Lehrwerks *Eurolingua Deutsch 3* (Funk; König 1999), die zu Lektüren der Erzählung *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* von F.C. Delius einlädt.² In ihr werden Auszüge aus der Erzählung, die einen „Überblick“ über den Text geben sollen (vgl. ebd.: 170), und begleitende Aufgaben präsentiert. Zielsetzungen für die Lernenden sind, einen literarischen Text zu verstehen und Ereignisse aus der deutschen Geschichte nach 1945 kennenzulernen (vgl. ebd.). Weiterhin wären Kapitel wie *Das Traumschiff*, *Völkerfreundschaft*, *Freundschaft*, *Du hast den Farbfilm vergessen, mein Michael!* und *Hurra, hurra der Bus ist da. Wir fahren an den*

² In der zweiten Ausgabe des Lehrwerks von 2007 ist diese Lektion nicht mehr enthalten.

FKK! in dem Text- und Übungsbuch *Sushi, Sandmann, Sozialismus: Kultur- und Landeskunde der DDR* (Witzlach-Makarevich; Wulff; Storz 2020) zu nennen. Sie umfassen jeweils eine Abbildung, einen Sachtext, der auch Verweise zu anderen Texten in dem Buch und ggf. Auszüge aus einem ästhetischen Text enthält, sowie Aufgaben zur Lektürelenkung nach dem Schema *Vor dem Lesen, Während des Lesens* und *Nach dem Lesen*. In seinem Vorwort zu dem Buch misst Uwe Koreik einer Landeskunde der DDR im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache insofern Gewicht zu, als man „wenn man [...] die Bundesrepublik der Gegenwart verstehen möchte, [...] auch dem Osten, der, gerade wenn es um die Alltagsgeschichte geht, oft unterschlagen und vernachlässigt wird, eine Stimme geben [muss]“ (Koreik 2020: 28).

2 Textnetze im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Anders als in den genannten Lehr- und Lernmaterialien wäre dem Facettenreichtum der Ostseeküste als Erinnerungsort der DDR im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache³ vorzugsweise mit einem Textnetz gerecht zu werden, in dem nicht nur wie in den oben genannten Beispielen ein literarischer Text oder verschiedene Sachtexte und Abbildungen, sondern mehrere der oben genannten Texte angeordnet und (in Auswahl und in Auszügen) gelesen werden können.

Thematisch orientierte Textnetze, Textarrangements oder Textensembles spielen in der Fremdsprachendidaktik seit geraumer Zeit eine Rolle. Sie bieten Lernenden die Möglichkeit, sich einem Thema in einer Vielfalt von Stimmen und Perspektiven zu nähern. Im Kontext einer Partizipationsfähigkeit an fremdsprachigen Diskursen als übergreifender Zielsetzung des Unterrichts und eines weiten Verständnisses von Intertextualität (vgl. Hallet 2002) ist für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in jüngerer Zeit das Konzept des Textnetzes weiter ausgearbeitet worden. Es knüpft an diskursanalytische Zugänge zu Texten an, die – auf der Grundlage eines weiten Diskursbegriffs nach Michel Foucault – nach Gegenständen und Mustern in Diskursen, nach Begrifflichkeiten und Modi des Sprechens wie der Ausschließung fragen.⁴ Sehr vereinfacht werden Diskurse dabei auch als „Menge[n] von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“ (Altmayer; Hamann; Magosch; Vondran; Zabel 2016: 8) bezeichnet.

In einem Textnetz, als Diskursausschnitt gefasst, sind verschiedene sprachliche Äußerungen bzw. Texte angeordnet, die sich auf verschiedene Weisen aufeinander beziehen (lassen), sich wechselseitig (verschiedene) Bedeutungen zuweisen und fortlaufend ergänzt werden können. Sie sind gleichberechtigt angeordnet und in

³ Zur Arbeit mit Erinnerungsorten im DaF-Unterricht vgl. Schmidt; Schmidt (2007), Badstübner-Kizik (2014), Badstübner-Kizik; Hille (2015 und 2016), Fornoff (2016), Fornoff; Koreik (2020) und Koreik (2020).

⁴ Zur Diskussion von Diskursbegriffen vgl. auch Hille; Schiedermaier (2021: 132f.).

vielfältiger Weise miteinander verbunden, „es gibt weder eine Hierarchie noch ein Zentrum“ (Reichardt 2010: 54). Die diskursive Verwobenheit von Texten wird zum Ausgangspunkt für deren Lektüren (vgl. Hallet 2002: 33). Die Lernenden lesen ein Textnetz in einem dynamischen, nicht abschließbaren Verstehens- und Deutungsprozess (vgl. Hille 2013: 238), in dem sie Vernetzungen literarischer Texte⁵ miteinander und in einem außerliterarischen Diskursgeflecht (re-)konstruieren (vgl. Schiedermaier 2011: 178). Sie können so auch Bedeutungsbildungsprozesse nachvollziehen und reflektieren, dass (literarische) Texte sich eindeutigen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen häufig verweigern.

In einem Textnetz können oft nur Textauszüge angeordnet werden. Sie erscheinen als, wenn auch nicht ideale Möglichkeit, Lernende an mehrere, teilweise auch umfangreiche Texte heranzuführen und sie zu ermuntern, diese weiterzulesen, auch in ihrer Freizeit.⁶ Betont werden sollte in solchen Fällen aber immer, dass es sich bei den vorliegenden Texten um Auszüge und nicht um die vollständigen Texte handelt.

Die Lektüre von Textnetzen im Unterricht kann je nach zur Verfügung stehender Zeit in einer unterschiedlichen Anzahl von Phasen erfolgen (vgl. Hille; Schiedermaier 2021: 234f.). Nachfolgend wird für den Erinnerungsort Ostseeküste ein Beispiel für die Lektüre eines Textnetzes in fünf Phasen präsentiert.⁷

3 Zur Lektüre eines Textnetzes – die Ostseeküste als Erinnerungsort der DDR

Die für das Textnetz ausgewählten Texte bzw. Textauszüge bieten Möglichkeiten zu vielfältigen Annäherungen an den Erinnerungsort Ostseeküste. Fokussiert werden können die oben genannten Dimensionen der Ostseeküste als

- Urlaubsort,
- Grenzgebiet,
- Industrialisierungsschwerpunkt und
- Freiheitsmythos.

In den einzelnen Phasen der Lektüre des Textnetzes und damit der individuellen Verstehens-, Deutungs- und diskursiven (Re-)Konstruktionsprozesse der Lernenden können diese Aspekte unterschiedlich stark gewichtet und verfolgt werden.

⁵ Literarische Texte werden im vorliegenden Beitrag auf der Grundlage eines weiten Textbegriffs betrachtet und schließen Hörspiele, Filme, Liedtexte u.a. ein.

⁶ Vgl. auch die Skala *Lesen* als Freizeitbeschäftigung in der neuen Fassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat 2020).

⁷ Vgl. ausführlicher zu diesem wie auch dem folgenden Abschnitt, zu möglichen Zielsetzungen und Zielgruppen der Lektüren von Textnetzen Hille; Schiedermaier (2021: 234f.).

Auch überraschende Lesarten und neu entstehende Lektürepfade oder zusätzlich recherchierte Texte können aufgenommen werden.

In *Phase 1: Einstieg in den Diskurs* können die wahrscheinlich ersten Assoziationen zur Ostseeküste: Urlaub, Strand und Baden in den Mittelpunkt gestellt werden. Gezeigt werden kann eine kurze private Filmaufnahme aus der *Open Memory Box: Gedächtnis eines Landes auf Super 8*, etwa die Aufnahme *Strand* (4:55–7:58 min) aus den 1980er-Jahren.⁸ Zu sehen ist eine Familie beim Spielen und Sonnenbaden am Meer sowie beim Wandern an der Steilküste, in zwei Sequenzen ist auch ein weißes Passagierschiff auf dem Meer zu erkennen. Mit Fragen wie: Was sehen Sie? Kann die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeiten der Personen, ihre Umgebungen und deren Wahrnehmungen durch die Kamera gelenkt werden? Zusätzlich können kurze Informationen zum Filmen mit einer Super-8-Kamera⁹ und zum Projekt *Open Memory Box*¹⁰ gegeben werden.

Ziel dieser Phase ist es, Interesse oder sogar Spannung aufzubauen und die folgende Arbeit vorzubereiten, indem erste Impulse zum fokussierten Erinnerungsdiskurs gegeben bzw. zusammengetragen werden.

In *Phase 2: Begegnung mit dem Text* geht es um eine herausfordernde, vielleicht auch irritierende erste Begegnung mit dem ausgewählten Textmaterial. Wenn möglich, sollten die Lernenden einen Text zunächst besonders in seiner Sinnlichkeit, mit den Sinnen und mit Genuss erleben (vgl. auch Šlibar 2011: 76). Es wäre beispielsweise möglich, den Text zunächst zu Gehör zu bringen – gelesen, erzählt oder vortragen in einer Audioaufnahme, einem Video oder von der Lehrkraft. Neben dem Genuss wäre gemeinsam mit den Lernenden aber auch festzuhalten, dass jedes (Vor-)Lesen, Erzählen oder Vortragen bereits eine Deutung des Textes ist. Für die erste Begegnung mit einem Text kann ein Auszug aus Helga Schuberts Erzählung *Das eingelöste Versprechen* (2021) gewählt werden. Die Erzählung ist Teil des Bandes *Vom Aufstehen. Ein Leben in Geschichten*, in dem Helga Schubert Porträts von sich, von verschiedenen Menschen, Begegnungen und Räumen in den Zeitläufen ihres Lebens von 1940 bis zur Gegenwart entwirft.¹¹ *Das eingelöste Versprechen* ist eines der weißen Passagierschiffe:

Wir saßen spätabends im vorigen Jahr am Alten Strom in Warnemünde auf dem Balkon unserer Ferienwohnung und sahen das vielstöckige erleuchtete Kreuzfahrtschiff auslaufen und bald dahinter eine Fähre. Ich hatte ein Glas Wein in der Hand und musste mal wieder heimlich ein wenig weinen, vor Glück und Rührung, wegen der vielen fremden Menschen dort mit ihren Sehnsüchten, die winkten, ins Dunkle hinein, auch zu mir.

⁸ <https://open-memory-box.de/roll/092-03/00-04-55-19>.

⁹ Gut zusammengefasst sind sie unter [https://de.wikipedia.org/wiki/Super_8_\(Filmformat\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Super_8_(Filmformat)). Die Verwendung von Wikipedia als Quelle sollte ggf. mit reflektiert werden.

¹⁰ <https://open-memory-box.de/>.

¹¹ Die in dem Band enthaltene Geschichte *Vom Aufstehen* wurde 2020 mit dem Ingeborg-Bachmann-Preis ausgezeichnet.

Ich werde es nie selbstverständlich finden, dass ich auch dort auf der Fähre stehen könnte. Seit ich ohne behördliche Erlaubnis in die ganze Welt reisen darf, ist mein zerstörerisches Fernweh geheilt. Ich konnte sogar aus Berlin, meiner geliebten anonymen nervösen Heimatstadt, herziehen in dies kleine mecklenburgische Dorf ohne Busverbindung. Denn ich könnte, wenn ich es wollte, alles hinter mir lassen und auf diese Fähre steigen. (Schubert 2021: 93)

Eine Audioaufnahme oder ein Video von einer Lesung dieses Textes gibt es (noch) nicht. Insofern wäre es zu empfehlen, dass die Lehrkraft – idealerweise im Erzählen geschult – den Auszug vorträgt. Die Lernenden können ihre Eindrücke von der Stimmung und Szenerie in Warnemünde notieren, eventuell weiter angeregt durch ein oder zwei Fotos des Ortes, die sie parallel zum Hören oder nachfolgend sehen bzw. selbst im Internet recherchieren. Der Alte Strom, Kreuzfahrtschiffe und weiße Fähren sind, neben dem breiten Strand und den Molen, sicher auf diesen Fotos zu sehen.¹² Eine Frage nach möglichen (Be-)Deutungen der Worte „Ich werde es nie selbstverständlich finden, dass ich auch dort auf der Fähre stehen könnte“ und „zerstörerisches Fernweh“ kann die Lernenden ermutigen, möglicherweise irritierende Wirkungen des Textes zu formulieren. Sie können sie in Verbindung zu dem im Super-8-Film *Strand* Gesehenem bringen.

Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden ihre unmittelbaren Reaktionen auf den Text äußern oder schriftlich festhalten: erste Eindrücke, Assoziationen, (emotionale) Wirkungen und Irritationen, die das Hören (oder Lesen) induziert.

In den Mittelpunkt von *Phase 3: Ausbandeln von Verstehensoptionen* rückt die Auseinandersetzung mit allen Dimensionen des Textes, mit seiner Vieldeutigkeit, mit seinen ästhetischen Strategien und seinen Rezeptionsangeboten sowie den initiierten Bedeutungsbildungsprozessen. Gelesen werden können weitere Auszüge aus dem Text, in verschiedenen Lesestilen wie dem globalen und detaillierten Lesen (vgl. Hille; Schiedermaier 2021: 60). Ziel dieser Phase ist es, sich mit der „Machart“ des Textes auseinanderzusetzen, mit seinem *Wie* bzw. dem durch das *Wie* induzierten *Was*.

Aus der Erzählung *Das eingelöste Versprechen* können Textauszüge ausgewählt werden, die

- Veränderungen im Empfinden der Erzählerin,
- Veränderungen im 1990 wieder gegründeten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern,
- Erlebnisse der Familie der Erzählerin in der Kriegs- und Nachkriegszeit in Groß Tychow und Greifswald in Pommern,
- Witze mit Doppelpunkten und

¹² Zu finden wären solche Fotos etwa unter <https://www.warnemuende-infos.de/fotos-warnemuende.html>.

- Fluchten aus der DDR erzählen.

In der Lektüre der Auszüge wären Textstrategien wie

- die wechselnden Zeitebenen des Erzählens und Erinnerns,
- das stete Spiel mit dem Titel der Erzählung,
- das stark faktual geprägte Erzählen (auch in einer Erinnerung *an* die DDR),
- die Benennung konkreter Orte und Straßen,
- die Rhythmisierung des Erzählens und
- die Ironisierung zu fokussieren.

Infrage käme zunächst ein vertiefter Blick in den bereits gelesenen Textauszug und eine Reflexion der in ihm sehr gut nachvollziehbaren wechselnden Zeitebenen des Erzählens und Erinnerns. Der Satz „Ich werde es nie selbstverständlich finden, dass ich auch dort auf der Fähre stehen könnte“ weist auf das heutige Erzählen von Erinnerungen an die DDR und auf die Reise- und Auswanderungsbeschränkungen, die für deren Bürger*innen galten. Sie wurden auch an der Ostseeküste als einer „westlichen Grenze“ durchgesetzt, wie ein weiterer zu wählender Textauszug inszeniert:

Und hier ist ja auch die Waterkant – die Wasserkante.

Die gesamte Nordgrenze von Mecklenburg-Vorpommern besteht aus Wasser, zu DDR-Zeiten bewachtes Grenzgebiet, von kurz vor Lübeck in der Bundesrepublik bis kurz vor Swinemünde in Polen. Für die DDR-Grenzwächter muss das Wasser störend gewesen sein: Sie konnten es nicht vermindern wie die Landgrenze zum Westen oder eine Fünf-Kilometer-Zone vor der Ostsee einrichten oder die Bewohner fünf Kilometer vor der Küste vertreiben und umsiedeln, nicht ohne Weiteres die Badenden und Urlauber erschießen, wenn sie am Tag ins Wasser liefen. Aber sobald Menschen im Dunklen in der Ostsee schwimmen wollten, waren sie potenzielle Flüchtlinge. Vielleicht mit einer versteckten Luftmatratze, mit einem versteckten Schnorchel, einem versteckten kleinen Motor, mit dem sie in die internationale Schifffahrtsroute fliehen wollten, in der Hoffnung, von einem Kapitän an Bord genommen zu werden.

Diese Geschichten von Flüchtlingen, die in der Dunkelheit flohen, sich in der Richtung irrten und wieder auf DDR-Territorium ankamen, erschossen wurden oder jahrelange Zuchthausstrafen verbüßten wegen Republikflucht.

Denn die Ostsee war immer die Verbindung zu den großen Meeren:

Am Horizont sahen wir die tröstlichen Fähren nach Dänemark und Schweden hinter den martialischen Grenzwächterschiffen der DDR.

Diese Fähren am Horizont, wenn wir am Strand standen und auf die Ostsee sahen, waren zu DDR-Zeiten immer der Beweis, dass es die Welt noch gab, die normale zivilisierte Welt des 20. Jahrhunderts.

Diese Fähren nach Dänemark, nach Schweden oder vielleicht nach Finnland waren ein Versprechen, eine Hoffnung, ein Pfand, das wir alle in der Hand hatten und einlösen konnten als all das zu Ende war. (Schubert 2021: 102ff.)

Die Grenzsicherung der DDR mit Grenzanlagen, die sich in der Ostsee als blauer Grenze „leider“ nicht errichten ließen, mit nahezu lückenloser Bewachung und Schießbefehl wird am Anfang des Textauszugs ironisiert. Das Wasser wird als „störend“ bezeichnet, verhindert es doch viele der Maßnahmen, die sonst an der „westlichen“, hier nördlichen Grenze gegen die (Aus-)Reise oder Flucht von Menschen aus der DDR ergriffen wurden. Dieses Spezifikum der Grenzanlagen der DDR ist Lernenden heutiger jüngerer Generationen, etwa Studierenden, wahrscheinlich zu verdeutlichen, widerspricht es doch allgemeinen Assoziationen zu gesicherten Grenzanlagen: Sie richteten sich nicht gegen „äußere Feinde“ (wie etwa die Chinesische Mauer), sondern gegen die im Land lebenden Menschen, die daran gehindert werden sollten, es zu verlassen (vgl. auch Klausmeier; Schmidt 2004: 12). Das Strafbuch der DDR sah in Paragraph 213 bis zu acht Jahre Haft für eine versuchte Republikflucht vor.¹³ In der Erinnerung an die Geschichten von Fluchten aus der DDR, die nicht gelangen, klingt das Zerstörerische des Fernwehs, das im ersten Textauszug bezeichnet wurde, wieder an. Mit dem Titel der Erzählung wird weitergespielt: Das „Versprechen der Fähren“ konnten die Menschen einlösen, „als all das zu Ende war“.

Dieser Moment des Zu-Ende-Gehens wird in einem weiteren zu wählenden Textauszug in Zahlen übersetzt. Dabei wird nicht der 9. November 1989 benannt, sondern – eines der rhythmischen Elemente des Textes – der Zeitraum zwischen diesem Datum und dem auch nicht genau benannten 13. August 1961:

In vierzig Jahren, dachte ich im August 1961, als in der Nacht in Berlin die Mauer gebaut worden war (wir schliefen im Urlaub in Karlshagen an der Ostsee), wenn ich in Rente bin, darf ich vielleicht doch einmal auf einer solchen Fähre sein. Aus vierzig Jahren wurden achtundzwanzig Jahre, drei Monate minus vier Tage:

So schnell kann es gehen.

Nun darf ich an der Ostseeküste abends, eingewickelt in eine Woldecke, in einem Strandkorb sitzen, darf, ungestört und ungefragt von Grenzwächtern, in einem kleinen Boot im Hafen der Insel Poe oder der Insel Hiddensee oder vor Vitt bei Kap Arkona auf Rügen schaukeln, nachdem mich die früheren Grenzoffiziere in kleinen Elektrobussen vom obligatorischen Autoparkplatz zum Hafen geschaukelt haben.

Dass ich das schon dreißig Jahre darf, wird mir nie selbstverständlich werden. (Schubert 2021: 103f.)

¹³ Vgl. <http://www.verfassungen.de/ddr/strafgesetzbuch74.htm>. Auch dieser Gesetzestext könnte einem Textnetz hinzugefügt werden.

Die Prägung von Gegenwart und Zukunft durch die Vergangenheit wird hier als persönliche Befragung erzählt: Welche Umstände des eigenen Lebens betrachte ich – warum – als selbstverständlich? Wie reagiere ich, wenn sie sich plötzlich verändern? Der Ton des Textes ist bei aller Dramatik der Geschehnisse lapidar: Ein Ereignis wie der Fall der Berliner Mauer wird mit dem Satz „So schnell kann es gehen“ kommentiert. Er deutet auf eine Stimmung, die am 9. November 1989 oder nach dem Aufwachen am Morgen des 10. November 1989 viele Menschen in der DDR teilten.

Die neuen beruflichen Tätigkeiten von früheren Offizieren der Grenztruppen (und der Staatssicherheit) der DDR, hier als Fahrer von Elektrokleinbussen, rufen einigen Lesenden vielleicht das Bild der Figur des Staatssicherheitshauptmanns Gerd Wiesler in dem international sehr bekannten Spielfilm *Das Leben der Anderen* (Darsteller: Ulrich Mühe) vor Augen, der in der Schlusssequenz des Films als Zeitungsbote die Berliner Karl-Marx-Allee entlang geht. So schnell kann es gehen und die Mächtigen sind entmachtet – auch diese Bedeutungsebene des Satzes aus der Erzählung von Helga Schubert wäre zu reflektieren.

In *Phase 4: Auseinandersetzung mit einem Textnetz* werden die bisherigen Lektüren ausdifferenziert durch den Einbezug weiterer Texte. Der zunächst gelesene Text wird als Teil eines Diskurses erfahrbar. Seine Lesart kann sich dabei in Re-Lektüren verändern, die Texte können sich wechselseitig (immer neue) Bedeutungen zuweisen. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden den Sinn eines fremdsprachigen Diskurses (für sich) herstellen und diesen als komplexes Konstrukt wahrnehmen. Zugänge zu dem hier vorgeschlagenen Textnetz können zunächst die von der Erzählung *Das eingelöste Versprechen* selbst gelegten Pfade bieten.

Soweit sie dem Urlaubsort Ostseeküste gelten, könnten sie anhand des oben genannten Essays *Die Ostsee* von Christopher Görlich oder des Schlagers *Du hast den Farbfilm vergessen* von Nina Hagen verfolgt werden.¹⁴ Diese böten auch Spuren für weitere Lektüren oder Recherchen, könnten etwa zum Hören des Schlagers *Hurra, hurra der Bus ist da. Wir fahren an den FKK!* von Juckreiz anregen.¹⁵ Das „zerstörerische Fernweh“, das – wie schon in dem kurzen Auszug aus dem Super-8-Film *Strand* zu sehen – beim Urlaub an der Ostsee immer mitschwingen konnte, wäre anhand der Erzählung *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* von F.C. Delius stärker zu nuancieren. Sie erzählt – im Anklang an Johann Gottfried Seumes *Spaziergang nach Syrakus im Jahre 1802* – die Geschichte der Figur Paul Gompitz, der als Saisonkellner auf der Insel Hiddensee arbeitet und sich zur „Ausreise“ aus der DDR entschließt, um einmal im Leben nach Italien, nach Syrakus gelangen zu können. Er startet mit einem Segelboot nachts über die Ostsee, kehrt nach seiner Italien-Reise in die DDR zurück. Anregungen für die Lektüre der Erzählung und auch einzelne Auszüge aus

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=R5LtP_8qKfg. Einen ersten Vorschlag zur Arbeit mit diesem Schlager im DaF-Unterricht bietet Storz (2020), zum Potenzial des Schlagers im DaF-Unterricht allgemein vgl. Mues (2012), zum Schlager als deutschem Erinnerungsort vgl. Moritz (2003).

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=0Rb1r5oGgI.g>. Einen ersten Vorschlag zur Arbeit mit dem Schlager von Juckreiz im DaF-Unterricht bieten Malz; Willmann (2020).

ihr sind in der entsprechenden Einheit im Lehrwerk *Eurolingua Deutsch 3* (Funk; König 1999) zu finden. Sie könnten ergänzt werden durch gezielte Fragen nach der „Machart“ des Textes; in der Einheit wird bereits nach literarischen Formulierungen und möglichen Bedeutungen der indirekten Rede gefragt.

Das Zerstörerische – nicht bloß des Fernwehs, sondern des Wunsches nach einem eigenständigen, nicht von einer Diktatur bestimmten Leben – könnte mit dem Sehen des Spielfilms *Barbara* (Regie: Christian Petzold) weiter differenziert werden, den Susanne Scharnowski in ihrem Beitrag *Schwarz-Weiß, Grau oder Bunt: Erinnern an die DDR im Film* für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit (jungen) Erwachsenen empfiehlt. Der Film, vom Genre her ein Drama, ist eine „Studie in Ambivalenz“ (Scharnowski 2015: 281). Anders als auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bzw. in der internationalen Germanistik deutlich populärere Filme der Erinnerung an die DDR wie *Sonnenallee* (Regie: Leander Haußmann), *Good bye, Lenin!* (Regie: Wolfgang Becker) oder *Das Leben der Anderen* (Regie: Florian Henckel von Donnersmarck) zeichnet er ein differenziertes und nuanciertes Bild vom Leben in dem „Land [...], welches uns abhandengekommen ist“ (Koreik 2020: 21). Scharnowski fokussiert in ihren Überlegungen eine Analyse der Figuren des 1980 in der DDR spielenden Films sowie der „höchst durchdachten ästhetischen und filmischen Strategien“ (Scharnowski 2015: 282), welche die in Erinnerungsdiskursen oft üblichen Dichotomien von Tätern und Opfern, von Diktatur und einem Land, „in dem auch privates Glück erlebt werden konnte“ (ebd.: 284), durchbrechen. Gezeichnet wird, nicht zuletzt anhand der Farben des Films (vgl. ebd.: 286), ein ambivalentes Bild möglicher Alltagsgeschehnisse in der DDR, an deren Ende eine Flucht über die Ostsee steht – mit der Jugendlichen Stella die Flucht einer anderen Figur als ursprünglich geplant.

Zu fliehen, letztendlich vor den Benachteiligungen bzw. Repressionen im Bildungs- und Erziehungssystem der DDR, versuchen auch die jugendlichen Figuren Hanna und Andreas in Dorit Linkes Jugendroman *Jenseits der blauen Grenze*, der auch in das hier entworfene Textnetz aufgenommen werden könnte.¹⁶ Während ihres zunächst gemeinsamen stundenlangen Schwimmens durch die Ostsee erzählt Hanna in Rückblenden von ihrem familiären und schulischen Alltag in Rostock, aber auch davon, wie sie etwa von der Möglichkeit, das Abitur abzulegen, ausgeschlossen wurden und stattdessen im Dieselmotorenwerk arbeiten mussten, Andreas zeitweise auch in einen Jugendwerkhof eingewiesen wurde. Im Sommer 1989 wagen sie die Flucht, deren Geschehen der Anfang des Romans, der als erster Ausgang gewählt werden kann, unmittelbar auf die Lesenden wirken lässt:

Unsere Taschen liegen vergraben unter einem Hagebuttenstrauch. Findet sie jemand, ist alles vorbei. Die Feldflasche habe ich mit Muttis Gürtel am

¹⁶ Die Taschenbuchausgabe (2016) enthält auch einen QR-Code für kostenlose Unterrichtsmaterialien zum Download, die auch für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine Grundlage bieten.

Körper befestigt. Er hat eine goldene Schnalle und ist so hässlich, dass sie ihn nicht vermissen wird.

Nachher müssen wir im richtigen Moment loslaufen und kriechen, so wie wir es beim Pioniermanöver gelernt haben.

Bloß nicht ins Licht der Scheinwerfer geraten, das kilometerweit über den Strand wandert. Die Stelle, die wir uns ausgesucht haben, ist gut, weit weg vom Grenzturm.

Es ist viel NVA um uns herum. Direkt hinter uns steht ein Schild.

Sperrzone. Betreten und Befahren verboten.

Opa hat mir gesagt, dass ich auf die Posten aufpassen soll. Die werden an uns vorbeilaufen, außerdem werden Autos mit gleißenden Scheinwerfern herumfahren. Er hat mir auch gesagt, dass die Suchscheinwerfer nach einer Stunde zum Kühlen ausgeschaltet werden müssen. So einen Moment werden wir nutzen, um runter an die Ostsee zu laufen.

Am Wasser liegt ein Findling, hinter dem wir uns verstecken können. Wir werden rasch unten sein. Der Sandstrand ist hier nicht so breit wie in Warnemünde. Später in der Ostsee tauchen wir einfach unter, wenn das Scheinwerferlicht auf uns zukommt.

Mutti habe ich einen Zettel unter die Bettdecke gelegt. Sie soll sich keine Sorgen machen. Wird sie wohl trotzdem. Sie wird mich nicht in Kühlungsborn vermuten, sondern an der Neptunschwimmhalle auf mich warten. Gestern habe ich mich beinahe verraten, weil ich ihr beim Wetterbericht über den Mund gefahren bin. Normalerweise interessiere ich mich dafür nicht.

Fünfundzwanzig Kilometer bis nach Fehmarn. Das ist echt weit.

Wenn die Strömung mitspielt, schaffen wir die Strecke in fünfundzwanzig Stunden. (Linke 2016: 7f.)

Kurze Sätze, mitunter fast im Stakkato, verweisen auf die Anspannung der Flüchtenden – ihre Atemlosigkeit, ihr Herzrasen und ihre Angst. Sie wissen, dass es keineswegs „einfach“ sein wird unterzutauchen, wenn das Scheinwerferlicht auf der Wasseroberfläche auf sie zukommt, und dass fünfzig Kilometer zu schwimmen eine große Herausforderung ist. In der Beschreibung der Armeepresenz¹⁷ und der Maßnahmen zur Grenzsicherung, die von den Lesenden anhand der verwendeten Begriffe erkundet werden („Grenzturm“, „Schild“, „Sperrzone“, „Posten“, „Autos mit gleißenden Scheinwerfern“, „Suchscheinwerfer“), wird ausdifferenziert, was Helga Schubert im ersten präsentierten Auszug aus ihrer Erzählung formulierte: Im Sommer tagsüber ein Badeparadies wird die Ostseeküste nachts zum scharf bewachten Grenzgebiet, in dem sich – zumindest außerhalb von Ortschaften – niemand aufhalten darf. Diesen Doppelcharakter verdeutlicht auch das Titelbild der

¹⁷ Ein kleines Glossar mit Begriffen wie „NVA“, „Pioniermanöver“ u.Ä. müsste beim Lesen evtl. zur Verfügung gestellt werden.

Ausgabe von Dorit Linkes Roman im Magellan-Verlag, das in die Lektüre einbezogen werden kann: Es zeigt als Blick durch Stacheldraht einen Badestrand mit Sonnenschirm und dahinter das Meer.

Die konkrete Topografie der Orte („Warnemünde“, „Kühlungsborn“, „Fehmarn“), die im Text entworfen wird, unterstreicht in der Erzählung von Helga Schubert die Faktizität des Erzählens. Lesende können diese Orte auf einer Landkarte aufsuchen und so eine topografische Vorstellung des Geschehens gewinnen. Sie können die Wirkungen dieser Erzählstrategie reflektieren.

Die Zeitebene des Vergangenen wird in dem Jugendroman von Dorit Linke, anders als in der Erzählung von Helga Schubert, explizit gekennzeichnet. Es beginnt stets ein neues Kapitel, wenn Hanna sich beim Schwimmen – der unbemerkte Einstieg ins Meer ist gelungen: „Leise schwimmen wir hinaus auf die Ostsee, nach Norden.“ (ebd.: 19) – an frühere Erlebnisse erinnert. Eine dieser Rückblenden gilt der Idee zur Flucht:

Im Dieselmotorenwerk war Andreas an dem Tag sehr komisch, hat abwesend seine Senfeier in sich hineingestopft und an mir vorbeigesehen, während uns Geschirrgeklapper umgab. Neuerdings trafen wir uns immer in der Mittagspause. Niemand seiner Kollegen wollte mit Andreas essen und ich mochte mich nicht zu meinen Kollegen setzen. Immerhin hatten wir uns. [...]

Nach Feierabend ging ich zu Andreas in den Patriotischen Weg. In seiner Bude war es wie immer kalt.

„Schon März und trotzdem friert man hier“, sagte ich zur Begrüßung.

„Der Ofen funktioniert nicht, aber immerhin friert das Wasser nicht mehr in der Leitung ein. Aber ich bin gewappnet gegen die Kälte.“ Andreas hielt eine Flasche Wodka hoch.

„Spinnst du? Doch nicht so starkes Zeug!“

„Nur heute, weil Freitag ist. Montag hör ich damit auf, versprochen.“

Andreas hatte in den letzten Wochen angefangen, ziemlich viel zu trinken. Weil er alles sinnlos fand. Das fand ich auch, aber ich mochte keinen Alkohol. [...]

Er beugte sich vor, sprach leiser: „Ich hab eine bessere Idee. Ich werde abhauen.“

Ich fuhr zusammen. „Was?“

Er schaute auf die Dielen, schwieg einige Sekunden. „Ja“, sagte er schließlich und blickte mir in die Augen.

„Wie? Wann?“

„Über die Ostsee.“

„Du spinnst doch!“

„Nein, tue ich nicht.“

„Mit einem Boot oder wie?“

„Nein, schwimmen.“ (Linke 2016: 266–270)

Dieser Auszug kann von den Lernenden zum Beispiel szenisch erarbeitet werden. Sie müssten dabei entscheiden, wie sie die von den Figuren empfundene Perspektiv- und Sinnlosigkeit ihres Lebens so präsentieren, dass das Wagnis einer Flucht, die auch mit dem Tod enden kann, motiviert scheint.

Die von Dorit Linkes Jugendroman oder anderen der genannten Texte (neu) gelegten Pfade können in der Arbeit mit dem Textnetz wahlweise weiter verfolgt werden. Sie können Lektüren anregen, zum Beispiel zu den Wohnverhältnissen in der DDR: Die von jungen Leuten mitunter bewohnten „Schwarzwohnungen“ in alten Abbruchhäusern und die offizielle Vergabep Praxis von Wohnungen werden in dem Jugendroman inszeniert. Oder zu Industrialisierungserfolgen der DDR seit den späten 1940er-Jahren: Mit dem Dieselmotorenwerk wird, wenn auch negativ konnotiert in der Perspektive der Figuren, eines der Aushängeschilder des Schiffbaus und seiner Zulieferindustrie in der DDR benannt. Sachtexte können hierzu Informationen bieten, etwa auch zum Bau des Rostocker Überseehafens und der zugehörigen Warnemünder Mole mit der Aktion *Ein Stein für Warnemünde* (vgl. Keipke 2013).

Seit den 1990er-Jahren kam es an der Ostseeküste, wie in anderen Regionen der ehemaligen DDR, zu einer De-Industrialisierung, von der hier besonders der Schiffbau betroffen war. Auch der Rostocker Überseehafen verlor an Bedeutung, die aber wieder wachsen könnte: Als „grüner Energie-“, als Wasserstoffenergie-Hafen könnte er in der angestrebten klimaneutralen europäischen Wirtschaft eine Rolle spielen, wie Lernende einem Zeitungsartikel entnehmen können.¹⁸ Deutlich wird, wie wichtig es ist, neben dem Tourismus auch andere Wirtschaftszweige der Region zu erhalten und (wieder) zu entwickeln. Nur so können Zukunftsperspektiven entstehen, die auch jungen Leuten Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten bieten. Und vielleicht auch jene wieder zurücklocken, die wegen des Mangels an Arbeitsplätzen nach 1990 „in den Westen“ gegangen sind. Helga Schubert schreibt über sie – und auch diese letzten Absätze ihrer Erzählung *Das eingelöste Versprechen* könnten dem Textnetz noch hinzugefügt werden:

Vielleicht kommen sie ja einmal wieder aus dem Westen zurück, wo sie jetzt arbeiten. Mit ihren Freunden und Freundinnen. Und ihren Kindern. Schon wegen der Ostsee, in die sie einfach so hineinlaufen können, in die salzigen Wellen über dem gewellten lehmigen Meeresboden.

Und den kleinen Muscheln.

Sie können so viel Schönheit doch nicht so allein lassen.

Die Ostsee ist nämlich immer da, sie verlässt dich nicht.

Ganz anders als die mächtige tosende Nordsee mit ihrer Flut.

¹⁸ Vgl. <https://background.tagesspiegel.de/energie-klima/rostocks-traum-vom-gruenen-energiehafen>.

Und ihrer Ebbe. (Schubert 2021: 104f.)

Das Versprechen, immerdar zum Einlösen, ist eines der Ostsee. Noch einmal wird hier, wenn auch nicht explizit, mit dem Titel der Erzählung gespielt. Sprachliche Wendungen wie „immer da“ und „verlässt dich nicht“ oder „salzige [...] Wellen“/„gewellte[r] Meeresboden“ und „so viel Schönheit“/„so allein“ induzieren Zeitlosigkeit und Gewissheit.

In *Phase 5: Transfer und Reflexion* soll den Lernenden verdeutlicht werden, dass und wie sie selbst an fremdsprachigen Diskursen partizipieren. In einem Transfer können sie selbst Texte in mündlicher und/oder schriftlicher Form erstellen oder im Laufe des Lektüreprozesses bereits erstellte Texte noch einmal reflektieren. Infrage kämen als neue Texte zum Beispiel eine Kritik zu Helga Schuberts Erzählung in Form einer mündlichen Jury-Bewertung wie beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb oder in Form eines schriftlichen Eintrags/Kommentars in einem Blog oder weitere szenische Erarbeitungen bzw. eine Kritik zu Dorit Linkes Jugendroman. Auch ein (kurzes) Interview mit einer Autorin wie Helga Schubert oder Dorit Linke oder einer Literaturwissenschaftlerin wie Susanne Scharnowski könnte vorbereitet und geführt werden.

In einer abschließenden Reflexion sollten die Lernenden sowohl die eigenen Positionen im Diskurs wie auch die eigenen Lektüreprozesse (vgl. auch Burwitz-Melzer 2006: 111) explizit reflektieren. Dies kann in Gruppengesprächen oder auch anhand von Fragebögen erfolgen.

4 Schluss

Die hier vorgeschlagenen Textlektüren ermöglichen ein individuelles, auch binnendifferenziertes Lesen und Reflektieren, dessen Rahmen exemplarische Bezugnahmen auf Erinnerungsdiskurse der DDR bilden. Sie lassen Raum für spontane Entscheidungen und verschiedene Bewegungen von Lernenden in einem Textnetz, das sie selbst beständig erweitern und in dem sie blättern, springen, vorwärts und rückwärts lesen können. Sie können individuelle Lektürepfade verfolgen und sich so – dem Prinzip des Hypertexts angemessen, das im Alltag eine immer größere Rolle spielt – auch in nicht-linearen Lektüren üben. Sichtbar werden in diesen Lektüren auch die Bezüge zum Vergangenen im Gegenwärtigen und Zukünftigen, die Uwe Koreik (2020) in seinen Überlegungen *Zum Umgang mit einem verschwundenen Land* fokussiert.

Literatur

- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (2016): Einführung. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, 7–12.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 43–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006): Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 35, 104–120.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fornoff, Roger; Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes; Shafer, Naomi (Hrsg.): *Weitergedacht! Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 37–67.
- Funk, Hermann; König, Michael (1999): *Eurolingua Deutsch 3*. Berlin: Cornelsen.
- Führer, Carolin (2016): Und keiner ist (mehr) dabei gewesen. Die andere deutsche Erinnerung – Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. In: Dies. (Hrsg.): *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: V & R unipress, 11–26.
- Görlich, Christopher (2009): Die Ostsee. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München: C.H. Beck, 326–331.

- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hille, Almut (2013): Eine global und ökologisch orientierte Literatur im Kontext von Bildungsprozessen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch* 1, 3–15.
- Hille, Almut; Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Keipke, Bodo (2013): Der Überseehafen – das Tor zur Welt. In: Schröder, Karsten (Hrsg.): *Rostocks Stadtgeschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Rostock: Hinstorff, 317–320.
- Klausmeier, Axel; Schmidt, Leo (2004): *Mauerreste – Mauerspuren*. Berlin/Bonn: Westkreuz-Verlag.
- Koreik, Uwe (2020): Landeskunde/Kulturstudien im DaF/DaZ-Unterricht – Zum Umgang mit einem verschwundenen Land. In: Witzlack-Makarevich, Kai; Wulff, Nadja; Storz, Coretta (Hrsg.): *Sushi, Sandmann, Sozialismus: Kultur- und Landeskunde der DDR. Ein Text- und Übungsbuch für den DaF-Unterricht*. Berlin: Frank & Timme, 21–31.
- Linke, Dorit (2016): *Jenseits der blauen Grenze*. Bamberg: Magellan.
- Malz, Angela; Willmann, Markus (2020): Hurra, hurra der Bus ist da. Wir fahren an den FKK! In: Witzlack-Makarevich, Kai; Wulff, Nadja; Storz, Coretta (Hrsg.): *Sushi, Sandmann, Sozialismus: Kultur- und Landeskunde der DDR. Ein Text- und Übungsbuch für den DaF-Unterricht*. Berlin: Frank & Timme, 215–218.
- Moritz, Rainer (2003): Der Schlager. In: François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte III*. München: C.H. Beck, 201–218.
- Mues, Simon (2012): Der deutsche Schlager im DaF-Unterricht. (<https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/16948>. Letzter Zugriff: 09.07.2021).
- Reichardt, Ulfried (2010): *Globalisierung. Literaturen und Kulturen des Globalen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Scharnowski, Susanne (2015): Schwarz-Weiß, Grau oder Bunt: Erinnern an die DDR im Film. In: Badstübner-Kizik; Hille (Hrsg.), 275–292.
- Schiedermaier, Simone (2011): Text zwischen Sprache und Kultur. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, 173–188.

- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schubert, Helga (2021): Das eingelöste Versprechen. In: Dies.: *Vom Aufstehen. Ein Leben in Geschichten*. München: dtv, 91–105.
- Šlibar, Neva (2011): *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Universität Ljubljana, Philosophische Fakultät.
- Storz, Coretta (2020): Du hast den Farbfilm vergessen, mein Michael! In: Witzlack-Makarevich, Kai; Wulff, Nadja; Storz, Coretta (Hrsg.): *Susbi, Sandmann, Sozialismus: Kultur- und Landeskunde der DDR. Ein Text- und Übungsbuch für den DaF-Unterricht*. Berlin: Frank & Timme, 156–159.

Deutschsprachige Presse in den Amerikas: Forschungsfeld, Lerngegenstand – Erinnerungsort

Paulo Soethe (Curitiba)

1 Einführung

Uwe Koreik hat 2013 realistisch, pragmatisch und maßstabsetzend die Art und Weise, wie landeskundliche Inhalte im Sprachunterricht vermittelt werden sollten, folgendermaßen charakterisiert: „adressatenspezifisch und in Abhängigkeit von Lehrzielen und den jeweiligen Curricula sowie den damit verbundenen Prüfungen und Tests“ (Koreik 2013: 182). Informierend, kommunikativ, zur Lernerautonomie hinführend, auf Interaktion setzend und auf interkulturelle Lernziele hinarbeitend: So sollte nach seiner Auffassung der in den Sprachunterricht integrierte Landeskundeunterricht gestaltet werden, „dessen Schwerpunktsetzung (im Rahmen von institutionellen Vorgaben) maßgeblich von der jeweiligen Lehrkraft vorgenommen werden“ müsse (ebd.). Dies möchte ich zum Anlass des 65. Geburtstages des Kollegen und Freundes bekräftigen und ihm in der Sache nicht nur zustimmen, sondern auch für seinen unermüdlichen, recht freundschaftlichen und immer offen-kollegialen Einsatz für den humanistisch gesinnten Umgang mit den Kulturstudien im Fach herzlich danken.

Anhand von einem Beispiel „aus Übersee“ (vom Blickpunkt des Jubilars aus) und durch die Präsentation eines wenig beachteten historischen Stoffes komme ich im Folgenden Uwe Koreiks Desiderat nach. Ich möchte den im Titel meines Beitrags genannten Stoff mit Uwe Koreiks Ansatz einer konsequenten Einbeziehung der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung in die Vermittlung des Deutschen als

Fremdsprache in Verbindung setzen und prospektiv weitere Wissenschaftler sowie Lehrer ermutigen, nach diesem Ansatz an dem Stoff weiterzuarbeiten.

2 Informierend

Nach den USA hat Brasilien weltweit die zweitgrößte Anzahl deutscher Einwanderer aufgenommen: Zwischen 1824 und 1952 kamen aus dem deutschsprachigen Raum rund 350.000 Immigranten in das Land, das sich gerade auf die Feierlichkeiten zum 200. Gedenktag an die Gründung der ersten deutschen Gemeinde (in der heutigen Stadt São Leopoldo) vorbereitet. Durch die Entstehung von mittelgroßen Städten in solchen Siedlungsgebieten (wie Joinville, heute drittgrößte Stadt in der Region Südbrasilien) und die Binnenmigration von Deutschen oder Deutschstämmigen in schon bestehende Großstädte (wie Porto Alegre und Curitiba, aber auch São Paulo und Rio de Janeiro) galt nun Jahrzehnte später die deutsche Sprache vor allem ab dem Ende des 19. Jahrhunderts als eine wichtige Komponente im urbanen Kulturleben Brasiliens. Bis 1937 entstanden somit ein gut ausgebautes Schulwesen (circa 1.000 Schulen), kirchliche Strukturen (sowohl katholisch als auch lutherisch-evangelisch), soziale und kulturelle Musik-, Turn- und Theatervereine, wirtschaftliche Betriebe. Deutschsprachige Individuen, Organisationen und Gemeinden prägten damals das alltägliche Leben mehrerer Städte, gestalteten die Agrar- und Betriebswirtschaft in verschiedenen Regionen mit und trugen zur Konsolidierung einer an sich vielfältigen und mehrsprachigen Gesellschaft bei.

Auch in dem Fall wirft die Auseinandersetzung mit der Geschichte des *melting pot* Brasiliens sofort interessante Fragen nach epistemologischen Implikationen vielfach konfliktgeprägter Bewegungsprozesse auf sowie Fragen nach den in diesem Zusammenhang zirkulierenden kollektiven Imaginarien. Hier können dynamische „Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses“ sowohl der Nation als auch von sozialen Gruppen beschrieben und erörtert werden, „die zeichnerhaft auf mythisch-fundierende, d.h. selbstbezügliche kulturelle Narrative verweisen“ (Fornoff; Koreik 2020: 52). Denn die Fragestellungen, die durch die Kolonisation ab dem 16. Jahrhundert und die massive Zwangsmigration von Afrikanern ab dem 17. Jahrhundert entstanden, verstärkten sich im Verlauf der beschleunigten Globalisierung im 19. Jahrhundert durch die massiven Migrationsbewegungen aus Europa – auch aus dem deutschsprachigen Europa. Letzteres geschah vor dem Hintergrund von auf beiden Seiten des Atlantiks ablaufenden sozio-historischen Ereignissen: Restaurationspolitik im Alten Kontinent und Staatsbildungsprozess in Brasilien.

Alles in allem bestand in bedeutenden Regionen Brasiliens von 1852 bis 1940 im Zusammenhang der großen, durch koordinierte Einwanderungsprogramme geförderten deutschen Präsenz im Land auch ein kulturell intensives deutschsprachiges Leben. Und wie es damals üblich war, entstand relativ schnell eine ebenso umfangreiche deutschsprachige Presse mit über 600 Presseorganen verschiedener Art. Sie bestand bis 1940 aus 121 Zeitungen, ca. 415 Zeitschriften, Blättern und periodischen

Berichten (konfessioneller, pädagogischer, humoristischer und politischer Art) und 65 Kalendern.¹ Viele dieser Publikationen waren episodisch und kurzlebig, andere, circa ein Viertel davon, währten aber lange und gehörten jahrzehntelang zum Alltag der Gemeinden, die heute große Zentren im Land sind. Die *Kolonie-Zeitung* der genannten Stadt Joinville wurde beispielsweise kontinuierlich von 1862 bis 1940 veröffentlicht.

Die Stimmen in diesen Zeitungen und politischen Zeitschriften – deutschsprachige Orte der Erinnerung in Brasilien – waren sehr differenziert und bildeten mit den Debatten in anderen Sprachen, vor allem im Portugiesischen (aber auch u.a. im Italienischen, im Polnischen, im Spanischen und im Arabischen)² ein *Kontinuum*, das man heute leider nicht mehr kennt – und auch nicht beachtet: Denn diese Dokumente wurden aus der brasilianischen Historiografie durch eine rechtspopulistische, diktatorische Nationalisierungspolitik am Ende der 1930er-Jahre ausgemerzt. Knapp 50 Jahre nach der Erklärung der Republik im Jahre 1889 suchte Brasilien zwischen 1937 und 1945 unter Getúlio Vargas eine nationalistische Diktatur heim, die auf einmal in einem so multikulturellen Land alle Sprachen außer Portugiesisch verbot.

Trotzdem blieb in Brasilien in vielen Familien, Gemeinschaften und Institutionen ein Bezug zur deutschen Sprache erhalten, die im heutigen Prozess der Suche nach einer neuen Identitätsfindung im Land wieder großes Interesse erweckt. Auf dem deutschsprachigen sozialen und diskursiven Substrat basieren unzählige Gegebenheiten, die für die brasilianische Gesellschaft sowie für ihre Beziehungen zu Europa und zu mehreren Ländern Amerikas von großer Bedeutung sind. Durch die Offenlegung von Dokumenten kann nun zurzeit eine erneute Sichtbarmachung und Aufwertung dieses kulturellen Substrats erreicht werden. Das in Brasilien produzierte Material in deutscher Sprache und das Deutsche als eine der brasilianischen Sprachen der damaligen Zeit bieten sich als „Bezugspunkte einer infiniten gesellschaftlichen Selbstthematisierung“ an, die sich netzwerkartig „beständig im Wandel befinden, eben jene diskursiven Aushandlungsprozesse sichtbar machen, über die sie sich konstituieren, semantisch modifizieren oder in historischen Umbruchssituationen auch völlig neu konfigurieren“: Hierzu passt exemplarisch die letztgenannte Definition eines Erinnerungsortes, wie sie Roger Fornoff und Uwe Koreik (2020: 53) formulierten.

Drucktexte, die damals in Brasilien in verschiedenen Sprachen entstanden sind, fungierten als kultureller Kreuzungsraum, als polydiskursives Medium eines komplexen Wissens über die Entwicklungen im Rahmen von Migrations-, Integrations-, aber auch Isolationsvorgängen. In der damaligen Zeit war im öffentlichen Raum die

¹ Die ausführliche Erhebung ist der sorgfältigen Arbeit von Dr. Thomas Gernot Keil zu verdanken.

² Siehe dazu Dreher; Rambo; Tramontini (2004), de Luca; Antunes (2015), de Luca; Guimaraes (2017). Weitere Hinweise auf der Webseite des Forschungsprojekts Transfopress Brasil (2022). Zur deutschsprachigen Presse in Brasilien sind weiterhin von entscheidender Bedeutung die Arbeiten von Gehse (1931) und von Arndt; Olson (1973).

Presse das einzige, bis heute ausführlich erhaltene Medium, das das politische, kulturelle und alltägliche Leben in ihrer Komplexität widerspiegelte und problematisierte. Allein darin sind konkrete Diskurse erhalten geblieben, die heute mit großem wissenschaftlichem und sozialem Gewinn rekonstruiert werden können. Da bieten sich unzählige Themen an, die „geschickt und exemplarisch“ ausgewählt werden können und sich mit dem von Uwe Koreik konzipierten und Roger Fornoff weiterentwickelten Ansatz der Erarbeitung von Erinnerungsorten „tiefergehende Erkenntnisse“ vorlegen können, „die Erklärungswert für die Gegenwart haben, zur Selbstreflexion in Bezug auf die eigene Herkunft anregen und in vielfältiger Weise eine diskursive Auseinandersetzung ermöglichen“ (Fornoff; Koreik 2020: 58).

Die Auseinandersetzung mit der Immigrationsgeschichte in die Amerikas wirft sofort Fragen nach komplexen und konfliktgeprägten Prozessen auf, beispielsweise in Bezug auf die Ungerechtigkeit in der Arbeitswelt. Brasilien und die USA wurden durch die massive Zwangsmigration von Menschen aus Afrika geprägt. Erst im Verlauf der beschleunigten Globalisierung am Ende des 19. Jahrhunderts veränderte sich die Situation, nicht zuletzt durch massive Migrationsbewegungen von Europa in diese Länder. Die heutige materielle, soziale und kulturelle Beschaffenheit der entsprechenden Gesellschaften verdanken sich der Zusammenkunft von Millionen von Migranten aus vielfältiger Provenienz sowie den Verhandlungen zwischen diesen Menschen und den bestehenden Machtstrukturen vor Ort. Die ab Mitte des 19. Jahrhunderts allmählich wachsende Beteiligung von deutschen Immigranten und ihren Nachfahren an Veränderungsprozessen sowie an den entsprechenden deutschsprachigen (was auch heißt: mehrsprachigen) Debatten in der Öffentlichkeit wurde bis heute nicht ausführlich erforscht.

Politisch gesehen, bedeutete die Immigration von deutschsprachigen Europäern vor allem im Kontext der gescheiterten bürgerlichen Revolution von 1848 in vielen Fällen den Gewinn eines Windzuges, der im Bereich der Publizistik die Blätter einer liberal gesinnten deutschsprachigen Presse aufplattete. Die Debatten über die liberale Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft sowie die abolitionistische Haltung vieler Publizisten deutscher Provenienz hängen mit ihrem Engagement in der deutschen Übersee zusammen, denn viele immigrierten, weil sie in der Mitte des 19. Jahrhunderts angesichts der dortigen politischen Situation Europa verlassen mussten. In den USA sah man in Carl Schurz den prominentesten Vertreter dieser politischen Tradition (siehe Wittke (1970) sowie Baron (2012)). Aus dem Europa der Restauration geflüchtet, fanden die sogenannten ‚*Forty-Eighters*‘ in Nord-, aber auch in Südamerika einen neuen Raum zur Verbreitung ihrer Ideen und zur eigenen sozialen und politischen, nicht selten auch wirtschaftlichen Aktivität. Im Falle Brasiliens sei hier stellvertretend der Name Ottokar Dörffel erwähnt. Dörffel gründete in der Stadt Joinville die *Kolonie-Zeitung* (1862–1940), eines der in Brasilien wichtigsten

und langlebigsten deutschsprachigen Blätter.³ Liberal gesinnt, doch gar nicht revolutionär, kritisierte die Publikation aus Joinville, wie viele andere deutschsprachige Zeitungen im Land, die Sklaverei unter dem Gesichtspunkt der mangelnden Organisation und Wirksamkeit der wirtschaftlichen Ordnung in Brasilien.⁴

Bestände, die jahrzehntelang unzugänglich waren, sei es wegen der Sprachbarriere, sei es vor allem wegen ihrer Seltenheit, Einschließung in kleinen, außeruniversitären Archiven und Unsichtbarkeit im Wissenschaftsbetrieb, fangen gerade an sowohl für die allgemeine Öffentlichkeit vor Ort als auch für die internationale Forschung digital präsentiert zu werden. Dokumente werden auf dem neuesten technischen und wissenschaftlichen Stand erfasst, digitalisiert und katalogisiert, das Material wird allmählich digital zugänglich gemacht und kann somit in vernetzten Institutionen die Basis dafür bilden, dass Forschungsprojekte in verschiedenen Disziplinen konzipiert und realisiert werden – notwendigerweise in Zusammenarbeit mit dem akademischen Fach Deutsch (Letras Alemão) vor Ort.

Historische Aspekte, die angesichts des wachsenden Interesses an Deutsch die Rolle dieser Sprache im Entstehungsprozess der brasilianischen Gesellschaft verdeutlichen, werden vor Ort gerade ans Licht gebracht durch Ergebnisse von Forschungsprojekten einer Germanistik, die in Brasilien mittlerweile als fremdkulturell bezeichnet werden muss, sich nichtsdestotrotz mit einer damals eigenen brasilianischen Sprache befasst.

3 Kommunikativ, zur Autonomie hinführend

Eine interdisziplinäre Wiederbelebung der wissenschaftlichen und sozialen Wahrnehmung brasilianischer deutschsprachiger Texte eröffnet im Land einen neuen Raum der Konfrontation mit der eigenen Geschichte. Für die Germanistik weltweit eine neue Forschungslandschaft. Auch hier gilt, was Gerhard Lauer 2013 behauptet hat: Die Digitalisierung bekräftigt und erweitert das philologische Ethos des Dienstes am Text. Im Zusammenhang der Wahrnehmung eines längst vergessenen Materials beginnt die (Erinnerungs-)Arbeit der germanistischen Philologie mit dem Sammeln der Texte, mit dem Katalogisieren und Auszeichnen, dem Vergleichen und Inbeziehungsetzen (vgl. Lauer 2013).

Im Hinblick auf die Arbeit mit deutschsprachigen Zeitungen in Brasilien (und denen der Amerikas) stehen Wissenschaftler vor der Aufgabe, zum Gewinnen wich-

³ Siehe <https://dokumente.ufpr.br/en/dbpdigital.html>. Die *Kolonie-Zeitung* wurde zum großen Teil in Zusammenarbeit zwischen der Bundesuniversität von Paraná (UFPR) und dem Historischen Archiv der Stadt Joinville im Rahmen des Projekts „DBP digital“ digitalisiert. Das Archiv in Joinville verfügt über die einzige fast vollständige physische Sammlung der Zeitung. Das Projekt „DBP digital“ wurde von Juni 2016 bis Dezember 2018 durch die Fritz Thyssen Stiftung unterstützt, der es auch in diesem Zusammenhang nochmals zu danken gilt.

⁴ Viele Informationen und Argumente dieses Beitrages stehen bereits in Soethe (2018, 2020). Siehe in Soethe (2018) die Ausführung eines Beispiels für den Einsatz der *Kolonie-Zeitung* für die Befreiung von Sklaven in Brasilien.

tiger neuer Erkenntnisse im geschichts-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Bereich eher unüblichen Datenmengen zu bewältigen und hierdurch neuer Methoden mächtig zu werden. Dies verändert ausschlaggebend auch die Vermittlung von kulturellen Inhalten im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im brasilianischen Kontext. Denn die sprachliche Vermittlung und Zuordnung dieser Dokumente stellt für die fremdsprachliche Philologie vor Ort ein weites Arbeitsfeld und den Ausgangspunkt für ein neues Selbstverständnis dar: Das, was *fremdsprachliche* Philologie war, muss in dem Kontext als Wissenschaft eines eigenen *mehrsprachigen* kommunikativen Geflechts angesehen werden. Archive von Institutionen und Privatpersonen sind weiterhin und erst recht eine unschätzbare Quelle, wenn es darum geht, ein umfassenderes Bild der innerhalb dieser Austausch- und Kulturkontaktprozesse wirkenden sozialen und intellektuellen Diskurse zu gewinnen.⁵

In den letzten 20 Jahren machte in Brasilien die Einbeziehung von großen Teilen der Bevölkerung in die organisierte Gesellschaft durch Überwindung sozialer Ungleichheiten einen wichtigen Faktor des kontinuierlichen Anstiegs am Interesse an der deutschen Sprache aus, wobei im Moment (erstes Quartal 2022) dieser Prozess durch die politische Situation im Land und die Folgen der Corona-Krise stark gefährdet ist. Im Kontext des sozialen Aufstiegs ggf. der Erwägung, in andere Länder zu emigrieren, suchen jedenfalls die Bürger nach neuen Bildungsmöglichkeiten; sie suchen aber nicht selten auch nach Orientierungselementen für die eigene Identitätsbildung und Sinnfindung in einem neuen gesellschaftlichen Kontext. Die Geschichte des Landes gewinnt in dem Zusammenhang an Bedeutung.

Der digitale Umgang mit Dokumenten verlangt vom wissenschaftlichen Betrieb im jeweiligen Kontext neue Praktiken, Fragestellungen und Herangehensweisen. In Brasilien eröffnet sich durch die Digitalisierung und Erforschung der deutschsprachigen Presse vor Ort die Perspektive, dass die Bedeutung von Deutsch ausführlicher beschrieben und verstanden wird, bestenfalls auch höher geschätzt. Die digitale Generierung von Daten, Informationen, Verfahren führt ja bekanntlich zu einer

⁵ Leider ist in den letzten Jahrzehnten viel Material verloren gegangen, doch es ist noch Zeit, die vorhandenen Dokumente zu sammeln, zu erschließen, zu erforschen und zugänglich zu machen. Die wenigen, meistens lückenhaften Sammlungen von Zeitungen, die es gibt, gilt es vor Ort und überseeisch digital zusammenzuführen und zu vervollständigen. In Deutschland verfügt das Stuttgarter Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) über eine große Sammlung von deutschsprachigen, brasilianischen Zeitungen auf Microfiche. Die physischen Exemplare dieser Sammlung wurden teils nach Berlin (Staatsbibliothek) teil nach Leipzig (DNB) ausgehändigt. Brasilianische Institutionen – wie das Institut Martius-Staden in São Paulo, das Stadtarchiv von Joinville in Santa Catarina und das Delfos-Archiv der Päpstlichen Katholischen Universität von Rio Grande do Sul in Porto Alegre – bewahren Zeitungssammlungen in deutscher Sprache auf. Diese werden allmählich digitalisiert. Die Universität des Bundesstaats São Paulo (UNESP) hat beispielsweise die Digitalisierung von ausgesuchten Titeln aus der Sammlung des Martius-Staden-Instituts durchgeführt. Darüber hinaus verfügt die Stiftung Nationalbibliothek (Fundação Biblioteca Nacional) in Rio de Janeiro über eine Sammlung brasilianischer Zeitungen mit über 5.000 digitalisierten Titeln, darunter 61 in deutscher Sprache (<http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.html>). Die UFPR bietet unter www.dokumente.ufpr.br Exemplare, die nach Richtlinien des DTA-Basisformats präsentiert werden.

stärkeren Demokratisierung der Geisteswissenschaften, ebenso zu einer stärkeren Verzahnung zwischen wissenschaftlicher Reflexion und konkreten Aktivitäten, beispielsweise im Schulalltag. Es eröffnet sich durch die Digitalisierung und Erforschung der digitalen Vermittlung des Deutschen in Brasilien die Perspektive, dass akademisch-wissenschaftlich ausgebildete Lehrer und Schüler sich an einem permanenten Prozess der Gestaltung, Erforschung und Auswertung des Lehrens und Lernens bewusst und kompetent beteiligen – auch durch die Nutzung des in Brasilien produzierten deutschsprachigen historischen Materials. Ein wissenschaftlicher und technologischer Gewinn durch die digitale Transformation der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts hängt von der Konzipierung praxisorientierter Forschungs- und Bildungsprojekten ab, die agil, anwendungsnah und interdisziplinär umgesetzt werden können.

4 Auf Interaktion setzend und auf interkulturelle Lernziele hinarbeitend

Die deutschsprachigen Zeitungen in Brasilien waren erstaunlich vernetzt. Verweise auf Publikationen in anderen, weit entfernten Regionen in Brasilien und weit über die Landesgrenzen hinaus, z.B. in Argentinien und den USA, machen deutlich, dass integrierte Diskurse durchgeführt wurden. Gerade diese Vernetzung bietet eine unerschöpfliche Quelle von Daten über diskursive Prozesse in der damaligen Zeit an, über die Entstehung, Zirkulation und Transformation von Inhalten, Ideen, Formen der sozialen, kulturellen und politischen Interaktion. Die wünschenswerte vollständige Digitalisierung der Bestände und deren Analyse mit Methoden und digitalen Tools ermöglichen in absehbarer Zeit eine geografisch unbegrenzte und diachronisch genaue Untersuchung des ganzen Materials, deren Bedeutung im internationalen Kontext viel größer war, als man sich vorstellt: Nach einem Bericht von Rudolph Peschke im Band XI des Journals *Der Auslandsdeutsche* vom Jahr 1928 konnte man damals im Falle Brasiliens „die Zahl der durch deutsche Zeitungen, deren Gesamtauflage schätzungsweise um 50–55.000 beträgt, Beeinflussten“ auf „ungefähr 800.000 oder mehr veranschlagen, und das ist von dem kultivierten Teil der im ganzen auf etwa 36–37 Millionen zu berechnenden Gesamtbevölkerung ein ganz erheblicher Teil“ (zitiert nach Arndt; Olson 1973: 100). Die Exemplare, als hochgeschätzte Informationsquellen und Mittler (vielmehr als bloße Zwischenglieder⁶) der

⁶ Die Unterscheidung verweist auf Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), die für die Erforschung der Bedeutung und sozialen Leistung der Presse in ihrem gesellschaftlichen Kontext bestens geeignet ist. Siehe dazu u.a. Latour (2000).

gemeinschaftlichen, zwischenmenschlichen „Assoziationen“, zirkulierten von Haushalt zu Haushalt, von Hand zu Hand.⁷

In den USA war die Anzahl von deutschsprachigen Periodika noch viel höher. Fluck und Sollors (2002: 3f.) behaupten dazu:

New electronic bibliographic research has shown that in the Harvard University library system there are more than 25,000 German-language titles published in the United States, making German by far the largest single non-English language group among American imprints. How many more might the Library of Congress, The New York Public Library, and the University of Chicago Archives hold? In addition, more than 5,000 German newspapers and periodicals have been identified.

Der Umfang der in den Vereinigten Staaten durchgeführten spezifischen Forschungen, die zum Beispiel seit 1969 im *Jahrbuch für Deutsch-Amerikanische Studien* oder in dem grundlegenden Werk *The German language Press of the Americas* von Karl Arndt und May Olson (1973) verzeichnet sind, ist in der Tat bemerkenswert. Bedenkt man jedoch den Umfang des noch unerforschten Materials, so gibt es noch reichlich Raum für weitere Untersuchungen, insbesondere für neue Ansätze, die darauf abzielen könnten, die Quellenforschung mit der Nutzung digitaler Ressourcen zu verbinden.

Im Falle der Verbindungen zwischen Brasilien und den USA, zumindest was das Bild des einen Landes betrifft, das zwischen dem Ende des 19. und der Mitte des 20. Jahrhunderts in dem jeweiligen anderen Land verbreitet wurde, sollte die Rolle der deutschsprachigen Presse nicht außer Acht gelassen werden. Anhand von Stichproben einiger Ausgaben der bereits erwähnten Zeitung *Der Pionier* und deren Vergleich mit einigen Ausgaben einer Publikation, die gerade *Der deutsche Pionier* heißt, findet man Aspekte, die es erlauben, eine Linie von Übereinstimmungen zwischen den beiden Publikationen zu ziehen.

Doch vielmehr als ein bloßer Vergleich zwischen den Gegebenheiten in beiden Ländern oder zwischen den Beziehungen beider Länder zum deutschsprachigen Europa kann es hier um den Ansatz einer *histoire croisée* gehen, wie sie neben anderen erneuernden Tendenzen in der Geschichtsschreibung⁸ erstmals von Michael

⁷ Um 1900 waren 65% der 9,7 Millionen Einwohnern Brasiliens, die über 15 Jahre alt waren, Analphabeten. 1940 konnten 56,1% der insgesamt 23,6 Millionen Einwohnern in der genannten Altersgruppe immer noch nicht lesen. Siehe hierzu Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003: 6). Unter anderem durch die frühe Einführung der Bildungspflicht im deutschsprachigen Europa und ihre Umsetzung durch die Einrichtung von Bildungsanstalten (beispielsweise durchs Generallandschulreglement Friedrich des Großen) galt „offiziell [...] das Analphabetentum in Deutschland seit spätestens 1912 als beseitigt. In diesem Jahr wurde die letzte Erhebung durchgeführt. Sie ergab einen Anteil von 0,01% bis 0,02% Analphabeten“. Siehe hierzu auch Eisenberg (1983). Unter der deutsch-brasilianischen Bevölkerungsgruppe war daher die Analphabetismusquote im Vergleich mit dem restlichen Brasilien vermutlich viel niedriger.

⁸ Vgl. dazu v.a. Budde; Conrad; Janz (2006).

Werner und Bénédicte Zimmermann (2002) vorgeschlagen wurde. Weil das hier besprochene Material, d.h. die deutschsprachigen Zeitungen in den Amerikas, in einem hohen Maße in Geflechte internationaler Diskurse eingebunden sind, für deren Erläuterung die Begrifflichkeit des Nationalen unzulänglich ist, ist es naheliegend, ja selbst unvermeidlich, Publikationen verschiedener Provenienz aus solchen transnationalen Perspektiven zu betrachten, die entsprechenden Texte in Bewegung zu setzen, in eine neue und erneuernde Denkdynamik einzuordnen.

Hierfür ein kleines Beispiel: In der Ausgabe vom 24. Juli 1886 der in Curitiba veröffentlichten Zeitung *Der Pionier* belegt die erste Seite ein längerer Kommentar der Redaktion zu Andrew Carnegies Buch *Die triumphierende Demokratie, oder fünfzig Jahre der Republik* (*Triumphant Democracy or Fifty Years' March of the Republic*). Das Werk beschreibt und lobt den wirtschaftlichen Aufschwung der USA. Den Namen von Andrew Carnegie verbinden vermutlich viele mit dem berühmten New Yorker Konzerthaus Carnegie Hall, in der Tat das Produkt einer von vielen Spenden des großen irisch-nordamerikanischen Industriellen. Im Kommentar findet man die Wiedergabe einer Reihe von Daten und Informationen über die wirtschaftliche Produktivität und den Reichtum der natürlichen Ressourcen Nordamerikas. Der Text wurde in der südbrasilianischen Zeitung unter der Überschrift „Ein Beispiel für Brasilien“ präsentiert, was eindeutig als Provokation für die Regierungsbehörden und die gesellschaftliche Elite des Landes klingt, das sich zu diesem Zeitpunkt in einer tiefen Finanzkrise befand, die vor allem durch den Mangel an produktiven und arbeitsintensiven Tätigkeiten und den Zusammenbruch des fast ausschließlich landwirtschaftlichen Sklavenproduktionsmodells verursacht wurde.

Auf indirektem Wege erzielten die deutschsprachigen Gemeinden Brasiliens, genauso wie andere fortschrittliche portugiesischsprachige Kräfte im Land, einen Aufschwung durch die Förderung wirtschaftlicher Aktivitäten auf der Grundlage der freien Arbeit und der Garantien für die damit verbundenen kleinen und mittelständischen Unternehmen. Ohne detaillierte Vergleiche anstellen zu wollen, versucht die Rezension dennoch anzudeuten, dass die natürlichen Ressourcen, über die Brasilien verfügt, wenn sie richtig verwaltet würden, das Land in die Lage versetzen könnten, eine völlig neue Produktion von Reichtum sowie neue Perspektiven im Bereich der Arbeitsbeziehungen und des individuellen Eigentums hervorzubringen. Dies belegt, wie die in Brasilien erscheinende deutschsprachige liberale Presse die Vereinigten Staaten als Projektionsraum und als Bezug für die damals in der brasilianischen Gesellschaft diskutierten internen Probleme betrachtete.

Die Monatszeitschrift *Der deutsche Pionier*, die von 1869 bis 1887 in Cincinnati, Ohio, herausgegeben wurde, enthält ihrerseits in ihren Ausgaben vom Februar (Heft 2, 17. Jahrgang) und April (Heft 4, 17. Jahrgang) 1886 zwei Artikel über Brasilien als Zielland für deutsche Einwanderer. Die beiden Artikel zeigen das Interesse der deutschsprachigen Gemeinden Brasiliens an der Ansiedlung deutscher Einwanderer. In dieser Hinsicht bemühten sich die Reise- und Auswanderungsagenturen der damaligen Zeit um die Investitionen jener deutschen Staatsbürger, die sich ent-

schlossen, ihr Heimatland zu verlassen, um auf dem neuen Kontinent einen besseren Anfang zu suchen.

Der erste dieser Artikel, der im Februar 1886 veröffentlicht wurde, befasst sich mit der Anzahl der jüngsten Initiativen und Maßnahmen, die die Einwanderer in Brasilien begünstigen. Darin heißt es weiter, dass die Tatsache, dass deutsche Einwanderer zu diesem Zeitpunkt bereits Brasilien anstelle von Nordamerika wählten, als „nationales Interesse für das deutsche Volkstum“ (*Der deutsche Pionier*, Nr. 4, April 1886: 103) betrachtet werden müsse. Darüber hinaus lobt der Artikel die vielversprechenden wirtschaftlichen Perspektiven und Möglichkeiten Brasiliens aufgrund „des günstigen Klimas, der fruchtbaren Böden, der Eisenbahninfrastrukturen und des bemerkenswerten Schifffahrtssystems sowie der Nähe der Anbauflächen zur Küste“ (ebd.). Schließlich wird in diesem Artikel hervorgehoben, dass eine Kommission der Deutschen Gesellschaft für Auswanderung in die Staaten (damals noch Provinzen) Santa Catarina und Paraná entsandt worden war.

Zwei Monate nach dem Erscheinen dieser lobenden Rezension erschien ein weiterer Artikel, dessen Geist dem letzteren deutlich widersprach und die Position derjenigen, die Brasilien positiv darstellten, vehement kritisierte und schließlich Preußen und seine Botschaften für die Förderung der Einwanderung verantwortlich machte. Der Autor dieses Artikels („Der Deutsche in Brasilien“, in *Der deutsche Pionier*, Nr. 4, April 1886: 302–305) beschreibt Brasilien mit der Feststellung, dass es in der Tat kein anderes Land gebe, in dem „die öffentliche Sicherheit so sehr bedroht“ sei (ebd.: 303). Und es war nicht nur – so der Autor weiter – eine große Mehrheit der Bürger, die darauf aus war, „zu stehlen, zu überfallen, zu brennen und zu morden“ (ebd.), sondern auch die Polizisten jener Zeit, deren Droh- und Erpressungspraktiken damals gut bekannt waren. Weil der Artikel davon ausgeht, dass ein letzten Endes unwahres Lob Brasiliens als Einwanderungsland für Deutsche allein Partikularinteressen von gewinnausgerichteten Initiativen zurückzuführen sei, empfiehlt der Publizist seinen nordamerikanischen Lesern, lieber unabhängige deutschsprachige Zeitschriften in Brasilien zu wählen, die neutraler berichten und somit die schwierige Lage der Immigranten vor Ort in adäquater Form darstellen. Er erwähnt als Beispiel für eine solche wahre, zuversichtliche Informationsquelle einen in Porto Alegre erschienenen Artikel (ohne nähere Angaben), der die Leser auffordert, sich vor der Polizei in Acht zu nehmen und „eine Bürgerwehr zur Verteidigung der Bürger gegen die Behörden der Staatssicherheit“ zu gründen (ebd.). Die Schwäche des Rechtssystems, ein unglaublicher „Mangel an Rechten“, so der Autor, wird anschließend ausführlich beschrieben, vor allem als ein Korpus von Korruption und gewaltsamen Repressionspraktiken gegen die eingewanderten Arbeiter, die für ihre Rechte zu kämpfen versuchten. Ebenso widmet der Autor einen ganzen Absatz der Situation der Ungleichheit im Bereich des Privateigentums und der Produktionsbedingungen.

Schließlich verurteilt der Artikel in der amerikanischen Zeitschrift *Der deutsche Pionier* (1886: 304) die von den Deutsch-Brasilianern weithin empfundene Verbundenheit mit Brasilien. Mit Worten des deutschen „Herrn Abgeordneten Spielberg“

— der von Deutschland aus die Einwanderung nach Brasilien befürwortet –, ursprünglich der *Deutschen Kolonie-Zeitung* (Nr. 15, Jahrgang 1885) entnommen, lehnen diese Einwanderer oder Nachkommen von Einwanderern (die Deutsch-Brasilianer) ihre deutsche Staatsangehörigkeit ab. Der Abgeordnete führt aus: „Was ich auf den Feldern höre, ist der Wunsch dieser deutsch-brasilianischen Bauern, ganz Brasilianer zu werden: Sie sagen: Wir kommen aus Deutschland, wir sprechen deutsch, aber wir sind keine Deutschen!“ (*Deutsche Kolonie-Zeitung*, Nr. 15, 1885: 304).

Daher argumentiert der nordamerikanische Publizist, dass es naiv wäre, von nach Brasilien immigrierten Deutschen und deren Nachfahren Nationalgefühle zu erwarten, die langfristig ihre Gebundenheit ans Deutsche Reich aufrechterhalten würden. In seiner Bekämpfung der Immigration von Deutschen ins südamerikanische Land plädiert er selbst indirekt für die Immigration nach Nordamerika und bringt das Argument auf den Punkt, dass kulturelle Identität und Assimilationsprozesse letzten Endes mit materiellen und ökonomischen Bedingungen zusammenhängen. Nichtsdestotrotz entstehe eine hybride kulturelle Form, denn weiterhin erklingen die Worte der Immigranten selbst im Munde des Abgeordneten: „Wir sprechen Deutsch, sind aber keine Deutschen“, behaupteten die sogenannten Deutsch-Brasilianer. In den damaligen Zeiten des angehenden Kolonialismus war die Fragestellung hochbrisant und verdiente auch in anderen Zusammenhängen die Aufmerksamkeit von wichtigen Literaten und Intellektuellen.⁹

Die Fragen der Identität und der Assimilation sind per se von vitalem Interesse, der kulturelle Prozess ist an sich hochinteressant und lässt viel Raum für weitere Untersuchungen auf dem Gebiet der vergleichenden Studien zwischen Brasilien und den Vereinigten Staaten, die dennoch allein auf Basis von Dokumenten in deutscher Sprache und im Dialog mit den damaligen Diskursen im deutschsprachigen Raum in Europa geführt werden können. Willige Forscher könnten in der Tat untersuchen, wie die Verbreitung von Meinungen und Nachrichten die Bildung von Stereotypen oder die Verbreitung von objektivem Wissen über das betreffende fremde Land in der jeweiligen Öffentlichkeit beeinflusst hat, und wie die Zirkulation dieser Texte im deutschsprachigen Europa die dortige Wahrnehmung von Brasilien und den USA beeinflusst hat.

Aus dieser interkulturellen Perspektive und im Hinblick auf die oben erwähnten Debatten über die Arbeitsbeziehungen und die Entwicklung der Wirtschaft und des Rechtssystems stellen die in Brasilien sowie in den USA und anderen amerikanischen Ländern in deutscher Sprache veröffentlichten Zeitschriften eine vielversprechende Quelle für neue Erkenntnisse dar, die sich auch für den Unterricht als nützlich erweisen können.

⁹ Beispielsweise in Heinrich Manns *Brasilien-Roman Zwischen den Rassen* (1907). Siehe dazu Mann (1987), Dürbeck (2007) sowie Kuschel; Mann; Soethe (2009).

5 Ausblick – Weitsicht

Die heute historisch gewordenen deutschsprachigen Zeitungen spiegeln das soziale und kulturelle Leben ihrer Entstehungszeit unglaublich bunt und anschaulich wider. Die Publikationen bringen nicht selten mit fortschrittlichem Akzent unerwartete Äußerungen und Informationen zu Themen und Perspektiven der politischen und sozialen Transformationen in ihrem Kontext. Mit ihnen verändert sich z.B. das eher stereotypisch markierte Bild der Deutschen in Südamerika. Die Wirkung deutschsprachiger Bürger in der Region breitet sich in ihrer Komplexität und längerer Zeitspanne aus, differenziert sich ja in einer geschichts- und kulturwissenschaftlich vertretbaren Art und Weise.

Die sprachlich genauere Betrachtung der historischen Dokumente sowie deren digitale Bearbeitung, Präsentation und Verwendung im Unterricht können die Einbettung des Materials in komplexe diskursive Zusammenhänge erörtern sowie dessen Betrachtung als Bestandteil eines multilingualen Kontinuums in der damaligen Gesellschaft bekannt machen. Durch die heutigen interdisziplinären und digital basierten Verfahren in der Forschung und Präsentation der Dokumente kommen Edition, Aufbereitung der Texte und Entwicklung von Bildungsprojekten mit unterschiedlichen, sich gegenseitig bereichernden Schwerpunkten zusammen.

Die Digitalisierung und Erforschung der alten Zeitungsexemplare der deutschsprachigen Presse in Brasilien (auch in den Amerikas) hat daher nicht so sehr mit einer „virtuellen“ Realität zu tun: Eigentlich gewinnt damit die Wirklichkeit sozialer und kultureller Prozesse, die lange verfolgt und diskursiv rekonstruiert werden können, an Konkretheit. Die Vergangenheit wird zum Gegenstand von neuen, innovativen Ansätzen in Bildung und Forschung. Mit dem Ansatz eines philologischen, kulturwissenschaftlich sowie gedächtnistheoretisch fundierten und digital basierten Umgangs mit deutschsprachigem Material vor Ort kann man im Angesicht dieser Dokumente in Brasilien (auch in anderen amerikanischen Ländern) viele Erkenntnisse über eine frühe, hochkomplexe Phase der Entstehung unserer heutigen globalen Gesellschaft gewinnen und weiterverbreiten.

Dies eröffnet für die Gestaltung des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in Brasilien neue Perspektiven¹⁰ und erfordert Herangehensweisen, die mit der Vermittlung einer fremd*gewordenen* Sprache zu tun haben. Das gedächtnistheoretisch fundierte Konzept von Uwe Koreik bietet hier nicht nur für die Unterrichtstätigkeit eine solide Basis, sondern ermächtigt und ermutigt Lehrer, an wissenschaftlichen Tätigkeiten aktiv teilzunehmen: Denn es fordert germanistische Dozenten auf, interdisziplinäre und praxisorientierte Forschungs- und Bildungsprojekte zu entwickeln, die durch technologische Innovation, Entwicklung des historischen Bewusstseins und globale, mindestens transatlantische Weitsicht die Bedeutung von Deutsch als internationale Sprache im eigenen Kontext deutlich machen – gestern, heute, in der Zukunft.

¹⁰ Siehe z.B. Le Blanc (2019).

Literatur

- Arndt, Karl; Olson, May (1973): *The German language Press of the Americas. History and bibliography, 1732–1968/Die deutschsprachige Presse der Amerikas 1732–1968. Geschichte und Bibliographie, 1973–1985*. 2 Bde. München: Verlag Dokumentation.
- Baron, Frank (2012): *Abraham Lincoln and the German Immigrants: Turners and Forty-Eighters. Yearbook of German-American Studies. Supplemental Issue 4*. Lawrence: Society of German-American Studies.
- Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik (IBGE). (<https://agencia.denoticias.ibge.gov.br/en/agencia-press-room/2185-news-agency/releases-en/20854-continuous-pnad-10-of-population-concentrate-nearly-half-of-wage-bill-in-brazil-in-2017.html>). Letzter Zugriff: 10.03.2022).
- Budde, Gunilla; Conrad, Sebastian; Janz, Oliver (Hrsg.) (2006): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- de Luca, Tania Regina; Antunes, Margarete Alves (2015): A presença de jornais em língua estrangeira em algumas bibliotecas paulistas e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. In: *Escritos. Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa* 9/9, 223–287.
- de Luca, Tania Regina; Guimarães, Valéria (Hrsg.) (2017): *Imprensa estrangeira publicada no Brasil – primeiras incursões*. São Paulo: Rafael Copetti Editor.
- Der deutsche Pionier*. Cincinnati, Ohio. 1869–1887.
- Dreher, Martin N.; Rambo, Arthur Blásio; Tramontini, Marcos Justo (Hrsg.) (2004): *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST Edições.
- Dürbeck, Gabriele (2007): Rassismus und Kosmopolitismus in Heinrich Manns ‚Zwischen den Rassen‘ (1907). In: Martin, Ariane; Wisskirchen, Hans (Hrsg.): *Heinrich Mann-Jahrbuch* 25. Lübeck: Schmidt-Römhild, 9–30.
- Eisenberg, Peter (1983): Arbeiterbildung und Alphabetisierung im 19. Jahrhundert. In: Giese, Heinz W. (Hrsg.): *Analphabetismus in Der Bundesrepublik*. Bd. 1, 13–32.
- Fluck, Winfried; Sollors, Werner (2002): *German? American? Literature? New Directions in German-American Studies*. New York u.a.: Lang.
- Fornoff, Roger; Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes; Shafer, Naomi (Hrsg.): *Weitergedacht! Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 37–67.
- Gehse, Hans (1931): *Die deutsche Presse in Brasilien von 1852 bis zur Gegenwart. Ein Beitrag zur Geschichte und zum Aufgabenkreis auslandsdeutschen Zeitungswesens*. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.

- Koreik, Uwe (2013): Landeskunde. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 178–186.
- Kuschel, Karl-Josef; Mann, Frido; Soethe, Paulo Astor (2009): *Mutterland. Die Familie Mann und Brasilien*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Latour, Bruno (2000): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lauer, Gerhard (2013): Die Vermessung der Kultur. Geisteswissenschaften als Digital Humanities. In: Geiselberger, Heinrich; Moorstedt, Tobias (Hrsg.): *Big Data. Das neue Versprechen der Allwissenheit*. Berlin: Suhrkamp, 99–116.
- Le Blanc, Clara Isabell (2019): *Authentisch-historisches Material als Basis zur [sic!] Entwicklung eines diskursiven DAF-Unterrichts an Hochschulen im brasilianischen Kontext: zur Arbeit mit Zeitungsartikeln der deutschsprachigen brasilianischen Presse über die Abolitionsfrage um 1888*. Masterarbeit, Universidade Federal do Paraná. (<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65795>. Letzter Zugriff: 10.03.2022).
- Mann, Heinrich (1987): *Zwischen den Rassen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mapa do Analfabetismo no Brasil. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2003). (https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Letzter Zugriff: 10.03.2022).
- Soethe, Paulo Astor (2018): Weltweit vernetzt: digitale Erforschung germanistischer Bestände in Brasilien. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 50/2, 83–94.
- Soethe, Paulo Astor (2020): Securing the Archive on the Transience of (Latin) American German Identities. Übers. v. Sarah Pybus. In: Braun, Rebecca; Schofield, Benedict (Hrsg.): *Transnational German Studies*. Liverpool: Liverpool University Press, 229–245.
- Transfopress Brasil (Forschungsprojekt). (<http://transfopressbrasil.franca.unesp.br>. Letzter Zugriff: 10.3.2022).
- Werner, Michael; Zimmermann, Bénédicte (2002): Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: *Geschichte und Gesellschaft* 28, 607–636.
- Wittke, Carl (1970): *Refugees of Revolution. The German Forty-Eighters in America*. Westport: Greenwood Press.

Prager Akzente

Michael Schwidtal (Frankfurt am Main)

In Prag in der Tschechischen Republik, wohin Uwe Koreik 1996 von Sofia, ich von Riga aus gelangten, war er unter den deutschen Kollegen als Lektor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) derjenige, mit dem ich sowohl über persönliche als auch über fachliche Fragen sprechen konnte. Er lud mich, der ich nun in Budweis in der südböhmischen Provinz lebte, auch sofort ein, bei ihm zu wohnen im Haus, das er in der Hauptstadt gemietet hatte. Wann immer ich dort zu tun haben würde, was dann oft der Fall war, ergaben sich doch Kontakte zur Prager Universität, den dort ansässigen internationalen Kulturinstituten und den Botschaften der deutschsprachigen Länder.

Sehr schätzen gelernt habe ich ihn wenige Wochen nach unserem ersten Treffen eines frühen Morgens sozusagen auf diplomatischem Parkett. Im Palais Lobkowitz, wo wenige Jahre zuvor Landsleute erst Zuflucht und schließlich die Ausreiseerlaubnis erhalten hatten, war eine etwa zwanzigköpfige binationale Kommission erschienen, um die Vergabe von Stipendien in die Wege zu leiten. Der DAAD war großzügig, bot Studenten Plätze in vierwöchigen Sommerkursen an und Wissenschaftlern Forschungsaufenthalte für ein Jahr oder länger. Die Kommission durfte in einem der repräsentativen Räume den Einzug eines mit beeindruckend vielen Akten beladenen Teewagens beobachten und die guten Wünsche seitens einer hochrangigen Persönlichkeit entgegennehmen, die, den Schwung ihres schneidigen Auftretens aufnehmend, sogleich auf dem Absatz kehrtmachte und zu gewiss wichtigen Geschäften weitereilte.

Damals herrschte für einen Moment große, eindrucksvolle Stille. Die tschechischen Kollegen waren zu Gast, sie konnten sich kaum äußern; immerhin kannten

sie einander. Die Deutschen waren meist erst kurz in Tschechien und einander nahezu unbekannt. Uwe Koreik aber hatte die Geistesgegenwart und die Courage, absolut zutreffend festzustellen: Das müssen wir jetzt wohl selbst hinkriegen. Ich konnte berichten, welche Auswahlen zur Rede standen und was dazu zu wissen war. Gabriele Becker, die Leiterin des Goethe-Instituts, fragte ganz direkt: Wer von Ihnen kann eigentlich was? So stellte sich heraus, dass drei tschechische Theologen und fünf deutsche Germanisten anwesend waren, Technik und Naturwissenschaften hingegen kaum vertreten. Ein solches Ungleichgewicht löste befreiende Heiterkeit aus. Alle waren sogleich bereit, Arbeitsgruppen zu bilden, Akten zu sortieren, kurz zu tun, was immer nötig war. Was wäre passiert, wenn jemand sich beschwert hätte? Der Weg, den Uwe wies und einschlug, führte dazu, dass das Deutschlandbild der tschechischen Kolleginnen und Kollegen neue Facetten erhielt: Die Kunst der Improvisation hatte darin bislang keinen Platz gehabt. Und in Budweis wurde im Nachhinein dankbar bemerkt, dass nicht nur die ehrwürdigen historischen, sondern auch die jungen, nach der Samtenen Revolution gegründeten Universitäten Kandidaten auf der Vorschlagsliste wiederfinden durften.

In der gemeinsamen Zeit in Tschechien ergab sich noch manche Gelegenheit für Treffen mit Uwe Koreik. Er fragte mich, ob ich nicht einmal an seinem landeskundlichen Seminar teilnehmen wolle, wohl wissend, dass ich Nationalismus und Antisemitismus keinesfalls als eine fast zwangsläufige Erscheinung der deutschen Geschichte ansah, wie es die Publikation nahelegte, über die an diesem Abend eine Studentin referieren sollte. Er war also an Differenzierung und Diskussion interessiert, nicht an der Bestätigung von Vorurteilen. Und die gab es damals durchaus in Tschechien, auch unter angehenden Germanisten, denn die jüngere Generation fing eben erst an, die historischen Quellen zu studieren, die jetzt zugänglich wurden. Außerdem blieb Uwe bei seiner Position, der Provinz Aufmerksamkeit zu verschaffen. Seine Studenten im linguistischen Seminar waren nicht wenig überrascht, dass es ausgerechnet ein Gast aus Budweis war, eine meiner jungen Kolleginnen, die als erste in Tschechien Genderforschung betrieb. Auf seine Empfehlung kamen dann auch Prager zur Franz-Werfel-Konferenz, die in Budweis stattfand, das erste internationale Symposium, das die Germanistik dort ausrichtete, und insofern eine richtige Mutprobe.

Als Uwe Koreik sich schließlich nach zwei Jahren verabschiedete, um nach Hannover zu wechseln, nahm sein Abschiedsfest einen denkwürdigen Verlauf. Damit sich die Kollegen garantiert vollständig einfinden würden, berief seine Chefin, Frau Professor Alena Šimečková, kurzerhand eine Lehrstuhlsitzung zu Uwe nach Hause ein. Listigerweise war verabredet worden, dass im gebührenden zeitlichen Abstand auch seine Studenten auftreten würden. So kam es an diesem Abend zu völlig unerwarteten Begegnungen, denn ein legeres Zusammentreffen hierarchisch sonst streng geschiedener Gruppen hatte an der ältesten mitteleuropäischen Universität, der in der Sowjetzeit schwer misshandelten Alma Mater Carolina, wohl seit langem nicht mehr stattgefunden. Gabriele Becker, die mir später half, die deutsche Schriftstellerin Libuše Moníková in der tschechischen Heimat wieder bekannt zu machen,

beobachtete sichtlich vergnügt, wie in Uwes Küche Dozenten und Studenten sich, lebhaft miteinander scherzend, die Referenz erwiesen auf der Suche nach Speisen und einem Glas Wein. Das war ein starker Schlussakkord.

In den Jahren, die seit der gemeinsamen Zeit in Tschechien vergangen sind, hat Uwe Koreik neben Geistesgegenwart und Offenheit eine dritte Eigenschaft gezeigt: Treue. Er hat mich sogar angerufen, wenn ich mich wieder einmal nicht gemeldet hatte. Nach wie vor sind wir oft verschiedener Meinung, die gemeinsame Basis aber bleibt, dass wir Werte teilen (und beredt vertreten), die aufzugeben wir nicht bereit sind. Uwe Koreik ist aber eigentlich kein Mensch vieler Worte, sondern mehr noch der Tat. So bin ich gewiss nicht der Einzige, der, dankbar verpflichtet, an ihn denkt.

Teil III: Testen/Prüfen

Standardisierte DaF/DaZ-Tests: Ein notwendiges Übel?

Matthias Jung (Düsseldorf)

1 Historische Situierung der Debatte in DaF/DaZ und Uwe Koreiks Rolle

Eines der Themen, denen Uwe Koreiks Interesse theoretisch wie praktisch in seiner Zeit im FaDaF-Vorstand, als Leiter des Sprachenzentrums der Universität Hannover sowie als Verantwortlicher für die Deutschausbildung an der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) galt und gilt, ist das Thema Prüfen und Testen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang und der Studierfähigkeit. Beim FaDaF, der im Auftrag der HRK mit der Fachaufsicht und dem Qualitätsmanagement der DSH betraut ist, hat er sich in den Jahren 2001 bis 2009 intensiv mit der Überarbeitung der DSH-Musterprüfungsordnung (MPO) im Kontext der HRK-Rahmenordnung für den Hochschulzugang (RO-DT) beschäftigt. Anschließend sichtete er zusammen mit Hiltraud Casper-Hehne, der damaligen FaDaF-Vorsitzenden, und der FaDaF-Geschäftsstelle unzählige Prüfungsordnungen der DSH-Hochschulstandorte, ob sie RO-DT bzw. MPO entsprachen, so dass sie offiziell bei der HRK registriert werden konnten. Denn erst die Registrierung garantierte, dass die jeweilige DSH sich auch als solche bezeichnen durfte und deutschlandweit als Sprachnachweis für den Hochschulzugang anerkannt wurde. Von Anfang an ging es dabei neben diesen Formalia auch um die Frage der Qualität und Vergleichbarkeit der verschiedenen Sprachprüfungen für den Hochschulzugang.

Diese Debatte wurde insbesondere durch die Einführung des TestDaF forciert, der 2001 zum ersten Mal weltweit abgenommen wurde und mit dem ein neuer wissenschaftlicher Anspruch im Bereich der DaF-Tests Einzug hielt. Vor allem die DaF-Lehrgebiete, aber auch der damalige FaDaF-Vorstand begleiteten die Entwicklung und Einführung des TestDaF vielfach sehr kritisch und hätten seine Einführung wohl gerne verhindert, weil sie den weltweit einheitlichen Hochschulzugangstest als Konkurrenz zu der von den Hochschulen und das hieß seinerzeit fast immer von den DaF-Lehrgebieten dezentral verantworteten DSH sahen. Die damals in manchen Sitzungen aufwallenden Emotionen und die damit einhergehende manchmal scharfe persönliche Polemik sind ein gutes Beispiel dafür, dass es bei standardisierten Tests bereits für die Prüfungsanbieter offensichtlich um sehr viel geht, und es sich nicht um eine rein wissenschaftliche Angelegenheit handelt. Das gilt erst recht für die Prüflinge, die ganz andere Prioritäten als testtheoretische Diskussionen haben (siehe Abschnitt 4).

Mit dem Wechsel praktisch des gesamten FaDaF-Vorstands 2001 versachlichte sich die Debatte, was nicht zuletzt ein Verdienst des neuen FaDaF-Vorstandsmitglieds und damaligen FaDaF-Geschäftsführers Uwe Koreik war. Denn obwohl er sich parallel sehr engagiert für die Überarbeitung und Modernisierung der DSH einsetzte, ging es ihm nicht um die Polemik, sondern um den wissenschaftlichen Diskurs über Testen und Prüfen im Fach DaF (vgl. Casper-Hehne; Koreik 2004, Koreik 2005).

2 Der DaF/DaZ-Test-Boom

Seit dieser Zeit, d.h. den späten 1990er und frühen 2000er-Jahren hat sich zum einen das Fach DaF zu einem Fach DaF/DaZ weiterentwickelt, zum anderen sind die Relevanz des Themas Testen & Prüfen ebenso wie die Menge der unterschiedlichen standardisierten und deutschlandweit anerkannten DaF/DaZ-Prüfungen und die Zahl der abgelegten Tests stark gestiegen. Im DaZ-Bereich sind besonders die B1-Abschlussprüfungen der Integrationskurse für Migrant:innen wie der DTZ (Deutschtest für Zuwanderer), aber auch die B2- und C1-Prüfungen zum Abschluss der sogenannten Berufssprachkurse zu nennen, die seit 2022 durch den neu entwickelten, dann einheitlich vorgeschriebenen DTB (Deutschtest für den Beruf) abgelöst werden. Und auch im Bereich des Hochschulzugangs hat sich ein weiterer Test eines Anbieters etabliert, der im BAMF-Bereich groß geworden ist: die telc GmbH, hinter der als dominanter Anteilseigner der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) steht. Hinzu kommen im Kontext der Fachkräftegewinnung insbesondere im Bereich Medizin & Pflege weitere berufsspezifische Tests, die einen Zugang zu den reglementierten Berufen wie Ärzt:in oder Pflegefachkraft ermöglichen.

An das Bestehen oder Nicht-Bestehen dieser Tests sind weitreichende gesellschaftliche und ökonomische Konsequenzen geknüpft. DaF/DaZ-Prüfungen entscheiden über Aufstiegs- und Lebenschancen und das oft in einem ungleich drama-

tischeren Ausmaß als Abiturprüfungen oder ein Hochschulexamen, denn von ihrem Bestehen hängen z.B. Visaerteilung, Bleiberecht und Abschiebung, Staatsbürgerschaft, Zulassung zum Studium, Arbeitserlaubnis, Berufszulassung, Arbeitsverträge, Familienzusammenführung, Sozialhilfen u.v.a.m. ab.

Damit einher ging nicht nur die Entwicklung der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplin im Bereich der Sprachtests, sondern auch der starke Glaube an die Messbarkeit von kommunikativer Kompetenz und Objektivität der Ergebnisse, was vielfach, und hier ist vor allem der Bereich der BAMF-Kurse zu nennen, zu einem technokratischen Selbstläufer wurde. Dabei spielte noch eine weitere Entwicklung der letzten 20 Jahre eine wichtige Rolle: Der 2001 eingeführte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) hat zu einer eindeutigen Strukturierung und formalen Vergleichbarkeit des Prüfungsangebots geführt bzw. die Illusion der Äquivalenz von Prüfungen auf derselben GER-„Stufe“.

3 Die Testproblematik als nicht-wissenschaftliche Frage

Angesichts der ständig wachsenden Bedeutung von Deutschzertifikaten für individuelle Lebenswege scheint es an der Zeit, den damit einhergehenden blinden Glauben an standardisierte Tests in Frage zu stellen und sie als das zu sehen, was sie sind: ein vielfach notwendiges Übel. Anstelle einer Verengung der DaF/DaZ-Perspektive auf Fragen der wissenschaftlichen Methodik und der Testkonstruktion soll der Blick auf den Prozess der Chancenzuweisung durch Testergebnisse und ihre Instrumentalisierung gelenkt werden. Die meisten dieser Aspekte sind nicht neu, aber sie müssen in Erinnerung gerufen und im Licht der Entwicklungen der letzten Jahre speziell für DaF/DaZ neu bewertet werden.

Die prinzipielle Kritik an standardisierte Tests konzentriert sich auf ihren Charakter als summative Prüfungen, die das Erreichen eines vorgegebenen Lernstands bestätigen sollen, während die pädagogisch „guten“ Prüfungen formativer Art sind, d.h. als individualisiertes Feedback den Fortschritt der Lernenden steuern und sie motivieren.

Die pädagogische Grundsatzkritik an summativen Prüfungen, speziell wenn sie bestimmte, lernendenunabhängige Standards vorgeben, ist nicht neu: Summative Tests machen weder das Potenzial von Lernenden sichtbar noch sind sie individuell fair in dem Sinne, dass sie die gemachten Fortschritte oder unterschiedliche Lernbedingungen berücksichtigen. Hinzu kommen generelle Vorbehalte gegen den Leistungsdruck, der Versagensängste provoziert und die Lernenden demotiviert.

Aus Sicht der Lehrenden wird beklagt, dass die Fixierung auf die Prüfungen bei den Lernenden wie der entsprechende Druck auf die Lehrkräfte, möglichst hohe Bestehensquoten in ihren Klassen zu erreichen, den Unterricht auf eine reine Prüfungsvorbereitung reduziert („Washback-Effekt“), bei der nicht abgeprüfte, meist komplexere Lernziele, insbesondere Fertigkeiten bzw. Verhalten und Werte im

sozialen und kommunikativen Bereich zugunsten einer Wissensüberprüfung und operationalisierbaren Teilkompetenzen entfallen.

Auf diese Kritik hat speziell die Hochschullehre mit dem Konzept des „Constructive Alignments“ (Biggs; Tang 2011) reagiert. Gemeint ist, vereinfacht gesagt, dass Lernziele nicht heimlich durch die Prüfung statt durch das Curriculum vorgegeben werden, sondern umgekehrt: Leistungstests sollen so konstruiert werden, dass Lernzielerreichung und Prüfungsvorbereitung aufgrund ihrer gleichen „Ausrichtung“ zusammenfallen. Das ist immer dann besonders gut möglich, wenn die Lehrkräfte auch die Prüfung selber entwickeln bzw. beeinflussen können. Ein *constructive alignment* wird aber umso schwieriger, je standardisierter und weiter verbreitet eine Prüfung ist, so dass sie generell nur noch unter großem Aufwand und vielleicht alle zehn oder zwanzig Jahre verändert und erst recht nicht auf individuelle Lernziele angepasst werden kann.

Weitere Stoßrichtungen der Kritik stellen die Objektivität und Vergleichbarkeit der Bewertungen („Reliabilität“) bzw. den Nachweis des Erreichens eines Lernziels bzw. den Erwerb einer konkreten Kompetenz durch eine bestimmte Prüfung („Validität“) in Frage.¹ Dabei gerieten vor allem verschiedene Formen sachfremder Verzerrungen („bias“) in den Blick, seien es soziale Vorurteile der Bewertenden oder kulturelle, z.B. eurozentrische Prüfungsaufgaben.

Diese Kritik an Prüfungen im Allgemeinen trifft auch auf Sprachprüfungen zu, wenn auch in jeweils eigener Ausformung und Gewichtung, speziell auch in der Kombination mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Hier gibt es zusätzliche Kritikpunkte, etwa die Einteilung in „Niveaustufen“, als ginge es um wohldefinierte Plateaus einer Treppe, wo es sich doch in Wirklichkeit um ein Kompetenzkontinuum handelt, in dem relativ willkürlich Schnitte gesetzt werden, die dann als Grenze zwischen den sechs definierten Niveaus A1 bis C2 mit fließenden Übergängen gelten (und wo Lehrbuchverlage wie Sprachkursorganisatoren noch willkürlicher meist Halb- und Übergangsstufen wie A1.1/A1.2, B1.1 und B1.2. oder B1+ implizieren).²

Schon diese Bildlichkeit ist also falsch, denn die individuelle Sprachkompetenz entwickelt sich nicht in wohldefinierten Sprüngen, sondern als kontinuierlicher Prozess mit Fort- und Rückschritten und das oft gleichzeitig. Leider hatte die GER-Standardisierung verschiedener Sprachkompetenzniveaus die Konsequenz, dass mittlerweile gerade auch im institutionellen Bereich mit den GER-Abkürzungen von A1 bis C2 operiert wird, als handele es sich um eindeutige technische Normen, Maße und Gewichte oder diskrete Führerscheinklassen, mit denen sich die Kommunikationskompetenz eines Menschen präzise klassifizieren ließe. Diese Kritik

¹ Ein schönes Beispiel für eine nicht-valide Prüfungsfrage gibt Juli Zeh (2012) in ihrer Erzählung „Nullzeit“, in der ein Jura-Student in seiner mündlichen Staatsexamensprüfung nicht nur den Namen des Rechtsphilosophen Montesquieu buchstabieren soll, sondern zusätzlich noch nach dem vollständigen Namen des Philosophen inkl. aller seiner Titel gefragt wird.

² Diesen Punkt führt etwa Claudia Harsch genauer in ihrem Online Vortrag unter <https://www.youtube.com/watch?v=XQUwxPhd5kc> aus. Für weitere Kritikpunkte am GER s. DGFF (2018).

betrifft allerdings nicht das Konzept des GER selber, sondern seine Anwendung in der Praxis vor allem durch Fachfremde.³

Im Folgenden soll es allerdings nur am Rande um die genannten und bekannten Kritikpunkte gehen, sondern entweder um „unfachliche“ Perspektiven oder um prinzipielle Fragen, ob – speziell im Bereich der Integration von Geflüchteten oder Fachkräften – die Fixierung auf standardisierte Kompetenzmessungen der einzige und vor allem der beste Weg zum Ziel ist.

4 Die Perspektive der Prüfungsteilnehmenden⁴

Ganz und gar unwissenschaftlich ist z.B. das Kriterium der „Schwere“ einer Prüfung (verstanden als die subjektive Erwartungswahrscheinlichkeit durchzufallen) oder die organisatorischen Rahmenbedingungen der Prüfungsdurchführung (Verfügbarkeit von Prüfungsplätzen, Ergebnisfristen), die einen großen Einfluss auf die Wahl der einen oder anderen Hochschulzugangsprüfung durch ausländische Studienbewerber:innen haben. Diese Faktoren beeinflussen die Selektion und Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland in ungleich höherem Maße als die wissenschaftliche Qualität einer Prüfung, die dagegen bei der Entscheidung über die Anerkennung einer Prüfung für einen bestimmten Zweck wie den Hochschulzugang eine Rolle spielt, aber auch hier nur ein Faktor unter mehreren ist.

Noch grundsätzlicher ist die Frage, ob die standardisierten Prüfungen, in unserem Kontext etwa Hochschulzugangsprüfungen wie die DSH oder der TestDaF oder die Abschlussprüfungen der BAMF-Kurse, überhaupt wünschenswert oder zumindest notwendig sind. Denn jenseits des gesteuerten Sprachunterrichts gibt es nicht nur Kinder, die eine Sprache weitgehend selber aneignen, sondern auch *Erwachsene*, sei es weil sie durch aktive sprachliche Interaktion mit ihrer zielsprachlichen Umgebung besonders gut eine neue Sprache auf „natürlichem“ Weg quasi von selbst lernen, sei es weil sie gute autonome Lernende sind, d.h. selbst gesteuert und reflektiert mit Sprachlernmaterialien ihren Spracherwerb organisieren oder dies in einer Kombination beider Verfahren tun.

Auch wenn ich dafür nur anekdotische Belege aus vielen Gesprächen kenne, scheinen z.B. Fälle, in denen Bewerber:innen aus dem Ausland sich mit nur geringen Deutschkenntnissen regulär immatrikulieren konnten und anschließend nicht nur eine hohe Sprachkompetenz erwerben, sondern auch ihr Studium erfolgreich abschließen, gar nicht so selten. Solche Fälle lassen sich mit dem oben aufgeworfenen Punkt erklären, dass es Personen mit hoher Deutscherwerbseignung und -motivation gibt, die in ihrem Heimatland keinen Zugang zu den notwendigen Deutsch-

³ Zur Anwendung des GER für Tests vgl. ALTE (2012) und British Council, UKALTA, EALTA, ALTE (2022).

⁴ Um Fairness von Prüfungen und ethische Fragen geht es auch im Handbuch für Testersteller, wenn auch nur kurz (ALTE 2012: 21f.).

kursen bzw. zu ungesteuerten Spracherwerbssituationen hatten, den sie dagegen in der zielsprachlichen Umgebung problemlos finden.

Angesichts der immer lückenloseren und professioneller angewandten Sprachregularien für Einschreibungen und Visa sind die verbliebenen Schlupflöcher, um der standardisierten Sprachkompetenztestung zu entgehen, betrügerischer Art: Zeugnisfälschungen, außerdem „echte falsche“ Zeugnisse, bei denen ein:e Stellvertreter:in die Prüfung bestanden hat, sowie der Betrug durch den vorherigen Zugang zu den Prüfungsaufgaben. Es liegt im Wesen dieser in den Prüfungsordnungen sanktionierten Verstöße, dass die Dunkelziffer hoch ist.

Verkäufer:innen falscher Zertifikate locken ihre Kundschaft nicht zuletzt mit dem Argument, dass die Tests sowieso nicht realistisch seien. In einem entsprechenden Spameintrag in einem offenen Forum heißt es etwa unter der entwaffnenden Überschrift „Buy Language Certificates“ und in etwas schrägem, wohl aus dem Englischen schlecht übersetztem Deutsch:

Lesen Sie weiter, um herauszufinden, was ein Sprachzertifikat für Sie tun kann und wie Sie es erhalten. Warum ein Sprachzertifikat anstreben? Lassen Sie Ihre Fähigkeiten ehrlich von einem Dritten bewerten [...]. Haben Sie eine schnelle Antwort auf Fragen zu Ihren Sprachkenntnissen parat. Für Beschäftigung, Studium oder Einwanderung berechtigt sein 5 der nützlichsten Sprachzertifikate der Welt JLPT (Japanisch) DELE (Spanisch) DELF/DALF (Französisch) HSK (Mandarin-Chinesisch) TELC (mehrere Sprachen). So sehr die Designer des Tests auch versuchen, den Sprachgebrauch in der realen Welt widerzuspiegeln, wird er für die Benotung zwangsläufig ein wenig künstlich sein. Daher garantiert ein hohes Niveau in Ihrer Zielsprache niemals eine solide Punktzahl.⁵

Wer solche unlauteren Wege geht, tut dies, soweit er z.B. überhaupt vorhat ernsthaft zu studieren, in der festen Überzeugung, dass er auch ohne den vorherigen Nachweis der als notwendig erachtete Kompetenzstufe sprachlich schon irgendwie klar kommt bzw. seine sprachlichen Defizite mit Übersetzungsprogrammen oder mit Hilfe seiner Community und weiteren freundlich gesagt „Tricksereien“ kompensiert. Aber auch die Haltung, dass wenn man erst einmal im Land ist, die Sprache schon irgendwie lernt, dürfte verbreitet sein. Und obwohl sich die Mogler:innen in den allermeisten Fällen täuschen, gibt es auch Ausnahmen, denen es tatsächlich gelingt, ein Studium erfolgreich auf Deutsch zu absolvieren.

⁵ Dieser SPAM tauchte am 18.7.2022 in allen Diskussionsforen auf deutsch-als-fremdsprache.de auf und wurde natürlich umgehend gelöscht bzw. gar nicht erst freigeschaltet.

5 Legale Strategien zur Verfälschung der Testvalidität

Neben den genannten, eindeutig betrügerischen Strategien, um an einen notwendigen Sprachnachweis zu gelangen, gibt es aber auch Grauzonen, die den Glauben an die Objektivität eines standardisierten Sprachtests ins Wanken bringen. Das gilt vor allem für die Schreibaufgaben und allgemein im Hinblick auf die notwendigerweise begrenzte Zahl von Prüfungssätzen der Testinstitute. Hier lassen sich im Netz dann Themenlisten aller bisherigen Schreibaufgaben finden, für die man natürlich entsprechende Texte vorbereiten kann, um sich dadurch einen objektiven Vorteil zu verschaffen. Überhaupt gibt es in einer Art Prüfungsdarknet zahlreiche Hinweise zu den aktuell eingesetzten Prüfungssätzen, die auf verschiedene Weisen geleakt wurden, sei es durch korrupte Prüfer:innen oder Testinstitute, durch Abfotografieren mit dem Handy, Entwenden von Prüfungssätzen oder seit der Einführung digitaler Tests natürlich auch durch Hacking bzw. Phishingmethoden. Dass dahinter oft eine gehörige Portion krimineller Energie steckt, vor allem wenn diese Informationen dann monetarisiert werden, ist unbestritten. Die Testinstitute sind hier in einem ständigen Hase-Igel-Wettlauf gefangen, mit dem sie diese Verfälschungen zwar einigermaßen begrenzen, aber niemals vollkommen unterbinden können, auch nicht technisch. Was macht man z.B. gegen das genaue Memorieren von Prüfungssätzen bzw. seinen Teilen, erst recht, wenn sich mehrere Personen zusammentun und auf einzelne Teile konzentrieren, vielleicht sogar nur zu diesem Zweck an einer Prüfung teilnehmen?

Unabhängig von der kriminellen Energie der Täter:innen ist es nicht verboten, Listen mit typischen Themen o.ä. Prüfungshinweisen zu benutzen, ja es gehört sogar zu einer seriösen Vorbereitung auf eine Prüfung sich möglichst viele Informationen über diese Musterprüfungssätze etc. zu besorgen, so dass der Übergang zur vollkommen legalen Prüfungsvorbereitung fließend ist. Reine Prüfungsvorbereitungen, die sogenannten Formattrainings, wollen keinen Kompetenzzuwachs im Sinne des GER erzielen, sondern nur mit einer Prüfung so vertraut machen, dass man seine volle Sprachkompetenz abrufen kann und nicht wegen mangelnder Vertrautheit mit den Aufgabentypen und -bedingungen einer Prüfung aus dem Konzept gebracht wird und ein Ergebnis unter seinem wirklichen Sprachniveau erzielt. Soweit die Theorie eines guten Formattrainings.

Vergessen wir einmal, dass die Verfügbarkeit bzw. Auswahl von Prüfungstrainings, aber auch das finanzielle Potenzial der Kandidat:innen, was die Bezahlung solcher Kurse und mehrfach wiederholter Tests angeht, eine grundsätzliche Chancenungleichheit schafft, dann gibt es noch die Vorbereitungstrainings, die den Glauben an die Objektivität von Tests erschüttern. Gemeint sind Formatdrills, die so perfektioniert auf einen bestimmten Prüfungstyp vorbereiten, dass dieser bestanden wird, *ohne* dass man das im Zeugnis anschließend nachgewiesene Niveau hat, man also Testergebnisse über seiner realen Sprachkompetenz erzielt. Die bei diesen Drills eingesetzten Mittel können einerseits die Nutzung aller genannten, auch „grauer“ Informationsmöglichkeiten über aktuelle Prüfungssätze, das Auswendig-

lernen vorbereiteter Texte und Versatzstücke sein und wie man sie clever kombiniert, das Wissen über Prüfungsstrategien (z.B. auch dann bei Multiple-Choice-Tests etwas ankreuzen, wenn man die Antwort nicht weiß und in diesem Fall gerade nicht die verführerischen Distraktoren ankreuzen, die ein Wort aus dem Hör- oder Lesetext zitieren). Solche im Sinne der zu messenden Kompetenz nicht-validen Faktoren können über Bestehen oder Durchfallen entscheiden. Bestenfalls lässt sich argumentieren, dass eine gründliche Prüfungsvorbereitung zwar eine nicht-sprachbezogene, aber eben eine wichtige Studier- und Karrierekompetenz abbildet.

Wie weit es entsprechenden Kursen tatsächlich gelingt, ohne direkt unlautere Mittel, wie ein vorher bekannter Prüfungssatz, den objektiven Kompetenzmessungsanspruch eines Tests auszuhebeln, sehen Sprachtestinstitutionen und Sprachlehrkräfte naturgemäß sehr anders. Letztere betonen, wie sie ihre Lernenden durch Prüfungsdrills oder Strategien wie vorbereitete Textproduktionen so fit gemacht haben, dass auch schwache Kursteilnehmende bestanden haben. Oder sie zitieren erlebte Fälle, in denen ihre schlechtesten Lerner:innen bestehen und die besten durchfallen oder in denen Studienbewerber mit anerkannten Hochschulzugangszugnisse in Wirklichkeit eine Deutschkompetenz weit unter der zertifizierten hatten, nichts verstanden oder selbst einfachste Gespräche unmöglich waren. Wie weit solche anekdotischen Erzählungen, die es zuhauf gibt, als Evidenz für die mangelnde Validität einer bestimmten Prüfung taugen – zumindest in dem Sinn, dass dies mit bestimmten Tricks möglich ist – bleibt offen, nicht zuletzt, weil die geschilderten Phänomene auch anders, und nicht nur durch Betrug, erklärt werden können.

Zudem verweisen die Prüfungsanbieter auf ihre Maßnahmen, um genau solche Fälle zu vermeiden (sie aber realistischerweise dadurch aber wohl nur mehr oder weniger erschweren). Als Strategie zur Aufrechterhaltung der Prüfungsvalidität taugt es beispielsweise im Testkonstrukt sich für viele kleine Schreibaufgaben zu entscheiden, die in den Prüfungssätzen immer wieder anders kombiniert werden können, während eine einzige längere Schreibaufgabe zu aktuell gesellschaftsrelevanten Themen in der Tat oft gut vorhergesehen und mehr oder weniger durch Auswendiglernen vorbereitet werden kann. Auch ständig neue Prüfungssätze konkreter unläutere Prüfungsvorbereitungen, sind aber aufwendig und teuer, so dass kein Anbieter von standardisierten Prüfungen es sich erlauben kann, Prüfungsteile nur einmal einzusetzen.

Schließlich spielen auch die Richtlinien für die Bewerter:innen eine Rolle bei der Sanktionierung von Betrugsversuchen, z.B. wenn offensichtlich vorher gelernte Textstücke oder gute Texte, die aber das Thema verfehlen, abgestraft werden. Bewertungsvorgaben, die beispielsweise auch festlegen, was als Täuschungsversuch automatisch zum Nichtbestehen der gesamten Prüfung führt, werden allerdings nicht veröffentlicht und nur bei begründeten Einsprüchen manchmal offengelegt. So hat in einem mir bekannten Fall der Prüfungsanbieter telc eine gesamte C1-Prüfung als Täuschungsversuch und damit als nicht bestanden gewertet, weil das Ergebnis des Testteils „Schreiben“ von den anderen Teilnoten stark nach unten

abwich. Dabei hatte der Kandidat trotz der deutlich geringeren Punktzahl in der Fertigkeit Schreiben nach der Prüfungsordnung aufgrund seiner Gesamtpunktzahl bestanden.

In diesem konkreten Fall waren sich die beiden Dozentinnen des betreffenden Lernalters in dem C1-Berufssprachkurs sicher, dass hier kein Betrugsversuch vorlag: Sie hatten für diesen Lerner auf der Basis des viermonatigen gemeinsamen Kurses das Bestehen der C1-Prüfung erwartet und wussten um seine relative Schreibschwäche, er hatte zudem erklärt für diesen Teil in der Prüfung zu spät gekommen und daher besonders nervös gewesen zu sein. Warum sollte er in den anderen Teilen erfolgreich betrogen haben, dann im schriftlichen Teil aber nicht? Ist es unplausibel, dass man in einer Fertigkeit/einem Testteil im Prüfungsstress (relativ) versagt? Umgekehrt, d.h. bei drei konsistent schwachen Ergebnissen in allen anderen Prüfungsteilen und einer brillanten Textproduktion liegt der Betrugsverdacht viel näher. Es geht hier nicht um den Einzelfall, der nur als Beispiel dienen soll, dass das notwendige Vorgehen gegen Prüfungsbetrug wieder zu anderen Ungerechtigkeiten und Verfälschungen führen kann.

6 Fertigkeitenmix und Gültigkeit von Sprachzertifikaten

Dieser Fall bringt uns zu weiteren Kritikpunkten hinsichtlich der Validität verschiedener Sprachtests jenseits der testtheoretischen Güte der einzelnen Aufgaben und aller Sicherheitsvorkehrungen gegen Täuschungsversuche: Die Regeln für die Wertung von Teilresultaten im Rahmen des Gesamtergebnisses betreffen das Testkonstrukt insgesamt. Teilergebnisse differenzieren meist nach den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, wobei manchmal noch andere Teilnotenbereiche hinzukommen. Doch wie werden diese Ergebnisse für das Bestehen der Gesamtprüfung zusammengezählt?

Die laut Visumshandbuch⁶ anerkannten Sprachnachweise für die wichtige B1-Stufe, insbesondere relevant nach dem Fachkräfteeinwanderungsgesetz, das B1-Zertifikat des Goethe-Instituts (GI) und das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) auf der einen und das B1-Zertifikat der telc GmbH auf der anderen Seite, unterscheiden sich inhaltlich nur wenig, der größte Wertungsunterschied liegt in den Kumulationsregeln. Während für die ersten beiden Zertifikate alle vier Einzelmodule bestanden sein müssen, um das B1-Zertifikat zu erhalten, müssen beim telc-Test jeweils nur das Bestehen der drei schriftlich abgefragten Teile insgesamt und die mündliche Prüfung bestanden sein, d.h. ein schlechter HV-Test, kann durch einen überdurchschnittlichen LV und eine gute Schreibleistung kompensiert werden.

Es lässt sich lang darüber diskutieren, welches Testkonstrukt sinnvoller bzw. fairer ist. Entscheidend ist hier für mich allerdings der Punkt, dass das modulbezogene Bestehensprinzip von GI und ÖSD mehr Chancen zum Durchfallen bietet als

⁶ Im Visumshandbuch (Auswärtiges Amt 2022) wird an 25 Stellen auf das Niveau B1 Bezug genommen, die anerkannten Zertifikatsanbieter werden auf S. 6 des Abschnitts „Nachweis von Sprachkenntnissen im Visumsverfahren“ genannt.

das kumulative telc-Prinzip. Leider geben sich die Prüfungsanbieter bei den Statistiken zu ihren Prüfungen aus verschiedenen Gründen wenig transparent – am ehesten übrigens noch g.a.s.t. als verantwortlicher Anbieter für den TestDaF –, so dass ich hier nur mit einem kleinen Sample von knapp 150 Prüfungskandidat:innen operieren kann, für das mir die Zahlen bekannt sind und die das ÖSD in Tunesien abgelegt haben: Wäre das kumulative Wertungsprinzip wie bei telc angewendet worden, hätten rund 10% mehr der Kandidat:innen im ersten Versuch bestanden. Diese Zahl ist gruppenabhängig, aber es können in keinem Fall mehr Personen nach dem Einzelmodulprinzip als nach der schriftlich kumulativen Wertung bestehen. Auch hier liegt eine weitere Ergebniszufälligkeit infolge des gewählten Tests vor, geht man einmal davon aus, dass die beiden Testfamilien aufgrund ihrer Qualitätsgarantie durch die ALTE-Zertifizierung in etwa gleich valide sind.

Zu hinterfragen ist allerdings grundsätzlicher, ob ein Sprachtest, mit dem man nachweisen möchte, dass man einer angestrebten Tätigkeit wie studieren oder in einem bestimmten Beruf arbeiten auch tatsächlich kommunikativ gewachsen ist, immer alle vier Fertigkeiten auf gleichem GER-Niveau erfordert. Wer sich um ein Au-pair-Visum bemüht, muss vermutlich auf einem höheren Niveau sprechen und ein über ein gut entwickeltes Hörverständnis verfügen als lesen und schreiben können. Der Erkenntnis, dass nach dem GER-Ansatz eigentlich die einzelnen Fertigkeiten je nach kommunikativen Erfordernissen der angestrebten Tätigkeit differenziert werden müssten, trägt zwar der TestDaF Rechnung, indem er das individuelle Testergebnis nach TestDaF-Kompetenzstufen (TDN) differenziert, so dass auch für einzelne Studiengänge unterschiedliche Fertigungsprofile vorgeschrieben werden könnten. Doch wendet das m.W. leider keine deutsche Hochschule an, sondern sie greifen zur Differenzierung der Bewerber:innen auf ein kumuliertes „Punkte“-System von 12 (4 x TDN 3) bis 20 (4 x TDN 5) Punkten zurück. Hier zeigt sich erneut, dass bei der Nutzung von Sprachnachweisen in Verwaltungsvorgängen, die über Lebenswege entscheiden, fachfremde Erwägungen im Sinne der administrativen Effizienz vorgehen.

Einen letzten Willkürfaktor bei der Sprachkompetenzmessung gilt es zu benennen: Die Zeit, die seit dem Ablegen und Bestehen einer Prüfung verstrichen ist: Hier legen einzelne Testanbieter bestimmte Zeiträume für die „Gültigkeit“ ihrer Zertifikate fest, andere nicht. Für die relevanten anerkannten DaF/DaZ-Prüfungsanbieter gilt zwar, dass ihre Zertifikate im Unterschied etwa zum TOEFL für den englischsprachigen Hochschulzugang unbegrenzt gültig sind,⁷ diese Festlegung wird jedoch durch die deutschen Botschaften oder einzelnen Hochschulen ausgehebelt, wenn sie verlangen, dass die Sprachnachweise nicht älter als ein oder zwei Jahre sein dürfen.

⁷ telc- und TestDaF-Zertifikate sind unbegrenzt gültig: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Informationsmaterial/leitfaden_fuer_schulen.pdf, S. 9; <https://www.testdaf.de/de/teilnehmende/mein-testdaf/faq/faq-ergebnisse-und-zertifikat/>.

Das Visumshandbuch (Auswärtiges Amt 2022) verlangt, dass geforderte Sprachnachweise nicht älter als ein Jahr sind. Worauf sich diese Zahlen gründen, ist unklar, es gibt keine allgemeingültigen wissenschaftlichen Untersuchungen, in welchem Tempo Sprachkompetenz verloren geht, und selbst wenn, wie der Testanbieter für den TOEFL, der Educational Testing Service (ETS), behauptet, bleibt jeder konkrete Zeitpunkt willkürlich. Der Sprachkompetenzverlust dürfte auf jeden Fall ein individuell sehr unterschiedlicher und komplexer Prozess sein.

Relevant ist vor allem, wie schnell die einmal Getesteten wieder das zertifizierte Niveau erreichen bzw. ob durch Lebensumstände des Zertifikatsinhabenden begründet die Sprachkompetenz aufrechterhalten wurde oder vielleicht inzwischen sogar höher als zum Testzeitpunkt ist. Da jeder summative Test also nur eine Momentaufnahme bescheinigen kann, wird er im Hinblick auf die Zwecke des Nachweises wie sprachliche Studier- oder Arbeitsfähigkeit de facto aus Sicht des Nachweisfordernden doch zu einem formativen Potenzialtest.

Natürlich kann man sich auch fragen, ob z.B. Visa zum Zwecke des Studiums nicht generell (wieder) ohne bereits existierende Sprachnachweise (in den meisten außereuropäischen Ländern liegen die verlangten Sprachnachweise zwischen A1 und B1) erteilt werden sollten, wenn die Studienabsicht ansonsten plausibel ist, so wie das früher der Fall war.

Der Grund, dass das nicht mehr so ist, liegt in einer zunehmenden Abschottungspolitik der BRD gegenüber Zuwanderung aus nicht-europäischen Ländern bzw. westlichen Industriestaaten. Zugegebenermaßen ist es auch nicht von der Hand zu weisen, dass Visa zum Zwecke des Studiums auch oft ohne ernsthafte Studienabsicht beantragt werden bzw. wenn man dann – nicht zuletzt aus sprachlichen Gründen – keinen Studienabschluss schafft, diese Studierenden daraufhin unter hohem Druck stehen, nicht als Versager:in zurückzukehren, so dass sie in die Illegalität wechseln oder Asyl beantragen. Es gibt gute Gründe für die Koppelung der Visaregelungen an Sprachnachweise, denn die Plausibilität, dass so Kandidat:innen ausgefiltert wurden, die Probleme mit dem Deutscherwerb und folglich mit einem Studium auf Deutsch hätten, ist nicht von der Hand zu weisen.

Festzuhalten bleibt aber zum einen, dass so auch begabte und motivierte Studienbewerber:innen eliminiert werden, die vielleicht nur das Pech hatten, kein Geld für einen Deutschkurs zu haben bzw. kein Angebot in ihrer Nähe zu finden. Wenigstens der letzte Punkt dürfte durch Online-Angebote eine zunehmend geringere Rolle spielen. Zum anderen ist es offensichtlich, dass hier wie auch in anderen Fällen Sprachnachweise als Instrument zur Steuerung der Migrationsströme zweckentfremdet werden, wie mehrfach erlebt, wenn in einzelnen Ländern bei steigenden Bewerberzahlen, das Niveau des Deutschnachweises hochgesetzt wurde.

7 Zwischenstand

Fassen wir zusammen: Die existierenden, offiziell und das heißt von den Behörden anerkannten Sprachprüfungen sind in manchen Hinsichten eher individuell willkürliche Instrumente zur Steuerung von Migrationsströmen als unfehlbare Diagnosen, wer sprachlich erfolgreich in Deutschland in Studium und Beruf bestehen könnte. Sie verbauen im Einzelfall Personen den Weg nach Deutschland, die sich hier sprachlich erfolgreich integrieren würden, und gewähren anderen Zugänge, die aufgrund ihrer Deutschkompetenzen und persönlichen Umstände scheitern werden. Dass standardisierte Prüfungen nicht unfehlbar sind, wissen auch die Prüfungsanbieter.

Schwerer als Mängel der Testkonstrukte, qualitativ schlecht gemachte Prüfungssätze, problematische Testcenter, die Prüfungen nicht ordnungsgemäß durchführen oder Schwächen in der Bekämpfung von Täuschungsversuchen (Testsicherheit), die sich nie ganz vermeiden lassen, wiegen die prinzipiellen Einwände. Standardisierte Tests müssen große Stückzahlen erreichen, folglich verallgemeinern, so dass sie auf möglichst viele Situationen irgendwie passen, aber auf keine so ganz. Das haben wir oben schon am Beispiel des Fertigkeitenmixes von Prüfungen gezeigt, aber es betrifft auch die Prüfungsinhalte. Die sprachlichen Hochschulzugangsprüfungen etwa müssen auf alle Fächer bzw. Studieninteressen passen, die Texte und Aufgaben berühren zwar deshalb meist mehrere Fachgebiete, benachteiligen somit aber alle, die z.B. ein eng technisches, aber wenig gesellschaftliches Verständnis haben (und umgekehrt) bzw. privilegieren diejenigen, deren Interessen breit gestreut sind. Viel besser geeignet und fairer wären fachbezogene Sprachprüfungen, was aus offensichtlichen Gründen angesichts des komplexen Prozesses, an dessen Ende ein Studium in Deutschland aufgenommen wird, nicht praktikabel wäre. So konzentrieren sich die standardisierten akademischen Sprachtest besonders gerne auf das allgemeine Studiervokabular und allgemeine Szenarien aus dem Hochschulleben.

Der Praktikabilität und das heißt auch dem im jeweiligen Land vorhandenen Netzwerk an Sprachkursen, Prüfungsterminen und Prüfenden ist es auch geschuldet, dass im Zuge der zunehmenden Fachkräfterekrutierung im Ausland weiterhin fast ausschließlich die allgemeinsprachlichen Prüfungen, deren Lesetexte und Schreibaufgaben immer noch merklich von einem europäisch-bildungsbürgerlichen Zielpublikum ausgehen, abgenommen werden, die wenig auf die neue Zielgruppe der Arbeitsmigrant:innen und deren Bedürfnisse zugeschnitten sind. Das führt zu so unsinnigen Effekten, dass in derartigen Programmen zwar die Berufssprache vermittelt werden soll, was für die Teilnehmenden immer besonders motivierend ist, die Migrationswilligen aber faktisch allein auf die visumsrelevanten allgemeinsprachlichen Prüfungen hin gedrillt werden müssen, ohne deren Bestehen sie nicht ausreisen dürfen.

Reliabilität und Validität wie auch die Testsicherheit standardisierter Prüfungen sicherzustellen, bei denen es für die Prüflinge um viel geht (die sogenannten High-Stakes-Prüfungen), ist ein permanenter und wichtiger Prozess. Hier kann man Details

kritisieren, arbeitet vielleicht der eine Testanbieter etwas sorgfältiger als der andere und natürlich entwickelt sich die Testtheorie auch weiter. Mir ging es bisher vor allem darum, den blinden Glauben an die Messgenauigkeit dieser Prüfungen für den Spracherwerbsprozess und die kommunikativen Erfolgsprognosen in Frage zu stellen. Diese Erkenntnisse sind nicht neu, scheinen aber durch technokratischen Steuerungsdruck zunehmend ins Hintertreffen zu geraten.

8 Sprachnachweise zur Integrationssteuerung

Auch in der Inlandsperspektive oder vereinfacht gesagt in der DaZ-Perspektive spielen Sprachtests, die Kompetenzen im Sinne der Stufen des Referenzrahmens nachweisen, eine dominante Rolle, da sie als Maß zur Beurteilung der Integrationschancen Erwachsener häufig über die Gewährung staatlicher Förderungen und Sozialleistung, Staatsbürgerschaft, Abschiebung, Berufsausübung u.a.m. entscheiden. Die Einführung des „Deutstests für Zuwanderer“ (DTZ) als einheitliche Abschlussprüfung für die Integrationskurse (A1–B1) im Jahr 2009 und des „Deutstests für den Beruf“ (DTB) als Abschluss der Berufssprachkurse (A2–C1) im Jahr 2022 zeigen nicht nur den gesteigerten Glauben an die Objektivität von Sprachtests, sondern auch wie wichtig dem Staat die Kontrolle in diesem Bereich geworden ist, und das heißt auch, wie sehr er an die höhere Validität „seiner“ Tests glaubt. Warum sollte er sich sonst nicht mit den bereits existierenden standardisierten Tests zufriedengeben?

Zu den grundsätzlichen Einwänden gegen den allzu naiven Glauben an die uneingeschränkte Validität von Sprachtests als zielgruppengerechtes Instrument zur Messung kommunikativer Kompetenzen und erst recht von Potenzialen für bestimmte Zwecke, das oben vor allem bezogen auf den Bereich der Sprachprüfungen für den Hochschulzugang ausgeführt wurde, kommen bei der Integration von Migrant:innen, die bereits in Deutschland leben, weitere Aspekte hinzu.

Eigentlich sollte man denken, dass das Lernen einer neuen Sprache in der zielsprachlichen Umgebung leichter fällt und auch jede:r Erwachsene jedes Sprachniveau erreichen kann. Dem steht das bekannte Phänomen der Fossilierung entgegen. Damit ist gemeint, dass nach einer zunächst erreichten, und sei es minimalen Sprachkompetenz, keine Lernfortschritte mehr gemacht werden. Die Gründe sind vielfältig und die Erklärung des Phänomens ist weitgehend spekulativ. Eine Rolle spielen wohl Faktoren wie Alter, Motivation, allgemeines Sprachbewusstsein und allgemeine sprachliche Kompetenz in der Erstsprache, dort vor allem auch Beherrschung der Schrift- und Bildungssprache, andere Fremdsprachen, das Maß der exklusiven Einbindung in der eigenen erstsprachlichen Community, die verschiedenen, auch non-verbalen „Umgehungsstrategien“, um sprachlichen Defizite zu kompensieren u.a.m. Problematisch ist das vor allem dann, wenn Fossilierungen auf einem niedrigen Niveau eintreten. Dieses Phänomen ist in den Integrations- und Berufssprachkursen, aber auch im Alltag häufig zu beobachten, übrigens auch bei

hochqualifizierten Expatriates oder Rentner:innen, die auch nach langen Jahren in einem anderen Land, in dem sie schließlich sogar ihren Lebensabend verbringen, nur einige Chunks der dort geltende Verkehrssprache aktiv beherrschen.

Die veröffentlichten Daten zu den Integrationskursen in Deutschland zeigen auch bei mehrfacher Testteilnahme für das Jahr 2021 eine Bestehensquote von 60,2% beim B1-Test D'TZ (vgl. BAMF 2022). Allerdings bezieht sich diese Prozentzahl nur auf die Teilnehmenden, die sich überhaupt zur Prüfung anmelden und berücksichtigt auch nicht diejenigen, die vorher abbrechen. Für die A2- und B1-Berufssprachkursprüfungen, d.h. für Migrant:innen, die vermutlich bereits an mehr als 1.000 UE Deutschunterricht teilgenommen haben, wurden seit 2017 noch keine Bestehensquoten veröffentlicht.

Das heißt: Trotz staatlich intensiv und großzügig gefördertem Sprachunterricht, der bei Nicht-Bestehen der Prüfungen weit über 1.000 UE umfassen kann, kommen vermutlich weit mehr als die dokumentierten 39,8% der Migrant:innen in staatlich geförderten Sprachkursen bei standardisierten Tests nicht über das Niveau A2 hinaus, 12,2% der Teilnehmende erreichen nicht einmal A2, von denen allerdings der Großteil aus den Alphabetisierungskursen stammt.

Es ist fragwürdig, diese Erwachsenen immer wieder in Prüfungen zu schicken, die sie nicht bestehen können, weil sie keine Fortschritte mehr im Sinne des Testkonstrukts, speziell in den schriftbasierten Fertigkeiten mehr machen (können). Die erfolgreiche sprachliche Integration nach Definition des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, d.h. das Erreichen der Niveaus B2/C1 bzw. erstsprachlicher Kompetenz ist in vielen Fällen eine Frage, die mehr als eine Generation benötigt (vgl. Jung 2017: 52f., 61). Trotzdem kommen die Betroffenen möglicherweise in ihrem Lebensbereich im Alltag gut klar und üben auch ihren Beruf in einem deutschsprachigen Kontext erfolgreich aus.

Vielleicht sollte man die Perspektive einmal umdrehen und versuchen die offensichtlich dennoch vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten in realen Situationen zu erfassen, um so zu einem individuellen Kommunikations- und Kompetenzprofil zu gelangen, statt durch die bildungssprachliche Brille betrachtet immer wieder nur „Defizitbescheide“ in Testform zu erstellen. Das wäre vermutlich ein wesentlich sinnvollerer Einsatz von Lebenszeit und Personalressourcen als weitere Standardkurse mit Standardprüfungen und zudem ein guter Ausgangspunkt für ein berufsbegleitendes Sprachcoaching. Dadurch ließen sich Fossilierungen aufgrund der situativen Einbettung leichter aufbrechen, um so einen echten Kompetenzzuwachs über A2 hinaus vor allem in den mündlichen Fähigkeiten zu erreichen, was eine Vierfertigkeitenprüfung immer noch als „nicht-bestanden“ werten müsste.

9 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag ist kein Plädoyer gegen summative, standardisierte Deutschprüfungen. Sie sind in vielen Fällen eine notwendige und hilfreiche Sprachstandsdiagnose und oft die vergleichsweise fairste Form des Sprachnachweises. Gute Tests erfordern eine hohe theoretische, konzeptionelle und handwerkliche Kompetenz der Tester:innen und der wissenschaftliche Fortschritt wird sie weiter verbessern. Im Zuge der allgegenwärtigen Implementierung von Deutschtests mit weitreichenden Folgen für die Prüflinge geht es mir darum, an die nicht-hintergehbaren Schwächen standardisierter Sprachtests zu erinnern, ihre Objektivität zu relativieren und vor ihrer allzu unkritischen Verwendung als objektives Steuerungsinstrument zu warnen. Standardisierte Sprachprüfungen sind häufig unfair, werden vielen ein bisschen, aber wenigen ganz gerecht. Speziell im Bereich der Fachkräfteanwerbung und der Geflüchtetenintegration ist erstens in bestimmten Fällen über eine Reduktion des Prüfungsmarathons und den Ersatz von Prüfungen durch die Erhebung von Kompetenzprofilen und zweitens über den verstärkten Einsatz von Szenarioprüfungen nachzudenken, wie sie Mediziner:innen, und Apotheker:innen und demnächst auch Pflegekräfte vor den zuständigen Gremien ablegen müssen. Was diese durch die Zufälligkeiten des Simulationsverlaufs mit Schauspielpatient:innen bzw. der Jurys an Vergleichbarkeit bzw. Reliabilität verlieren, gewinnen sie an Validität hinsichtlich arbeitsplatzspezifischer Kommunikationskompetenz. Dieses Modell ließe sich auch auf viele Mangelberufe übertragen und könnte mit einer Jury von Arbeitgeber:innen der betreffenden Branche und Sprachexpert:innen sogar online, zumindest alternativ zu den standardisierten Sprachtests durchgeführt werden.

So oder so: Die vier Jahrzehnte alte Bonmot von Spolsky (1981, zit.n. ALTE 2012: 22), dass vor allem wichtige Tests wie Medikamente mit dem Hinweis „Mit Vorsicht einzusetzen“ versehen sein sollten, ist aktueller denn je – ein Diktum, dem sich vermutlich auch Uwe Koreik anschließen würde, obwohl man davon ausgehen kann, dass es bei den von ihm verantworteten Prüfungen dieser Warnung nicht bedarf.

Literatur

ALTE (2012): *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Erstellt von ALTE im Auftrag des Europarats/Abteilung für Sprachenpolitik. Frankfurt a.M.: telc.

Auswärtiges Amt (2022): *Visumshandbuch: Stand: 22. Ergänzungslieferung März 2022*. (<https://www.auswaertiges-amt.de/blob/207816/101441d43c4bbac8da90ad8bb00903be/visumhandbuch-data.pdf>. Letzter Zugriff: 15.09.2022).

- BAMF (2022): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2021. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Letzter Zugriff:12.09.2022).
- Biggs, John; Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- British Council, UKALTA, EALTA, ALTE (2022): *Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook*. Published jointly by the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), the UK Association for Language Testing and Assessment (UKALTA), the British Council, and the Association for Language Testers in Europe (ALTE). (https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cefr_alignment_handbook_layout.pdf. Letzter Zugriff:12.09.2022).
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe (Hrsg.) (2004): *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache – Standortbestimmungen und Entwicklungslinien*. Hohengehren: Schneider.
- Council of Europe (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d>. Letzter Zugriff: 15.09.2022).
- DGFF (2018): *Reform, Remake, Retusche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR* von Olaf Bärenfänger, Claudia Harsch, Bernd Tesch und Karin Vogt. (<https://www.dgff.de/assets/Uploads/DGFF-Stellungnahme-zum-Companion-to-the-CEFR-2018.pdf>. Letzter Zugriff:11.09.2022).
- Koreik, Uwe (Hrsg.) (2005): *DSH und TestDaF eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jung, Matthias (2017): Sprachliche Förderung von Flüchtlingen und Migranten. Kontinuitäten und Diskontinuitäten seit den 70er Jahren. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Flüchtlinge willkommen und dann? Die Flüchtlingskrise als Herausforderung für Gesellschaft und Bildung*. Düsseldorf: University Press, 41–63.
- Zeh, Juli (2012): *Nullzeit*. Frankfurt a.M.: Schöffling.

Der Bewerber

Nils Hoppe (Hannover)

Schon wieder ein neues Projekt. Schon wieder eine Doktorandenstelle in meinem Institut zu besetzen. Viel zu wenig (eine halbe Stelle) und viel zu kurz (nur drei Jahre), aber was hilft's. Heute ist noch ein letztes Vorstellungsgespräch und der Bewerber sitzt mir gegenüber. Nervös sieht er aus. Die Hände liegen zwar im Schoß, sind aber völlig rastlos. Es wird am Nagelbett gefummelt und am Ring gedreht (Ehering? Im Lebenslauf steht nichts. Er ist doch noch so jung.). Unruhige Augen flitzen von meiner Kollegin zu mir und wieder zurück. So ganz final scheint er auch noch nicht zu sitzen; sein Hintern macht ständige Suchbewegungen auf dem Institutsstuhl: Ca. 1972 habe ich mal geschätzt; unmöglich unbequem geformtes, an den Rändern aus dem Leim gehendes, Sperrholz; zahlreiche Kaugummis auf der Unterseite – die haben seine nach Halt suchenden Hände noch nicht ertastet. Aus dem Kellerrepertoire der Philosophischen Fakultät haben wir elf Stück zugeteilt bekommen. Damit wir nicht – vom Dezemberfieber gepackt – eines Tages mal bequeme Stühle anschaffen und den Landesrechnungshof damit provozieren. Wir hätten nur zehn nehmen sollen, denke ich, einer steht immer irgendwie auf dem Flur rum.

Ich schaue noch einmal auf seinen Lebenslauf. Der passt noch auf eine Seite. Er möchte wissenschaftliche Karriere machen. Da zählt man dann die Seiten irgendwann in Zehnerschritten, denke ich. Ausbildungsstationen, Gremienmitgliedschaften, Veröffentlichungen, Vorträge, Lehrveranstaltungen und -evaluationen, Ehrungen. Das läppert sich über die Jahre. Da kommt dann so viel zusammen, dass man sich auf fast jede Professur bewerben kann. Bis dahin ist es für ihn noch ein weiter Weg. Er steht hier gerade vor dem Endgegner des ersten Levels: Die Stelle als

wissenschaftlicher Mitarbeiter muss her, ein Dokortitel unbedingt auch, mit magna oder summa – weniger geht nicht. Und jetzt ist er nervös.

Er hat sich nicht nur bei mir beworben (da bin ich mir ganz sicher). Aber er ist bisher erfolglos gewesen. Das sieht man auch an den zahlreichen ehrenamtlichen Engagements in seinem CV seit Abschluss des Studiums. Lebenslauf-Bauschaum, der expandiert, um die immer größer werdenden Hohlräume auszufüllen, während man verzweifelt nach dem Einstieg in die Wissenschaft sucht. Oder vielleicht doch ehrliches Engagement. Ich will ihm kein Unrecht tun. Am Anfang wird er sich jedenfalls gewundert haben, warum er nirgends eine Stelle gefunden hat. Inzwischen ahnt er es bestimmt. Seine bisher kurze Biografie passt nicht in die engen Schubladen deutscher Institute. Schule hier, Studium da, Master noch mal ganz woanders (ich schaue noch mal in den Lebenslauf: ausgerechnet England!). Über ganz Europa (geografisch und thematisch) verteilt. Zwischendurch hier mal Hiwi, da mal in einer Kneipe gezapft. Ein roter Faden ist nicht erkennbar. Warum will der jetzt zum Medizinrecht promovieren? Das passt nicht zusammen und die Noten sind auch nicht brillant. Nirgends irgendein Anzeichen, dass er das überhaupt will oder kann. Die anderen Bewerberinnen und Bewerber haben das cleverer gemacht, da sind die Lebensläufe auf unser Institut gestylt. Und Prädikatsexamina haben sie auch alle. Viel cleverer.

Seine Nervosität scheint zugenommen zu haben. Wir warten noch auf eine Kollegin, die das Vorstellungsgespräch mit uns gemeinsam machen möchte. Sie ist nicht zu spät dran, wir sind alle viel zu früh dran. Und so sitzen wir jetzt hier. *Awkward silence* nennen das die Kollegen im UK; und lachen dann so awkward, dass es erst richtig awkward wird. Er wird auf seiner Flötotto-Monstrosität immer kleiner und rutscht weiter herum. Vorsicht, denke ich. Zwischen den Delaminationen des Sperrholzes habe ich mir schon fiese Quetschungen geholt. Aber ich sage nichts, denn er sieht inzwischen so aus, als würde er gleich in Ohnmacht fallen. Da tut ein Sperrholz-Kniff in den Hintern vielleicht ganz gut. Nimmt man heutzutage noch Riechsalz? Gibt es das noch?

Irgendwie erinnert er mich an mich. Ich saß auch einmal so da, bestimmt auch auf so einem scheiß Stuhl. Die Dinger kommen weg, entscheide ich in dem Augenblick. Rechnungshof hin oder her. Ich will vernünftige Sitzgelegenheiten im Institut haben. Mir saßen damals ein Haufen Leute mehr gegenüber. Fast das ganze Fachsprachenzentrum, flüstert mir meine schemenhafte Erinnerung zu. Vielleicht aber auch nur drei oder vier. Es war völliger Wahnsinn, mich damals auf die Stelle zu bewerben. Lektor für englische Rechtssprache. Ja, Jura hatte ich studiert. Auch in England. Aber ich bin kein *native speaker*. Und wie man Menschen Sprachen beibringt, wusste ich auch überhaupt nicht. Das Einzige, was ich damals hatte, war ein einseitiger Lebenslauf ohne roten Faden. Und Enthusiasmus (ich war ja noch nicht so lange an der Uni). Ich musste damals nicht warten, es ging direkt los. Es war spürbar (und hörbar), dass alle skeptisch waren, ob ich für den Job geeignet bin. Ich habe ganz offensichtlich viel verdrängt. An die Details erinnere ich mich kaum. Ich erinnere mich an den Leiter des Fachsprachenzentrums. Sein Wohlwollen. Seine

Zugewandtheit. Seine Herzlichkeit. Und, dass er mir trotz meiner ganz offensichtlichen Defizite eine Chance gegeben hat. War ich damals weniger nervös? Ich weiß es nicht mehr. Aber ich bin ausschließlich wegen dieser Chance jetzt da, wo ich bin. Die Tür öffnet sich und die Kollegin kommt. Pünktlich wie die Eisenbahn. Der Kandidat weiß, dass es gleich los geht. Seine Augen bleiben auf mir haften und ich muss noch einmal kurz an das Riechsalz denken. Er ist ganz blass.

„Wollen wir uns duzen?“, sage ich.

„Danke, Uwe.“, denke ich.

Nachbereitung von Prüfungen: Vom Feedback zur Wahrnehmungsschulung

Karin Kleppin (Bochum)

1 Einleitung

Viele Lehrende haben die Erfahrung gemacht, dass sich ihre Lerner nur ungern mit den Prüfungsergebnissen auseinandersetzen, wenn sie ein ausführliches Feedback geben und z.B. häufig vorkommende Fehler und mögliche Korrekturen besprechen. Prüfungsergebnisse sind oft emotional so negativ belastet, dass eine Nachbesprechung letztendlich die mit ihr verbundenen Ziele, wie Hinweise zum Weiterlernen und zur Optimierung des eigenen Unterrichts, verfehlt (s. u.a. hierzu Grotjahn; Kleppin 2017, Kleppin 2019). Nach standardisierten Prüfungen erhalten die Prüfungsteilnehmenden in der Regel nur Informationen zu ihrer Einstufung bzw. den Punktwerten, die sie erreicht haben. Dies erfolgt zumeist im Hinblick auf einzelne Prüfungsteile (z.B. zum Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen). Bestimmte Schwächen und Stärken werden in standardisierten Prüfungen den einzelnen Teilnehmenden nicht mitgeteilt.

In diesem Artikel wird von der grundsätzlichen Bedeutung eines Feedbacks ausgegangen, das Lerner als positiv konnotierte Hilfe sowohl für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen (vgl. u.a. Hattie; Timperley 2007, Reitbauer; Mercer; Schumm Fauster; Vaupetitsch 2013) als auch für die Wahrnehmung der Anforderungen und individuellen Herausforderungen eines Tests verstehen können.

2 Zur Bedeutung einer Nachbereitung von Prüfungen

Eine angemessene Vor- und Nachbereitung von Prüfungen ähneln sich sicherlich im Hinblick auf strukturierte Hilfen zum Nachdenken über das eigene Lernen (vgl. Kleppin; Spänkuch 2012) und für die Weiterentwicklung der nachzuweisenden Kompetenzen (Kleppin 2020, 2022). Wenn allerdings bei Lernern stabile Attribuierungen im Hinblick auf Misserfolge in Prüfungen erkennbar sind, die sich negativ auf ein erfolgsversprechendes und selbstwertdienliches Verhalten in einer Folgeprüfung auswirken können, dann sollte in der Nachbereitung dies besonders in den Fokus geraten. Attribuierungen sind kognitive, häufig auch emotional beeinflusste Prozesse der Ursachenerklärung (vgl. schon Heckhausen 1989: 387–422, 429ff.). Zu den wenig dienlichen und den weiteren Erfolg bzw. Misserfolg beeinflussenden Attribuierungen gehören z.B. Zuweisungen wie: „Ich habe immer Pech in Prüfungen“, „ich bin sprachunbegabt und schaffe es nie“, „die Beurteiler können eine bestimmte Personengruppe nicht leiden und beurteilen deshalb ungerecht“. Eine Rolle bei solchen wenig dienlichen Attribuierungen dürfte auch die Selbstwirksamkeit spielen, d.h. die Einschätzung, dass man mit der eigenen Fähigkeit, Kreativität und Anstrengung ein Ziel erreichen kann und nicht nur abhängig von äußeren Einflüssen ist. Eine positive Einschätzung der Selbstwirksamkeit kann zu einer erhöhten Anstrengung führen (vgl. Heckhausen 1989: 456ff.). Genannt wird in diesem Zusammenhang auch die Kontrollüberzeugung, d.h. eine gezielte Kontrolle über den Ausgang der eigenen Anstrengung. Im Hinblick auf die Nachbereitung von Prüfungen heißt dies, dass auch eingeschätzt werden kann, ob die schon vorhandenen Kompetenzen sowie die Aktivierung von Ressourcen und Anstrengungen in der Vorbereitung für ein Bestehen einer Prüfung ausreichen könnten. Eine Akzeptanz des Scheiterns kann sowohl selbstwertdienlich als auch erfolgsorientiert sein: „Ich war noch nicht so weit, ich muss noch Folgendes tun, um nach Zeit X einen weiteren Versuch zu unternehmen“.

Neben Feedbackgesprächen in einer Lernergruppe kann insbesondere im Hinblick auf das emotionale Erleben einer Prüfungssituation auch ein individuelles Coaching (vgl. Spänkuch 2014, Kleppin 2022) erfolgen. Sowohl in Feedbackgesprächen als auch in einem individuellen Coaching wird häufig die Angst vor Testsituationen, vor Fehlern, vor negativer Bewertung etc. im Fokus stehen (s. auch unter 3.3), denn diese kann eine folgende Testsituation negativ beeinflussen und im Sinne der sogenannten Resultativhypothese die Motivation zum Weiterlernen behindern. Man geht dabei davon aus, dass Motivation im Sinne der Kausalhypothese nicht nur den Lernerfolg beeinflussen kann, sondern dass der Lernerfolg bzw. ein Scheitern wiederum Motivation beeinflusst (vgl. u.a. Herman 1983: 65).

Eine Nachbereitung von Prüfungen in Form von Feedbackgesprächen oder von Coachings kann Lerner im Hinblick auf folgende Fragestellungen unterstützen:

- bei der Wahrnehmung¹, was eine angegebene Niveaustufe aufgrund der Testergebnisse in einer bestimmten Prüfung bedeutet,
- Beispiele: Was genau sagt das Ergebnis über meine Kompetenzen aus? Für welche Bereiche gilt dies? Wie erkläre ich mir die Tatsache, dass ich in anderen Prüfungen andere Ergebnisse hatte? Wie erkläre ich mir die Differenz zwischen meiner eigenen Einschätzung und der erreichten Niveaustufe im Test?
- bei der Wahrnehmung des Potenzials, das man weiterentwickeln kann (s. zu Hilfen im Hinblick auf ein schon vorhandenes Potenzial u.a. auch Poehner 2008: 58f.),
- Beispiele: Woran erkenne ich, was mir schon gelungen ist? Wie kann ich dies erkennen?
- bei der Überprüfung der Attribuierungen im Hinblick auf das Testergebnis,
- Beispiele: Woran liegt es, dass ich Probleme mit bestimmten Testaufgaben hatte? Gilt meine Ursachenzuschreibung? Ist diese für mich dienlich? Gibt es möglicherweise andere Gründe für meine Probleme mit bestimmten Aufgaben, die ich zu erkennen versuche, damit ich beim nächsten Mal einen größeren Erfolg habe?
- bei der Formulierung von Emotionen, die möglicherweise hemmend gewirkt haben und die man versuchen will in den ‚Griff zu bekommen‘,
- Beispiele: Was ist mir während der Prüfung durch den Kopf gegangen, was nicht sehr zielführend war? Worauf beruhten bestimmte Emotionen? Welche Möglichkeiten habe ich, Ängste abzubauen?
- bei der Identifikation von internen und externen Ressourcen, die man weiterhin aktivieren kann,
- bei der konkreten Umsetzung von eigenen Entscheidungen,
- beim Erlangen von (emotionaler) Sicherheit im Hinblick auf eine nächste Prüfung.

Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf diese Fragestellungen soll es Lernern ermöglichen, ihre individuellen Erfahrungen, Voraussetzungen, Potenziale und Ressourcen mit den tatsächlichen Anforderungen einer Prüfung abzugleichen und Ent-

¹ Im Gegensatz zu einem wesentlich breiteren Verständnis von Wahrnehmung in der Psychologie, das alle Sinnesorgane für die Aufnahme, Verarbeitung und (individuelle) Sinnverleihung umfasst (s. unter http://www.lern-psychologie.de/common/einf_wahrnehmung.htm), gehe ich hier von einem eher alltagssprachlichen Begriff von Wahrnehmung aus, bei dem es vor allem darauf ankommt, dass es sich um einen komplexen Prozess der Informationsgewinnung handelt, der durch vorherige individuelle Lern- und Prüfungserfahrungen und eine Reihe weiterer individueller Faktoren beeinflusst wird.

scheidungen dazu zu treffen, wie sie z.B. mit Erfolg und Misserfolg umgehen wollen und welche Schritte sie für die weitere Entwicklung vornehmen wollen. Dazu bedarf es nicht nur solcher Anregungen zur Reflexion, sondern auch weiterer Hintergrundinformationen, die in Feedbackgespräche Eingang finden sollten (z.B. in diesem Zusammenhang auch zum Testkonstrukt, Testformat, Bewertungskriterien etc.). In diesem Sinne spreche ich hier von Wahrnehmungsschulung.

3 Lerneraussagen zu eigenen Testergebnissen

Die im Folgenden kategorisierten Berichte von Studierenden, die ich nach einer Teilnahme am TestDaF in dem Seminar „Language Assessment and Evaluation“ (WS 2019/20) im Master DaF an der German Jordanian University angeregt hatte, sollen einen Einblick geben in die Testerfahrungen und Wahrnehmungen der überwiegend arabofonen Lerner. Es handelt sich bei den Beispielen um einige ausgewählte, unkorrigierte Ausschnitte. Diese ‚quick and dirty‘-Sichtung dient nur dazu, Beispiele als Ausgangspunkt für eine Wahrnehmungsschulung und ein geeignetes Feedback zu erhalten.

Die Studierenden sollten darstellen, was ihrer Meinung nach mit dem Test erhoben werden sollte, worauf sie schon ‚recht stolz‘ waren, welche besonderen Schwierigkeiten sie bei sich selbst identifizieren konnten und welche Lösungsmöglichkeiten sie für sich entwickeln konnten. Sie hatten vor dem Test an einem Vorbereitungstraining teilgenommen.

Zehn Studierende verfassten die Selbstberichte. Ich habe diese im Hinblick auf folgende Fragestellungen kategorisiert:

- Welches Verständnis der beschriebenen Testaufgaben scheint vorzuliegen?
- Was scheint nach Auffassung der Studierenden gut geklappt zu haben? Welche Ursachen für den Erfolg werden angegeben?
- Welche eigenen Schwierigkeiten werden identifiziert? Welche Ursachen werden angegeben?
- Welche Lösungen für die Schwierigkeiten werden gesehen?

3.1 Wahrnehmung des Testkonstrukts

Welches Verständnis der beschriebenen Testaufgaben scheint vorzuliegen (vgl. zum Testkonstrukt u.a. Grotjahn 2017)? In Vorbereitungen auf Tests werden häufig ähnliche Aufgaben wie die in den Tests vorkommenden trainiert. Obwohl in dem an der GJU stattfindenden Vorbereitungskurs auf den TestDaF die Testziele kommuniziert wurden, scheinen die Studierenden dies noch nicht verarbeitet zu haben; denn acht von zehn Studierenden haben bei ihrem Verständnis, was eigentlich in dem Test verlangt wird, das Format oder zum Teil sogar nur Themen benannt. Nur zwei scheinen sich mit den überprüften Kompetenzen auseinandergesetzt zu haben,

obgleich auch bei diesen zwei Studierenden das Format eine weitaus größere Rolle spielt:

A zu den produktiven Teilkompetenzen:

In den Aufgaben erfuhr ich, dass ich einige Kompetenzen haben musste, wie zum Beispiel so, dass ich so schnell wie möglich beim Sprechen einige Informationen finden muss [...]. Außerdem konnte ich hier die Logik erwerben, wobei man einen logischen Text formulieren muss, der aus verschiedenen geklärten Ideen besteht, wobei man sich nicht widersprechen darf, sonst ist das ein Signal für unfähige Person, die in solchen Situationen nicht aussprechen kann [...]. In diesen Aufgaben werden überprüft, ob wir fähig sind, schnelle Diskussion, richtige Formulierung und logische Übertragungskoordination zu schaffen.

L zum Leseverstehen:

Im diesen Teil der Prüfung soll ich zeigen, dass ich Gesamtzusammenhänge und Einzelheiten sowie nicht explizit genannte Informationen in Lesetexten verstehen kann, dabei muss ich kurzen Texten Informationen zuordnen, aus drei Antwortmöglichkeiten die richtige auswählen und sagen, ob eine Aussage aus dem Text richtig oder falsch wiedergegeben wird oder gar nicht im Text steht.

Damit die Studierenden sich mit dem Testkonstrukt und nicht vorrangig mit dem Format beschäftigen, könnten strukturierende Hilfen z.B. folgendermaßen als Einstiegsfragen gestellt werden, die dann dementsprechend auf die jeweiligen im Fokus stehenden Kompetenzen ausgerichtet werden:

- Wie gehen Sie momentan beim Leseverstehen vor? Beobachten Sie sich bei diesen Tätigkeiten und beschreiben Sie, was Sie tun. Versuchen Sie laut zu denken, während Sie z.B. einen Text lesen und versuchen ihn zu verstehen. Vergleichen Sie ihr Vorgehen auch mit anderen Studierenden.
- Was kennen bzw. vermuten Sie im Hinblick auf Ihr (zukünftiges) Studium? Was müssen Sie genau können?
- Was meinen Sie, wurde in der Aufgabe zum Sprechen verlangt? Was müssen Sie können? Z.B.: In dieser Aufgabe geht es um die Begründung Ihres Standpunkts zu einem Thema: Was heißt das für Sie, einen eigenen Standpunkt zu begründen? Was tun Sie bisher dabei? Was meinen Sie, müssen Sie dafür tun? Was heißt das, widersprüchliche Informationen zu erkennen? Woran sehen Sie, dass sich Informationen widersprechen? Woran erkennen Sie, was ein Argument und was ein Beispiel ist?

3.2 Erkennen des eigenen Erfolgs

Was scheint nach Auffassung der Studierenden gut geklappt zu haben? Welche Ursachen für den Erfolg werden angegeben? In fünf der zehn Selbstberichte werden Erfolge benannt, die sich alle auf den schriftlichen Ausdruck beziehen:

S:

Beim schriftlichen Ausdruck fühle ich mich frei und bequem. Er besteht in das Beschreiben und das Zusammenfassen von statistischen Daten, die in Form einer Graphik präsentiert werden. Ich kann gut schreiben, schnelle Informationen finden, habe schon großes Vorwissen von Redemitteln, die man bei der Argumentation, Stellungnahme und Graphikbeschreibung einsetzen.

A:

Meine Vorkenntnisse in vielen Bereichen des Alltagslebens waren gut und ich kann pro/Contra argumentieren sowie auch Handlungen beschreiben. Entscheidend im Schreibaufgaben war der Übergang von einer Beschreibung zu einer Argumentation und da braucht man eine neue Strategie zu schaffen. Diese habe ich auch während dieser kurzen Zeit erhalten.

N:

Schriftlicher Ausdruck war für mich ziemlich leichter, da ich schon viele Ideen und Informationen darüber habe, und habe auch viel trainiert, wie wird der Text aufgebaut, also man soll hier einen Text zu einem vorgegebenen Thema schreiben.

Damit die Studierenden die Erfolge nicht nur ‚genießen‘, sondern sich auch darüber im Klaren werden, was genau zu diesem Erfolg geführt hat und ob sie entsprechende Aktivitäten auch auf andere Teilkompetenzen anwenden können, sind u.a. folgende fokussierende Einstiegsfragen möglich:

- Sie haben die Schreibaufgabe gut bewältigt? Was meinen Sie, hat Ihnen dabei besonders geholfen? Welche Ihrer Fähigkeiten gehören dazu?
- Können Sie sich gegenseitig einmal Tipps und Empfehlungen geben, die Ihrer Meinung nach besonders wichtig für einen Erfolg sind? Sammeln Sie doch einmal alle Tipps in dieser Gruppe.

3.3 Erkennen der eigenen Schwierigkeiten

Welche eigenen Schwierigkeiten werden identifiziert? Welche Ursachen werden angegeben? Alle Studierenden machen zum Teil sehr ausführliche Aussagen zu ihren Schwierigkeiten.

J:

Ich denke, die Angst von Fehlern in der Prüfung wirkt sich immer negativ auf mich aus, da ich immer in der Prüfung Angst habe.

O:

[W]eil man ganz wenige Zeit, um die Fragen zu formulieren bzw. die Grafik zu beschreiben.

S:

Was ich leider nicht bewältigen konnte sind manchmal Items, die sehr ähnlich sind und deren Erklärung im Text wegen der komplizierten grammatischen Verbindung und den neuen Fachwörtern noch schwieriger ist.

Y:

Ich konnte die Stimme und alles wahrnehmen, aber ich fand, dass die Fragen sehr ähnlich waren und der Unterschied zwischen ihnen schwer zu bemerken war.

Aber trotzdem habe ich meine Angst vor Fehler nicht völlig bewältigt und ich war nicht hundertprozentig sicher von meinen Antworten.

MU:

Meine große Schwierigkeit bei TestDaF liegt darin, dass ich mit den rezeptiven Teilkompetenzen (Lesen und Hören) nicht gut umgehen kann, weil ich die langen komplexen Texte im Detail manchmal nicht gut verstehen kann. Ein weiterer Grund ist, dass ich die Zeit nicht gut nutzen kann.

T:

Was war schwierig für mich in diese Aufgabe, dass

- der Text behandelt ein wissenschaftliches Thema
- der Text enthält Fachbegriffe, die das Verständnis erschweren
- Auch der Text hier ist relativ lang während der Zeit ist nur 20 min.
- die Optionen sind manchmal so verwirrend.

MO:

Mein Problem ist es vielleicht, da ich ein bisschen langsam beim Schreiben bin.

Ich glaube meine Probleme damals waren nicht sprachlich, sondern praktisch, da ich keine Ahnung habe, wie man mit solchen Aufgaben umgehen könnte.

Ich bin nicht sicher, welche Art von Fehlern ich gemacht habe. Es könnte sein, dass ich die Bedeutungen von einige Aussagen im Text gewechselt habe oder weil einige Vokabeln mir nicht bekannt waren, besonders die zweite Aufgabe, die über ein naturwissenschaftliche Thema spricht. Dann kommt noch, dass die Zeit bei der letzten Aufgabe nicht ausreicht, sodass ich einige Fragen nicht gut bearbeitet habe. [...] zum Teil der Stress, der danach ankam, als ich die Aufgabe schlecht gemacht habe. Die vorgegebene Grafik hatte eine neue Form, die ich zum erstmal beegne, und ich könnte nicht gut die wichtigen Informationen ziehen. Dies führt zu einer negativen Auswirkung auf mich und somit die nachfolgenden Aufgaben nicht gut wie erwartet erledigt wurden.

Die Studierenden führen ihre Probleme zum großen Teil auf Zeitmangel, Stress, Angst vor der Prüfung und vor Fehlern und auf unbekanntes Fachvokabular zurück. Wenn über Verwirrung bei den Optionen (Lesen) gesprochen wird (I), dann führt dies z.B. MU zu Recht auf mangelndes Detailverstehen zurück. MO gibt z.B. auch an, dass er rückwärtsgerichtet sich über vorhergehende Fehler beim Schreiben geärgert hat.

Damit die Studierenden ihre Schwierigkeiten und die Ursachen deutlicher wahrnehmen und damit einen ersten Schritt in Richtung Bewältigung dieser Probleme gehen können, wären u.a. folgende Einstiegsfragen möglich:

- Zur Angst vor Fehlern: Die Fehler beim TestDaF werden für die Einstufung, wie du wahrscheinlich weißt, nicht gezählt. Was meinst du, worauf sollte man sich vor allem konzentrieren? Worauf könntest du besonders achten? Was musst du dafür tun?
- Zum nachträglichen Ärgern über möglicherweise schlecht gelöste Aufgaben: Was passiert mit dir, wenn du bei der Bearbeitung des Tests überlegst, ob du eine Aufgabe nicht richtig gelöst hast, welche Fehler du gemacht hast etc.?
- Zum Zeitmangel: Dieser Test bezieht sich ja auf die Situation Hochschule, in der du auch schnell reagieren musst. Wie genau bist du bei der Aufgabe vorgegangen, was hast du als erstes, zweites, ... gemacht? Was meinst du? Wie könntest du eventuell besser vorgehen? Worauf könntest du dich vor allem konzentrieren?
- Zum unbekanntem Fachvokabular: Schau dir noch einmal eine Modellaufgabe an. Überprüfe, ob das Verständnis an einem Wort hängt? Wie kannst du vorgehen, wenn du ein Wort nicht kennst? Versuche deine Erschließungsstrategien mal an unterschiedlichen Texten aus dem Internet auszuprobieren, die sich auf allgemeinwissenschaftliche Themen beziehen (hier z.B. auch Suchpfade als Tipp geben).
- Zum Detailverstehen: Bei Multiple-Choice-Aufgaben liegen die Auswahlmöglichkeiten bei den einzelnen Items sehr nah beieinander, denn alle müssen plausibel sein. Wie kann man deiner Meinung nach am besten die

Unterschiede erkennen? (Um diese Schwierigkeit zu bewältigen, bedarf es sicherlich weitergehender Informationen zu Multiple-Choice-Formaten, eventuell auch zu entsprechenden Test-Taking-Strategien (vgl. u.a. Cohen 2006)). Weiterhin muss selbstverständlich auch detailliertes und genaues Lese- und Hörverstehen trainiert werden.

3.4 Eigene Lösungsansätze

Welche Lösungen für die Schwierigkeiten werden gesehen? Zum Teil wird die Verantwortung auf die Vorbereitung oder den Test selbst geschoben (J: bei mehr Zeit „natürlich bessere Ergebnisse“; O: in Vorbereitung entsprechende Themen vorstellen). Es wird auch darauf verwiesen, dass man einfach Erfahrung mit dem Test benötige (Y) und es werden eigene Lösungsansätze vorgestellt:

S:

Schließlich möchte ich kurz sagen, dass obwohl ich eine gute Karriere im Laufe meines Studiums gemacht habe, war ich nicht in der Lage, 16 im Test-DaF zu erreichen. Es reicht also nicht, dass ich gut im Bereich der Linguistik, Landeskunde und Literatur ausgebildet bin, sondern muss ich auch gute Kenntnisse in der Wissenschaft und Kultur haben. Deshalb habe ich mich dafür entschieden, jeden Tag einen Text aus dem Spiegel online (Wissenschaft) zu lesen und Frage zum Inhalt selber stellen oder eine kleine Diskussion mit meiner Partnerin zu führen.

MU:

Selbstvertrauen ist auch ein wichtiges Verfahren zur Überwindung von Angst. Aber wie kann man selbst vertrauen? Dazu muss man für den Test gut vorbereiten und Modellteste lösen. Darüber hinaus muss man auch genau wissen, wie man mit den Schwierigkeiten umgehen kann. Wenn man das genau gewusst hätte, was in der Prüfung verlangt wurde, würde man kaum Angst davor haben.

T:

Was soll ich im Grund weiter bearbeiten, damit ich beim nächsten mal gut in diese Teil mache?

- Immer positiv zu sein und regelmäßig üben.
- Vielleicht muss ich nicht alles verstanden, und nur die wichtige Informationen Markieren.
- In diesem Teil ist es so wichtig, einen guten Wortschatz zu haben, und der Trick dabei ist, die Synonyme der Wörter zu kennen. dann ich muss viel Lesen z.B DW Texte.

Was muss ich wohl tun, um diese Probleme zu lösen?

- Ich muss üben wie kann ich eine Lange Text bearbeiten und nur die wichtigste Informationen und die wichtigsten Aussagen/Schlüsselwörter markieren
- Vielleicht ich lese den Text Stück für Stück, um die Zeit zu gewinnen und sofort die Items zu lösen.
- wie heute haben wir schon gesagt, das nicht immer das Option das logisch klingen ist immer richtig.

MO:

Sicherlich gibt es noch viel zu lernen und zu praktizieren aber ich kann mich jetzt nach dem Erfolg im Test-DaF einschätzen. Ich glaube, dass das Training für den Test sich auszahlt.

Der erste Schritt, um diese Probleme zu lösen, ist, dass man die Ergebnisse gut begreifen. Wenn man seine Fehler kennt, dann ist man auf dem richtigen Weg. Was bleibt ist nur, dass man weitermacht, nicht aufhören und sich nicht beklagt. Fehler sind Teil des Erfolges. Aber wichtig ist, dass man sie überwindet. Was soll man also hier tun? Meiner Auffassung nach muss ich was ich nicht gekonnt habe, in der nächsten Phase können, z.B. Angst und Stress, also wie man stressige Situationen kontrolliert und mehr Übungen machen, um die Unerwartetheit zu reduzieren oder auch sich besser in Bezug auf Zeit kontrollieren. Zweitens vergiss man nicht, was man kennt und konnte. Der Schlüssel zum großen Erfolg beginnt mit der Wiederholung und dem Training, endlich vergrößert man sein Wortschatz mehr und mehr, löst die Aufgaben auf verschiedene Weise auf und entwickelt ein analytisches Denken weiter.

Insbesondere bei den Lösungsansätzen kann eine Peer-Beratung sinnvoll sein, d.h. in diesem Fall für die Wahrnehmungsschulung ein Austausch der Tipps und Empfehlungen, Berichte über das Vorgehen bei der Prüfung und die Erfahrungen damit. Dies ist auch ein Vorgehen eines Test-Taking-Strategientrainings (vgl. zu Beispielen u.a. Grotjahn; Kleppin 2015: 123). Sinnvoll sind auch weitere Informationen zum Test, z.B. indem man nicht einfach Modellaufgaben lösen lässt, sondern Studierende dazu auffordert, einmal darüber nachzudenken, was die Aufgabe ‚von ihnen will‘. Studierende beschäftigen sich dann mit dem Testkonstrukt, überlegen, welche Kompetenzen sie für die jeweilige Aufgabe benötigen, welche internen und externen Ressourcen sie nutzen können und wie sie sich weiterentwickeln können.

4 Fazit

In diesem Beitrag habe ich versucht aufzuzeigen, wie man Lerner unter Verwendung von Reflexionsangeboten und strukturierten Weiterhilfen bei der Wahrnehmung unterstützen kann, welche Kompetenzen ein bestimmter Test überprüft, welche dieser Kompetenzen sie dabei schon erfolgreich nachweisen konnten, was sie warum noch nicht realisieren konnten und welche Potenziale sie wie weiterentwickeln können. Eine solchermaßen angelegte Wahrnehmungsschulung kann u.a. auch verhindern, dass Lerner ‚hilflos‘ vor einer Aufgabe stehen, die sie nicht durchschauen oder wie MU es formuliert: „Wenn man das genau gewusst hätte, was in der Prüfung verlangt wurde, würde man kaum Angst davor haben.“

Literatur

- Cohen, A. D. (2006): The coming of age of research on test-taking strategies. In: *Language Assessment Quarterly* 3, 307–331.
- Grotjahn, Rüdiger (2017): Testkonstrukt und Testspezifikationen. In: Akukwe, Bettina; Grotjahn, Rüdiger; Schipolowski, Stefan (Hrsg.): *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 71–116.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2017): Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen. In: Akukwe, Bettina; Grotjahn, Rüdiger; Schipolowski, Stefan (Hrsg.): *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 255–291.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett Langenscheidt.
- Hattie, John A. C.; Timperley, Helen (2007): The power of feedback. In: *Review of Educational Research* 77/1, 81–112.
- Heckhausen, Heinz (1992): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hermann, Gisela (1983): Affektive Variablen. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 57–76.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2012): Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 41–49.
- Kleppin, Karin (2019): Korrekatives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamischen Evaluation. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Sprachen leben*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 189–207.

- Kleppin, Karin (2020): „Ich habe die vorgeschlagenen Testaufgaben doch immer wieder geübt, und nun habe ich die Prüfung doch nicht bestanden.“ Sprachlernberatung als eine Möglichkeit der Vorbereitung auf Prüfungen. In: Baglajewska-Miglus, Ewa; Bahr, Andreas; Grimm, Alexander (Hrsg.): *Gelebte Mehrsprachigkeit. Festschrift für Thomas Vogel zum 65. Geburtstag*. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, 202–211.
- Kleppin, Karin (2020): Ein Konzept zur Vorbereitung auf Prüfungen und Tests. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen; Wen, Chang Shi (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Münster: LIT Verlag, 35–57.
- Kleppin, Karin (2022): Ein Kurs- und individuelles Coachingkonzept zur Vorbereitung auf standardisierte Prüfungen. In: Gretsche, Petra; Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf*. Paderborn: Schöningh, 351–363.
- Poehner, Matthew E. (2008): *Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin: Springer.
- Reitbauer, Margit; Mercer, Sarah; Schumm Fauster, Jennifer; Vaupetitsch, Renate (Hrsg.) (2013): *Feedback matters*. Frankfurt a.M.: Lang, 55–68.
- Spänkuch, Enke (2014): Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*, Frankfurt a.M.: Lang, 51–81.

Die nicht-wissenschaftliche Perspektive

Christine Kutscher (Bielefeld)

„Forget directions and take a taxi!“ Was brachte mich die vorausgehende Frage von Uwe im Vorstellungsgespräch in Bielefeld ins Schwitzen. Weder kannte ich mich in dieser Gegend gut aus (ich wohnte doch erst ein paar Wochen in NRW), noch ließen es meine doch recht schlechten Fremdsprachenkenntnisse in solch einer Situation zu, nicht ins Stottern zu geraten. Fremdsprachen erlernen und beherrschen fiel mir schon immer schwer und bis hier lief das Gespräch doch so gut. Und dann sollte ich jemandem den Weg vom Bielefelder Hauptbahnhof zur Universität erklären, auf Englisch? „Das war’s dann wohl!“ – dachte ich.

Kurze Zeit später bot Uwe mir telefonisch die Sekretariatsstelle im Fachbereich an. Was war ich erleichtert, dass ich mit anderen Qualifikationen und Eigenschaften überzeugen konnte. Eine Vollzeitstelle, unbefristet, wieder an einer Universität, im Sekretariat (wirklich viel spannender als stupide Sachbearbeitung) und dann auch noch in einem Bereich, der hauptsächlich mit der deutschen Sprache zu tun hat – wohl mein beruflicher Hauptgewinn! (Für diese Englisch-Begegnung bekomme ich übrigens bis heute humorvolle Spitzen von Uwe.)

Recht schnell bewahrheitete sich diese Erkenntnis. Solch ein Team habe ich in meiner bisherigen beruflichen Laufbahn noch nicht erlebt. Herzlich, unterstützend, motivierend, herausfordernd, geduldig und zugleich konsequent, menschlich ... ein Team, was einer (beruflichen) Familie gleicht. Einen ziemlich großen Anteil daran trägt definitiv Uwe. Von Anfang an nahm er mich unter seine Fittiche, als sei es eine seiner Hauptaufgaben, selbst die Sekretärin im Arbeitsbereich anzulernen und zufriedenzustellen. So viel Aufmerksamkeit war ich gar nicht gewohnt. Ich war jung,

motiviert und bekam die Chance, einen eigenen Sekretariatsbereich auf- und auszubauen. Wow, was für eine tolle Aufgabe! Das soll sich auf jeden Fall lohnen! Rückblickend war das wohl für alle ein Hauptgewinn, nicht nur beruflich. Alles ergänzt sich bis heute wunderbar, ein anhaltendes Für- und Miteinander. Ein herzlich großes Team, was man einfach nicht mehr missen möchte.

„Ohne“. Und schon sind wir genau bei diesem Wort angekommen. Ohne Uwe? Und bald soll es schon so weit sein? Das kann sich wohl kaum jemand so richtig vorstellen! Und dann werde ich gebeten, nein, in meine Augen erhielt ich eher die Ehre, eine Vignette für seine Festschrift zu schreiben. Bisher schrieb ich doch immer nur Anträge oder Berichte für Projekte, Protokolle oder sonstigen Büroalltagschriftverkehr, aber eine Vignette? Das ist eine ganz neue Herausforderung! In diesem Sinne: Sehr gerne! Und wenn es dazu dient, meine Wertschätzung gegenüber Uwe schriftlich zum Ausdruck zu bringen, umso mehr.

Ich kann allerdings in dieser Vignette nicht eine bestimmte Situation oder Begegnung festhalten. Seit über einem Jahrzehnt kenne und schätze ich ihn nun schon. Und während dieser Zeit kommt natürlich auch die ein oder andere Charaktereigenschaft zum Vorschein. Für manch einen mag diese Zeit nicht viel erscheinen, mir kommt es aber wie eine Ewigkeit vor. Wir haben seither so viel gemeinsam erlebt und durchlebt, dass ich an dieser Stelle behaupte, er hat nicht nur meine berufliche Zukunft, sondern auch einen Teil meiner Persönlichkeit stark beeinflusst und geprägt. Leider weiß ich bis heute nicht, wie er das schafft, aber er macht das zielstrebig, mit Sinn und Verstand und vor allem gut!

So, nun möchte ich aber gern anhand unterschiedlichster Schlagwörter versuchen, Uwe aus meiner Perspektive etwas widerzuspiegeln.

Erzähler: Uwe gelingt es, seinen Gesprächspartner*innen schlicht und einfach durch Erzählungen die ganze Welt zu zeigen. Egal, ob es sich dabei um eines seiner zahlreichen persönlichen (Lebens-)Erlebnisse handelt oder ein Bericht aus dienstlichen Treffen und Gesprächen. Er erzählt es so, als wäre man mittendrin oder gar dabei gewesen. Ich habe wirklich noch nie jemanden erlebt, der das mehrfach so exakt, fließend sowie stark ausdrucksvoll wiedergeben kann. (Die ein oder andere Erzählung hörte man nun ja nicht zum ersten Mal, aber man hört sie sich doch immer wieder gerne an.) Selbst wenn es sich dabei um eine Erzählung einer anderen Person handelt. Unglaublich, wirklich! Mir wird immer gesagt, ich hätte ein „Elefantengedächtnis“. Uwe toppt das bei Weitem! Ich könnte z.B. einen Witz, den ich vor fünf Jahren aufgeschnappt habe, nie im Leben so identisch wiedergeben.

Menschenkenner: Uwe liest die Menschen wie ein Buch. Alles, was er aus einem Papier nicht exakt beurteilen und einschätzen kann, scannt er größtenteils aus einem einzigen Gespräch. Ich bin bis heute erstaunt darüber, wie er z.B. Personen durch Fangfragen enorm ins Schwitzen bringt oder jemanden durch seine standhafte Beurteilung und Argumentation zu überzeugen oder ins Staunen zu bringen vermag. (Witzig und interessant an dieser Stelle: Genau dann verwendet er immer eine ganz bestimmte (Mundwinkel-)Mimik! Gleiches gilt übrigens im Schlussteil einer Erzählung, wenn das Ergebnis, der Höhepunkt oder das Happy End erreicht wird.) Aus

seinen Erzählungen heraus kann man feststellen, dass er in seinem Leben sehr viele Menschen kennengelernt hat. Nicht jede Begegnung mag einen positiven Verlauf genommen haben, aber seine enorm umfangreichen Erfahrungen aus jeglicher persönlicher Perspektive überträgt er auf seine Mitmenschen. Ich habe oft das Gefühl, dass er sich auf jeden Menschen so individuell einstellt, wie der Mensch selbst ist. Dabei ist es vollkommen egal, welcher „Statusgruppe“ man angehört. Bodenständig und menschlich, gewissenhaft und zielstrebig. Lebenssituationen und Ereignisse, die er trotz seiner langjährigen und vielfältigen Erfahrungen nie persönlich erfuhr, saugt er auf wie ein Schwamm und behält sich diese inne. So hat er sie doch, auf seine eigene Art und Weise, zumindest irgendwie miterlebt und gibt sie an andere Gesprächspartner*innen weiter. Ein ständiger Kreislauf.

Spekulatius: Dass Uwe unglaublich gut (indisch) kocht, weiß wohl fast die ganze Welt. Is(s)t man bei ihm zu Gast, fühlt man sich rundum wohl und ist bestens versorgt. Er ist eben ein echter Feinschmecker und nur zu gern Gastgeber. Umso schwieriger ist es, ihn mit kleinen süßen Mitbringseln oder Aufmerksamkeiten zu beeindrucken. Die Weihnachtszeit vor ein paar Jahren bescherte mir dann den Durchbruch. Spekulatius! Wer hätte das gedacht? Uwe hegt eine euphorische Zuneigung zu Spekulatius. Aber auch nur die Originalen! Diese Erkenntnis war so spektakulär und witzig zugleich, dass ich ihm selbst in Kopien für ein Seminar Spekulatius mogelte, einfach nur, um bei ihm ein wenig für Aufheiterung zu sorgen. Für das ein oder andere Kilogramm während der Weihnachtszeit trage ich definitiv die Schuld.

Genialer Chaos: Was Uwe Tag für Tag so leistet, vor allem geistig, das passt bei Weitem nicht auf ein Blatt Papier. Trotz tagtäglich unterschiedlichster Themengebiete kümmert er sich zusätzlich fürsorglich um Belange und Sorgen anderer. Dass er dadurch an manchen Stellen etwas unorganisiert und chaotisch erscheint oder gerne mal Termine verschwitzt, bleibt verständlicherweise nicht aus. Dennoch schafft er es wirklich immer, dass alles noch irgendwie klappt. Dazu gibt es unzählige (teils humorvolle) Situationen und Begegnungen. Ich freue mich stets, wenn ich ihn unterstützen und ihm helfen kann, und hin und wieder lernt er sicherlich auch von mir etwas. „Snipping-Tool“ sowie der Begriff „PowerPoint-Karaoke“ zum Beispiel bleiben mir dabei mit am stärksten in Erinnerung. Sein fotografisches Gedächtnis zahlt sich besonders dann aus, wenn ihm Unterlagen fehlen, die er gerade nicht zur Hand hat, aber dringend benötigt. Er weiß ganz genau, wo welches Blatt Papier unter welchem Stapel in welcher Himmelsrichtung an welchem Ort in seinem Büro liegt oder navigiert dich aus der Ferne fast exakt durch sein Bücherregal.

Soziales Engagement: Das wohl bedeutungsvollste, aber auch am kompliziertesten zu beschreibende Schlagwort. Wenn es sich in seinen Augen lohnt, um etwas zu kämpfen, sei man vorgewarnt: Uwe ist kein Weg zu steinig. Es gibt keinen Berg, den er nicht erklimmen mag und „geht nicht“, gibt es sowieso nicht. Oh mein Gott! Unzählige Geschichten und Ereignisse, die ich selbst miterleben durfte. Vollkommen egal, ob es sich dabei um Familie, Freunde, Bekannte, Studierende oder Kolleg*innen handelt. Er hilft mit Herz und Seele Menschen, sogar in schlimmen und

aussichtslosen Situationen, und sei es nur durch Worte. Diese Eigenschaft möchte ich besonders hervorheben, denn sie beeindruckt und prägt mich persönlich bis heute am stärksten und natürlich durfte auch ich mehrfach davon profitieren. Dafür danke ich ihm sehr!

Ich könnte so viele Beispiele, Situationen und Momente aufführen, das Ergebnis wäre dann aber wohl eher eine Biografie, statt eine Vignette. Ich danke Uwe sehr, dass ich mich so umfangreich frei entfalten konnte und an sämtlichen Projekten und Angelegenheiten ganz vorne mitwirken durfte. Vielen Dank für das Vertrauen und die Wertschätzung. Weiterhin freue ich mich, dass wir während dieser Zeit auch viele gemeinsame persönliche Interessen geteilt haben (z.B. Wohnwagen). Das verbindet uns auch noch einmal auf ganz anderen Ebenen.

Lieber Uwe, tatsächlich in den Ruhestand einkehren wirst du wahrscheinlich ohnehin nie wirklich, aber ich wünsche dir von ganzem Herzen, dass du nach deiner aktiven Berufslaufbahn auch mal Zeit für dich findest. Reise, genieße und entfalte dich auch mal in anderen Sphären. Verbunden wirst du mit allen und jedem bleiben. Bleib so stark, humorvoll und menschlich, wie du bist. Meine herzlichsten Glückwünsche zu allem, was du bisher erreicht hast und für die Zukunft alles erdenklich Liebe und Gute! Eine Gastdozentur auf einer schönen, warmen Insel war doch noch offen. Lass mich wissen, auf welchem Kontinent ich dich finde ... ich bin gespannt!

Sprachprüfungen für den Hochschulzugang im Spannungsfeld von Politik und Methodologie

Julia Settinieri (Bielefeld)

1 Einleitung

Dem Statistischen Bundesamt (2022: 10, 12) zufolge beträgt der Anteil ausländischer Studierender an deutschen Universitäten selbst im „dritten Corona-Semester“, dem Sommersemester 2021, 18,4%. Damit stellen internationale Studierende einen ins Gewicht fallenden Anteil an der Gesamtstudierendenschaft. Gleichzeitig ist bekannt, dass die Gruppe der internationalen Studierenden sich durch eine vergleichsweise deutlich höhere Studienabbruchquote von den Studierenden deutscher Staatsbürgerschaft absetzt. Während Heublein und Schmelzer (2018: 5, 13, 19, 20, vgl. auch Kercher 2018 für eine Diskussion möglicher Ursachen) Studienabbrüche deutscher Studierender über alle Hochschularten und Fächergruppen mit 28% im B.A. und 19% im M.A. beziffern, kommen sie für ausländische Bildungsausländer*innen auf deutlich höhere: 45% im B.A. und 29% im M.A. Auch wenn klar ist, dass Staatsbürgerschaft und Sprachkompetenz nicht dasselbe sind, werden zu niedrige Sprachkompetenzen im Deutschen als L2 immer wieder als eine der zentralen Ursachen dieses Missverhältnisses angeführt.

Hier kommen die Sprachprüfungen für den Hochschulzugang ins Spiel. Sie sollen bereits im Vorfeld des Studiums prüfen, ob die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen als L2 ausreichend entwickelt sind, um den Anforderungen eines deutschsprachigen Hochschulstudiums gerecht werden zu können. Vom Ergebnis eines solchen Tests hängt also nichts weniger als die Bildungslaufbahn der Studienbewerber*innen ab, womit eine entscheidende Schaltstelle des Lebenswegs ange-

sprochen ist. Der hohe Druck, unter dem die internationalen Bewerber*innen stehen, schlug sich lange Jahre bspw. im DSH-„Prüfungstourismus“ nieder, wie ihn Koreik und Schimmel (2002: 422f.) eindringlich beschreiben. Nicht wenigen Studienaspirant*innen hat Uwe Koreik im Laufe seines Berufslebens auf diesem herausfordernden Weg geholfen, indem er sie beraten, gecoacht, geprüft, zugelassen, für sie gebürgt, mit Behörden verhandelt oder ihnen eine Bleibe verschafft hat. Insofern kann man sagen, dass dieses Thema ihn nicht nur auf Forschungsebene (vgl. insbesondere Koreik 2005a), sondern weit über ein übliches berufliches Engagement hinaus durchaus geprägt hat. Gleichzeitig haben die Sprachprüfungen für den Hochschulzugang gerade in den letzten zwei Jahrzehnten eine rasante Entwicklung durchlaufen, weshalb es lohnend erscheint, im Folgenden einen genaueren Blick darauf zu werfen.

Dabei soll zunächst dargestellt werden, welche Studienbewerber*innen in Deutschland aktuell welche Sprachnachweise erbringen müssen, um im Anschluss zu diskutieren, wie der Einsatz dieser Prüfungen (sprachen-)politisch, aber auch fachwissenschaftlich begründet werden kann, wobei auch ein Blick auf den aktuellen Forschungsdiskurs zu Sprachprüfungen für den Hochschulzugang geworfen werden soll. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zu Perspektiven und Desiderata.

2 Sprachprüfungen für den Hochschulzugang in Deutschland im Überblick

Die Zertifizierung von Sprachkompetenzen ist nicht nur im Hochschulbereich weltweit üblich, sondern erfolgt auch in vielen anderen gesellschaftlichen Kontexten wie dem privaten und öffentlichen Bildungswesen insgesamt, dem Arbeitsmarkt und dem Aufenthaltsrecht (Perlmann-Balme 2016: 422). Da Sprachprüfungen für den Hochschulzugang die sprachliche Studierfähigkeit attestieren sollen, sind sie grundsätzlich an einer kriterienorientierten Norm ausgerichtet und gehören zu den *proficiency tests*. Aus allen Bewerber*innen werden nicht die Besten in einer bestimmten Anzahl ausgewählt (*selection based admissions model*), sondern alle Bewerber*innen, die eine festgelegte sprachliche Mindestschwelle erreichen oder überschreiten, werden zum Studium zugelassen (*eligibility-based admissions model*) (Michel; Pollard 2020: 6). Des Weiteren zählen Sprachprüfungen für den Hochschulzugang zur Gruppe der High-Stakes-Tests, da ihr Nicht-/Bestehen „bedeutsame Konsequenzen für die einzelne Testperson“ (Porsch; Wendt 2019: 223) nach sich zieht. Auf ihrer Grundlage werden „Entscheidungen von teilweise existentieller Bedeutung für die Teilnehmenden gefällt“ (Perlmann-Balme 2016: 422), was unterstreicht, wie hoch die Anforderungen an Qualitätsstandards sein sollten und welche immense Verantwortung mit der Erstellung und Durchführung dieser Tests verbunden ist.

Dabei reicht die Geschichte der Sprachtests gar nicht so weit zurück. Perlmann-Balme (2016: 421) verortet die Entstehung des britischen CPE (*Certificate of Proficiency in English*) in den 20er-Jahren, die des amerikanischen TOEFL (*Test of English as a*

Foreign Language) in den 60er-Jahren. Für den deutschsprachigen Raum führt sie das ebenfalls in den 60er-Jahren entstandene *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (ZDaF) an. Die beiden aktuell für den Hochschulzugang in Deutschland am häufigsten abgelegten Prüfungen, die DSH (*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang*), die die zuvor eingesetzte *Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse* (PNdS) abgelöst hat, und der TestDaF werden erst seit 2004 respektive 2001 abgenommen.

Welche Sprachprüfungen als Sprachkompetenznachweis für den Hochschulzugang gelten, ist in der *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen* (RO-DT) (HRK; KMK 2020) geregelt. Aktuell sind dies die DSH, der TestDaF, der *Prüfungsteil Deutsch* der Feststellungsprüfung an Studienkollegs sowie das *Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz* Stufe II (DSD II) (HRK; KMK 2020: 3). Allerdings regelt ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2020), dass darüber hinaus auch unterschiedliche Prüfungen des Goethe-Instituts, nämlich das *Große* und das *Kleine Deutsche Sprachdiplom*, die *Zentrale Oberstufenprüfung* (ZOP) sowie das *C2-Zertifikat*, aber auch die *Deutsche Sprachprüfung II* des Sprachen- und Dolmetscher-Instituts München sowie aktuell 18 weitere im Rahmen bilateraler Abkommen von KMK und HRK anerkannte Deutschnachweise (vgl. die Auflistung in KMK 2020: 5f.) als gleichwertig anerkannt werden.

Insgesamt summiert sich dies somit auf eine beachtliche Anzahl anerkannter Sprachprüfungen für den Hochschulzugang. Und auch wenn sich zumindest die zentralen vier genannten sowie die Prüfungen des Goethe-Instituts mittlerweile alle auf den GER beziehen, die vier Fertigkeiten mit einbeziehen und kommunikativ angelegt sind, was eine gewisse Vergleichbarkeit nahelegt (vgl. Glaboniat 2010: 1289–1292), unterscheiden sie sich in Vorgehensweise und testtheoretischer Fundierung doch stark voneinander. Während der TestDaF bspw. klar ein *Proficiency Test* ist, könnte man die DSH unter bestimmten Gesichtspunkten auch eher als einen *Achievement Test* betrachten. Auch werden die Tests von verschiedenen Anbietern erstellt und abgenommen, wie der folgenden vergleichenden Gegenüberstellung¹ anhand ausgewählter Kriterien zu entnehmen ist:

TestDaF (<https://www.testdaf.de>)

- Seit: 2001
- Anbieter: g.a.s.t.
- Testkomponenten: Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck, Mündlicher Ausdruck
- Zeitumfang: 3 Std. 15 Min. (zzgl. Pausen)
- Kosten: 195€ in Deutschland
- Angebotsturnus: 6 Termine pro Jahr

¹ Herzlich danken möchte ich an dieser Stelle Andre Gövert für seine Unterstützung bei der Recherche für diesen Beitrag sowie das Erstellen dieser Übersicht.

- Korrekturdauer: 6 Wochen (Papier) bzw. 4 Wochen (digital)
- GER-Niveau: B2/C1

DSH (<https://www.fadaf.de>)

- Seit: 2004
- Anbieter: Hochschulen und Studienkollegs
- Testkomponenten: Schriftlicher Teil: Hörverstehen, Leseverstehen, Wissenschaftssprache, Textproduktion; Mündlicher Teil
- Zeitumfang: schriftlich: 4 Std., mündlich: 40 Min.
- Kosten: variiert, je nach Universität
- Angebotsturnus: variiert, i.d.R. 2 oder 4 Termine pro Jahr
- Korrekturdauer: variiert (ca. 2–4 Wochen)
- GER-Niveau: B2/C1

telc Deutsch C1-Hochschule (<https://www.telc.net>)

- Seit: k.A.
- Anbieter: telc gGmbH
- Testkomponenten: Schriftlicher Teil: Leseverstehen, Sprachbausteine (Grammatik und Rechtschreibung), Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck; Mündlicher Teil
- Zeitumfang: schriftlich: 3 Std. 40 Min., mündlich: 16–24 Min.
- Kosten: variiert, je nach Prüfungszentrum
- Angebotsturnus: mehrmals pro Jahr
- Korrekturdauer: 4–6 Wochen
- GER-Niveau: C1

Goethe-Zertifikat C2 (<https://www.goethe.de>)

- Seit: 2012
- Anbieter: Goethe-Institut
- Testkomponenten: Schriftlicher Teil: Lesen, Hören, Schreiben; Mündlicher Teil: Sprechen
Zeitumfang: schriftlich: 3 Std. 15 Min., mündlich: 15 Min.
- Kosten: variiert je nach Prüfungszentrum
- Angebotsturnus: 1 Termin pro Jahr an Prüfungszentren; 4 Termine pro Jahr an GI in Deutschland
- Korrekturdauer: abhängig vom Prüfungszentrum
- GER-Niveau: C2

Feststellungsprüfung (Prüfungsteil Deutsch) (<https://www.kmk.org>)

- Seit: k.A.
- Anbieter: Studienkollegs
- Testkomponenten: „orientiert sich in Umfang, Form und Inhalt an der DSH“ (HRK/KMK 2020: 4)
- Zeitumfang: s.o.
- Kosten: k.A.
- Angebotsturnus: k.A.
- Korrekturdauer: k.A.
- GER-Niveau: B2/C1

DSD II (<https://www.kmk.org>)

- Seit: 1974
- Anbieter: Auslandsschulen, z.T. auch Inlandsschulen
- Testkomponenten: Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftliche Kommunikation, Mündliche Kommunikation
- Zeitumfang: Schriftliche Kommunikation: 120 Min., Lesen: 75 Min., Hörverstehen: ca. 40 Min., Mündliche Kommunikation: 20 Min. (jew. zzgl. Übertragungs- bzw. Vorbereitungszeit)
- Kosten: k.A.
- Angebotsturnus: 2 Termine pro Jahr
- Korrekturdauer: k.A.
- GER-Niveau: B2/C1

3 Legitimation und Zielsetzungen

Interessanterweise wird in den meisten einschlägigen Publikationen schlicht gesetzt, dass Sprachprüfungen für den Hochschulzugang erforderlich oder zumindest zweifelsfrei angemessen seien. Gleichwohl wird der Zugang zu (in diesem Fall universitärer) Bildung hier an eine Bedingung geknüpft, was grundsätzlich eine Rechtfertigung im Spannungsfeld von „Sprachenrechten, Menschenrechten und Sprachenpolitik“ (Krumm 2016: 49) erforderlich macht.

In diesem Zusammenhang wird insbesondere den spezifisch für den Hochschulzugang designten Sprachprüfungen wie dem TestDaF grundsätzlich eine prognostische Funktion zugeschrieben: Es wird angenommen, dass Studierende, die ein bestimmtes Testniveau erreichen, sprachlich in der Lage sein werden, erfolgreich zu studieren (Norris; Drackert 2018: 155). Festgestellt werden soll also ihre „Studierfähigkeit“ (Perlmann-Balme 2016: 422, s.a. HRK; KMK 2020: 3, vgl. Wolter; Zschill 2017 für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt am

Beispiel des Leseverstehens, Möhring; Bärenfänger 2018 zur Konstruktvalidität von Sprachprüfungen für den Hochschulzugang in Bezug auf den Wortschatz sowie Wisniewski 2021 zu deren prognostischer Validität). Dabei bezieht sich diese Prognose im engeren Sinne zunächst auf die Studieneingangsphase (das erste Studienjahr), wobei im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung in keinsten Weise infrage gestellt wird, dass Sprachkompetenzen im Laufe eines Studiums (auch von Erstsprachler*innen) kontinuierlich weiter ausgebaut werden müssen, um sich neue fachsprachliche Register anzueignen.

Wisniewski; Möhring; Lenhard; Seeger (2020) können für eine aus 66 internationalen Erstsemesterstudierenden bestehende Teilkohorte, die im Rahmen des Projekts *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen* (Sprastu) longitudinal in ihrem Studium begleitet werden sollen und die im Wintersemester 2017/2018 an mehreren Sprachtests teilgenommen sowie einen Fragebogen ausgefüllt haben, einen Anteil Varianzaufklärung der aus Lesen und Schreiben zusammengesetzten Sprachkompetenzen von 38,5% in Bezug auf die Anzahl am Semesterende erworbener Leistungspunkte (als Indikator für Studienerfolg) nachweisen. Sie (Wisniewski et al. 2020: 305) stellen des Weiteren eine Art Schwellenniveau fest: „Sobald einzelne Sprachleistungen nicht das B2-Niveau erreichten, brach die generelle Studienleistung deutlich ein.“ In Kombination mit weiteren externen und internen Lernvariablen gelingt es der Studie, mittels hierarchischer Regressionsanalyse insgesamt 74% der Varianz in der Studienleistung zu erklären.

Und auch wenn Sprachprüfungen für den Hochschulzugang unbestritten auch den Studieninteressierten dabei helfen einzuschätzen, ob ihre Sprachkompetenzen bereits ausreichend entwickelt sind, um einen Studienerfolg wahrscheinlich zu machen, geht es wohl im Kern darum, dass vor allem verhindert werden soll, dass Steuergelder verschwendet werden, wie es Möhring und Bärenfänger (2018: 541) auf den Punkt bringen:

Erfüllen Hochschulzugangsprüfungen ihre Funktion, trägt dies zumindest potenziell zur Effektivität der Hochschulbildung bei. Im umgekehrten Fall gelangen sprachlich nicht ausreichend qualifizierte Studienbewerber an die Hochschulen, die ihr Studium ggf. nicht abschließen. Die öffentlich finanzierten Hochschulen vergeuden dann ohnehin schon knappe Ressourcen, ebenso die Studierenden selbst im Falle ausbleibenden Studienerfolgs.

Nicht vergessen werden sollte in diesem Zusammenhang auch, dass über die sprachlichen Voraussetzungen hinaus in einigen Studiengängen ja auch weitere Eingangstests durchgeführt werden, wie bspw. der Medizinertertest, und dass zahlreiche Studiengänge nicht zuletzt auch die ersten ein oder zwei Semester nutzen, um mittels fachspezifischer Prüfungen, die nur ein vergleichsweise geringer Anteil der eingeschriebenen Studierenden zu bestehen schafft, „auszusieben“.

4 Aktueller Forschungsdiskurs

Inwiefern auf Basis von Sprachbedarfsanalysen entwickelte Sprachprüfungen für den Hochschulzugang tatsächlich in der Lage sind, ihre Funktion sowohl testtheoretisch als auch sprachenpolitisch zufriedenstellend zu erfüllen, lässt sich an (theoretischen) Qualitätsstandards und (empirischen) Gütekriterien messen. Was die Formulierung von Standardanforderungen betrifft, verweisen Kecker; Zimmermann; Eckes (2022: 395) exemplarisch auf die gemeinsamen Richtlinien (*Joint Standards*) US-amerikanischer Verbände (*American Educational Research Association, American Psychological Association* und *National Council on Measurement in Education*), die Richtlinien der *International Test Commission* (www.intestcom.org) sowie den *Code of Practice* der europäischen ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Diese beziehen sich auf Prüfungsentwicklung, Interpretation der Prüfungsergebnisse, das Bemühen um Fairness sowie die Informationen für Prüfungsteilnehmer*innen (https://www.alte.org/resources/Documents/code_practice_de.pdf).

Über die reinen Kriterien der Gestaltung und Durchführung der Tests hinaus sollten dabei immer auch mögliche Auswirkungen auf die Gesellschaft sowie auf den Unterricht kritisch reflektiert werden (Perlmann-Balme 2016: 422f.). So diskutiert bspw. Krekeler (2002) auf Basis eines Vergleichs der Testteile von TestDaF und DSH, inwiefern der Testteil der DSH, der explizit wissenschaftliche Strukturen prüft, zu ungewünschten Washback-Effekten (wie eine Fokussierung auf isolierte Grammatikübungen) in der Prüfungsvorbereitung führen könnte. Festzuhalten ist hier, dass eine möglichst sprachbedarfsorientierte, konstruktvalide, direkte Prüfung grundsätzlich auch einen an realistischen sprachlichen Interaktionsszenarien ausgerichteten Sprachunterricht nach sich ziehen wird.

Darüber hinaus müssen High-Stakes-Tests aber nachweisen können, dass sie auch testtheoretische Gütekriterien erfüllen, womit in erster Linie Objektivität, Reliabilität und Validität gemeint sind. Diese sind auf Grundlage ausreichend großer und repräsentativer Stichproben in regelmäßigen Abständen statistisch zu belegen.

Wisniewski und Möhring (2021) untersuchen beispielsweise, wie hoch die Ergebnisse unterschiedlicher Hochschulzugangssprachtests (u.a. TestDaF, DSH, FSP) mit zu Beginn des Studiums (u.a. mittels onSET) gemessenen Sprachkompetenzen korrelieren und wie stark sich das Sprachniveau in der Studieneingangsphase zwischen den Studierendengruppen, die unterschiedliche Testverfahren abgelegt haben, voneinander unterscheidet. Es zeigt sich, dass die Studierenden, die via TestDaF zum Studium zugelassen wurden, über deutlich höhere Sprachkompetenzen verfügen als die via DSH zugelassenen, deren Sprachkompetenzen sich teilweise als kritisch erweisen, was trotz der von der Studie selbst offengelegten methodischen Schwächen (wie bspw. relativ kleine Stichproben, unterschiedliche zeitliche Abstände zwischen den Sprachtests) die prognostische Eignung der DSH und damit ihre Funktionalität grundsätzlich infrage stellen könnte (vgl. die sich auf ältere Testversionen beziehende Vergleichsstudie in Koreik 2005a).

Aktuelle Weiterentwicklungen von Sprachprüfungen für den Hochschulzugang betreffen insbesondere digitale Testformate sowie Aufgabenformate, die (wie im Studium häufig erforderlich) mehrere Fertigkeiten kombinieren (Kecker et al. 2022: 394, vgl. auch Marks 2015: 29). So liegt seit Oktober 2020 eine digitale Form des TestDaF vor, der die Papierversion des TestDaF im Anschluss an eine zwei- bis dreijährige Übergangsphase weitgehend ablösen soll (Kecker et al. 2022: 408f.).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sprachprüfungen für den Hochschulzugang als High-Stakes-Tests mit gewichtigen Konsequenzen für die Getesteten verbunden sind. Umso erstaunlicher erscheint es, dass für ein Studium an einer deutschen Hochschule nicht wenige Testverfahren, die in unterschiedlichem Maße als empirisch in ihrer Messgüte abgesichert gelten können und damit auch in unterschiedlichem Maße geeignet erscheinen, eine Einschätzung der sprachlichen Studierfähigkeit zu liefern, quasi zur freien Wahl stehen.

Gleichzeitig kann die Rolle dieser Sprachprüfungen allerdings auch relativiert werden, da sie immer nur zu einem bestimmten Zeitpunkt erstellte Prognosen für die Studieneingangsphase darstellen können und auch nur auf diese sprachlich vorbereiten. Der weitere Ausbau (fach-)sprachlicher Kompetenzen im Verlauf des Studiums bleibt ohnehin unerlässlich (vgl. z.B. Koreik 2005b: 72f., Marks 2015: 22, 33, Wisniewski et al. 2020: 310). Und inwiefern dieser gelingt, ist wiederum von zahlreichen weiteren lernerinternen und -externen Faktoren abhängig.

Um die Funktionalität der Sprachprüfungen für den Hochschulzugang sicherzustellen, ist es ferner erforderlich, in regelmäßigen Abständen aktualisierte Sprachbedarfsanalysen durchzuführen (vgl. exemplarisch Marks 2015 mit Blick auf den TestDaF), um eine enge Anbindung der Tests an die tatsächlichen sprachlichen Anforderungen der Studieneingangsphase fortlaufend zu gewährleisten. Durch die zunehmende Digitalisierung, die durch die Corona-Pandemie noch einmal befördert wurde, haben sich bspw. sowohl die Sprachhandlungen im Studium als auch die sprachlichen Ressourcen, auf die Studierende zurückgreifen können, erneut stark gewandelt. Auch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sprachliche Zugangsbedingungen in Zukunft nicht auch fachspezifischer geregelt sein könnten, um Vorbereitung und Prognose durch genauere Passung weiter zu verbessern. Insgesamt ergeben sich somit u.a. die folgenden Forschungsfragen:

- In welchen Lernervariablen unterscheiden sich die Gruppen, die sich für die unterschiedlichen Testverfahren entscheiden, voneinander?
- Die Ergebnisse welcher Testverfahren sind jeweils wie gut geeignet, späteren Studiererfolg vorherzusagen?
- Welche Unterschiede bestehen zwischen Studienfächern in Bezug auf die Validität der Testverfahren?

- Welche studienbegleitenden Maßnahmen (hier ist insbesondere an die Arbeit der Schreibzentren zu denken) tragen im Anschluss in welchem Maße zum Studienerfolg bei?

Methodisch besonders aussagekräftig wären hier Studien an größeren Stichproben, die Paralleltestungen sowie longitudinale Datenerhebungen einschließen, auch wenn diese relativ aufwändig in der Durchführung sind und darüber hinaus mit methodischen Problemen wie Faktorenkomplexion, steiler Erwerbsprogression und hoher Proband*innenmortalität zu kämpfen haben. Angesichts eines wachsenden Anteils internationaler Studierender an deutschen Hochschulen sowie der nachweislich hohen Relevanz der Sprachkompetenzen für den Studienerfolg erscheint der Aufwand allemal lohnend, zumindest wenn das Deutsche als Studiensprache – und damit sei abschließend ein aktuelles Forschungsfeld Uwe Koreiks (2019, 2020) aufgerufen – weiterhin seine Relevanz beibehalten und nicht dem Englischen als Wissenschaftssprache weichen soll.

Literatur

- Glaboniat, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 1288–1298.
- Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. DZHW-Projektbericht (<https://idw-online.de/en/attachment/data66127.pdf>. Letzter Zugriff: 12.2.2022).
- HRK; KMK (2020): Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT). (Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i. d. F. der HRK vom 23.07.2020 und der KMK vom 28.11.2019). (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf. Letzter Zugriff: 12.2.2022).
- Kecker, Gabriele; Zimmermann, Sonja; Eckes, Thomas (2022): Der Weg zum digitalen TestDaF: Konzeption, Entwicklung und Validierung. In: Gretsche, Petra; Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf. Eine Festschrift für Gabriele Kniffka*. Paderborn: Brill, 393–410.
- Kercher, Jan (2018): Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern. DAAD-Blickpunkt. (https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt-studienerfolg_und_studienabbruch_bei_bildungsausl%C3%A4ndern.pdf. Letzter Zugriff: 12.2.2022).

- KMK (2020): Zugang von ausländischen Studienbewerberinnen und Studienbewerbern mit ausländischem Bildungsnachweis zum Studium an deutschen Hochschulen: Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.1995 i. d. F. vom 16.12.2020). (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_06_02-Nachweis-deutsche-Sprachkenntnisse.pdf. Letzter Zugriff: 12.2.2022).
- Koreik, Uwe (2005b): DSH und TestDaF – Ergebnisse einer Vergleichsstudie an vier Untersuchungsstandorten. In: Koreik (Hrsg.), 1–90.
- Koreik, Uwe (2019): Warum auch die Sprachenfrage die Zukunft unserer Demokratie bedroht. Eine Polemik. In: *Zagreber Germanistische Beiträge* 28, 55–67.
- Koreik, Uwe (2020): Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only? In: *German as a Foreign Language* 3, 35–52.
- Koreik, Uwe (Hrsg.) (2005a): *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, Uwe; Schimmel, Dagmar (2002): Hörverstehenstests bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH. In: *Info DaF* 29/5, 409–440.
- Krekeler, Christian (2002): Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH. In: *Info DaF* 29/5, 441–458.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Sprachenpolitik und das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr, 45–51.
- Marks, Daniela (2015): Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/1, 21–39. (<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/ziF/article/view/189>. Letzter Zugriff: 12.2.2022).
- Michel, Rochelle; Pollard, Simone (2020): An Overview of Higher Education Admissions Processes. In: Oliveri, María Elena; Wendler, Cathy (Hrsg.): *Higher Education Admissions Practices. An International Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 5–17.
- Möhring, Jupp; Bärenfänger, Olaf (2018): Hochschulzugangsprüfungen und die Studienrealität: Eine empirische Untersuchung zu Lese- und Wortschatzanforderungen in der Studieneingangsphase. In: *Info DaF* 45/4, 540–572.
- Norris, John; Drackert, Anastasia (2018): Test review: TestDaF. In: *Language Testing* 35/1, 149–157.

- Perlmann-Balme, Michaela (2016): Sprachenzertifikate. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr, 420–423.
- Porsch, Raphaela; Wendt, Heike (2019): High-Stakes-Tests im Kontext von Migration. In: Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter, 221–241.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Sommersemester 2021. (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410217314.pdf?__blob=publicationFile. Letzter Zugriff: 12.2.2022).
- Wisniewski, Katrin (2021): Zur prognostischen Validität von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang für Bildungsausländer/-innen. In: Díaz Pérez, Olivia C.; Tschirner, Erwin; Wisniewski, Katrin (Hrsg.): *Mexikanisch-deutsche Perspektiven auf Deutsch als Fremdsprache. Beiträge zum zehnjährigen Bestehen des binationalen Masterstudiengangs Leipzig – Guadalajara*. Tübingen: Stauffenburg, 185–217.
- Wisniewski, Katrin; Möhring, Jupp (2021): Die Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang im Licht ausgewählter *post-entry*-Sprachtests. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 195–213.
- Wisniewski, Katrin; Möhring, Jupp; Lenhard, Wolfgang; Seeger, Jennifer (2020): Sprachkompetenzen und Studienerfolg von BildungsausländerInnen zu Studienbeginn: Erste Erkenntnisse eines empirischen Längsschnittprojekts. In: Drackert, Anastasia; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Soltyska, Anna; Timukova, Anna (Hrsg.): *Testen bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Sprachkompetenzen. Zugänge für Schule und Hochschule*. Berlin: Lang, 281–321.
- Wollert, Mattheus; Zschill, Stephanie (2017): Sprachliche Studierfähigkeit: ein Konstrukt auf dem Prüfstand. In: *Info DaF* 44/1, 2–17.

Mein Freund Uwe – von Anfang an voran

Andrey Mladenov (Freiburg)

Im August 1992 reiste ich nach Bonn mit der Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes ab, um mich an einem internationalen Sprachkurs an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu beteiligen. Zu dieser Zeit war eine solche Reise für die Bürger eines osteuropäischen Staates nicht besonders leicht zu organisieren – Faktoren wie Einreiseerlaubnis, Geld, Transport waren die üblichen Strapazen. Umso höher waren mein Ehrgeiz, meine Inspiration und Neugier während dieses unvergesslichen Monats. Die damaligen Ereignisse kennzeichneten mein weiteres Leben tief. Eines davon war mein Kontakt zu Uwe Koreik, meinem Sprachgruppenleiter – ein Treffen fürs Leben (vgl. Foto 1).



Foto 1: Uwe und ich vor der Friedrich-Wilhelms-Universität, wo wir uns im August 1993 zum ersten Mal begegneten, 19.11.1995, Bonn

Uwe und ich kennen uns seit August 1992 (vgl. Foto 2). Unsere spontan entstandene Freundschaft ging durch intensive und extensive Phasen, schlechte und gute Zeiten, längere Abschiede und Wiedersehen. Seit der Zeit, als ich ihn kennengelernt hatte, legte er einen langen und nennenswerten Weg zurück. In all diesen 29 Jahren machte er ständig Fortschritte – als Akademiker, als Persönlichkeit, als Familiensch und Freund. Heute kann ich ihn wegen seiner enormen Errungenschaften nur noch bewundern.



Foto 2: Internationaler Sprachkurs, August 1992, Bonn (Uwe ist links auf dem Foto in der vierten Reihe)

Damals in Bonn dachte man kaum, dass unser Kontakt sich weiter entwickeln wird, so unterschiedlich waren unsere Wege, Berufe und Milieus. Doch zwei Jahre später – 1994 wurde Uwe in Bulgarien als DAF-Projektleiter an der Technischen Universität in Sofia für die Gründung einer neuen Sprachfakultät für zwei Jahre eingestellt. Für mein Land war das ein sehr bedeutsames Projekt seiner Zeit, das nur durch die finanzielle Unterstützung der deutschen Partner möglich wurde. Und da sahen wir uns in Sofia wieder, nachdem er irgendwie über den DAAD meine Adresse ausgegraben hatte – ein großartiger Augenblick, in dem wir begriffen, dass sich nun unsere Wege für längere Zeit kreuzen würden. Leider wurde diese erste Freude durch die Trauer der nachfolgenden Ereignisse erwürgt. Nana, die Frau von Uwe, die mit ihm nach Bulgarien umziehen wollte, wurde mit einer schwerwiegenden Diagnose ins Krankenhaus in Sofia aufgenommen und später nach Deutschland transportiert. In den schwierigen Monaten nachher überlegte Uwe immer wieder, ob er seine neue Stelle nicht einfach kündigen sollte. Dazu hatte er ohnehin sein moralisches Recht. Er gab sich aber viel Mühe, die Rolle so gut wie möglich unter dem ständigen hin und her zwischen Deutschland und Bulgarien zu vertreten. Seine Motivation kam aus dem Glauben, dass es sich hier um eine wichtige Mission handelte, bei der sich das ganze Projektteam sehr auf ihn verließ. Sogar die vorab gehante traurige Nachricht über Nanans Tod ließ diesen nicht erschüttern. Und so vergingen die zwei Jahre

von Zusammensein – intensiv und ziemlich schnell für ihn und mich. Uwe lernte meinen Familien- und Freundeskreis kennen und erfuhr dadurch ziemlich viel von der Kultur und den Traditionen des Landes. Er knüpfte viele Freundschaften und Kontakte in Bulgarien, die zum größten Teil noch bis heute halten, und genoss jede Chance, durch unser schönes Land zu reisen.



Im September 1995 zog ich für eine zehnmonatige Spezialisierung nach Köln. Nach meiner Rückkehr war leider der Aufenthalt von Uwe zu Ende, welcher durch ein neues Angebot von der Karlovsky Universität in Prag beschleunigt wurde. Eine mögliche Verlängerung kam für Uwe nicht infrage, weil das neue Projekt wegen des hohen Rufs der Universität beruflich für ihn viel bedeutete. So mussten wir zum zweiten Mal Abschied nehmen. In den nächsten drei Jahren blieben wir aber im regelmäßigen Kontakt und nutzten jegliche Gelegenheit, uns hin und wieder in dem wunderschönen Tschechien zu treffen (vgl. Foto 3 und Foto 4).

Foto 3: Uwe und ich während einer meiner Dienstreisen, 29.11.1997, Prag, Tschechien



Foto 4: Uwe mit seinen Eltern, meiner Frau und mir, 26.04.1997, Průhonice, Tschechien

Das Jahr 1997 war sehr schwierig für mich. Nacheinander stapelten sich traurige Ereignisse in meinem Leben – die Trennung von meiner Frau, das Ende meiner vielversprechenden chirurgischen Karriere, die wegen schwerer Latexallergie zusammenbrach, und der unerwartete Tod meines Vaters. Irgendwann im Oktober zog ich eine traurige Bilanz als einer, der in kurzer Zeit so viel verloren hatte. In dieser Situation war Uwe weit weg, aber er sprach aus der Distanz immer wieder größtes Mitgefühl aus. Letzten Endes wurde auch seine Hilfe benötigt, als ich mich für einen Neuanfang mit meiner Frau entschied und dringend zu ihr nach Köln wollte. Uwe half mir mit der Einreisegenehmigung bei der Deutschen Botschaft in Sofia und in Folge seines persönlichen Gesprächs mit dem Konsul bekam ich diese in undenkbaren drei Wochen. Ich fuhr zuerst zu ihm nach Prag, wo ich stundenlang meine Familiensituation mit ihm diskutieren konnte. Eine Diskussion um Rat und Tat, die während unserer Zusammenfahrt mit dem Auto nach Köln fortgesetzt wurde. Im Endeffekt erwies sich Uwes Hilfe als sehr sinnvoll, da ich tatsächlich meine Ehe retten konnte und dadurch die Geburt meines älteren Sohnes und der späteren Adoption von meinem Jüngeren ermöglichte.

In den nächsten Jahren kam Uwe immer wieder nach Bulgarien, mal zur Nachfolge seines vorherigen Projektes, mal privat. Und da hatten wir tolle Zeiten zusammen (vgl. Foto 5 und Foto 6).



Foto 5: Uwe und seine Freundin Dagmar zusammen mit meiner Frau und mir, 22.08.1999, Vitoscha-Gebirge, Bulgarien



Foto 6: Uwe und ich, 16.08.1999, Sozopol, Bulgarien

... und nachher

Irgendwann war der „Anfang“ unserer Freundschaft mit Uwe kein Anfang mehr. An der Schwelle der 2000er war zusammen mit dem Abgang unserer Jugendjahre auch unsere „junge“ Freundschaftsphase vorbei. In den nachfolgenden Jahren hatten wir eine viel reifere Beziehung, wo sich die Themen häufiger um Beruf und Familie drehten. Uwe hatte immer seltener Gelegenheit, nach Bulgarien zu kommen. Und irgendwann war seine internationale Lektorats-Karriere vorbei und er schaffte es, eine verdiente akademische Stelle an der Universität in Bielefeld wahrzunehmen. Nichtsdestotrotz setzte er sich weiter mit spannenden Projekten in Madagaskar und Istanbul erfolgreich auseinander. Aber es war schon eine andere Zeit – die Zeit nach dem romantischen Anfang, als wir unser Leben voranbringen mussten. Mein Leben verlief weiterhin nicht gerade einfach, welches mich 2009 zu einem permanenten Auszug aus Bulgarien und letztlich zu der deutschen Bürgerschaft führte. Ich glaube, das war eine wichtige Entscheidung für mich in professioneller Hinsicht, aber viel wichtiger für die Zukunft meiner beiden Söhne, die von dem deutschen Ausbildungssystem enorm profitierten. Und dies verdanke ich auch Uwe, der mich in all den Jahren unserer Freundschaft durch seine „typisch deutsche“ Perspektive beeinflusste.

Voran

Uwe wurde sehr erfolgreich und erreichte den Ruf eines hoch angesehenen Universitätsprofessors an einer der bekanntesten deutschen Universitäten im DAF-Bereich in Bielefeld. Seit unserem Treffen damals erlebe ich ihn immer wieder als hartnäckigen Vorangeher, der sich erfolgreich durchsetzen kann. So sehe ich es auch bei ihm – *von Anfang an voran!*

Das Angehen von Uwe in seinem Unterricht bringt mich immer zur Faszination. Als wir uns mit Uwe damals in Bonn begegneten (vgl. Foto 1), war ich Medizinstudent im 4. Jahr aus Bulgarien. Das war mein erster Sprachkurs in DAF und in Deutschland überhaupt. Meine Sprachkenntnisse aus dem deutschen Gymnasium in Sofia waren nach dem obligatorischen zweijährigen Wehrdienst und des vierjährigen Studiums eingerostet. Umso interessanter fand ich den Unterricht mit Uwe, damals am Anfang seiner akademischen Karriere.

Uwe unterrichtete sehr unkonventionell. Für einen Studenten aus der Ära der sozialistischen Ausbildung war das ganz neu und äußerst interessant. Gleich am Anfang verkürzte er die Distanz mit seiner Gruppe (vgl. Foto 7) mit der einfachen Vorstellung „Ich bin Uwe. Hier dürfen wir uns alle duzen“. Und da konnte man sich locker mit dem Lehrer über alles Mögliche unterhalten, auch über das Privatleben und sogar über Sex. Ich erinnere mich noch, wie die anderen Teilnehmer aus Polen und der Türkei damit Probleme hatten. Im Übrigen blieb er diesem Stil im Unterricht treu.

Wir debattierten viel im Unterricht mit Uwe. Als Sprachniveau war unsere Gruppe (vgl. Foto 7) die beste im Kurs und somit waren die verbalen Barrieren gleich überwunden. Eine Kurzgeschichte namens „Ein Herz für den Hund“ prägte sich ein – eine Erzählung über Hundeliebhaber, in der sich sprachlich so viel verbarg. Schritt für Schritt begleitete uns Uwe durch geschickte Anweisungen zur Enthüllung des eigentlichen Sinnes. Am Ende waren wir ganz erschöpft – vielleicht von der Erkennung, dass die deutsche Sprache so vielfältig sein konnte. Und dadurch wurde das Ziel gut erreicht, was Uwes Unterricht grundsätzlich auszeichnet.



Foto 7: Die Studentengruppe von Uwe im internationalen Sprachkurs, August 1992, Bonn (die Kursteilnehmenden kamen aus Bulgarien, Finnland, Frankreich, Polen, der Türkei und Ungarn)

Uwe verfügt über eine natürliche Geduld seinen Schülern gegenüber. Er kann sehr gut erklären und seine Gedanken mit zahlreichen Beispielen untermauern. Und es gelingt ihm immer wieder, den Unterricht zu einem Diskussionspunkt zu bringen, wo man ganz interessante und sehr leidenschaftliche Debatten erleben kann.

Mit Uwe hatten wir tatsächlich alles im Unterricht, was man sich nur wünschen konnte. Wir sahen zusammen Filme (so z.B. das unvergessliche „Go, Trabi, go“),

wir gingen in die Bibliothek, wir spielten Fußball, wir hatten Grillpartys und wir kochten zusammen. Meine Mitschüler teilten oft mit, dass sie so einen dynamischen Unterricht zuvor nie erlebt hatten. Im Übrigen ich auch nicht trotz der Tatsache, dass mich im Gymnasium Lehrer aus der damaligen DDR unterrichtet hatten.

Uwes Lehrgabe dreht sich genau um die vielen, teilweise auch selbst erfundenen Aspekte seines Unterrichts. In der Vielfalt der Situationen, die Uwe für uns arrangieren konnte, hat er geschickt seine Sprachlektionen übermittelt. Mit viel Geduld und Verständnis mag er die Fehler unauffällig korrigieren und uns subtil zu der Richtigkeit bewegen. An einen seiner notorischen Sätze erinnere ich mich immer noch: „Das habe ich akustisch nicht mitbekommen“ statt des tatsächlichen „Das habe ich nicht verstanden“. Seine Lehrertaktik war eher durchsichtig – er versuchte immer, auf die persönliche Ebene zu gelangen und *jede Situation als Lernanlass* zu nutzen. Dieser Stil war nicht sehr leicht zu verfolgen, da man sich dadurch ständig bei der Arbeit fühlt.

Hilfsbereiter Freund

Durch das persönliche Angehen fand Uwe sehr viele Freunde aus dem Berufskreis – hauptsächlich seine Schüler, aber auch Kollegen, Experten, Doktoranden und viele mehr. Sein Lehrstil übertrug er vom Unterricht auf das private Leben und von den ehemaligen Schülern zu den neuen Freunden. Es passierte schon häufig, dass er mich in einem privaten Gespräch beiläufig korrigierte. Irgendwann verwandelte sich diese Lehrleidenschaft in etwas noch Wertvolleres für mich – *eine ausgeprägte Hilfsbereitschaft*. Bei Uwe kann man immer guten Rat finden, egal, ob es sich um das Leben in Deutschland oder eine Eheabsicht handelt. Mit ihm verlaufen die Gespräche immer etwas auf intellektueller Ebene, sogar noch bei Trivialitäten wie Einkauf, Spaziergang, Essen oder einfache Sauferei, die mit ihm übrigens auch wunderschön klappt (vgl. Foto 8).



Foto 8: Uwe in einer Debatte mit meinem Freund Michail, den gemeinsamen Freunden Jakobs und Berndt aus der WG und mir im Hintergrund, 6.2.1996, Köln

Und ausgerechnet am Tisch gelingt es Uwe immer, eine gesellige Atmosphäre sogar unter Unbekannten zu schaffen, wobei sein Humor und gute Laune, garniert mit nennenswerten gastronomischen Kenntnissen, eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Foto 9).



Foto 9: Uwe mit seiner Kollegin Ljubov Mavrodieva von der Technischen Universität Sofia, seinem Freund Stephan und mir, 1.2.1996, Amsterdam

Leidenschaftlicher Workaholic

Uwe ist immer sehr stark auf seine Arbeit fokussiert. Die Arbeit war so wichtig für ihn, dass sie irgendwann zu seinem Schicksal wurde. *Aber was heißt eigentlich Arbeit, wenn Uwe sie als seine Berufung empfindet?* Uwe würde sehr lang und detailliert seine Rolle in der Deutschen Schule in Madagaskar oder bei der Gründung der Universität in Istanbul erklären. Und das treibt ihn zu enthusiastischer Aufregung, welche auch die Gesprächspartner ansteckt. Ich ertappe mich immer wieder im Gespräch mit Uwe, sogar nach einem ermüdenden Tag aufrichtig daran interessiert zu sein, welche Schwierigkeiten er in seinen neuen Projekten erlebt.

Schlusswort

Uwe und ich kennen uns seit sehr langer Zeit. Unsere Freundschaft fing mit den Rollen von Lehrer und Schüler an, aber die Jahre nachher machten viel mehr daraus. Seit der Zeit unseres ersten Treffens ereignete sich viel im Leben von beiden, welches Uwe einen würdevollen beruflichen und privaten Weg zeichnete. Ein Weg, der nicht gerade leicht zu gehen war, aber ihn ständig von einer zur nächsten Errungenschaft führte. Ein Weg, dem Uwe systematisch folgt – *von Anfang an ... voran!*

Uwe und der FaDaF. Ein Nachwort

Annegret Middeke (Göttingen)

Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.

Titel, die aus einem Eigennamen und einer Kollektivbezeichnung bestehen, enthalten oft Mengenangaben wie z.B. „Schneewittchen und die sieben Zwerge“, „Jim Knopf und die Wilde 13“ (die allerdings nicht dreizehn, sondern nur zwölf Piraten zählt) oder „Ali Baba und die 40 Räuber“. Die Protagonist*innen stehen dabei in heterologem oder gar antagonistischem Verhältnis zueinander: Jim Knopf, der die Wilde 13 so austrickst, dass sie sich gegenseitig bewusstlos prügeln und außer Gefecht setzen, Ali Baba, der die Räuberbande bezwingt und in den Besitz ihres versteckten Schatzes gelangt, und auch Schneewittchen, die Königstochter, die zwar von den sieben Zwergen freundlich aufgenommen wird, aber eigentlich aus einer anderen Welt kommt und in eine andere Welt gehört. Keine dieser Geschichten ist geeignet, um das Verhältnis zwischen Uwe und dem FaDaF zu beschreiben.

Aber es heißt ja auch nicht „Uwe und die 800 FaDaF-Mitglieder“ oder „Uwe und der siebenköpfige Vorstand“, sondern pauschal „Uwe und der FaDaF“.

Doch auch für die Konstellation Individuum und nicht zählbares Kollektiv lassen sich keine brauchbaren Uwe-Analogien finden: „Moses und das Volk Israel“ – zu biblisch, „Die Prinzessin und das halbe Königreich“ – zu kitschig, „Attila und die Hunnen“ – zu martialisch, „Der Doktor und das liebe Vieh“ – zu despektierlich.

Wie wäre es dann umgekehrt ... mit „Der FaDaF und die sieben Uwes“?

Uwe Koreik hatte im FaDaF sämtliche Ämter inne und hat auf der informellen Ebene die verschiedensten Rollen inklusiv der damit verbundenen Aufgaben und Verpflichtungen übernommen. Sieben an der Zahl seien hier genannt:

- (1) seit 1993 FaDaF-Mitglied
- (2) 2001 bis 2012 Mitglied und Stellvertretender Vorsitzender des FaDaF-Vorstands, zugleich
- (3) 2001 bis 2005 Leiter der FaDaF-Geschäftsstelle in Hannover
- (4) 2005 bis 2007 Mitglied des wissenschaftlichen FaDaF-BA/MA-Beirats
- (5) seit 2006 Mitglied der Redaktion von „InfoDaF“
- (6) 2012 bis 2020 Mitglied und Sprecher des FaDaF-Beirats
- (7) seit 2022 Mitglied der Gruppe beratender Expert*innen.

Als Vorstandsmitglied und stellvertretender Vorsitzender holte Uwe die Geschäftsstelle von der Universität Münster an die Universität Hannover, an der er seit 1998 das Fachsprachenzentrum leitete. Anke Stöver-Blahak, FaDaF-Mitglied mit der Nummer 3, war damals im FaDaF-Vorstand. Sie erinnert sich:

Durch das Ausscheiden von Winfried Welter aus dem Vorstand sollte ein neuer Standort für die Geschäftsstelle gefunden werden: TOP der vorgeschlagenen Tagesordnung für das Treffen des bisherigen und des neu gewählten FaDaF-Vorstands zur Amtsübergabe am Samstag, 30.6.2001: 6. Geschäftsstelle: Aufgaben, Möglichkeiten der Aufgabenverteilung, Mindestausstattung, zukünftiger Ort, Zeitpunkt und Modalitäten des Umzugs. Archiv?. [...] Zum Umzug wurde angegeben: Es handelt sich um 80 bis 90 Aktenordner // Für Buchhaltung, Mitglieder, Vorstand, Jahrestagung, // Schriftverkehr, Fachtagungen, einige diverse. // DSH-Ringbücher, Lagerbestand ca. 250 Exemplare // DAAD-Broschüren (3–5 Kartons) // Diverses Kleinmaterial (1 großer Karton) Diese Aufstellung umfasste meines Erachtens sehr schön das Leben und die Themen des FaDaF (Stöver-Blahak 2020: 47).

Wie zuvor Birgitta Moll, die Bürokräftin der von Dr. Winfried Welter geleiteten FaDaF-Geschäftsstelle in Münster, übernahm in Hannover Susanne Lau vereinzelte FaDaF-Aufgaben wie das Protokollieren bei Vorstandssitzungen, das Bearbeiten von Mitgliedschaftsanträgen, die Standbetreuung auf FaDaF-Jahrestagungen u.a.m. Auf Initiative des derzeitigen Vorstandsvorsitzenden Dr. Matthias Jung erfolgte mit der Einrichtung einer festen Geschäftsführungsstelle ein zweiter Professionalisierungsschritt des Verbandes, mit dem das Fundament für eine vom ehrenamtlichen Engagement der wechselnden Vorstandsmitglieder unabhängige Kontinuität und Qualität der Verbandsarbeit gelegt wurde.

Mit der Übernahme der Geschäftsführung rückte ich, damals wissenschaftliche Mitarbeiterin auf einer Projektstelle des FaDaF, die an der Universität Göttingen angesiedelt war, ins Epizentrum des FaDaF vor. Die Geschäftsstelle zog an die Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen um, und Susanne Lau pendelte duldsam bei Wind und Wetter – und zum Glück in noch nicht so arg verspäteten Zügen – bis zu ihrem viel zu frühen Tod im Jahr 2010 zwischen Hannover und Göttingen. Die Geschäftsstelle vergrößerte sich und erweiterte ihr Kompetenz-

und Aufgabenspektrum um ein Vielfaches, und Uwe war stets ein freundlicher Ansprechpartner. Wie häufig haben wir – und machen das immer noch – fachliche, programmatische und strategische Dinge in überwiegend nächtlichen Telefonaten besprochen und choreografiert.

Hervorheben möchte ich, obschon es sich nur um einen Zeitraum von zwei Jahren handelt, die Leistungen von Uwe 4: Mitglied im BA/MA-Beirat. „Auch wenn der aus elf Personen bestand, so wurden doch etliche Sitzungen von Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik, Frank König und mir allein bestritten,“ schrieb ich schon in meiner Hommage an den 2019 verstorbenen Kollegen Frank Königs (vgl. Middeke 2020: 121). Hier sei ergänzt, dass es Uwe war, der mit seinen guten, freundschaftlichen Verbindungen zu allen Mitgliedern die ganze BA/MA-Gruppe zusammenhielt. Das vom DAAD geförderte Projekt war in mehrfacher Hinsicht erfolgreich und nachhaltig und hat den Internationalisierungsprozess des Verbandes rasant beschleunigt. Uwe hat in diesem Zusammenhang die große internationale BA/MA-Fachtagung mit seinem Team an der Universität Hannover durchgeführt, er hat maßgeblich an der Entwicklung des Grundsatzpapiers zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache (FaDaF 2006) mitgewirkt, ist Mitherausgeber des Tagungsbands „Die Neustrukturierung von Studiengängen ‚Deutsch als Fremdsprache‘“ (Casper-Hehne; Koreik; Middeke 2006), hat eine Absolvent*innenverbleibsstudie (vgl. Hunstiger; Koreik 2006) angestoßen und eine interdisziplinäre Qualifizierungsarbeit zu diesem Thema aus der Perspektive der Policy-Analyse betreut, die seit 2010 als lesenswerte Buchpublikation vorliegt: „Der Bologna-Prozess und das Fach DaF: Erklärungsfaktoren für divergierende Kompatibilität und Komparabilität der DaF-Studiengänge“ von Agnieszka Hunstiger [heute Putzier] (2010).

Die Stärkung der wissenschaftlichen Wirkungskraft des Verbandes, was die Förderung des wissenschaftlichen DaF/DaZ-Nachwuchses einschließt, war und ist Uwe ein wichtiges Anliegen. Dieses hat er mit eigenen wissenschaftlichen Publikationen, Plenarvorträgen (z.T. spontan, wenn z.B. ein*e Redner*in unerwartet ausfiel) auf FaDaF-Jahrestagungen und auch in seiner Funktion als Redaktionsmitglied von „InfoDaF“ (Uwe 5) nach vorn gebracht und hatte dabei stets den Finger am Puls der Zeit. Seine Beiträge zeichnen sich nicht allein durch hohe fachliche, sondern auch durch fach- und mitunter gesellschaftspolitische Ansprüche aus (siehe z.B. die Beiträge von Fornoff und Jung in diesem Band), wobei Uwe sich gern streitbar zeigt und kollegiale Auseinandersetzungen nicht scheut, wenn es um fachwissenschaftliche und disziplinäre Klärungen und allgemein um die Standortbestimmung, Perspektiven und Zukunft des Faches DaF/DaZ geht. Seine Vor- und Beiträge tragen interrogativ-evokative (Unter-)Titel wie „Warum auch die Sprachfrage die Zukunft unserer Demokratien bedroht. *Eine Polemik*“ (2019), „Zur Geschichte und Gegenwart des Faches DaF/DaZ und seiner *gesellschaftspolitischen Relevanz*“ (2019), „Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, *mit welchen Widersprüchen kämpfen wir* und wie

geht es weiter?“ (2012) oder einfach „Baustelle DaF“ (2005 mit Claudia Riemer).¹ Als kluger Strategie provoziert Uwe zuweilen gezielt, um auf bestimmte Problemlagen aufmerksam zu machen und anschließend – und das ist das Besondere, denn Provokieren an sich ist noch keine Kunst – rhetorisch gewandt und inhaltlich überzeugend ausgleichende Lösungsvorschläge zu offerieren.

Die letzte Aussage trifft auf alle sieben Uwes zu. Als weitere Gemeinsamkeit der sieben FaDaF-Uwes ist Hilfsbereitschaft zu nennen. Uwe ist bei allen akademischen Würden wahrlich nicht der Professor, der von der Kanzel herabspricht. Gerade in der Verbandsarbeit hat er – frei nach dem Motto „Machen ist wie Wollen, nur krasser“ – vieles durch unkompliziertes An- bzw. Zupacken erreicht. Dieser Spontispruch, der in den verschiedensten Zusammenhängen bis in die hohe Politik bemüht wird (vgl. Heidtmann; Roßbach 2020), hat ein Original. Es stammt von Erich Kästner und ist tatsächlich Uwes Lebensmotto: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“

Der FaDaF ist nur einer von rund 15.000 Verbänden in Deutschland, aber seit dem Zusammenschluss mit der Fachgruppe Deutsch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen im Jahr 2015 (vgl. FaDaF 2016: 23) der einzige für DaF und DaZ. Seine intermediäre Rolle im Spannungsfeld des akademischen DaF/DaZ-Diskurses und der DaF/DaZ-Praxis im Kontext der sich stets verändernden gesellschafts-, bildungs- und migrationspolitischen Anforderungen wird stetig bedeutender. Die sieben Uwes haben großen Anteil an diesem Bedeutungszuwachs des FaDaF.

Literatur

- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe, Middeke, Annegret (Hrsg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven.* Göttingen: Universitätsverlag.
- FaDaF (2006): Grundsatzpapier zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache. (https://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studiengange/grundsatzpapier.pdf. Letzter Zugriff: 27.09.2022).
- FaDaF (2016): Rechenschaftsbericht (2015/2016). (https://www.fadaf.de/de/wir_uber_uns/rechenschaftsbericht_2016_end.pdf. Letzter Zugriff: 27.09.2022).
- Heidtmann, Jan; Roßbach, Henrike (2020): Giffey und die Berliner SPD. „Machen ist wie Wollen, nur krasser“. In: *Süddeutsche Zeitung*, 30.01.2020. (<https://www.sueddeutsche.de/politik/giffey-spd-berlin-1.4776278>. Letzter Zugriff: 27.09.2022).

¹ Hervorhebungen von mir (A.M.)

- Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (2006): ‚Wohin führt das DaF-Studium?‘ – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke Annegret (Hrsg.), 163–174.
- Hunstiger, Agnieszka (2010): *Der Bologna-Prozess und das Fach DaF: Erklärungsfaktoren für divergierende Kompatibilität und Komparabilität der DaF-Studiengänge*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kästner, Erich (2015): *Es gibt nichts Gutes, außer: Man tut es. Kurz und bündig. Epigramme*. Zürich: Atrium Verlag.
- Koreik, Uwe (2019): Warum auch die Sprachenfrage die Zukunft unserer Demokratien bedroht. Eine Polemik. In: *Zagreber Germanistische Beiträge*, 28/1, 55–67.
- Koreik, Uwe (2019): Zur Geschichte und Gegenwart des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und seiner gesellschaftspolitischen Relevanz. Vortrag auf dem FaDaF-Festkolloquium ‚Sprachen, Integration, Werte‘ anlässlich des 30. Jubiläums des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) und des 100. Bandes der Reihe ‚Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ (MatDaF). (https://www.youtube.com/watch?v=VVkPnj4Qe_c). Letzter Zugriff: 27.09.2022).
- Koreik, Uwe (2011): Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?. In: *InfoDaF* 38/6, 581–604.
- Koreik, Uwe; Riemer, Claudia (2005): Baustelle DaF. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 27–41.
- Middeke, Annegret (2020): Frank Königs, der FaDaF und das ‚BA/MA‘-Projekt. In: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (Hrsg.): *Ein bibliographischer Spaziergang durch das Leben von Frank G. Königs. Sonderdruck*. Marburg: Philipps-Universität Marburg, 120–121.
- Stöver-Blahak, Anke (2020): ‚Drei‘ – aus dem Archiv eines Gründungsmitglieds. In: *fadaf aktuell*, 1, 42–48.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik ist seit 2007 Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen), forscht, publiziert und lehrt im Bereich fremdsprachlicher Kultur- und Mediendidaktik, aktuelle Schwerpunkte: Erinnerungsorte und Erinnerungsbestände als fremdsprachliche Lehr- und Lerninhalte, Ästhetisches Lernen im Kontext DaF, Linguistic Landscape und ihr didaktisches Potential, Außerschulische Lernorte, Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden.

Prof. Dr. Damaris Borowski arbeitet seit Juli 2022 als Juniorprofessorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Insbesondere forscht und lehrt sie im Bereich der Fach- und Berufssprachen und ihrer Vermittlung. Darüber hinaus forscht sie aktuell zu kulturellen Überzeugungen als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. Als vorgezogene Nachfolge von Prof. Dr. Uwe Koreik wirkt sie zunehmend an der Weiterführung des Sprachenzentrums an der TDU mit.

Dr. Lothar Bunn ist Koordinator für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Münster, Vorsitzender des gemeinnützigen Vereins WiPDaF e.V., Hrsg. der Reihe *DaF an der Hochschule* im Waxmann Verlag Münster. Arbeitsschwerpunkt: Akademisches Schreiben. Zurzeit Arbeit an einem Lehrbuch zum juristischen Gutachtenstil.

Dr. Tina Claußen, Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache, Anglistik und Kulturwissenschaften an der Universität Leipzig; 2007 Promotion in Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum; 2006–2009 DAAD-Lektorin an der Universität San Pablo de Olavide, Sevilla; seit 2009 Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld, Studienfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Arbeits-

schwerpunkte: Unterstützung individueller Lernprozesse, Sprachlernberatung, Fertigkeit Schreiben.

Prof. Dr. Gisella Ferraresi war bis 2019 Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft/Deutsch als Fremdsprache an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seit 2020 Fachkoordinatorin am Fremdsprachenzentrum der TDU Istanbul. Forschungsschwerpunkte: synchrone und diachrone Syntax, L2-Erwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt.

Aleksandra Filonova ist Doktorandin an der Universität Bielefeld, Fachbereich DaF/DaZ. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache, Theorie und Praxis des kulturellen Lernens im DaF/DaZ-Unterricht, Kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstseinsforschung, Wissenschaftliches Schreiben und Schreibberatung.

Priv.-Doz. Dr. Roger Fornoff ist Leiter des Lehrbereichs Deutsch als Fremdsprache an der Universität zu Köln. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kulturwissenschaft, Empirische Forschung, Literaturvermittlung und Wissenschaftssprache im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Prof. Dr.-Ing. Izzet Furgaç, Jahrgang 1950, besuchte die Deutsche Schule Istanbul. Nach dem Maschinenbau-Studium an der Technischen Universität Berlin im Fachgebiet Fertigungstechnik blieb der Ingenieur zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin und war Abteilungsleiter am Fraunhofer-Institut für Produktionsanlagen und Konstruktionstechnik. Er promovierte 1984 bei Prof. Günter Spur. Hiernach übernahm er Führungspositionen in der Industrie und war selbstständiger Unternehmer. Seit 2004 ist er Professor für Technologie- und Innovationsmanagement. Anfang 2013 wurde er zum Koordinator des deutschen Konsortiums der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul ernannt.

Prof. Dr. Siegfried Gehrman ist ordentlicher Professor für Germanistische Linguistik an der Fakultät für Kroatische Studien der Universität Zagreb und Lehrbeauftragter an der Universität Klagenfurt. Von 2007 bis 2019 leitete er das Zentrum für Europäische Bildung an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen: europäische Sprachpolitiken, das Verhältnis von Wissenschaftssprache und Globalisierung, Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache, Kulturtheorien und interkulturelle Kommunikation.

Dr. Silke Ghobeyshi (geb. 1969) studierte von 1990 bis 1997 die Fächer Deutsch als Fremdsprache, Linguistik, Spanien- und Lateinamerikastudien und Soziologie an der Universität Bielefeld. Nach ihrer Promotion im Jahr 2002 (Betreuer: Rolf Ehner, Bielefeld, und Klaus Bergmann, Gießen) war sie von 2003 bis 2008 DAAD-Lektorin an der Hacettepe Universität Ankara und von 2008 bis 2011 an der Uni-

versidade Federal do Rio de Janeiro. Seit 2011 lehrt sie im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld.

Anne Gladitz studierte DaF, Kunstgeschichte und Rechtswissenschaft in Dresden und Budapest. Bis 2021 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Zurzeit ist sie als DAAD-Lektorin an der Fremdsprachenabteilung der Tel Aviv University in Israel tätig. Ihre Forschungsinteressen umfassen Fachsprachendidaktik Recht, Kulturvermittlung und performatives Lehren und Lernen.

Prof. Dr. Katja Grupp ist Professorin am Department für Language & Communication an der IU in Bad Honnef. Nach dem Studium der Slavistik, BWL und Osteuropäischen Geschichte war sie DAAD Lektorin in Kaliningrad, Russland. Forschungsinteressen: Wissenserwerb, Kultur und Gedächtnis, Kultur und (Nicht-)Übersetzung, Artefakte und Erinnerung.

Prof. Dr. Almut Hille ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur-, Literatur- und Mediendidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache, Interdisziplinäre Deutschlandstudien, Deutsch-Chinesische Beziehungen in Literatur und Kultur, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts.

Dr. Kevin Hilliard ist Kanadier, Germanist, und emeritierter Dozent an der Universität Oxford. Vorher war er von 1981 bis 1995 Dozent an der Universität Durham. Er ist auf die Literatur- und Geistesgeschichte des 18. Jahrhunderts spezialisiert. In letzter Zeit hat er sich besonders mit dem Radikalaufklärer Jakob Mauvillon (1743–1794) beschäftigt. Zusammen mit Arne Klawitter (Tokyo) plant er die Herausgabe einer Werkauswahl und des Briefwechsels.

Prof. Dr. Nils Hoppe ist Professor für Ethik und Recht in den Lebenswissenschaften an der Universität Hannover. Er leitet dort das Centre for Ethics and Law in the Life Sciences und arbeitet zu normativen Fragen in der Wissenschaft.

Dr. Matthias Jung, Studium Germanistik, Anglistik, Französisch, DaF in Düsseldorf, Glasgow und Aix-en-Provence; Promotion zum Thema Fachsprachen im öffentlichen Sprachgebrauch; DAAD-Lektor an der Universität Bordeaux, Geschäftsführender Vorstand des Instituts für Internationale Kommunikation e.V. (IIK) in Düsseldorf und Berlin; Vorstandsmitglied und Vorsitz Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) seit 2001 bzw. 2009, Mitglied diverser DaF/DaZ-relevanter Gremien und internationaler Netzwerke; diverse Publikationen im Bereich germanistische Linguistik und DaF/DaZ. Aktuelle Schwerpunkte: Deutsch für den Beruf, Fachkräftegewinnung und hybrides Lernen.

Prof. Dr. Karin Kleppin, Lektorin in China, Frankreich, Marokko, Professuren an den Universitäten Leipzig, Bochum und an der German Jordanian University. Tätigkeitsschwerpunkte: (e)Tandemlernen, Sprachlernberatung, Curriculum- und Modul-

entwicklungen für das Auslandsschulwesen (ZfA) und das Goethe-Institut (DLL 6 und 7). Beteiligung an der Konzeption des TestDaF, Entwicklung und Bewertung von Testaufgaben für das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Fortbildungen weltweit.

Prof. Dr. Gabriele Kniffka ist Professorin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie leitet den Studiengang BA DaZ/DaF und ist Sprecherin des Promotionskollegs DaZ „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“. Zu ihren Arbeits- und Interessenschwerpunkten gehören Berufs- und Fachsprachenforschung und Konzeptionen sprachsensiblen Unterrichts/Scaffolding.

Dr. Lutz Köster war Dozent für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld, ist jetzt Lehrbeauftragter ebenda und arbeitet freiberuflich. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Phraseologie, Lernerwörterbücher, Kulturvermittlung (Museumspädagogik, Kulinaristik).

Prof. Dr. Claire Kramsch is Emerita Professor of German and Affiliate Professor of Education at the University of California at Berkeley, USA. Her field of research is Applied Linguistics. Her research is focused around the teaching and learning of foreign languages, language and culture, identity and symbolic power. Her major books are: *Context and culture in language teaching* (OUP 1993), *The multilingual subject* (OUP 2009), *The multilingual instructor* (with Lihua Zhang, OUP 2018) and *Language as symbolic power* (CUP 2021).

Prof. Dr. Philip Kunig, Univ.-Prof. (a.D., Freie Universität Berlin) Dr. iur. (Hamburg) Dr. h.c. (Istanbul) Dr. h.c. (Istanbul). Interessiert an Völkerrecht, Verfassungsrecht, Grundlagen des Rechts, Lehrtätigkeiten an deutschen und türkischen, japanischen, chinesischen, taiwanesischen und koreanischen sowie vietnamesischen Universitäten.

Christine Kutscher ist seit 2009 Sekretärin im Studienfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld.

Dr. Natalia Laptewa, Minsker Staatliche Linguistische Universität, Rektorin, Forschungsschwerpunkte: DaF, Germanistik, Methodik, Didaktik.

Dr. Tristan Lay lehrt als Sprachlehrforscher Deutsch als Fremdsprache und Applied Linguistics im Department of Germanic Studies an der University of Sydney. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen Bilder und Filme im Fremdsprachenunterricht sowie Forschungen im Bereich des multiplen Sprachenlernens. [tristan.lay\(at\)nosipam\)sydney.edu.au](mailto:tristan.lay(at)nosipam)sydney.edu.au)

Dr. Annegret Middeke war nach dem Studium der Slavischen, Deutschen und Romanischen Philologien als DAAD-Lektorin an der Universität Plovdiv, Bulgarien. Seit 2005 ist sie wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen und Geschäftsführerin des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik, Deutsch als Fach- und Berufssprache, Service Learning in DaF/DaZ, Fachdiskurs Germanistik/DaF weltweit.

Dr. med. Andrey Mladenov, MPH, MBA, ist etablierter Experte im Bereich der Arzneimittelzulassungen und klinische Studien mit 25 Jahren internationaler Berufserfahrung. Er agiert in verschiedenen Bereichen der Branche wie pharmazeutische Medizin, Forschung und Produktentwicklung, Pharma-Consulting usw. Mit seiner Fachkompetenz trägt er derzeit bei der Biotech-Firma Affimed GmbH (www.affimed.com) zur Entwicklung moderner biologischer Arzneimittel für die Heilung problematischer onkologischer Krankheiten bei. Seit neun Jahren lebt er mit seiner Familie in Deutschland.

Prof. Dr. Udo Ohm ist seit 2009 Universitätsprofessor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprach- und Kulturtheorie aus der Perspektive des Pragmatismus, Soziokulturelle Theorie der Sprachaneignung, literater Sprachausbau in Schule und Beruf, Professionalisierung von (angehenden) Fachlehrer*innen im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache mit Fokus auf Forschendes Lernen und Digitalisierung.

Dr. Agnieszka Putzier (geb. 1976 in Tarnów/Polen) promovierte 2016 zur Auswärtigen Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland an der Universität Bielefeld. Zurzeit arbeitet sie an der Universität Greifswald und habilitiert im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der TU Berlin. Ihre Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Medizinische Kommunikation, Kulturvermittlung, Sprach(en)politik, Neue Medien im Fremdsprachenunterricht sowie Didaktik des Polnischen als Fremdsprache.

Prof. Dr. Rıza Öztürk ist Dekan des Fachbereichs Wirtschaft, Professor für Mathematik und Statistik in den Wirtschaftswissenschaften an der Fachhochschule Bielefeld, Koordinator für BWL (BA) und IBM (MA) an der TDU.

Dr. Marine Ramishvili ist Mitarbeiterin beim AWO Kreisverband Bielefeld e.V. im Projekt Wertedialog und arbeitet auch als selbständige Lehrkraft beim Internationalen Bund. Sie hat bei Herrn Prof. Dr. Koreik zum Thema Film und kulturellen Lernen promoviert.

Prof. Dr. Claudia Riemer, nach Studium und Promotion in DaF sowie Habilitation in Sprachlehrforschung ist Prof. Dr. Claudia Riemer seit 2002 Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Berei-

chen Sprachlehr- und -lernforschung, Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Forschungsmethodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. claudia.riemer(atnosspam)uni-bielefeld.de

Dr. Werner Roggausch, geboren 1948, Studium der Germanistik, Kunstgeschichte und Philosophie in Göttingen, Köln und Bremen, Erste und Zweite Lehrerprüfung, Promotion mit einer Arbeit über die Exilromane der Anna Seghers. Lektor des DAAD 1983 bis 1987 in Peking, Lehrer für Deutsch als Fremdsprache bis 1990, von 1990 bis 2008 Mitarbeiter des DAAD, zuständig für die Förderung der deutschen Sprache im Ausland und für die fachliche Betreuung der Lektorinnen und Lektoren. Im Ruhestand seit 2008. Hauptbeschäftigung seitdem sind Gartenarbeit, Klavierspiel und unsystematische Lektüre.

Dr. Michael Schwidtal, Dozent für Neuere Deutsche Literatur an der Goethe-Universität und Deutsch als Fremdsprache an der University of Applied Sciences in Frankfurt am Main, Arbeiten zum Kulturtransfer zwischen Orient und Okzident, zum Baltikum im Spiegel der deutschen Literatur und zu literarischen Zeugnissen einer deutsch-jüdischen Verbindung während des Nationalsozialismus.

Prof. Dr. Julia Settineri arbeitet als Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit an der Universität Bielefeld. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen insbesondere in den Bereichen Sprachdiagnostik, Testen und Prüfen, L2-Aus-spracheerwerb und -didaktik, Durchgängige Sprachbildung und Forschungsmethodologie.

Prof. Dr. David Simo ist Professor Emeritus an der Universität Yaoundé in Kamerun und Leiter des Deutsch-Afrikanischen Wissenschaftszentrum in Yaoundé. Seine Forschungsbereiche sind: Deutsche und vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft, Postkoloniale Theorie, Deutsch-Afrikanische Beziehungen.

Prof. Dr. Paulo Astor Soethe ist Professor für Germanistik an der Universidade Federal do Paraná in Curitiba (Brasilien). Von 2012 bis 2015 war er Präsident der Lateinamerikanischen Germanistenverbandes. Für seine Forschungstätigkeit, vornehmlich den wechselseitigen Einfluss der Literatur auf die deutsch-brasilianischen Beziehungen, und für sein sprachpolitisches Engagement wurde Paulo Soethe 2015 mit dem Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Preis des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) ausgezeichnet. Er war mehrfach als Gastwissenschaftler bzw. -dozent in Deutschland sowie in Brasilien, Mexiko und Kroatien. Im Wintersemester 2017/18 lehrte er als Harald-Weinrich-Gastlehrstuhlinhaber für Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die deutschsprachige Presse in den Amerikas, deutsch-brasilianische Literaturbeziehungen, Deutsch in Brasilien sowie Germanistik und Digital Humanities.

Prof. Dr. Rita Süssmuth engagiert sich seit dem Jahr 2006 für die Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul. Die deutsch-türkische Regierungsvereinbarung zur Gründung der TDU am 30.05.2008 in Berlin führte zwei Jahre darauf, im Oktober 2010, in Anwesenheit beider Staatspräsidenten zur Grundsteinlegung. Seither entwickelt sich die TDU in akademischer Verantwortung durch ein Konsortium unter der Präsidentschaft von Prof. Rita Süssmuth stetig weiter.

Dr. Ph. Anna Sytko ist Dozentin an der Minsker Staatlichen Linguistischen Universität, Belarus, tätig an der Fakultät für Deutsch als Lehrstuhlleiterin für deutsche Phonetik und Grammatik. Bis 2019 enge Kooperation mit der Universität Bielefeld im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft, die mit mehrmaligen Aufenthalten als Gastwissenschaftlerin im Fachbereich DaF/DaZ verbunden war. Forschungsinteressen: Untersuchung der Modalität und deren Ausdrucksmöglichkeiten in verschiedenen Sprachen, einschließlich der prosodischen Ebene. Promotion zum Thema „Das Modale Potential der deutschen Satzfragen und die Rolle der prosodischen Mittel beim Ausdruck der epistemischen Modalität mit Satzfragen im Deutschen.“ Schwerpunkt der Habilitation: Deontische Modalität, ihre Kernausdrucksmittel – deontische Konstruktionen.

Dr. hab. Larysa Tarasevich, Minsker Staatliche Linguistische Universität, Vize-Rektorin für Forschung, Forschungsschwerpunkte: Vergleichende Sprachwissenschaft, Germanistik, Soziolinguistik, DaF.

Prof. Dr. Aysel Uzuntaş, Lehramtsstudium und Master im Fach Deutsche Sprache und ihre Didaktik und Promotion im Fach Turkologie an der Marmara Universität, Habilitation im Fach Linguistik. Von 1996–2016 akademische Tätigkeit an der Marmara Universität, im Fach Deutsche Sprache und ihre Didaktik und seit 2016 an der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) im Fach Kultur- und Kommunikationswissenschaften. Seit 2018 Professorin im Fach Kultur- und Kommunikationswissenschaften, Fachgebiet Kulturwissenschaften. Im SoSe 2019 Gastprofessorin an der Universität Bielefeld im Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des Harald-Weinrich-Gastlehrstuhls. Von 2013–2022 Leiterin des Fremdsprachenzentrums an der TDU, von 2018–2021 zugleich Dekanin der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. Seit 2019 Studiengangsleiterin des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache an der TDU. Seit 2022 Vizerektorin der TDU. Forschungsinteressen: Kontrastive Linguistik, Interkulturelle Kommunikation, Zweisprachigkeit, Fremdsprachenvermittlung. uzuntas(atnospam)tau.edu.tr

Dr. Angela Wahner war bis 2021 Akademische Direktorin am Internationalen Studien- und Sprachenkolleg der Gutenberg Universität Mainz.

Dr. Natalia Zalipyatskikh ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, DaF/DaZ, TDU-Projekt. Forschungsschwerpunkte: Fachkommunikationsdidaktik, Literaturdidaktik, Fremdsprachenvermittlung.

Prof. Dr. Uwe Koreik hat das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den vergangenen Jahrzehnten in wissenschaftlicher und institutioneller Hinsicht entscheidend mitgeprägt. Unter dem Titel Beruf(ung) DaF/DaZ, der den jahrzehntelangen Einsatz Uwe Koreiks für das Fach und die mit ihm verbundenen Menschen reflektiert, liegt nun die Festschrift für ihn anlässlich seines 65. Geburtstages vor. Sie vereint in zwei Bänden 24 wissenschaftliche Fachbeiträge sowie 16 Vignetten. Die von namenhaften Fachvertreter*innen verfassten wissenschaftlichen Beiträge zeichnen den akademischen Berufsweg Uwe Koreiks nach und greifen Themen aus seinen Arbeits- und Forschungsgebieten auf: Kulturwissenschaft/Landeskunde, Film und Literatur, Erinnerungsorte sowie den Bereich des Testens und Prüfens. Die von Kolleg*innen, Weggefährter*innen und Freund*innen stammenden Vignetten zeigen in humorvoller und anekdotischer Form einen Blick auch auf die menschliche Seite Uwe Koreiks.

fadaf

Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.



ISBN: 978-3-86395-555-7
ISSN: 2751-580X
eISSN: 2751-5818

Universitätsverlag Göttingen