

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 Strafgesetzbuch der DDR sah in Paragraf 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.