

SEBASTIAN CHUDAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Poznaniu
s.chudak@amu.edu.pl

Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“)

Experiencing History in GfL-Class: Goals and Methods for prompting Authentic Ways of Feeling and Thinking through Movies, particularly “Toyland”

ABSTRACT. Intercultural learning requires learners not only to acquire knowledge about everyday life in other countries but also to explore the history of those countries. History is not just a collection of facts about the past. Instead, history is a way of viewing and interpreting those facts. Thus, exploring history must involve people reflecting about the relevance of certain items or events for cotemporary individuals and communities. The aim of this paper is to discuss possible ways to involve learners personally and actively in the process of reflecting on *places of memory* (Pierre Nora) as well as ways to use film as a pedagogical starting point.

KEYWORDS: history; places of memory; movie; short film; GfL; intercultural competence.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Als unbestrittene Tatsache gilt, dass jeder, der versucht, sich eine Fremdsprache anzueignen, Kenntnisse über die Kultur des Landes/ der Länder erwirbt, in dem/ denen diese Sprache gesprochen wird. Das bestätigt u.a. Alt-

mayer (2005: 154), der Folgendes schreibt: „Das Erlernen einer fremden Sprache lässt sich nicht auf die Aneignung sprachlicher Kenntnisse und Teilfertigkeiten im engeren Sinn reduzieren, sondern ist mit der Aneignung fremdkultureller Inhalte und Bedeutungen aufs Engste verbunden. „Die große Bedeutung der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten im Fremdsprachenunterricht wird in der einschlägigen Fachliteratur bereits seit mehr als 25 Jahren hervorgehoben. So hat man sie z.B. bereits 1990 in den „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ als „integralen Bestandteil des Sprachunterrichts“ bezeichnet und gleichzeitig aber explizit darauf hingewiesen, dass „primäre Aufgabe der Landeskunde [...] nicht die Information [ist], sondern die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“. Auf die Relevanz der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht wird auch im „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (Europarat 2001) sowie in dem auf seiner Grundlage ausgearbeiteten „Europäischen Sprachenportfolio“ hingewiesen. All das spiegelt sich in aktuell geltenden Curricula wider und wird – wenn auch nicht immer im ausreichenden Maße (vgl. Chudak 2015: 36ff.) – von Lehrwerkautoren berücksichtigt.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Stellung unter den landeskundlichen Inhalten, die im DaF-Unterricht vermittelt werden, historische Themen einnehmen. Das Hauptaugenmerk gilt dabei den *Erinnerungsorten*, genauer gesagt den Zielen der Auseinandersetzung mit ihnen und den Möglichkeiten der Förderung von Erlebnissen, die Lernende dazu motivieren, über die Bedeutung von *Erinnerungsorten* zu reflektieren. Abschließend wird ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis präsentiert.

2. GESCHICHTE IM INTERKULTURELL ORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Forderung, außer Themen aus dem Bereich sog. universeller Daseins Erfahrungen (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993: 112f.) auch historische Themen in das Repertoire der im Fremdsprachenunterricht zu behandelnden landeskundlichen Themen aufzunehmen, ist nicht neu. Bereits in den oben erwähnten „ABCD-Thesen“ (1990: 61) ist zu lesen, dass „Landeskunde [...] in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen [ist]. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.“ Dieser Argumentation schließt sich Koreik (1995: 78) an, der betont, dass „erst durch die Hinzuziehung historischer Erklärungsmuster die Gegenwart in ihrem soziokulturel-

len Gesamtgefüge für ausländische Lernerinnen und Lerner nachvollziehbar und verständlich wird“, weshalb „[...] ein Verständnis zu schaffen [sei], das als Grundlage dienen könne, damit diese innerhalb oder mit Mitgliedern der Zielkultur erfolgreich kommunizieren können.“ Im Vordergrund steht hier also nicht die Anhäufung von Faktenwissen, sondern vielmehr die Ausbildung der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, Hintergründe bestimmter Entwicklungen oder Motive für bestimmte Handlungen kritisch zu hinterfragen, Informationen zu analysieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte können im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht vielfältige Ziele erreicht werden. Zu den wichtigsten davon kann – neben der Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen – die Ausbildung eines Ensembles von Fähigkeiten und Eigenschaften gezählt werden, die als Grundlage der interkulturellen Kompetenz gelten, wie z.B. Offenheit, Neugierde, Sensibilität, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz oder die Bereitschaft, die eigene Perspektive zu relativieren, Beobachtungs- und Interpretationsfähigkeit, kritisches Urteilsvermögen (vgl. Byram 1997: 31ff., Bolten 2007: 86).

Notwendig ist allerdings eine vertiefte Reflexion darüber, welche historischen Themen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden sollen. Keineswegs kann man im Unterricht DaF an die Vermittlung der gesamten deutschen, österreichischen oder schweizerischen Geschichte denken. Das wäre, wie Koreik (2012: 5) bestätigt, höchstens in Form eher oberflächlichen Faktenwissens möglich und daher nicht wünschenswert. In der Geschichtswissenschaft ist seit längerer Zeit schon eine Abkehr vom „positivistischen Historizismus, der alle Fakten gleichberechtigt nebeneinander präsentiert“ (Wolting / Wolting 2011: 137) zu beobachten. Kaluza, Schmidt und Schmidt (2009: 592) sprechen hier von einem Paradigmenwechsel: von der Sozial-, Gesellschafts- und Ereignisgeschichte (mit dem Fokus auf Politik-, Diplomatie- und Militärgeschichte) zur Kulturgeschichte (vgl. Koreik 2012: 5). All das (in Verbindung mit der wachsenden Bedeutung der Kulturwissenschaften) wirkt sich auch auf den Fremdsprachenunterricht aus, im Rahmen dessen nun nicht mehr ausschließlich historische Fakten thematisiert werden, sondern auch der Erinnerungsthematik verstärkt Aufmerksamkeit zukommt.

3. ERINNERUNGSORTE IM UNTERRICHT DAF

3.1. Begründung und Auswahl

Der von Nora (1984/1992) geprägte Begriff *Erinnerungsort* kann sowohl topographisch als *Gedenk- oder Erinnerungstätte* (frz. *sites de mémoire*) als auch symbolisch oder metaphorisch als *Gedächtnisort* (frz. *lieux de mémoire*)

verstanden werden (vgl. Kończal 2014: 229). François und Schulze (2001: 18) definieren *Erinnerungsorte* als „langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert.“ Im Vordergrund steht ihre identitätsstiftende Funktion, die sowohl geographische Orte (z.B. Neuschwanstein) als auch historische Ereignisse (z.B. Flucht und Vertreibung), mythische Gestalten (z.B. Arminius) oder Zitate (z.B. Wir sind das Volk) haben können. Die mit den *Erinnerungsorten* verbundenen Erinnerungen haben – wie Schmidt und Schmidt (2007: 422) schreiben – „die Funktion, eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und möglicherweise in die Zukunft zu schlagen“ und „dienen der individuellen und kollektiven Sinnstiftung, indem sie Identität und Kontinuität schaffen“. *Erinnerungsorte* werden als Teil des kollektiven Gedächtnisses zu den vermittlungsrelevanten landeskundlichen Inhalten gezählt, die – wie Wolting und Wolting (2011: 141f.) feststellen – einen Teil „deutschen Kulturkanons“ bilden und daher zumindest teilweise von DaF-Lernenden rezipiert und verstanden werden sollten (vgl. Koreik 1995: 70f.).

Da im Unterricht lediglich „ein paar Bäume im riesigen Wald der Erinnerungen“ (Kaluza/ Schmidt/ Schmidt 2009: 592) präsentiert werden können, die „[...] daher nur einschränkend Repräsentativität für die Geschichte und Erinnerungskultur Deutschlands [beanspruchen]“ (ebd.), sollte die Entscheidung für die Behandlung bestimmter *Erinnerungsorte* mit besonderer Sorgfalt getroffen werden. Entscheidend bei ihrer Auswahl sollte außer so selbstverständlichen Kriterien, wie z.B. dem Sprachbeherrschungsniveau der Lernergruppe oder dem Lehrziel-/ Curriculumbezug, auch noch die Aktualität des jeweiligen Themas oder seine Repräsentativität sein (vgl. Wolting/ Wolting 2011: 142, Koreik 2012: 4). Besonders relevant ist auch die Adressatenspezifität. In ihrem Kontext sollte vor allem nach der Relevanz für die Ausgangskultur der Lernenden und die jeweilige Zielkultur gefragt werden. Für den DaF-Unterricht im polnischen Kontext dürften demnach bspw. nicht nur deutsche, sondern vor allem deutsch-polnische *Erinnerungsorte* von Interesse sein.

Letzteres ist damit zu begründen, dass die in den drei ersten Bänden „Deutsch-polnische[r] Erinnerungsorte“ (Hahn/ Traba 2012, 2014) beschriebenen historischen Phänomene sowohl eine hohe „Identitätsrelevanz“ als auch eine besonders große „historische Wirkungsmacht“ auszeichnet (Górny u.a. 2012: 16). Diese Phänomene spielten und spielen für Deutsche und Polen eine wichtige Rolle in Prozessen der Identitätsstiftung, auch wenn ihre Identitätsrelevanz in den beiden Diskursgemeinschaften nicht unbe-

dingt gleich war bzw. ist: „Dabei handelt es sich nur in seltenen Fällen um gemeinsame Erinnerungsorte, bei denen nicht nur das Erinnerungsobjekt, sondern auch die erinnerten Inhalte übereinstimmen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass wir es in vielen Fällen mit geteilten Erinnerungsorten zu tun haben, bei denen es sich zwar um dasselbe erinnerte Objekt handelt, dieses aber unterschiedlich erinnert wird.“ (ebd.: 14). Eine besondere Kategorie bilden die „parallelen“ *Erinnerungsorte*, bei denen es sich – wie Górný u.a. (2012: 17) erklären – um *Erinnerungsorte* handelt, die sich auf völlig andere historische Phänomene, auf verschiedene Objekte des Erinnerns beziehen (z.B. J.W. von Goethe und A. Mickiewicz). Trotzdem „ergeben sich auf der Ebene der Funktionalität Parallelen, die allerdings zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen für die jeweilige Erinnerungskultur führen können“ (ebd.). Obwohl also die Funktionen, die von diesen *Erinnerungsorten* in beiden Gesellschaften erfüllt werden, unterschiedlich („spezifisch [...] für deren Identitäts- und Erinnerungshaushalt“ (ebd.: 16)) sind, sind sie vergleichbar.

Eine aktive Auseinandersetzung mit deutsch-polnischen *Erinnerungsorten* dürfte für Polen, die DaF lernen, besonders bereichernd für ihre Reflexion über die deutsche Zielkultur sowie über ihren eigenkulturellen Hintergrund sein. Die Auseinandersetzung mit entsprechend ausgewählten Erinnerungsobjekten und der Frage danach, wie diese Objekte in den beiden Kulturen erinnert werden, kann Anreize zum Kulturvergleich liefern (Hat man es mit einem geteilten oder einem gemeinsamen Erinnerungsobjekt zu tun? Stimmen die erinnerten Inhalte überein?), Fremdverstehen fördern (Welche Phänomene sind für die Vertreter der Zielkultur relevant? Warum? Wie hat sich ihre Bedeutung im Laufe der Zeit verändert? Wie ist sie heute?) und so entscheidend zur Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz beitragen.

3.2. Didaktisch-methodische Überlegungen

Neben der Frage einer angemessenen Auswahl der im Unterricht zu behandelnden *Erinnerungsorte* stellt sich selbstverständlich auch die Frage, wie sie richtig didaktisiert werden sollten.

Inspiration für die Unterrichtsgestaltung liefert die Geschichtsdidaktik (vgl. Chudak 2015: 39ff.). Von dieser Seite wird dazu geraten, auf Lesetexte unterschiedlicher Art zurückzugreifen (Dokumente, Biographien, Tagebücher u.Ä.). Im DaF-Unterricht ist allerdings bei ihrer Auswahl im Unterschied zum Geschichtsunterricht der Sprachkompetenz der Lerner Rechnung zu tragen. Für den Geschichtsunterricht wird außerdem vorgeschlagen, Lernende zum selbständigen Recherchieren anzuspornen, sich historische In-

szenierungen bzw. Rekonstruktionen historischer Ereignisse anzusehen oder selbst welche vorzubereiten, Museen und Gedenkstätten aufzusuchen, Berichte von Zeitzeugen anzuhören (*oral history*) usw. All das ist auch für den DaF-Unterricht möglich, wenngleich auch mit anderen Mitteln, Voraussetzungen oder Aufgabenstellungen. Besonders stark hervorzuheben ist die Bedeutung selbständigen Handelns, Entdeckens und Erlernens sowie des damit verbundenen emotionalen Erlebens von Geschichte. Das Ziel ist, bei den Lernenden Neugier und Lust auf Entdeckungen zu wecken. Letzteres wurde bereits von den Autoren der „ABCD-Thesen...“ (1990: 61) gefordert. Die große Bedeutung von Emotionen bei der Arbeit an historischen Themen wird in der einschlägigen Fachliteratur stets betont. Es ist demnach zu fordern, dass auch die *Erinnerungsorte* im Unterricht nicht nur präsentiert, sondern auch erklärt und nach Möglichkeit erlebt werden, damit Lernende ihre Bedeutung nachvollziehen können.

Die große Rolle subjektiver und emotionaler Erlebnisse und Erinnerungen für die Initiierung und Stärkung des Interesses an historischen Themen, insbesondere an *Erinnerungsorten*, bestätigt Kocka (2013: 356f.), die ein persönliches Beispiel liefert. Es ist mit einem deutsch-polnischen *Erinnerungsort* verbunden, und zwar mit dem Haus ihrer Eltern, das sie 1945 im Alter von dreieinhalb Jahren verlassen hat und das in ihr über 60 Jahre kein Interesse geweckt hatte. Wie sie schreibt, „[war] ihre Beziehung zu diesem Teil ihrer Lebensgeschichte – ohne persönliche Erinnerung – [...] so rational wie ein historisches Speichergedächtnis und kaum emotional“. Diese Beziehung veränderte sich jedoch, als sie das besagte Haus besuchte und von Erinnerung und Rührung überwältigt wurde, als ihr vom aktuellen Bewohner des Hauses das damalige Türschild ihrer Eltern überreicht wurde. Sie betont jedoch, dass ein derartiges subjektives und emotionales „Erinnerungserlebnis“ bald in Bedeutungslosigkeit versunken und vergessen worden wäre bzw. zum Mythos oder zum magischen Gegenstand mutieren könnte, wenn sich daran nicht die Frage nach dem historischen Kontext („historisches Lernen“) knüpfen würde. Auf der Grundlage ihres persönlichen Beispiels stellt Kocka die optimistische Behauptung auf, dass von Erinnerungserlebnissen die Motivation ausgehen kann, weiter nachzufragen und über das Erlebnis hinaus zu lernen.

Es kann angenommen werden, dass Fremdsprachenlernende (vor allem Kinder und Jugendliche) nur wenig Motivation dazu haben, sich mit Geschichte intensiv auseinanderzusetzen. Geschichte ist kein beliebtes Schulfach. Im polnischen Kontext liefern den Anlass zu einer solchen Annahme u.a. relativ niedrige Zahlen von Abiturienten, die ihre Abiturprüfung in diesem Fach ablegen (vgl. dazu die Angaben von Centralna Komisja Egzaminacyjna, online unter: www.cke.edu.pl). Es handelt sich aber um kein

spezifisch polnisches Phänomen. Auch in Deutschland rangiert das Fach in der Beliebtheitsskala der Schüler oft nicht sehr weit oben. Entsprechend schlecht ist es um historisches Wissen der Schüler bestellt (vgl. Schroeder u.a. 2012). Es ist zu befürchten, dass Schüler, die wenig Interesse an der Geschichte ihres eigenen Landes haben (und die dazu evtl. auch noch ein niedriges Sprachbeherrschungsniveau erreicht haben), auch der Geschichte der Länder, deren Sprache sie lernen, mit genauso wenig Interesse begegnen werden. Es ist daher zu überlegen, was getan werden kann, damit dieses Interesse entsprechend gefördert wird. Als Schlüssel zum Erfolg kann die richtige Auswahl von Themen betrachtet werden, die auf eine differenzierte und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasste Art und Weise didaktisiert werden. Es dürfte besonders vorteilhaft sein, wenn die Beschäftigung mit Geschichte von subjektiven und emotionalen Erinnerungserlebnissen begleitet wird, die – wie in dem oben erwähnten Beispiel von Kocka (2012) – zum Reflektieren, Nachforschen und Hinterfragen motivieren.

4. FILME ALS AUSLÖSER VON ERINNERUNGSERLEBNISSEN

4.1. Theoretische Fundierung

Für den Einsatz von Filmen im Kontext der Exploration der Bedeutung von *Erinnerungsorten* lassen sich vielfältige Argumente anführen.

Schmenk und Hamann (2007: 385-390) betonen die Vorteile, die sich aus der Beschäftigung mit Filmen für das Kennenlernen und Verstehen der Bedeutung von *Erinnerungsorten* ergeben. Sie schreiben in diesem Zusammenhang: „Exploring culture must [...] involve not only the study of *what* is being stored in a cultural memory system, but also the study of *why* people store certain items, in other words, why these items or events are considered relevant for temporary communities and individuals.“ Am Beispiel des *Erinnerungsortes* ‚Berliner Mauer‘ und des Spielfilms „Good bye Lenin!“ (Becker 2003) erklären sie, dass Filme das Potential haben, derartige Fragen zumindest teilweise zu beantworten:

The movie ‘Good bye Lenin!’ [...] illustrates this kind of focus on memory par excellence. Unlike most films and documentaries on the fall of the Berlin Wall and German unification, ‘Good bye Lenin!’ tackles this vast chapter on German/European cultural and sociopolitical history in a humorous manner. Indeed, the film enables viewers to think more deeply about history, memory, and truth than perhaps one normally would precisely because it is not a historical documentary full of seemingly, objective, sequential, and distant facts, but rather a self-conscious construct with engaging fictional characters, numerous visual

ambiguities, and entertaining and perhaps ever more absurd scenarios whose focus is the cultural fabrication of (a personal) and (collective) memory.

Lühe (2014: 73) weist wiederum darauf hin, dass sich die Forschung zurzeit für Filme als „Medium des kollektiven Gedächtnisses“ interessiert (vgl. Vatter 2009: 9f.). Dabei werden sie „nicht nur als Speichermedien, sondern auch als Verarbeitungsmedien des kollektiven Gedächtnisses“ untersucht, „da sie kurz- oder langfristig das Geschichtsbild einer Gesellschaft prägen können“. Im Fall von Filmen (bzw. Fernsehproduktionen) mit historischen Inhalten, die im kollektiven Gedächtnis prägend wirken und die große „Bedeutung für die politischen und historischen Diskurse in ihren Produktionsländern und der weltweiten Distribution über verschiedene Medien“ (ebd.: 74) haben, kann – so Lühe – von „Erinnerungsfilmen“ gesprochen werden. Im deutschen Kontext sind das beispielsweise Filme, die die NS-Zeit, den Zweiten Weltkrieg und die Shoa thematisieren. Ihr besonderer Wert im Vergleich zu anderen Medien, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, liegt darin, dass „Informationen audiovisuell übermittelt werden, wodurch nicht nur auf der auditiven, sondern auch auf der visuellen Ebene sowohl ein Sach- als auch ein Gefühlswechsel initiiert wird, der den Lerner alternative Sichtweisen und Interpretationen von Realität in verschiedenen Kulturen nachempfinden lässt“ (ebd.: 73). Lühe betont allerdings ausdrücklich, dass die Lernenden dafür sensibilisiert werden müssen, dass das kollektive Gedächtnis durch das Medium Film u.U. auch manipuliert werden kann (vgl. dazu Vatter 2009: 80ff.).

Auch nach Ansicht von Koreik (2012: 11) lohnt sich der Einsatz von Filmen (genauer gesagt von Filmsequenzen) als historischen Quellen im Fremdsprachenunterricht, wobei „[...] es oft [am sinnvollsten ist] – wenn zum Thema möglich –, eine Filmsequenz nach der Textarbeit ergänzend zu zeigen, um unterschiedliche Zugänge zur Interpretation eines historischen Themas zu ermöglichen“. Koreik warnt jedoch davor, dass „Filmmaterial [...] im Unterricht sehr leicht eine Eigendynamik [entwickelt] und [...], auch wenn heutzutage alle Lerner über sehr viel Filmseherfahrung verfügen, aufgrund der Komplexität, die Lernern in der Regel nicht bewusst ist, am schwierigsten zu bearbeiten [ist].“ Es ist aber zu überlegen, ob trotz der potentiellen Schwierigkeiten Filme doch nicht verstärkt in das Repertoire der im Unterricht eingesetzten Medien einbezogen werden sollten. Schließlich haben sie das Potential, das Interesse an historischen Themen zu wecken und zur Auseinandersetzung mit ihnen zu animieren.

Es ist ein Allgemeinplatz, dass Filme (genau wie literarische Texte, Lieder u.Ä.) authentische Produkte der Zielkultur sind und die Begegnung mit

der fremden Lebenswelt, ihren Menschen und deren Geschichte sowie *Erinnerungsorten* ermöglichen. Nicht zu unterschätzen ist aber ihre suggestive Kraft, die – wie Leitzke-Ungerer (2009: 15) schreibt – „in noch stärkerem Maß als der literarische Text seine Zuschauer auffordert, sich auf die Reise in andere Welten und Kulturen zu begeben und zu einer empathischen Wahrnehmung des Anderen zu gelangen“ (vgl. Vatter 2009: 9ff.). Filme haben das Potential, Hör-Seher zu unterhalten, zu überraschen. Sie können Hör-Seher dazu provozieren, ihre bisherigen Betrachtungsweisen des jeweils behandelten Themas in Frage zu stellen. Das jeweils gezeigte bewegte Bild kann begeistern oder irritieren und Hör-Seher somit emotional involvieren. Das bestätigt u.a. Sass (2007: 7), die einen besonders großen Vorteil von Filmen darin sieht, dass sie mit Emotionen verknüpftes Lernen ermöglichen. Indem sie von Menschen erzählen und indem sie Geschichten erzählen, transportieren sie in den Unterricht außer Fakten und Daten auch Gefühle: „Wenn diese Geschichten mit den Erfahrungen der Lernenden korrespondieren oder kollidieren, ist dies ein wahrer Fundus für authentische Sprechanlässe: Die Lernenden sprechen über Geschichten und Gefühle oder besser gesagt: über ihre Geschichten und ihre Gefühle“ (ebd.). Der Unterrichtseinsatz von Filmen kann demnach als ein Beitrag zu der von Schwerdtfeger (1997) geforderten „Suche nach verlorenen Emotionen“ betrachtet werden, die sich – wie sie ausführt – zweifelsfrei auf die kognitiven Prozesse auswirken (ebd.: 593). Wie im Unterricht vorgegangen werden sollte, damit diese Auswirkungen möglichst positiv sind, wird im Folgenden erörtert.

4.2. Überlegungen zum vorgehen im Unterricht

Die zentrale Frage, der im Folgenden nachgegangen werden soll, ist die Frage danach, wie man im unterrichtlichen Rahmen bei der Arbeit mit Filmen (Hör-Seh-Texten unterschiedlicher Art) vorgehen sollte, damit sich aus der Begegnung mit ihnen auch Hör-Seh-Erlebnisse ergeben. Was ist zu tun, damit Erinnerungserlebnisse ausgelöst werden, die für die Lernenden eine Art Initialzündung zum Suchen von Bedeutungen, zum Hinterfragen und eventuell auch zum Vergleichen werden?

Anregungen hierfür findet man u.a. in der Didaktik des Lesens. Ehlers (1992: 63ff.), die sich mit dem Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte und ihrer Didaktik befasst, stellt u.a. fest, dass Lesen „antizipatorisch“ sei, d.h. dass man „während des Lesens immer schon Vorhersagen trifft über künftige Mitteilungen und Ereignisse in einem Text“. Basierend auf unterschiedlichen Textinformationen, die in einem Leser unterschiedliche Wissensbereiche (Sprach-, Text, Gattungs- und Weltwissen) ansprechen und die

fortlaufend bewertet werden, werden Hypothesen aufgestellt bzw. Erwartungen formuliert, die sich beim Weiterlesen evtl. verändern (abhängig davon, ob sich die Vermutungen bestätigen oder nicht). Der Leser durchläuft – wie Ehlers (ebd.: 71) weiterhin schreibt – „fortlaufend ein inneres stillschweigendes und zumeist unbewusstes Entscheidungsverfahren, bei dem er in der Auseinandersetzung mit dem Text jeweils sein Wissen anwendet, um Deutungs- und Erwartungsspielräume einzugrenzen“. Ihre Aussage gilt ohne weiteres auch für Hör-Seh-Texte unabhängig von ihrem Genre (vgl. Biechele 2006:315ff., 2010:18ff.; Sass 2007: 9f.). Es steht außer Zweifel, dass auch das Hör-Seh-Verstehen ein interaktiver Prozess ist, bei dem „das filmspezifische Vorwissen des Lernenden aktiviert und beim Verstehen von Film genutzt und erweitert werden sollte“ (Biechele 2006: 320f.). Letzteres sei nach Ansicht von Biechele (ebd.: 321) von besonderer Relevanz, „da die Vorwissenskonzepte des fremdsprachlichen Hör-Sehers nicht so umfassend und elaboriert sowie automatisiert verfügbar sind wie beim muttersprachlichen Filmrezipienten. Deshalb sind insbesondere Prozesse des Antizipierens und Inferierens notwendig, d.h. Vorhersagen zum Bild, zum Ton, zur Sequenz, Interpretationen, Wertungen, Konklusionen, die das Nicht-Gesagte oder Nicht-Gezeigte einbeziehen.“ Neben dem generellen Vorwissen wirke sich – wie Biechele (2006: 315f.) ausführt – vor allem das Wissen über filmische Darbietungsformen (u.a. Einstellungsgrößen der Kamera, Toneffekte oder Musik) entscheidend auf die Qualität der Verarbeitungsprozesse (das Verstehen und tiefe Verarbeiten der filmischen Narration).

Damit die Lese- und Verstehensprozesse entsprechend stimuliert werden können, postuliert Ehlers (ebd.: 74), dass Texte abschnittsweise gelesen werden sollen. Ein derartiges methodisches Verfahren, das dazu führt, dass der Lesevorgang verlangsamt und unterbrochen wird und das durchaus auch bei der Arbeit mit Hör-Seh-Texten in Form vom sog. Sandwich- oder Intervallverfahren seinen Einsatz findet (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 20f.), hat mehrere Funktionen, von denen zwei hervorgehoben werden sollten, da sie im Kontext der Förderung von Erinnerungserlebnissen bei der Arbeit mit Hör-Seh-Texten von besonderer Relevanz zu sein scheinen:

1. eine motivationale Funktion, weil es erfahrungsgemäß den Textrezipienten Spaß macht, zu antizipieren, wie es weitergehen könnte; weil ihre Neugierde gefördert wird; weil Spannung aufgebaut wird, ob ihre Hypothesen richtig oder vielleicht doch falsch sind;

2. eine didaktisch-hermeneutische Funktion, weil durch Bildung und Überprüfung von Hypothesen die Textrezipienten mit ihren eigenkulturellen Vorverständnissen konfrontiert werden, die sie zu hinterfragen beginnen und evtl. ändern. Durch die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text

wird so ein Perspektivenwechsel angeregt, der als Beitrag zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz betrachtet werden kann.

Es ist an dieser Stelle zu überlegen, was getan werden kann, damit das Ergebnis der Arbeit mit Hör-Seh-Texten, die *Erinnerungsorte* thematisieren, maximiert werden kann, damit diese Texte möglichst tief verarbeitet werden und damit die Begegnung mit ihnen ggf. zu Erinnerungserlebnissen führt und die Motivation zur Auseinandersetzung mit den darin behandelten *Erinnerungsorten* fördert. Im Kontext der oben zitierten Ausführungen von Biechele (2006, 2010) wäre hier in erster Linie eine bewusste Auseinandersetzung mit Elementen der Filmsprache zu fordern. Ansonsten kann in Anlehnung an die in 3.2. beschriebenen didaktisch-methodischen Prinzipien die Hypothese formuliert werden, dass der Einbezug von zusätzlichen Stimuli in den Prozess der Hör-Seh-Textverarbeitung (vor allem des Antizipierens) sich vorteilhaft auf diesen Prozess auswirken kann. Es wäre demnach zu überlegen, ob man vor der Hör-Seh-Textpräsentation bzw. zwischen der Präsentation einzelner ausgewählter Hör-Seh-Textteile Lernende Lesetexte bzw. Textausschnitte bearbeiten, (Stand-)Bilder ansehen oder Audioaufnahmen (z.B. Berichte von Zeitzeugenaussagen) anhören lassen sollte. Gerade im Kontext der Behandlung von historischen Themen scheint der Einsatz von Artefakten vorteilhaft zu sein. Indem Lernende ihnen begegnen, indem sie sie sehen, anfassen und riechen, wird die (z.B. durch die zeitliche Entfernung) auf sie evtl. abstrakt wirkende Geschichte vergegenständlicht und somit lebendig gemacht. Es ist anzunehmen, dass durch eine solche Kombination von Medien Denk- und Lernvorgänge evoziert werden und dass davon Motivationen ausgehen, sich mit dem jeweiligen Lerngegenstand (vielleicht auch über den Unterricht hinaus) intensiv zu befassen.

5. „SPIELZEUGLAND“ – EIN BEISPIEL AUS DER UNTERRICHTSPRAXIS

Im Folgenden wird das Beispiel des Kurzfilms „Spielzeugland“ (Freydank 2007, 14 Min.) präsentiert. Der Film erhielt zahlreiche Auszeichnungen auf diversen Festivals sowie im Jahre 2009 den Oscar in der Kategorie „Kurzfilm“. Die Erstausstrahlung im deutschen Fernsehen fand am 1. März 2009 in der ARD statt. Der Film ist geeignet für den Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen ab der Sprachbeherrschungsstufe B1.

Nach einer kurzen Inhaltsangabe werden Argumente für die Verwendung des genannten Films erörtert. Abschließend wird eine vom Autor dieses Beitrags bei der Arbeit mit „Spielzeugland“ mehrfach erprobte Vorgehensweise präsentiert.

5.1. Figuren und Inhalt

Die Handlung des Films spielt in Berlin Anfang des Jahres 1942. Der 6-jährige Heinrich Meißner lebt allein mit seiner Mutter Marianne. Er ist befreundet mit dem gleichaltrigen David, Sohn der jüdischen Familie Silberstein. Sie üben gemeinsam das Klavierspiel. Als die Deportation der Silbersteins bevorsteht erzählt Frau Meißner ihrem Sohn, David verreise mit seinen Eltern ins „Spielzeugland“. Damit weckt sie das Interesse ihres Sohnes, der sich entscheidet, seinen Freund zu begleiten. Das gelingt ihm allerdings nicht. Er wird von den Polizisten, die den Abtransport der Juden überwachen, als Nicht-Jude erkannt und weggeschickt. Als die Mutter die Abwesenheit ihres Sohnes bemerkt, sucht sie nach ihm. Da sie ihn nirgendwo finden kann, geht sie zum Bahnhof, von dem aus die Juden abtransportiert werden und erzählt den SS-Leuten von ihrem vermissten Sohn. Diese öffnen den Güterwagen, in dem die Silbersteins auf ihren Abtransport warten. Heinrich ist nicht da, wohl aber David mit seinen Eltern. Marianne lässt sich nichts anmerken und gibt David als ihren eigenen Sohn aus. Nach kurzem Zögern übergeben die Silbersteins ihr den Jungen und retten ihm auf diese Weise das Leben.

5.2. Zur Auswahl des Kurzfilms

Die Entscheidung, mit einem Kurzfilm im Unterricht zu arbeiten, hat neben praktischen Gründen (vor allem seiner äußeren Kürze) auch noch andere Vorteile. Rössler (2009: 309), die Kurzfilme „das filmische Pendant der Kurzgeschichte“ nennt, betont, dass sie sich ähnlich wie Kurzgeschichten „inhaltlich durch die Fiktionalisierung einer verallgemeinerbaren (meist) aktuellen Alltags- oder Grenzsituation und formal durch [ihre] filmästhetische und narrative Dichte“ auszeichnen. Die „innere Kürze“ manifestiere sich im Kurzfilm als Reduktion und Verdichtung auf verschiedenen Ebenen (z.B. Reduktion des Figurenarsenals, der Handlung und der Handlungsorte). Die „konzentriert-komplexe Gestaltung“ manifestiere sich wiederum in einer „besonders hohen Dichte und Intensität filmästhetischer Mittel“, wobei der Montage, der Kamerabewegung, der Licht- und Musikgestaltung, der Verwendung von Metaphern und Symbolen eine besondere Bedeutung zukomme (ebd.: 310f.). Für Kurzfilme sei häufig ihr Thema bedeutsamer als die Handlung. Es werde häufig von einem außergewöhnlichen Ereignis getragen, das nicht (wie in einem Langspielfilm) in einer langen Kette von Handlungselementen stehe. Diese „innere Kürze“ erscheint – wie Rössler (ebd.: 313) schreibt – „didaktisch attraktiv, weil sie in den allermeisten Fällen [...] einen

voraussetzungslosen Einstieg in die Filmhandlung erlaubt und durch oft überraschende Ausstiege authentische Anlässe für Rezeptionsgespräche bietet. [...] Die konzentriert-komplexe Gestaltung (im Zusammenspiel mit einer eher weniger komplexen, reduzierten Handlungsführung) stimuliert die intellektuelle und imaginative Mitarbeit des Zuschauers, bleibt aber aufgrund der äußeren Kürze auch für Ungeübte bewältigbar – sie ist jedenfalls besser bewältigbar und ggf. weniger demotivierend als die Struktur eines Langspielfilms“. Besonders vorteilhaft im Kontext der in 4.2. angesprochenen Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen bei der Auseinandersetzung mit *Erinnerungsorten* ist auch noch, dass die für Kurzfilme typischen Darstellungsformen die Aufmerksamkeit der Hör-Seher erhöhen und ihr Interesse sowie ihre Gefühle wecken; dass sie für rezeptionsstimulierende Effekte sorgen und durch ein hohes Maß an Unbestimmtheits- und Leerstellen Lernende besonders aktivieren und so oft nachhaltiger wirken als traditionelle Erzähl- und Darstellungsweisen (ebd.: 313f.; vgl. Sass 2007: 7, Welke 2007: 22).

Der Kurzfilm „Spielzeugland“ erfüllt all die oben beschriebenen Funktionen. Das Tempo, die Dynamik und der überraschende Verlauf der Handlung bündeln die Aufmerksamkeit. Die Filmprotagonisten wirken sympathisch. Zuschauer neigen dazu sich mit ihnen zu identifizieren. Infolgedessen werden sie stark emotional in die Filmhandlung involviert. Der Film fördert die Motivation dazu, sich mit dem Thema ‚Holocaust‘ zu befassen, das vielen Lernenden heutzutage weder relevant noch attraktiv erscheint. Dabei handelt es sich um ein Thema, das sowohl zu deutschen als auch zu deutsch-polnischen *Erinnerungsorten* gehört. Es ist aber ein *Erinnerungsort*, der von beiden Kulturgemeinschaften „auf jeweils spezifische Art und Weise in ihr kollektives Gedächtnis integriert“ wird (Górny u.a. 2012: 14), u.a. weil Deutsche und Polen „jeweils unterschiedlichen Platz in der [...] Konstellation von Tätern, Opfern und Augenzeugen [...] des Holocaust einnehmen“ (Marszałek 2014: 643). „Spielzeugland“ ermöglicht einen Einstieg in diese komplexe Thematik und macht polnischen DaF-Lernenden Perspektiven und Positionen bewusst, die ihnen so vielleicht bisher nicht bewusst waren.

5.3. Zum Vorgehen im Unterricht

Vor der Präsentation von „Spielzeugland“ gilt es Vorkenntnisse der Unterrichtsteilnehmer zu aktivieren, um sie so auf die Handlung des Kurzfilms vorzubereiten. Zu diesem Zweck kann z.B. ein Gespräch über die Lage der jüdischen Bevölkerung im Dritten Reich (Ausschaltung der Juden aus

dem Wirtschaftsleben, Politik der Ausgrenzung und Stigmatisierung, Kennzeichnung der Juden, Deportationen, das Leben in den zahlreichen Ghettos u.Ä.) durchgeführt werden

Im nächsten Schritt kann den Teilnehmern ein Koffer präsentiert werden (wenn möglich ein alter Kinderkoffer, der dem vom Heinrich verwendeten Koffer ähnlich aussieht; Abb. 1), in dem sich eine Reihe von durchnummerierten Umschlägen und Schachteln befindet: Nr. 1 – Bilder von David, Ehepaar Silberstein, Heinrich, Frau Meißner; Nr. 2 – Klaviernoten (nach Möglichkeit ein vierhändiger Satz); Nr. 3 – sog. Judensterne; Nr. 4 – Standbilder von der Deportationsszene; Nr. 5 – ein Teddybär sowie Bilder von dem Polizisten und von Frau Meißner im Gespräch mit den Nachbarn; Nr. 6 – Standbilder von der Szene am Bahnhof (Öffnen des Güterwaggons, in dem sich die Silbersteins befinden); Nr. 7 – eine Papier-Klaviertastatur und das Standbild von der Abschlusszene des Films, welches die auf einem Klavier stehende eingerahmte Fotografie der Eltern von David zeigt (Abb. 2).

In dieser Phase der Arbeit sitzen die Teilnehmer im Stuhlkreis um einen Tisch herum und beschreiben zunächst den vor ihnen liegenden Koffer. Sie spekulieren über die Zeit aus der er stammt und über seinen möglichen Inhalt. Dann wird der Koffer geöffnet. Aus dem Koffer werden der Reihe nach Umschläge bzw. Schachteln geholt und geöffnet. Die darin befindlichen Bilder bzw. Gegenstände werden betrachtet und beschrieben. Es wird versucht, die auf den Bildern zu sehenden Personen zu beschreiben und zu identifizieren, und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bildern bzw. den Bildern und



Abb. 1. Kinderkoffer (1930er Jahre)



Abb. 2. Der Inhalt des Koffers

den Gegenständen herzustellen. Auf diese Art und Weise werden erste Vermutungen über die Filmhandlung angestellt. Erfahrungsgemäß fördert die oben vorgeschlagene Vorgehensweise relativ stark das Interesse der Teilnehmer. Die Tatsache, dass sie mit einem Artefakt, einem Koffer aus der Zwischenkriegszeit zu tun haben, wirkt sich positiv auf ihre Aktivität aus. Indem sie seinen Inhalt „entdecken“, begeben sie sich auf eine Reise in die Vergangenheit und werden zum Mitwirken und zum Reflektieren animiert. Bilder und Gegenstände (wie z.B. der Teddy), wecken Erinnerungen, Assoziationen und Emotionen. All das wirkt sich entsprechend positiv auf den Antizipierungsprozess aus.

Die in der ersten Arbeitsphase formulierten Hypothesen werden anschließend bei der Filmpräsentation überprüft. Dabei ist von der Präsentation des gesamten Kurzfilms eher abzuraten. Stattdessen sollte man den Film zunächst nur bis zu der Szene zeigen, in der Heinrich seinem Freund zum Sammelplatz folgt und auf dem Weg dorthin seinen Teddy verliert [0:00:00-0:08:16]. Nachdem der präsentierte Abschnitt besprochen und die vor der Präsentation formulierten Hypothesen verifiziert worden sind, kann den Teilnehmern der zweite Abschnitt präsentiert werden – bis zum Höhepunkt der Handlung, d.h. der Szene, in der die Tür des Güterwaggons aufgemacht wird [0:08:16-0:09:16]. Auch an dieser Stelle kann noch über den weiteren Verlauf der Handlung spekuliert werden. Bisher gestellte Hypothesen können noch modifiziert werden. Schließlich wird das Ende des Films gezeigt.

Der Präsentation des Films können und sollen weitere Aktivitäten folgen, wie z.B. das Rekonstruieren der Filmhandlung oder das Nacherzählen des Films aus der Perspektive unterschiedlicher Protagonisten (vgl. KFW 2009: 5). Es handelt sich dabei um Aktivitäten, bei denen sich die Teilnehmer in die Lage von Filmprotagonisten hineinversetzen und ihre Emotionen nachempfinden. Auf diese Art und Weise kann ihre Empathiefähigkeit gefördert werden.

Fieberg (2012:48), der den Vorschlag unterbreitet, „Spielzeugland“ im Geschichtsunterricht einzusetzen, schreibt, dass sich dieser Film vor allem als „Ergänzung für eine Unterrichtssequenz“ zum Thema ‚Holocaust‘ eignet: „Er ermöglicht die Vertiefung der Frage, was die Deutschen über den Massenmord wussten. Die Schülerinnen und Schüler können diskutieren, welche Handlungsspielräume die ‚normale‘ Bevölkerung möglicherweise hatte und wie sie in die Verbrechen verstrickt war.“ Vor seiner Präsentation können historische Dokumente (z.B. Berichte von Augenzeugen, Auszüge aus den „Nürnberger Gesetzen“ vom 15.09.1935, Lebensläufe sog. stiller Helden) oder Auszüge aus Fachtexten (z.B. aus Kommentaren von Geschichtsforschern) gelesen und besprochen werden. Die Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen „nationalsozialistische Rassenideologie“ oder „Schuld und Verantwortung“ kann auch im DaF-Unterricht stattfinden. Allerdings ist „Spielzeugland“ m.E. in diesem Fall in der Anfangsphase der Arbeit zu zeigen (s. die oben beschriebene Vorgehensweise). Die Arbeit mit diesem emotionsgeladenen Film und die damit verbundenen Erlebnisse können nämlich die Motivation der Lernenden fördern, sich mit dem darin thematisierten *Erinnerungsort* eingehend (im Sinne historischen Lernens) zu befassen.

Bei der Arbeit mit „Spielzeugland“ sollten ansonsten auch ausgewählte Aspekte der Kameraarbeit thematisiert werden. Wie Benseler und Maurer (2012: 1A) schreiben, soll Lernenden bewusst gemacht werden, dass „Film [...] ein Gesamtkunstwerk [ist], in dem verschiedene Darstellungsformen zusammenwirken. Das Szenenbild, die Kulissen, die Requisiten und Kostüme prägen die visuelle Oberfläche der Filmwelt, die Schauspieler verleihen der Handlung Dynamik. Special effects dramatisieren und der Soundtrack sorgt für die passende Atmosphäre.“ Da der Kurzfilm „Spielzeugland“ all die klassischen Formen der Kameraarbeit bedient, ist er bestens dazu geeignet als Ausgangspunkt für die Reflexion über die jeweilige Wirkung von Bildern auf den Zuschauer genutzt zu werden (s. Vorschläge entsprechender Aktivitäten bei Benseler/ Maurer 2012). Eine eingehende Analyse davon kann dazu beitragen, dass die Verarbeitungstiefe der gezeigten/ gesehenen Inhalte steigt und dass sich Lernende auf eine für sie evtl. neue Ebene der Auseinandersetzung mit dem Thema des Films begeben.

6. FAZIT

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es nicht nur möglich, sondern auch dringend notwendig ist, im Fremdsprachenunterricht solche Lernarrangements zu gestalten, die dazu beitragen, dass das Lernen von Emotionen begleitet wird, wodurch das Interesse der Lernenden an der jeweils behandelten Thematik (auch an der Erinnerungsthematik) steigt. Filme scheinen für den Einsatz in diesem Zusammenhang nahezu prädestiniert zu sein. Die Arbeit mit ihnen ermöglicht Erlebnisse, die im Optimalfall einen Impuls zum Weiterlernen liefern.

Filme sind ein wesentliches Element unserer Kultur. Sie gelten als Leitmedium von Jugendlichen. Es kann angenommen werden, dass dies auch auf eine große Zahl von Erwachsenen zutrifft. Ihr Einsatz im Unterricht kommt somit den Bedürfnissen und Erwartungen vieler Lernender entgegen (vgl. Chudak 2013: 16ff., 2015: 42f.). Es ist daher zu fordern, dass man über ihre Verwendung verstärkt reflektiert und den Versuch unternimmt einen Filmkanon zu erarbeiten, damit sie stärker als bisher im Unterricht verankert werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Altmayer, C. 2005. Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 154-159.
- Benseler, M. / Maurer, B. 2012. *Spielzeugland. Film Portfolio: Aspekte der Kameraarbeit*. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Biechele, B. 2006. Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, H. / Wolff, A. (Hrsg.). *Umbrüche*. Regensburg: FaDaF, 309-328.
- Biechele, B. 2010. Verstehen braucht sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, T. / Feistauer, R. (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 13-32.
- Bolten, J. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, online unter: <www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20394/interkulturellekompetenz.pdf> [Stand vom 10.09.2015].
- Boram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chudak, S. 2013. Fremdsprachenunterricht in Polen – medial, multimedial, ... omnimedial? Überlegungen zum aktuellen Stand der Fachdiskussion um den Einsatz neuerer Informations- und Kommunikationstechnologien im Fremdsprachenunterricht im polnischen Kontext. In: Chudak, S. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-32.
- Chudak, S. 2015. Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych. Cele i sposoby łączenia aktywności poznawczych uczniów z przeżyciami emocjonalnymi. In: *Linguistyka Stosowana*, 12, 35-46.

- Europarat, Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit. 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Ehlers, S. 1992. *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte und ihrer Didaktik*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen/ Goethe Institut. 1990. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 60-61.
- Fieberg, K. 2012. Spielzeugland. Ein Kurzfilm im Geschichtsunterricht. In: *Praxis Geschichte*, 5, 48-49.
- François, E. / Schulze, H. 2001. Einleitung. In: François, E. / Schulze, H. (Hrsg.). *Deutsche Erinnerungsorte I*. München: Verlag C.H. Beck.
- Górny, M. / Hahn, H.H. / Kończal, K. / Traba, R. 2012. Zur Einführung. In: Hahn, H.H. / Traba, R. (Hrsg.). *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*. Band 3: Parallelen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 11-19.
- Hahn, H.H. / Traba, R. (Hrsg.). 2012. *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*. Band 3: Parallelen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hahn, H.H. / Traba, R. (Hrsg.). 2014. *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*. Band 1/2: Geteilt/ Gemeinsam. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kaluza, M. / Schmidt, K. / Schmidt, S. 2009. Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hunstiger, A. / Koreik, U. (Hrsg.). *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt*. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 78. Göttingen: Universitätsverlag, 591-598.
- KFW (Katholisches Filmwerk). 2009. *Spielzeugland. Arbeitshilfen für Schulen*. Online unter: <www.filmwerk.de> [Stand vom 14.09.2015].
- Kocka, U. 2013. Erinnerung und Lernen. Geschichtsdidaktische Überlegungen. In: Hahn, H.H. / Traba, R. (Hrsg.). *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*. Band 4: Reflexionen. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 355-364.
- Kończal, K. 2014. Miejsce pamięci. In: Saryusz-Wolska, M. / Traba, R. (Hrsg.). *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 229-234.
- Koreik, U. 1995. *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Koreik, U. 2012. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, M. (Hrsg.). *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86. Göttingen: Universitätsverlag, 1-14.
- Leitzke-Ungerer, E. 2009. Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 11-32.
- Lühe, B. von der. 2014. Erinnerungsfilm und historische Diskurse in Deutschland und China über das Massaker von Nanking. In: Roche, J. / Röhlting, J. (Hrsg.), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach und Kulturvermittlung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 73-92.
- Marszałek, M. 2014. Holocaust. Die Tragödie der Nachbarn. In: Hahn H.H. / Traba, R. (Hrsg.). *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*. Band 2: Geteilt/ Gemeinsam. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 642-660.
- Neuner, G. / Hunfeld, H. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Nora, P. (Hrsg.) 1984/1992. *Les lieux de mémoire*. Band 1-7. Paris: Gallimard.

- Rössler, A. 2009. Überraschende Begegnungen der kurzen Art: Zum Einsatz von Kurzspielfilmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 309-323.
- Sass, A. 2007. Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: *Fremdsprache Deutsch*, 36, 5-13.
- Schmenk, B. / Hamann, J. 2007. From History to Memory: New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs. In: Lorey, Ch. / Plews, J. L. / Rieger, C.L. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom*. Tübingen: G. Narr. 373-394.
- Schmidt, K. / Schmidt, S. 2007. Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: *Info DaF*, 34/4. 418-427.
- Schroeder, K. / Deutz-Schroeder, M. / Quasten, R. / Schulze Heuling D. 2012. *Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schwerdtfeger, I.C. 1997. Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF*, 24, 5, 587-606.
- Vatter, Ch. 2009. Gedächtnismedium Film. Holocaust und Kollaboration in deutschen und französischen Spielfilmen seit 1945. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Welke, T. 2007. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 36, 21-25.
- Wolting, S. / Wolting, M. 2011. Kulturthemen – Erinnerungsorte – Schlüsselbegriffe – Hotspots – Hot Words. Überlegungen zu einem Kulturkanon unter Berücksichtigung vermittlung relevanter Inhalte deutschsprachiger Kultur aus interkultureller Perspektive. In: Badstübner-Kizik, C. (Hrsg.). *Linguistik anwenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 135-143.

FILME

- Becker, W. (Reg.). 2003. *Good Bye Lenin!*. Berlin und München: X Filme Creative Pool.
- Freydank, J.A. (Reg.). 2007. *Spielzeugland*. Berlin: Mephisto Film.

