



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 24, Nummer 2 (Oktober 2019), ISSN 1205-6545

Geschichte diversifizieren und lebendig werden lassen – letzte Kriegsjahre, Ende des Zweiten Weltkriegs und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht

Christine Arendt

Abstract: In diesem Beitrag soll dargestellt werden, wie einige für das gegenwärtige Deutschland überaus wichtige Jahre, nämlich die Zeit der letzten Jahre des Zweiten Weltkriegs, das Kriegsende, die Gründung von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik sowie die Nachkriegszeit im DaF-Unterricht an Hochschulen mit fortgeschrittenen Studierenden (Niveau: C1) behandelt werden können. Dabei soll der Schwerpunkt auf Aspekten liegen, die im Geschichtsunterricht der Schule – zumindest in Italien und man darf annehmen auch in vielen anderen Ländern – eher vernachlässigt werden, so u.a. der Bombardierung deutscher Städte am Beispiel Hamburgs (1943) und der für die Bevölkerung schwierigen Nachkriegszeit. Ziel des Beitrags ist es, zu zeigen, wie kulturreflexives Lernen in Bezug auf diese Geschichte im hochschuldidaktischen Kontext gefördert werden kann. Dabei sollen das geschichtsdidaktische Paradigma der Multiperspektivität und emotionale Aspekte der Auseinandersetzung mit der Geschichte durch den Einsatz unterschiedlicher Medien gleichermaßen gewährleistet werden.

This article aims to show how a number of years that are extremely important for contemporary Germany, namely the last years of World War II, the end of the war, the foundation of the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic, as well as the post-war period can be dealt with in German as a foreign language (DaF) classes for advanced students (level: C1) at universities. The focus should be on aspects which are often neglected in history lessons at school – at least in Italy and one may assume in many other countries as well –, such as the bombing of German cities using the example of Hamburg (1943) and the difficulties the population was facing during the post-war period. The aim of this contribution is to show how one can promote cultural reflexive learning in relation to this historic period in the context of university didactics. Both, the historical-didactic paradigm of multi-perspectivity as well as the emotional aspects of confronting this period in history are equally guaranteed by using different media.

Schlagwörter: Kriegsjahre und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht, Zeitzeugen, *Jahresschau* der bpb, *Das Wunder von Bern*, kulturreflexives Lernen; War years and post-war years in DaF teaching, contemporary witnesses, bpb annual review, *The Miracle of Bern*, culturally reflexive learning.

Arendt, Christine (2019),
Geschichte diversifizieren und lebendig werden lassen – letzte Kriegsjahre, Ende
des Zweiten Weltkriegs und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 339–376.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Das Thema »Geschichte im DaF-Unterricht« hat schon länger Konjunktur.¹ Bereits in den ABCD-Thesen im Jahr 1990 wird darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig es ist, Geschichte in der Landeskunde zu thematisieren:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. 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 (ABCD-Thesen 1990: 307).

Betont wird in den Thesen vor allem der Gegenwartsbezug der im Unterricht behandelten Geschichte. Die Vergangenheit soll dazu beitragen, die Gegenwart zu verstehen und kann so möglicherweise Orientierungshilfe bei Entscheidungen für die Zukunft leisten. Im Zentrum der Geschichtsvermittlung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache sollte damit deren Gegenwartsbezug stehen, was beispielsweise bedeuten kann, die Gegenwart auch durch alltags- und mentalitätsgeschichtliche Aspekte zu erklären.² Dies hat selbstverständlich für die Auswahl der im DaF-Unterricht behandelten historischen Themen und darüber hinaus für die Art ihrer Behandlung Konsequenzen. Es sollte zum einen bei der Auswahl des Stoffes auf historische Ereignisse beziehungsweise Thematiken Wert gelegt werden, die die Gegenwart besonders stark und auf besonders charakteristische Weise beeinflussen – wie beispielsweise Krieg und Nachkriegszeit³ – und zum anderen bei der Behandlung dieser Thematiken auf Aspekte auch jenseits der Ereignisgeschichte fokussiert werden, so beispielsweise auf Geschehnisse, die typische Prägungen hin-

¹ Siehe beispielsweise Arendt im Druck; Birkmeyer/Kliwer 2010; Grond 2012; Koreik 2012: 2 und Koreik 2015; Weber 2010.

² Vgl. hierzu Bol 2018: 325. Zur Bedeutung von sozial- und alltagsgeschichtlichen Fragestellungen siehe auch Koreik 2010: 1482.

³ Günstige Themen sind nach Koreik Themen der jüngeren Geschichte „wie Nachkriegszeit in den deutschsprachigen Ländern, Teilung der deutschen Staaten, Mauerfall und deutsche Vereinigung“ (Koreik 2010: 1479).

terlassen haben. Bei diesem Eingehen auf Geschichte steht damit nicht die Vermittlung von Daten und Fakten im Vordergrund.⁴ Es geht vielmehr darum, einen Einblick in geschichtliche Ereignisse zu geben, die die Denk-, Identitäts- und Verhaltensmuster in Deutschland bis heute prägen.⁵

Wie virulent die Themen von Krieg und Nachkriegszeit in der deutschen Öffentlichkeit heute sind, zeigt beispielsweise auch die Veröffentlichung *Die vergessene Generation. Kriegskinder brechen ihr Schweigen* (2004) von Sabine Bode, die fast fünfzehn Jahre nach ihrem Erscheinen noch immer in Buchhandlungen in privilegierter Position ausliegt.⁶ So schreibt Sabine Bode:

Je länger der Berliner Mauerfall zurückliegt, desto deutlicher wird, dass die Nachkriegszeit in Deutschland erst 1989 zu Ende gegangen ist. Durch die Wiedervereinigung wurden die letzten politischen Kriegsfolgen beseitigt und – wie sich dann einige Jahre später zeigte – Raum geschaffen für gesellschaftliche Themen, die durch das Klima des Kalten Krieges nicht an die Oberfläche gedrungen waren. [...] Man kann sagen: Über fünf Jahrzehnte wurde in beiden deutschen Staaten wenig über die seelische Hinterlassenschaft des Krieges nachgedacht (Bode 2004: 25).

Auch wenn die letzten politischen Kriegsfolgen durch die Wiedervereinigung formal beseitigt sein mögen – sieht man einmal von der damals noch ausstehenden Aufarbeitung des DDR-Regimes als einer politischen Folge des Krieges und der Verwaltung des Stasi-Archivs ab –, zeigen jedoch gerade die Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern, dass die Folgen des Krieges und der anschließenden Teilung immer noch spürbar sind. Deutlich zu merken sind diese Unterschiede an der wirtschaftlichen Entwicklung, den sozialen Standards und nicht zuletzt an Demokratieverständnis und Toleranz gegenüber Geflüchteten beziehungsweise Ausländern oder nicht-deutschstämmigen Mitbürgern,⁷ das heißt,

⁴ So weist Koreik darauf hin, „dass die Vermittlung historischer Themen im DaF- und DaZ-Unterricht der Erklärung der Gegenwart zu dienen habe, also kein Geschichtswissen um des Faktenwissens willen zu vermitteln sei“ (Koreik 2010: 1478).

⁵ Fornoff spricht davon, „die als selbstverständlich unterstellten kulturell geteilten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Identitätsmuster als intersubjektive Voraussetzungen sprachlich-kommunikativer Handlungen herauszuarbeiten und in ihrer Herkunft und Funktion verständlich zu machen“ (Fornoff 2015: 247).

⁶ Siehe beispielsweise auch *Die ersten hundert Tage. Reportagen vom deutsch-deutschen Neuanfang 1949* von Wolfgang Brenner aus dem Jahr 2016 und das Spiegel-Heft aus der *Edition Geschichte: Die Adenauer-Jahre. Das deutsche Wunder. Aus Trümmern zur starken Demokratie* vom April 2017. Vgl. hierzu darüber hinaus Taberner (2005: 368–369).

⁷ Siehe hierzu beispielsweise das Buch, *Als Weltbürger zu Hause in Sachsen*, von Hussein Jinah, einem seit 1985 in Sachsen lebenden Inders, worin er sich über die Identitätsprobleme der Menschen in den neuen Bundesländern äußert:

Ich lebe im Osten. Und ich werde auch weiterhin hier leben. Aber wahrscheinlich werde ich weiterhin Probleme haben, wenn ich an öffentlichen Orten unterwegs bin. Das hat auch damit

gerade auch an mentalen Prägungen. Zuzustimmen ist Bode jedoch hinsichtlich ihrer Feststellung, dass durch die Wiedervereinigung für viele Themen Raum geschaffen wurde, so auch für Reflexionen über die „seelische Hinterlassenschaft“ des Krieges.

Gerade die emotionale Seite dieser die junge Bundesrepublik und DDR prägenden Geschehnisse soll deshalb in der Unterrichtseinheit ins Zentrum gerückt werden, da sie zumindest bis zu einem gewissen Grad anschaulich werden lässt, was der Krieg in der deutschen Zivilbevölkerung angerichtet hatte und wie schwierig die Situation der Bevölkerung in der Nachkriegszeit trotz beginnender Normalisierung immer noch war.

In dieser Unterrichtseinheit soll Geschichte damit im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundendidaktik thematisiert werden.⁸ Die Landeskunde hat sich im letzten Jahrzehnt von einem untertheorisierten Anwendungsfach zu einer Kulturwissenschaft weiterentwickelt, bei der das erkenntnisleitende Interesse nicht mehr deren Gegenstände sind, sondern die kulturbezogenen Lernprozesse. Die Landeskunde wird damit nicht mehr primär über ihre Inhalte definiert, sondern über kulturbezogene Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf die Kultur der deutschsprachigen Länder im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (vgl. Fornoff/Altmayer/Koreik 2017; Altmayer/Koreik 2010a: 1385; Altmayer 2006: 183–184). Trotz dieser empirischen Wende gibt es bis heute letztlich nur wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse über kulturbezogene Lernprozesse (vgl. Altmayer/Koreik 2010b: 2; Fornoff 2016: 41; Fornoff/Altmayer/Koreik 2017); deshalb soll in diesem Aufsatz zumindest kurz auch auf kulturbezogene Lernprozesse von Studierenden eingegangen werden.

Hinsichtlich der Art der Auseinandersetzung mit Geschichte im DaF-Unterricht wird häufig der Einsatz fiktionaler Filme diskutiert,⁹ viel Aufmerksamkeit wurde auch dem Konzept der Erinnerungsorte gewidmet.¹⁰ In diesem Beitrag soll es um

zu tun, dass die Ostdeutschen selbst ein Problem mit ihrer Identität haben. Anscheinend fühlen sie sich nicht heimisch. Man kann Menschen aber nur dann integrieren, wenn man selbst integriert ist. Man kann Menschen nur dann anerkennen, wenn man selbst anerkannt ist. Und eine andere, neue oder fremde Identität kann man nur dann interessant finden, wenn man selbst seine Identität gefunden hat. Für mich ist das schwierig. Ich lebe als Fremder unter Fremdelnden in einem doppelt fremden Land. Anders gesagt: Ich bin als Ausländer im Jahr 1985 in ein Land gezogen, das fünf Jahre später bereits nicht mehr existierte. Die Gesellschaft, in die ich mich zu integrieren versuchte, musste sich nun selbst in ein fremdes Land integrieren. Und auch fast 30 Jahre nach dem Mauerfall haben viele Menschen Probleme damit, die in den Osten importierte Ordnung der alten Bundesrepublik zu akzeptieren (Jinah 2019: 54–55).

⁸ Zur Wissenschaftsgeschichte der Landeskunde siehe Fornoff 2016: 14–38.

⁹ Siehe zum Beispiel Acharya 2010; Gamkrelidze 2010; Mittler 2010 und Michel 2017.

¹⁰ Sabine Schmidt und Karin Schmidt veröffentlichten 2007 eine Materialsammlung zu deutschen Erinnerungsorten, wodurch das Konzept für den DaF-Unterricht fruchtbar gemacht wurde

einen Einblick in kollektives Wissen und Gedächtnisbildung im DaF-Unterricht mithilfe verschiedener Medien gehen, so anhand von Zeitungsartikeln, Videos mit Zeitzeugen, den *Jahresschauen* der Bundeszentrale für politische Bildung *Sechzigmal Deutschland. Die Jahresschau. 1949 bis 2008* und dem Film *Das Wunder von Bern* (Regie: Sönke Wortmann, 2003). Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit stehen die Jahre des historischen Umbruchs vom Nationalsozialismus zu den beiden deutschen Staaten Bundesrepublik und DDR bis hin zur Situation der Bevölkerung in den 1950er Jahren mit der besonderen Problematik der Spätheimkehrer. Camilla Badstübner-Kizik weist darauf hin, dass sich „Erinnerungsinhalte aus dem Bereich *Zweiter Weltkrieg / Kriegsende 1945* [...] derzeit am *floating gap* des direkt kommunizierten Erlebens“ platzieren (Badstübner-Kizik 2015: 46). Aus diesem Grund würden sie verstärkt von den Medien aufgegriffen. Aus einem relativ großen Medienangebot (vgl. Roth 2012) konnten deshalb ganz unterschiedliche mediale Formen gewählt werden, die jeweils verschiedene Funktionen haben und zusammen eine multimediale Erinnerungslandschaft bilden. Sowohl inhaltlich als auch formal wird auf diese Weise die breite Anwendbarkeit des Konzepts des kulturellen Gedächtnisses deutlich: inhaltlich durch die Auseinandersetzung mit einer weniger häufig aufgegriffenen Thematik, formal durch die hier gewählten konkreten medialen Angebote für die Erinnerungsbildung, die auch ungewöhnliche Erinnerungsträger wie Zeitzeugen und die *Jahresschauen* umfassen.

Vorgeführt wird auf diese Weise das didaktische Potential des Ansatzes des kulturellen Gedächtnisses im hochschuldidaktischen Kontext, bei dem sprachliches und kulturbezogenes Lernen sinnvoll miteinander verbunden werden können (vgl. Badstübner-Kizik/Hille 2015: 8). In Bezug auf sprachliche Lernprozesse, die in dieser Unterrichtseinheit initiiert werden, sind zunächst vor allem das Hörverstehen anspruchsvoller authentischer Hörmaterialien, die Lektüre von Texten und die mit beiden verbundene Auseinandersetzung mit einem fachspezifischen Wortschatz zu nennen. Zudem werden produktive Fertigkeiten geschult, so die mündliche Diskussion über das Gesehene, Gehörte oder Gelesene und die schriftliche Kompetenz durch zahlreiche Schreibaufgaben, von deren Ergebnissen einige vorgestellt werden sollen. Diese Schreibaufgaben dienen zugleich dazu, das kulturelle Lernen der Studierenden deutlich zu machen, das vor allem im Zusammenhang mit dem Film *Das Wunder von Bern* untersucht werden soll.

(Schmidt/Schmidt 2007). Jörg Roche und Jürgen Röhling (Roche/Röhling 2014) sowie Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille (Badstübner-Kizik/Hille 2015) haben Sammelbände herausgegeben. 2016 erschien eine umfangreiche Studie von Roger Fornoff (Fornoff 2016) zum Thema „Erinnerungsorte des Nationalsozialismus“. In jüngster Zeit diskutierte beispielsweise Torsten Bol (2018) die Umsetzung des Konzepts in Lehrwerken.

2 Überblick über die Unterrichtseinheit

Zunächst soll ein kurzer Überblick über die Unterrichtseinheit gegeben werden:¹¹

- (1) Ausfüllen des Fragebogens zur Geschichte der Bundesrepublik Deutschland
- (2) Lektüre folgender Artikel:
 - Vor 75 Jahren: Feuersturm vernichtet Hamburg
 - Anja Reschke: „Wie hat meine Großmutter das damals nur geschafft?“
- (3) Mündliche Zusammenfassungen der schriftlichen Zeitzeugenberichte durch die Studierenden
- (4) Hören von Audio-Beiträgen von Zeitzeugen der Bombardierung
- (5) Sehen von Videos mit Zeitzeugen vom Kriegsende
- (6) *Jahresschau 1949*
 - Sehen
 - Zusammentragen der wichtigsten Aspekte
 - Lesen der Zusammenfassung im Booklet (Booklet zu *60 x Deutschland. Die Jahresschau*)
- (7) *Jahresschau 1950*
 - Lesen der Zusammenfassung im Booklet (Booklet zu *60 x Deutschland. Die Jahresschau*)
 - Sehen
 - Zusammentragen der wichtigsten Aspekte
- (8) Lesen des Artikels zum Gleichberechtigungsartikel im Grundgesetz: *Prantls Blick. Waschkorbweise Post für die Gleichberechtigung*
- (9) Sehen des Films *Das Wunder von Bern*
 - Gruppengespräche der Studierenden über den Film
 - Zusammentragen ihrer Eindrücke und der wichtigsten Aspekte¹²
 - Bearbeiten der schriftlichen Aufgabe:

Beschreiben Sie die Szene¹³ aus dem Film *Das Wunder von Bern* und ordnen Sie sie in den Gesamtzusammenhang des Films ein!

Gehen Sie dabei ausführlicher auf die Probleme der Familie Lubanski ein. Inwiefern trägt der Film dazu bei, die Situation der Menschen in der Nachkriegszeit besser zu verstehen?

¹¹ Die einzelnen Arbeitsschritte wurden in der Übersicht nummeriert, um die spätere Orientierung im Aufsatz zu erleichtern, das heißt, die Nummerierung wird beim Eingehen auf die jeweiligen Arbeitsphasen angegeben.

¹² Zur didaktischen Begründung eines solchen Vorgehens vgl. Arendt (2019: 76).

¹³ Gezeigt wurde der Abschnitt, in dem der Sohn Matthias sein Fußballidol Helmut Rahn zum Training begleitet, die Familie den Brief des Vaters liest, der Vater nach Hause kommt und die Familie das erste Mal gemeinsam am Tisch isst (00:05:45–00:14:34).

Die Materialien wurden vor allem in Bezug auf ihre Einsetzbarkeit im Unterricht ausgewählt, das heißt, sie sollten weder zu lang noch sprachlich zu anspruchsvoll sein. Es sollte sich zudem um Materialien handeln, die den aktuellen öffentlichen Diskurs in Deutschland gut widerspiegeln: Die Zeitungsartikel und die Zeitzeugenberichte sind kürzlich (2015 beziehungsweise 2018) entstanden, die *Jahresschauen* wurden 2009 in der ARD ausgestrahlt und erschienen 2014 als DVD und *Das Wunder von Bern* kam 2003 heraus. Darüber hinaus wurden unterschiedliche mediale Angebote ausgewählt, die vom Zeitungsartikel über Zeitzeugenberichte in schriftlicher Form, im Audio-Format und als Video, über die *Jahresschauen* bis hin zum Film reichen.

Die Einheit wurde über drei Sitzungen mit der Länge von jeweils drei Unterrichtsstunden (eine Unterrichtsstunde: 45 Min.) durchgeführt. Teilgenommen haben fast 50 Studierende aus zwei parallelen Kursen des 2. Jahres des Aufbaustudiums (Master) mit unterschiedlichen Studienrichtungen, das heißt mit Studiengängen, die einen Schwerpunkt auf zwei Fremdsprachen in Verbindung mit den Bereichen Management, Tourismus, Internationale Beziehungen, Medien, Terminologie oder Literatur haben. Es handelt sich bei den Unterrichtsstunden um Sprachlehrveranstaltungen mit einem audiovisuellen Schwerpunkt, die sowohl dem Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten dienen als auch kulturbezogenes Lernen im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde fördern sollen. Die Studierenden verfügen in der Regel über sehr gute Sprachkenntnisse (Sprachniveau C 1 nach dem europäischen Referenzrahmen). Es handelt sich um die einzigen Unterrichtsstunden mit landeskundlichen Thematiken während des Studiums. Die Einheit wurde im Kontext der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Filmen durchgeführt, anhand derer u.a. über interkulturelle beziehungsweise historische Thematiken reflektiert wurde, so im Zusammenhang mit *Bella Martha* (R: Sandra Nettelbeck, 2001), *Almanya* (R: Yasemin und Nesrin Samdereli, 2011), *Hannah Arendt* (R: Margarethe von Trotta, 2012), *Das Leben der Anderen* (R: Florian Henckel von Donnersmarck, 2006), *Nirgendwo in Afrika* (R: Caroline Link, 2001) und *Willkommen bei den Hartmanns* (R: Simon Verhoeven, 2016). Im Verlauf des Studienjahres wurden außerdem die *Jahresschauen* 1961 und 1962 mit der Thematisierung von Mauerbau und Fluchtversuchen aus der DDR, 1976 mit der Ausweisung Wolf Biermanns und 1989 mit dem Fall der Mauer gezeigt.

Während der gesamten Unterrichtseinheit konnten beziehungsweise sollten die Studierenden zu Hause ihren Eindruck vom Gesehenen beziehungsweise Gelesenen aufschreiben. Diese Rezeptionsnotizen¹⁴ dienen einerseits der Auseinandersetzung mit dem Rezipierten und andererseits als Schreibübung.

¹⁴ Zum Einsatz von Rezeptionsnotizen siehe Arendt im Druck, Kap. II. 4. 4.

3 **Bild der Studierenden von der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der Unterrichtseinheit**

Zu Beginn der Einheit sollte der folgende Fragebogen zur Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ausgefüllt werden (1):

Nennen Sie drei Assoziationen, die Sie mit der Bundesrepublik Deutschland verbinden!

Welche Ereignisse fallen Ihnen ein?

Was interessiert Sie besonders?

Es wurden knapp 50 Fragebögen ausgewertet. Aus den Antworten der Studierenden ist deutlich geworden, dass die Thematiken, die sie vor allem mit der Bundesrepublik Deutschland in Verbindung bringen, die Teilung des Landes und der Mauerbau, Mauerfall sowie die Wiedervereinigung sind. Bei allen drei Aufgabenstellungen/Fragen dominierten jeweils Antworten, die mit diesen Themen in Verbindung stehen (86 Nennungen bei *Assoziationen*, 65 Nennungen bei *Ereignissen*, 30 Nennungen bei *Interessen*). Zweitwichtigstes Thema für die Studierenden ist die aktuelle politische, wirtschaftliche und soziale Situation der Bundesrepublik. Hierauf deuten die Assoziationen der Studierenden (35 Nennungen) und vor allem ihre Angaben bei den *Interessen* hin (28 Nennungen). Die heutige Situation der Bundesrepublik ist ihnen damit fast genauso wichtig wie die Thematik der Teilung des Landes in Bundesrepublik und DDR. Wesentlich weniger Nennungen erhielt die Thematik Nationalsozialismus / 2. Weltkrieg (15 Nennungen bei *Assoziationen*, 5 bei *Ereignissen* und 4 bei *Interessen*). Zu den Assoziationen, die die Studierenden mit dem heutigen Deutschland verbinden, gehören die prosperierende Wirtschaft Deutschlands (7 Nennungen), die wirtschaftliche Macht in Europa (3 Nennungen) und Angela Merkel (9 Nennungen), als Interessen nennen sie jedoch eher die Kultur des Landes (7 Nennungen).

Auffallend ist, dass relativ häufig ein Interesse für die Perspektive der Bevölkerung bekundet wurde (10 Nennungen). Genannt werden aber auch beispielsweise Deutschland als Bezugspunkt in Europa, die Grünen, der Integrationsplan für Flüchtlinge, „Berlin + Multikulti“, und als persönliches Interesse künftige Projekte in Bezug auf Nachhaltigkeit und Technologie, die staatliche Organisation, die Veränderung Deutschlands und die Interessen der jungen Deutschen. Bei den letztgenannten Themen handelt es sich allerdings bezeichnenderweise um Aspekte, die ein einziges Mal oder nur wenige Male genannt wurden. Die große Zahl von Nennungen hinsichtlich der Teilung Deutschlands in Bundesrepublik Deutschland und

DDR ist vermutlich vor allem darauf zurückzuführen, dass diese Geschehnisse Teil des schulischen Curriculums in Italien sind. Daher kann davon ausgegangen werden, dass viele der Aspekte, die weniger häufig genannt wurden, eben nicht im schulischen Curriculum verankert sind, aus außerschulischen Quellen stammen und Informationen der Studierenden über die Bundesrepublik aus den Medien darstellen beziehungsweise ihre persönlichen Interessen widerspiegeln. Ausnahmen bilden allerdings beispielsweise die Aspekte Weimarer Republik und Otto von Bismarck, die selten genannt werden, aber auch aus dem schulischen Curriculum stammen dürften.

Eines der didaktischen Ziele dieser Unterrichtseinheit ist es deshalb, das von dem Themenkomplex der Teilung Deutschlands in Bundesrepublik Deutschland und DDR dominierte Geschichtsbild der Studierenden gleichermaßen historisch auf eine Basis zu stellen und zu diversifizieren, das heißt, sowohl die Entstehung der Teilung zu thematisieren als auch weitere wichtige Charakteristika der Jahre von Kriegsende und Nachkriegszeit anzusprechen. Da das historische Interesse der Studierenden sich vor allem auf Mauerbau und Mauerfall konzentriert, wurden im weiteren Verlauf des Studienjahres, wie bereits erwähnt, die *Jahresschauen* 1961, 1962, 1976 und 1989 gezeigt, die auf die DDR fokussieren. Dieser Schwerpunkt bei der Auswahl der *Jahresschauen* und die Auseinandersetzung mit dem Film *Das Leben der Anderen*¹⁵ dienen dazu, die schon vorhandenen Kenntnisse der Studierenden über die DDR einerseits zu vertiefen und andererseits einen gefühlsmäßigen Zugang zur Geschichte zu fördern.¹⁶ Um diese Fokussierung auf die DDR auszugleichen und die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland nicht zu stark zu vernachlässigen, wurde in der vorgestellten Einheit anhand des Artikels über die Gleichberechtigung der Frauen ein Schwerpunkt auf die Bundesrepublik Deutschland gelegt und die SBZ beziehungsweise die DDR eher am Rande behandelt.¹⁷ Das sich in den Antworten auf den Fragebogen manifestierende Interesse der Studierenden für die heutige Situation der Bundesrepublik wurde berücksichtigt, indem der Film *Willkommen bei den Hartmanns* behandelt wurde; dieser Teil des Jahresprogramms soll hier jedoch nicht vorgestellt werden.

¹⁵ Vgl. hierzu Arendt (im Druck). *Das Leben der Anderen* wurde hier allerdings im Rahmen einer teilweise differierenden Unterrichtseinheit und mit anderen Studierenden eingesetzt.

¹⁶ Vgl. Arendt (im Druck), Kap. III. 8.4.1.

¹⁷ Auf die Notwendigkeit einer Schwerpunktsetzung bei der Behandlung historischer Themen im Landeskundeunterricht weist Koreik ausdrücklich hin (vgl. Koreik 2015: 24).

4 Leiden der Zivilbevölkerung in Deutschland während der letzten Kriegsjahre – emotionaler Zugang zur Geschichte über Zeitzeugen

Zentrales Anliegen bei der Thematisierung der letzten Kriegsjahre war, Aspekte hervorzuheben, die sowohl im Schulunterricht als auch im kulturellen Gedächtnis – in Deutschland und noch stärker in Italien – lange Zeit unterrepräsentiert waren und es zum Teil noch heute sind.¹⁸ So sind die Leiden der Zivilbevölkerung während des Krieges und der Nachkriegszeit über einen längeren Zeitraum ausgeblendet gewesen und werden erst in jüngster Zeit wieder thematisiert, so dass sie vom Speichergedächtnis ins Funktionsgedächtnis eingehen können (vgl. Gansel 2010: 20–22).¹⁹ Die Ausblendung von Ereignissen erklärt Carsten Gansel damit, dass es für den Prozess des Erinnerns grundlegend sei, „vergangene Erfahrungen sinnstiftend an gegenwärtige Verhältnisse anzukoppeln“ (Gansel 2010: 20). Traumatische Ereignisse würden sowohl von Einzelnen als auch von Gesellschaften als Ganzes aus dem Gedächtnis ausgeschlossen, weil sie das Ich beziehungsweise die Gesellschaft schwächen würden. Erinnert wird nur, was Ich und Gesellschaft stärke, was der Identitätsstiftung diene. Probleme oder Traumata würden hingegen zugunsten einer konsensfähigen Geschichte verkleinert. Hinzu kommt, dass in Deutschland nach Kriegsende alle Kräfte auf den Wiederaufbau konzentriert wurden, was sowohl eine zeitige Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld als auch mit den eigenen Leiden verhinderte.²⁰ Die Unterrepräsentation der Leiden der Zivilbevölkerung im Gedächtnis im europäischen Ausland ist hingegen damit zu erklären, dass es die deutsche Bevölkerung wegen ihrer Verbrechen ‚verdiente‘ zu leiden; in Italien konzentrierte man sich hingegen auf das eigene Land und dissoziierte sich von dem ehemaligen Verbündeten Deutschland, um sich „auf der Seite der Sieger“ zu fühlen (Schieder 2003: 29).

In Bezug auf die Bombardierung der deutschen Städte im Zweiten Weltkrieg warf W. G. Sebald den deutschen Autoren 1997 »Unfähigkeit« vor, das Erlebte aufzuzeichnen und in »unser Gedächtnis« einzubringen (Sebald 2001: 7). Er spricht deshalb auch von einem »zeitgenössischen Überlieferungsdefizit« (Sebald 2001: 16).²¹

¹⁸ Vgl. Assmann 2006: 184–198. Aleida Assmann geht hier auch auf die Reaktionen im Ausland auf die Rückgewinnung deutscher Opfererinnerungen ein. (Ebd.: 186).

¹⁹ Zu Speicher- und Funktionsgedächtnis als Teilen des kulturellen Gedächtnisses vgl. Assmann 2006: 54–58 und 2013: 24–26.

²⁰ Vgl. beispielsweise Müller-Münch 2013: 89.

²¹ Zu Sebalds Thesen siehe Assmann 2006: 185.

Dass diese These nur eingeschränkt haltbar ist, hat Volker Hage mit seinen Veröffentlichungen aus dem Jahr 2003 gezeigt (Hage 2003a und b), in denen er am Beispiel Hamburgs deutlich macht, dass es sehr wohl eine literarische Verarbeitung der Bombardierungen gibt, diese aber – wohl nicht zuletzt aus den oben genannten Gründen – kaum rezipiert wurde. Eine umfassende zeitgeschichtliche Darstellung der dramatischen Ereignisse stammt aus dem Jahr 2002 von Jörg Friedrich: *Der Brand. Deutschland im Bombenkrieg 1940-1945* (Friedrich 2004 [2002]). Diese Veröffentlichungen sind symptomatisch für die spät einsetzende Auseinandersetzung der Öffentlichkeit mit diesen historischen Ereignissen, deshalb verwundert es insgesamt nicht, dass auch die italienischen Studierenden über die Bombardierung deutscher Städte vor der Unterrichtseinheit so gut wie nichts wussten.

Für die Bombardierung Hamburgs wurde auf Materialien von Bettina Lenner und Thomas Luerweg zurückgegriffen, die zum 75. Jahrestag der Bombardierung Hamburgs auf der Website des NDR veröffentlicht wurden (Lenner/Luerweg 2018, online unter: <https://www.ndr.de/kultur/geschichte/chronologie/Feuersturm-vernichtet-Hamburg,feuersturm100.html> [6.12.2018]). Die Erinnerungen an die Bombardierung wurden damit anlässlich des Jahrestages durch einen besonderen medialen Akt ausgestellt, das heißt aus dem ‚Speicher‘ in den ‚Ausstellungsraum‘ befördert, so dass sie zirkulieren können. Als Ausstellungsraum fungiert die Website eines Massenmediums. Der Artikel bietet die wichtigsten Informationen über die Bombardierung, vor allem aber sind in ihn elf Zeitzeugenberichte integriert. Zudem kann er durch eine Reihe von Audio-Berichten von Zeitzeugen ergänzt werden.²² Bei Zeitzeugenberichten handelt es sich um Selbstzeugnisse oder auch Ego-Dokumente,²³ die besondere Möglichkeiten zu Identifikation beziehungsweise Empathie bieten. Das individuell erinnerte Erlebnis, das per se zum kommunikativen Gedächtnis gehört, wird auf diese Weise medial geformt und präsentiert und kann ins kulturelle Gedächtnis eingehen. Zeitzeugenberichte geben authentische Erfahrungen wieder,²⁴ die bei Zuhörerinnen und Zuhörern ihrerseits authentische Gefühle evozieren können. Die Objektauthentizität der Zeugenaussagen wird durch die Rezeption zur gefühlten Authentizität, der Subjektauthentizität, der Zuschauerinnen

²² Auch die umfangreiche Unterrichtseinheit zur Bombardierung Dresdens von Detlef Otto enthält zwei schriftliche Zeitzeugenberichte (vgl. Otto 2007: 29).

²³ Vgl. Heuer 2010: 75–76.

²⁴ Hier soll von ‚authentischen Erfahrungen‘ gesprochen werden, trotz aller Einschränkungen hinsichtlich der ‚Authentizität‘ dieser Darstellungen, auf die beispielsweise Welzer und Heuer aufmerksam machen. So spricht Welzer davon, dass „Erinnerung in hohem Maße konstruktiv ist“ (Welzer 2011: 160), und Heuer weist darauf hin, dass es sich bei Erinnerungen im höchsten Maße um Konstruktionen handelt, bei denen Geschichten, Erlebnisse und Identitäten konstruiert würden. Deshalb seien Ego-Dokumente „in erster Linie Quellen für die individuelle und kollektive Sinnproduktion“ und nicht für die Vergangenheit (Heuer 2010: 82).

und Zuschauer.²⁵ Die Subjektauthentizität trägt zur Auseinandersetzung mit den geschichtlichen Inhalten bei und prägt deren Eingehen ins Gedächtnis der Zuschauenden. In diesem Zusammenhang sind die Forschungen von Harald Welzer relevant, der darauf hinweist, dass „Emotionen den Status haben, die Bedeutung von Ereignissen zu bewerten“ (Welzer 2011: 135). Er bezeichnet sie als zentrale „Bewertungsoperatoren für unsere Erfahrungen“ (Welzer 2011: 145), das heißt, sie dienen dazu, Erfahrungen – und zu diesen gehört auch das Weltwissen, das wir in diesem Fall durch den Artikel und die Zeitzeugen gewinnen – zu bewerten, dadurch spontane Risikoabschätzungen und Entscheidungen zu ermöglichen und eine Flexibilität der Reaktionsfähigkeit zu gewinnen. Der emotionale Zugang zur Geschichte durch Zeitzeugenberichte bietet damit den Zuschauenden zugleich eine unmittelbare Bewertung der Ereignisse und prägt dadurch ihr Geschichtsbewusstsein.²⁶

Im Falle der Zeitzeugenberichte im Artikel über die Bombardierung Hamburgs gelingt es zudem, durch die Vielzahl an verschiedenen Aussagen ein differenziertes Bild der geschichtlichen Vorgänge zu vermitteln – der historische Sachverhalt wird aus den Perspektiven verschiedener beteiligter Menschen dargestellt –, wodurch das Prinzip der Multiperspektivität der Geschichtsdidaktik gewährleistet wird.²⁷

Didaktisch bietet es sich an, nur die allgemeinen Teile des Artikels beziehungsweise sogar nur die einleitenden Abschnitte von sämtlichen Studierenden lesen zu lassen – allerdings sollte das gesamte Material allen Studierenden zur späteren Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt werden (3). Die Berichte der Zeitzeugen sowie einige – eher repetitive – Abschnitte des Artikels wurden auf die Studierenden aufgeteilt, die so neben den einleitenden Passagen nur jeweils „ihren“ Abschnitt lesen und diesen dann den anderen präsentieren sollten. Auf diese Weise kann auch ein etwas längerer Text von der Lerngruppe erarbeitet werden. Der oder die einzelne Studierende ist für „seinen“ bzw. „ihren“ Teil „verantwortlich“ – alle Studierenden kommen zu Wort und müssen sich nicht noch überlegen, ob sie sich trauen, sich zu beteiligen. Trotzdem wird gewährleistet, dass der gesamte Text von allen wahrgenommen wird. Eine kleine Gruppe von Studierenden sollte außerdem den Artikel *Anja Reschke: „Wie hat meine Großmutter das damals nur geschafft?“*

²⁵ Zur Authentizität von Geschichtsdarstellungen sowie zu Objekt- und Subjektauthentizität vgl. Pirker/Rüdiger 2010, insbesondere 17–20. Pirker und Rüdiger verstehen unter Objektauthentizität die Authentizität von Zeugnissen, so von Quellen, Zeitzeugen, Unikaten und ›auratischen‹ Orten, während mit Subjektauthentizität das authentische Erleben bezeichnet wird.

²⁶ Zur Rolle der Emotionen und dem Zusammenspiel zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen vgl. das Kapitel *Die Macht der Gefühle. Über emotionale Erinnerung* von Harald Welzer in seiner Theorie des kommunikativen Gedächtnisses (Welzer 2011: 125–151).

²⁷ Zur Multiperspektivität als Prinzip der Geschichtsdidaktik vgl. Weber 2010: 145–146; Grond 2012: 94–95 sowie auch Arendt im Druck, Kap. II. 4. 3.

(Heymann: 2015) erarbeiten und den Inhalt den anderen Studierenden präsentieren (2). Auf diese Art können geschichts- und kulturwissenschaftliche Gedächtnisdiskurse mit sprachdidaktischen Elementen, nämlich der Erarbeitung eines schriftlichen Textes und einem kurzen mündlichen Vortrag, verknüpft werden. Abschließend bietet es sich an, allen Studierenden eine Reihe von Audio-Berichten von Zeitzeugen vorzuführen (4). Aufgrund des Audio-Formats wirken diese Erzählungen noch unmittelbarer, sind allerdings teilweise auch etwas schwerer verständlich. Durch die vorangehende Lektüre anderer Zeitzeugenberichte sind die Studierenden jedoch auf die Rezeption der Beiträge vorbereitet.

Zuhause sollten die Studierenden ihren Eindruck von dem Gelesenen bzw. Gehörten aufschreiben. Diese schriftlichen Äußerungen lassen Lernprozesse besonders deutlich werden, wie exemplarisch an dem Text einer Studentin verdeutlicht werden soll:

Dank der Verfügbarkeit von Dokumentarfilmen, Briefen, Interviews mit Zeugen und anderen Mitteln haben auch diejenigen, die gewisse Ereignisse nicht erlebt haben oder nicht kennen, die Möglichkeit, Aspekte der Geschichte eines Landes zu entdecken, die für sie bisher vielleicht unbekannt waren.

Was die Geschichte Deutschlands betrifft, assoziiert man sie ziemlich oft am meisten mit den weltweit bekanntesten Episoden, die entweder mit dem Nazismus oder mit der Mauer zu tun haben. Obwohl sie ein unvergessliches Teil der deutschen Geschichte bilden, führt eine solche Tendenz dazu, dass andere Geschehen, die ebenso wesentlich sind, im Hintergrund bleiben. Ereignisse wie die während des 2. Weltkriegs in Hamburg stattgefundene Bombardierung, über die wir gelesen haben, sind – genauso wie alle andere historische Ereignisse –, nicht nur wegen historischen Gründe, sondern auch aufgrund anderer Aspekte wichtig. Die Lebensbedingungen und Gefühle der Leute, die Tragödien erlebt haben, sowie das Alltagsleben, die durch die Erzählungen von Überlebenden auftauchen, erlauben uns, das damalige Leben wahrscheinlich besser zu verstehen. Persönlich halte ich Zeugnisse für sehr beeindruckende Berichte, da sie die Objektivität der Geschichte durch Menschlichkeit ergänzen.

Die Studentin weist darauf hin, dass ihr die Bombardierung Hamburgs, und man kann schließen wohl auch der deutschen Städte im Allgemeinen, nicht bekannt war. Sie wertet den Einblick in die Kriegs- und vor allem Alltagsgeschichte positiv und erklärt, durch den Einblick in „Lebensbedingungen“, „Gefühle“ und „Alltagsleben“ „das damalige Leben wahrscheinlich besser zu verstehen“. Die Auseinandersetzung

mit den Aussagen von Zeitzeugen empfindet sie als bereichernd, gerade weil historische Ereignisse in ihren Auswirkungen auf den einzelnen Menschen sichtbar werden. Wenn sie davon spricht, dass die Berichte sie beeindrucken, kann man davon ausgehen, dass sie beim Lesen auch selbst Gefühle empfindet, die als authentische Erfahrung gelten können. Deutlich ist bei ihr damit das Erleben des Gelesenen, und so das Entstehen von authentischen Gefühlen beziehungsweise Subjektauthentizität zu beobachten.

Das Kriegsende wurde in der Unterrichtseinheit ebenfalls anhand von Zeitzeugenberichten thematisiert (5).²⁸ Diesmal wurden die Interviews allerdings in Form von Videos präsentiert. Die Bildgestütztheit bei Videos lässt im Vergleich zu reinen Audio-Repräsentationen den Eindruck der Zuschauerinnen und Zuschauer von den interviewten Zeugen noch plastischer werden. Wiederum wurden damit Perspektiven von unterschiedlichen Mitgliedern der Zivilbevölkerung gewählt, um auf ein wichtiges historisches Ereignis einzugehen. Bei den Interviewten handelt es sich ausnahmslos um Personen, die dem Nationalsozialismus kritisch gegenüberstanden und das Kriegsende herbeisehnten. Die Interviews auf dem Übergang zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis sind besonders geeignet, die immense Bedeutung des historischen Ereignisses für den Einzelnen deutlich zu machen.

5 Gründung von Bundesrepublik und DDR – multimediale Erinnerungslandschaft der *Jahresschauen* der Bundeszentrale für politische Bildung (6) und (7)

Auf die Gründung von Bundesrepublik und DDR wurde anhand der *Jahresschauen* 1949 und 1950 eingegangen und anhand eines Zeitungsartikels aus der *Süddeutschen Zeitung* über die Gleichstellung von Frauen und Männern im Grundgesetz. Die *Jahresschauen* der Bundeszentrale für politische Bildung wurden im Kontext des DaF-Unterrichts meines Wissens bislang kaum fruchtbar gemacht. Allerdings führt Thomas Roth die multimedialen Präsentationen als Beispiele für ein Angebot an, mit dem man »eine Fixierung auf Deutschland als „Land der Diktaturen“ vermeiden« könne (Roth 2012: 39). Sie bieten die Darstellung wichtiger historischer

²⁸ Es handelte sich um eine Vorschau der Multimedia-Doku *Die Befreiten*. Die Vorschau ist online unter: <https://www.ndr.de/kultur/geschichte/Die-Befreiten-Kapitulation-Hamburg,kriegsende330.html>. Die Web-Doku *Die Befreiten* ist online unter: <https://www.ndr.de/kultur/geschichte/Befreiung-Kapitulation-Nationalsozialismus-Holocaust-Auschwitz-1945-Zweiter-Weltkrieg,kriegsende258.html#page=0&anim=slide> (21.5.2019).

Ereignisse im Kontext von Berichten über das tägliche Leben. Allen bekannte Aufnahmen wichtiger Ereignisse, aber auch „weniger ikonische Bilder und Töne [...], die neue Perspektiven auf die Vergangenheit ermöglichen und unbeleuchtete Zusammenhänge aufzeigen“ (Booklet zu *60 x Deutschland. Die Jahresschau*), wurden für diese Darstellungen gleichermaßen aus den Archiven geholt.²⁹

Zutage kamen Ausschnitte aus Nachrichtensendungen, Fernsehshows, Reportagen und Spielfilmen aus der DDR, der „alten“ Bundesrepublik und dem vereinten Deutschland. Ergänzt werden die zeitgenössischen Aufnahmen um Interviews mit Zeitzeugen, die aus ihrer persönlichen Perspektive über die zurückliegenden Ereignisse und Trends berichten. (Booklet zu *60 x Deutschland. Die Jahresschau*).

Durch diesen Vorgang gelangen die alten Aufnahmen aus dem Speichergedächtnis ins Funktionsgedächtnis, sie können zirkulieren, das heißt transportiert werden, um dann immer wieder abgerufen zu werden (vgl. hierzu Badstübner-Kizik 2015: 42–45).

Anspruch dieser Präsentationen ist es, mit Geschichte zu „verführen“, so Sandra Maischberger zu Beginn ihrer Moderation zum Jahr 1949; das heißt, es wird auf eine Präsentation der Geschichte Wert gelegt, die Zuschauerinnen und Zuschauern einen leichten Zugang ermöglicht. Sie müssen nicht die Lektüre eines anspruchsvollen Artikels oder sogar eines Buches auf sich nehmen, sondern ihnen wird Geschichte vorgeführt, wie sonst eine Nachrichtensendung im Fernsehen präsentiert wird.³⁰ Geschichte wird „bunt“, „schnell“ und „interessant“ dargestellt; die Sendung soll „den Zeitgeist widerspiegeln“ (DVD-ROM, *Die Macher der Reihe über »Geschichte(n) erzählen«* 2013, Archiv 693). So sollen die *Jahresschauen* zugleich eine Chronik der Ereignisse darstellen und die Erlebnisse und Empfindungen der Menschen einbauen.³¹ Sandra Maischberger erklärt, für wie wichtig sie eine fiktionale Vermittlung von Geschichte hält: Die Erzählung unterhalb der großen geschichtlichen Daten gewinne zunehmend an Bedeutung (Maischberger auf der DVD-ROM, *Die Macher der Reihe über »Ansatz und Herausforderung«* 2013, Archiv 692). Sie betont die Bedeutung eines emotionalen Zugangs zur Geschichte. Auch Johannes Unger meint, dass die Schicksalsgeschichten von Menschen, das

²⁹ Regisseur Jan Lorenzen weist darauf hin, dass es sich bei den in den *Jahresschauen* verwendeten Materialien um offizielles Material handelt, und damit keine privaten Aufnahmen, um die offizielle Haltung von Bundesrepublik und DDR gegeneinandersetzen zu können (Lorenzen auf der DVD-ROM, *Die Macher der Reihe über »Geschichte(n) erzählen«* 2013, Archiv 693).

³⁰ Auf die Affinitäten zur *Tagesschau* wird explizit aufmerksam gemacht. Vgl. hierzu auch *Die Macher der Reihe über »Ansatz und Herausforderung«* 2013, DVD-ROM, Archiv 692.

³¹ Vgl. Redaktionsleiter J. Unger auf der DVD-ROM, *Die Macher der Reihe über »Ansatz und Herausforderung«* 2013, Archiv 692.

heißt die kleinen Geschichten von einzelnen Menschen, im Gedächtnis der Zuschauenden hängen bleiben (DVD-ROM, *Die Macher der Reihe über »Geschichte(n) erzählen«* 2013, Archiv 693).

Für das Jahr 1949 bedeutet dies, dass die Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR mit dem Bonner Grundgesetz und der DDR-Verfassung im Kontext von Berlin-Blockade und Luftbrücke gezeigt werden, aber auch den Versuchen der Bevölkerung, Normalität herzustellen. So werden Originalaufnahmen des ersten Karnevalsumzugs seit Kriegsende und des ersten Oktoberfestes vorgeführt. Die *Jahresschau* verbindet damit Darstellungen der politischen Geschichte mit Beiträgen zur Wirtschaftsgeschichte und Ausschnitten, die über das Alltagsleben der Menschen Auskunft geben.

In ihrer Einführung zum Jahr 1949 (00:00:09–00:00:56) weist Sandra Maischberger auf den Kontrast zwischen der Wichtigkeit der politischen Ereignisse und dem Desinteresse der Bevölkerung an der Politik hin, weil diese fast ausschließlich damit beschäftigt gewesen sei, den schwierigen Alltag zu meistern. Zur Illustration wird eine kurze Szene aus dem Film *Berliner Ballade* (Regie: Robert A. Stemmle, 1949) gezeigt (00:00:57–00:01:44), die während der Vorführung kommentiert und damit interpretiert wird. Als Einstieg in die *Jahresschau* wird damit ein fiktiver Film gewählt, der im Jahr der Gründung von Bundesrepublik und DDR gedreht wurde und deshalb über die damalige Mentalität, die Wünsche und die Bedürfnisse der Bevölkerung besonders gut Auskunft geben kann. Zuschauerinnen und Zuschauer sehen eindrucksvolle Bilder des zerstörten Deutschlands und Gerd Fröbe als „Otto Normalverbraucher“, dem die Suche nach Zukunft, genauer: einem großen Stück Torte, misslingt. Hier wird ein Film als historische Quelle vorgeführt, der über Denkmuster und Handlungsweisen der vergangenen Zeit Aufschluss geben soll.³² Die Deutung des Films wird dabei nicht Zuschauerinnen und Zuschauern überlassen, sondern von einem Kommentator in Form eines Voice-overs übernommen. Auch die nächsten Aufnahmen schließen nahtlos an das Thema der Suche nach dem kleinen Glück an: Es werden historische Aufnahmen vom ersten Nachkriegskarneval in Köln gezeigt, die wiederum kommentiert werden (00:01:45–00:02:02). Als Zeitzeuge kommt der Maschinenschlosser Robert Schumann zu Wort, der sich an die Stimmung und Lebensfreude beim Karnevalszug erinnert (00:02:03–00:02:57). Bereits hier ist das raffinierte Zusammenspiel zwischen zeitgenössischen Aufnahmen und einer aktuellen Deutung der 60 Jahre zurückliegenden Ereignisse zu erkennen. Die aktuelle Deutung erfolgt sowohl durch den Kommentar als auch durch den Zeitzeugen, wobei sich die Aufnahmen vom Karneval und dem Zeitzeugen abwechseln. Insbesondere Robert Schumann unterstreicht den Gegensatz zwischen den überall

³² Zum Film als historische Quelle vgl. Grimstein 2012.

herumliegenden Trümmern und der enormen Lebensfreude der Feiernden, die nun endlich das Leben so gestalten können, wie sie wollen. Hier wird für die Studierenden unmittelbar verständlich, welche existentielle Bedeutung der Karneval damals für die Menschen hatte.

Danach wird das Thema gewechselt: Während die Kamera historische Aufnahmen von Häusern und Straßen in Berlin zeigt, informiert der Kommentator im Voice-over über die Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen, den durch den Marshallplan verursachten sichtbaren Aufschwung im Westen und den Wechsel von tausenden Menschen täglich von Ost nach West (00:02:58–00:03:30). Zur Erläuterung wird ein Ausschnitt aus der *Wochenschau West* aus dem Jahr 1949 gezeigt (00:03:31–00:04:02): Mutter und Kind aus dem Osten betrachten Schaufensterauslagen in einem Geschäft im Westen, die Mutter kann aber wegen der geringen Kaufkraft der Ostwährung ihrem Kind nichts kaufen. Hier wird damit die politische Geschichte mit der Wirtschafts- und Alltagsgeschichte verbunden. Durch den Verzicht auf den Kauf von Schokolade werden die Auswirkungen der politischen Situation auf die Bürgerinnen und Bürger für die Studierenden unmittelbar einsichtig.

Es folgt wiederum ein Themenwechsel: Bei historischen Aufnahmen von der Luftbrücke werden vom Kommentator im Voice-over die Berlin-Blockade, Luftbrücke und Kalter Krieg erläutert (00:04:03–00:04:21). In einem Ausschnitt wiederum aus der *Wochenschau West* werden die praktischen Folgen der zwei Währungen in Berlin vorgeführt: Straßenbahnschaffner und Kassen müssen an den Sektorengrenzen jeweils wechseln (00:04:22–00:04:56).

Anschließend wird bei historischen Aufnahmen von Demonstrationen für die deutsche Einheit in Ost-Berlin, von Walter Ulbricht sowie von dem Petersberg bei Bonn und von Konrad Adenauer durch das kommentierende Voice-over die Vorbereitung der neuen politischen Systeme in Ost und West erklärt (00:04:57–00:05:48). Nach Aufnahmen vom Radsport in München (00:05:50–00:06:13), dem – im Gegensatz zur Politik – großes Interesse seitens der Bevölkerung gezollt wird, werden die Genehmigung des Grundgesetzes durch die Alliierten und das Ende der Berlin-Blockade am 12. Mai gezeigt und dabei vom Voice-over erläutert (00:06:14–00:07:03). Der Veranschaulichung dienen die Erinnerungen des Zeitzeugen Reinhart Crüger, die zwei Mal unterbrochen werden und auf diese Weise ein weiteres Mal das raffinierte Ineinander der verschiedenen Medienformate deutlich werden lassen (00:07:04–00:08:23). Crüger erinnert sich zunächst an das Gefühl der Erleichterung und des Sieges, so lange durchgehalten zu haben. Es werden – wiederum vom Voice-over kommentierte – Aufnahmen von den Lastwagen, die nun wieder fahren durften, und ein Bild des jungen Crüger aus der Nachkriegszeit gezeigt. Crüger erwähnt im nächsten Abschnitt seines Zeitzeugeninterviews die vielen Waren, die

über Nacht wieder die Geschäfte füllten; es folgen historische Aufnahmen mit originalem Audiokommentar von diesen neuen Versorgungsmöglichkeiten. Daraufhin wird der letzte Abschnitt des Interviews mit Crüger gezeigt, in dem dieser von seiner „inneren Entspannung“ nach dem Ende der Blockade berichtet.

Das Inkrafttreten des Grundgesetzes am 23. Mai wird mit historischen Aufnahmen des Gesetzestextes vom Grundgesetz, und damit dem Einblenden eines schriftlichen Textes, und vom erstmaligen Hissen der Flagge der Bundesrepublik Deutschland auf dem Gebäude des Parlamentarischen Rates gezeigt (00:08:24–00:08:41). Der Kommentar aus den 2000er Jahren und der historische Audio-Kommentar sind vor allem an der Audio-Qualität zu unterscheiden.

Deutlich werden bereits am hier analysierten Teil der *Jahresschau 1949* wichtige Gestaltungsprinzipien der *Jahresschauen* im Allgemeinen: Zuschauerinnen und Zuschauer werden häufig zunächst über Alltags- oder Sportgeschichte an wichtige politische Ereignisse herangeführt. Historische Ereignisse, Wirtschafts- und Alltagsgeschichte sind dabei eng miteinander verwoben. Die Zeitzeugen haben hingegen eine wichtige emotionale Funktion: Der Redaktionsleiter Johannes Unger bezeichnet sie als „Brücke zu den normalen Zuschauern“, als „emotionale Anker“ (DVD-ROM, *Die Macher der Reihe über »Geschichte(n) erzählen«* 2013, Archiv 693, 04:45).

Die *Jahresschau 1950* (7) wurde vor allem gewählt, weil in ihr die Vertriebenenproblematik thematisiert wird und die *Jahresschau* so an den Text über die Erfahrungen von Anja Reschke anknüpft. Gezeigt wird zudem die langsame Normalisierung der Situation in Ost und West: In der Bundesrepublik werden die Lebensmittelkarten abgeschafft, in West-Berlin löst die Wiedereröffnung des KaDeWe einen Kaufrausch aus, und in der DDR setzt die Planwirtschaft auf den Ausbau der Schwerindustrie. Die Sehnsucht der bundesdeutschen Bevölkerung nach Harmonie und Normalität wird anhand des Erfolgs von Heimatfilmen und der Wahl der ersten Miss Germany eindrucksvoll vorgeführt. Nicht zu übersehen ist, wie sich Bundesrepublik und DDR auseinanderentwickeln: In der DDR dominieren aufwändig inszenierte Feste beziehungsweise Großkundgebungen bei dem Deutschlandtreffen der Freien Deutschen Jugend in Berlin.

Die *Jahresschauen* bieten in ihrer Kombination aus eindrucksvollen historischen Aufnahmen mit ihrem teilweise für DaF-Studierende schwer verständlichen Audio-Teil und trotz anspruchsvoller Lexik gut verständlicher Kommentare im Voice-over ein buntes Panorama der ersten Jahre der Bundesrepublik und der DDR. In der Regel wird dabei den Studierenden die *Jahresschau* erst einmal vorgeführt werden, um anschließend wichtige Aspekte herausarbeiten zu lassen und zu sammeln. Um das Verständnis der Sendungen zu erleichtern, ist es jedoch auch möglich, vorher

die Studierenden die Zusammenfassung der jeweiligen Jahre im Booklet lesen zu lassen und hinterher die wichtigsten Aspekte zu sammeln oder die Rezeption durch konkrete Hör-Sehaufgaben zu steuern beziehungsweise zu erleichtern.

Zur Vertiefung der Thematik der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurde ein Artikel aus der *Süddeutschen Zeitung* von Heribert Prantl vom 12. August 2018 zur Verankerung der Gleichberechtigung von Mann und Frau im Grundgesetz gelesen: *Prantls Blick. Waschkorbweise Post für die Gleichberechtigung* (8).³³ Der Artikel über den Gleichstellungsartikel im Grundgesetz erschien anlässlich des 70. Jahrestages der Ausarbeitung des Entwurfs des Grundgesetzes auf der Insel Herrenchiemsee und hat so ausdrücklich die Funktion, auf ein historisches Ereignis der Gendergeschichte aufmerksam zu machen, es aus dem ‚Speicher‘ in den ‚Ausstellungsraum‘ zu befördern und so ins kulturelle Gedächtnis eingehen zu lassen. Hier wird damit auf die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland fokussiert, um, wie oben erwähnt, einen Ausgleich für den im weiteren Verlauf des Studienjahrs gesetzten Schwerpunkt auf die DDR zu schaffen. Der Artikel knüpft an die bereits in dem Artikel über Anja Reschke angesprochene Thematik der Rolle der Frau in der Kriegs- beziehungsweise Nachkriegsgesellschaft an, die die Grundlage für die in Deutschland im Grundgesetz relativ früh verankerte Gleichberechtigung der Frau darstellt und auch für den Film *Das Wunder von Bern* von Bedeutung ist – auch wenn die Frauen in den 1950er Jahren erst einmal an Herd und Staubsauger zurückversetzt wurden und der Artikel 3 des Grundgesetzes erst 1957 mit dem Beschluss des Gleichberechtigungsgesetzes verspätet und unvollständig umgesetzt wurde.³⁴ Da es sich bei den Studierenden der deutschen Sprache an der katholischen Universität Mailand zum großen Teil um Studentinnen handelt, stoßen Gender betreffende Thematiken regelmäßig auf großes Interesse.

6 Das Wunder von Bern: Alltags-, Mentalitäts- und Gendergeschichte der Nachkriegszeit (9)

6.1 Filmanalyse

Filmen kommt bei der Darstellung von Geschichte zweifellos eine besondere Bedeutung zu. Sie können einerseits auf unterhaltsame Weise – gewissermaßen nebenbei – über historische Ereignisse beziehungsweise Zusammenhänge informieren, übermitteln diese gedächtnisrelevanten Informationen jedoch nicht neutral: Sie

³³ Prantl 2018.

³⁴ Vgl. hierzu beispielsweise Karl 2018: 117–127, Theile 2017 und Winkler 2019: 37.

haben nicht allein eine Abbildungsfunktion, sondern erzeugen die Vergangenheitsversionen selbst: Ihnen wohnt somit eine Wirklichkeit konstituierende Kraft inne.³⁵ Dennoch fungieren sie häufig als Belege für historische Wirklichkeit (vgl. Welzer 2011: 202), weshalb wiederum von ihnen eine ‚realistische‘ Darstellung der historischen Realität erwartet wird. Dies erklärt, warum Filme wie *Das Leben der Anderen* und *Nirgendwo in Afrika* im Hinblick auf ihre Authentizität stark kritisiert wurden und vor allem Henckel von Donnersmarck damit zugleich das Recht auf eine fiktionale Darstellung abgesprochen wurde.³⁶ Zugleich bieten Filme aber – ähnlich wie Zeitzeugeninterviews – die Chance eines emotionalen Zugangs zur Geschichte. Sie prägen damit oftmals die emotionale Dimension des Geschichtsbewusstseins.³⁷

Vor allem aber haben Filme die Möglichkeit, viele Zuschauerinnen und Zuschauer zu erreichen. Sie besitzen eine ausreichende Attraktivität, um wahrgenommen zu werden und damit geschichtliche Inhalte auch wirklich zirkulieren zu lassen. So war auch der Film *Das Wunder von Bern* ein großer Erfolg:³⁸ Er gewann sowohl national als auch international zahlreiche Preise. Gerade auch die internationalen Auszeichnungen – der Film bekam mehrere Publikumspreise – lassen deutlich werden, dass der Film seine spezifisch deutsche Thematik auch ausländischen Zuschauerinnen und Zuschauern gut nahebringen kann.³⁹ Der Film wurde durch das Filmheft der Bundeszentrale für politische Bildung bildungspolitisch geadelt und zugleich grenzüberschreitend verbreitet (Bühler 2003). Er wurde außerdem früh für den DaF-Unterricht entdeckt, wie das Filmheft von Germana D’Alessio (2004) zeigt.

Aufgrund der Aufmerksamkeit, die dem Film zuteilwurde, kann *Das Wunder von Bern* als Erinnerungsfilm gelten, der sowohl zur Erinnerung des Weltmeistertitels der westdeutschen Mannschaft bei der Fußballweltmeisterschaft als auch vor allem der Nachkriegszeit beiträgt und die historischen Vorgänge mit erinnerungskultureller Bedeutsamkeit ausstattet. Der Begriff ‚Erinnerungsfilm‘ wurde von Astrid Erll und Stephanie Wodianka (Erll/Wodianka 2008) geprägt: Für sie sind es vor allem

³⁵ Hierauf ist wiederholt aufmerksam gemacht worden, so beispielsweise von Erll 2011: 138 und Assmann 2013: 206. Siehe hierzu auch Arendt im Druck, Kap. II. 3.2.

³⁶ Siehe hierzu Arendt im Druck, Kap. III. 1.1., III. 1.2.1. und IV. 2.3.2.

³⁷ Vgl. Arendt im Druck, Kap. III. 8.4.1. und III. 8.5.

³⁸ Vgl. Binz 2004: 302 und Kapczynski 2010: 49–50.

³⁹ Beim *Internationalen Filmfestival von Locarno* 2003, beim *San Francisco International Film Festival* 2004 und beim *Ashland Independent Film Festival* 2005 gewann Sönke Wortmann jeweils einen Publikumspreis. Außerdem wurde der Film beim *Deutschen Filmpreis* 2004 (Publikumspreis als *Deutscher Film des Jahres*, Verleihung des *Filmpreis in Silber* als *Bester Spielfilm*) und beim *Bayerischen Filmpreis* 2004 (*Regiepreis* für Sönke Wortmann sowie *Nebendarstellerpreis* an Johanna Gastdorf) mehrfach ausgezeichnet und gewann die *Goldene Leinwand* 2003. Vgl. den Artikel in Wikipedia, online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Wunder_von_Bern.

plurimediale Konstellationen, die Filme zu Erinnerungsfilmern werden lassen.⁴⁰ Dabei entfalten sogenannte gedächtnisproduktive Filme – wie beispielsweise *Das Wunder von Bern* – eine gedächtnisbildende Wirkung, indem sie historische Erfahrung in Erinnerungsbilder transformieren. Sie stellen damit ein Abrufmedium dar.⁴¹ Wenn ein Film zum Erinnerungsfilm im Sinne von Erll und Wodianka wird, das heißt, als gesellschaftliches Phänomen wirksam wird und nicht bloß an bestimmte historische Ereignisse erinnert, zeigt dies, dass der Film als Abrufmedium auch tatsächlich zirkuliert, seine Vergangenheitsversionen verbreitet und Geschichtsbilder prägt.

Der Titel des Films *Das Wunder von Bern* betont den Sieg der westdeutschen Mannschaft bei der Fußballweltmeisterschaft 1954 in Bern und damit den Handlungsstrang des Films, in dem es um den Sieg des Außenseiters Deutschland geht. Im Zentrum des Films stehen jedoch das einfache Leben der Familie Lubanski und deren große Probleme durch die Heimkehr des Vaters aus russischer Kriegsgefangenschaft. Eindringlich werden die bescheidenen Verhältnisse geschildert, in denen die Familie im Ruhrgebiet lebt. Die Mutter Christa betreibt eine Gastwirtschaft, die Tochter Ingrid hilft bis zum Umfallen und selbst der jüngere Sohn Matthias trägt durch Zigarettendrehen aus dem Tabak von Zigarettentümmeln zum Lebensunterhalt bei. Die Kinder spielen zwischen Trümmern mit einem Lumpenball Fußball. Wichtiger Bezugspunkt in diesem eher tristen Leben sind für Matthias seine Kaninchen.

In einer Parallelmontage wird hervorgehoben, dass Armseligkeit und Tristesse des Lebens im Ruhrgebiet nicht für alle Menschen in Deutschland zutreffen: Dem Sportjournalisten Ackermann und seiner aus vermögenden Verhältnissen stammenden Frau Annette geht es in München wesentlich besser. Wie aus einer anderen Welt mit unzerstörter Natur und Luxus wirken im weiteren Verlauf des Films die Aufnahmen aus der Schweiz, dem Austragungsort der Weltmeisterschaft.⁴² Diese Kontrastierungen lassen das ärmliche Leben der Familie und die wirtschaftliche Not großer Teile der Bevölkerung in Deutschland in der Nachkriegszeit nur umso stärker hervortreten.

⁴⁰ Zum Begriff des Erinnerungsfilms siehe Arendt im Druck, Kap. II. 3.4.

⁴¹ Gedächtnisreflexive Filme hingegen inszenieren den Akt des individuellen oder kollektiven Erinnerns (vgl. Erll 2011: 161–162).

⁴² Tom Fähmann (Kamera) erläutert ausführlich das Farbkonzept des Films (Bildgestaltung und Visuelle Effekte, DVD 2): Die Szenen im Ruhrgebiet sind in kühlen Grün- und Blautönen gehalten, während die Schweizer Landschaft in intensiven, strahlenden Farben erscheint. Die Brillanz der Grün-, Rot- und Blautöne in den Aufnahmen von der Schweiz ist im Vergleich vor der Bildbearbeitung/nach der Bildbearbeitung sehr gut zu erkennen. Jennifer Kapczynski spricht hinsichtlich des Wechsels der Darstellung von Ruhrgebiet und Schweiz von einem visuellen Schock-Effekt (vgl. Kapczynski 2010: 53–54).

Trotzdem geht es Mutter und Kindern bis zum Eintreffen des Vaters relativ gut – dieser stört das Gleichgewicht der Familie nämlich massiv. Die existentielle Bedeutung, die die Rückkehr des Vaters neun Jahre nach Kriegsende für die Familie hat, wird bereits in der Szene deutlich, als Christa, Bruno, der ältere Sohn, und Ingrid am Tisch sitzen und auf Matthias warten, damit Christa im Beisein aller den Brief vom Roten Kreuz öffnen kann (00:09:00–00:09:58). Die ganze Familie holt den Vater bald darauf in Sonntagskleidung vom Zug ab. Schon in dieser Begrüßungsszene wird Zuschauerinnen und Zuschauern vorgeführt, was eine so lange Kriegsgefangenschaft für die Betroffenen bedeutet: Der Vater erkennt seine Frau nicht mehr wieder und fällt der Tochter in die Arme (vgl. Binz 2004: 304). Von seinem Sohn wusste er nicht einmal, dass er existiert, und fragt nach ihm mit dem wenig einfühlsamen Satz: „Und wer ist er?“ (00:13:47).

In den folgenden Szenen wird deutlich, dass der Vater – im Gegensatz zu seiner Frau – noch stark von nationalsozialistischen Erziehungsidealen geprägt ist und viele Anpassungsleistungen an die neue Zeit noch nicht vollbringen konnte.⁴³ Er verlangt von den Kindern Disziplin und gerät mit ihnen ständig in Konflikt. Bruno soll nur sprechen, wenn er gefragt wird; der Vater zerrt Ingrid von einem harmlosen Tanzvergnügen mit einem Soldaten weg, und Matthias wird geohrfeigt, weil er für sein Vorbild, den Fußballspieler Helmut Rahn, der für ihn lange Zeit die Funktion eines Ersatzvaters einnahm, in der Kirche eine Kerze anzündet. Daraufhin versucht Matthias, von zu Hause wegzufahren; sein Vater findet ihn am Bahnhof, gibt ihm eine Woche Stubenarrest und fängt zu Hause an, ihn mit dem Gürtel zu verprügeln.⁴⁴ Hier schreitet Christa ein und wirft ihrem Mann sein mangelndes Verständnis gegenüber der Familie vor. Anhand dieser Szenen gelingt es Sönke Wortmann überzeugend, die konkreten Nachwirkungen von nationalsozialistischer Ideologie, Krieg und Kriegsgefangenschaft auf das tägliche Leben einer Familie noch neun Jahre nach Kriegsende darzustellen. Die Position des Vaters wird noch zusätzlich dadurch erschwert, dass er aufgrund seiner Traumatisierung nicht mehr im Bergbau arbeiten kann, er so seinem eigenen Rollenmodell als Ernährer der Familie nicht gerecht wird und deshalb noch mehr Schwierigkeiten hat, sich in die Gesellschaft der 1950er Jahre einzufügen. Schließlich eskaliert die Situation ausgerechnet am

⁴³ Zu den nationalsozialistischen Erziehungsidealen siehe Schlosser 2013: 107–108. Zu den Erziehungsidealen und ihrer Kontinuität den 1950er Jahren vgl. auch Winkler 2019: 37–42, der auf den großen Erfolg der Erziehungsbücher von Johanna Haarer mit ihrer Verquickung von schwarzer Pädagogik und nationalsozialistischer Lehre aufmerksam macht. Zu den Erziehungsbüchern Johanna Haarers siehe zudem Ingrid Müller-Münch 2013: 75–78.

⁴⁴ Während der Vater in dieser Szene als Täter dargestellt wird, vermeidet der Film insgesamt eindeutige Täter/Opfer-Zuweisungen. Damit soll Sonja Witte widersprochen werden, die behauptet, der Vater werde nur als Opfer dargestellt (Witte 2014). Beispielsweise weist er selbst darauf hin, dass die deutschen Soldaten beim Russlandfeldzug alles Essbare verbrannt hätten, so dass die Russen selbst nichts mehr zu essen hatten.

Geburtstag der Mutter ein weiteres Mal. Der Vater kauft zwar für alle Familienmitglieder ein Geschenk, schlachtet aber die Kaninchen von Matthias, damit alle endlich einmal etwas Gutes zu essen haben.⁴⁵ Der älteste Sohn Bruno verlässt daraufhin die Familie und geht nach Ostberlin, wo er glaubt, dass alle Menschen gleich seien und es weder arm noch reich gebe. Es ist wiederum die Leistung der Mutter, durch ihre Empathie sowohl gegenüber ihrem Mann als auch gegenüber den Kindern – sie bittet Matthias um Geduld – die Familie zusammenzuhalten. Zu einer ersten entscheidenden Annäherung zwischen Vater und Familie kommt es in dem Gespräch, in dem der Vater erstmals von seinen furchtbaren Erfahrungen im Kriegsgefangenenlager erzählt und damit nicht mehr versucht, Stärke zu demonstrieren, sondern über eigene Leiderfahrungen aufklärt und Schwäche zulässt.

Während die Fußballbegeisterung von Matthias zunächst ein trennendes Moment zwischen Vater und Sohn war, gelingt es dem Vater schließlich, diese zu nutzen und, indem er mit Matthias zur Weltmeisterschaft nach Bern fährt, eine neue Nähe zu seinem Sohn aufzubauen. Anhand dieser familiären Beziehungen, aber auch anhand der Diskussion des Bundestrainers Sepp Herberger mit einer Putzfrau im Hotel über Strafen, gelingt es Sönke Wortmann, den ganz allmählichen Wertewandel in der Nachkriegsgesellschaft der Bundesrepublik deutlich zu machen.⁴⁶

In diesen Einblicken in die Alltags-, Mentalitäts- und Gendergeschichte der Nachkriegszeit liegen die großen Stärken des Films. Bei seiner Darstellung der Weltmeisterschaft trifft er die ausgelassene Stimmung und das Gemeinschaftsgefühl, die damals die deutsche Bevölkerung in West und Ost charakterisierten (vgl. Blecking 2015: 200–201). Mit dem gemeinschaftlichen Rausch kontrastierte allerdings die kühle Haltung der Politik dem sportlichen Ereignis gegenüber – Bundespräsident

⁴⁵ Sönke Wortmann erklärt in seinem Interview auf der DVD (DVD 2), dass *Das Wunder von Bern* sein bisher persönlichster Film sei. Das Aufwachsen von Matthias habe sehr viel mit seiner eigenen Geschichte zu tun – Wortmann wuchs im Ruhrgebiet als Sohn eines Bergmanns auf. Auch seine Kaninchen wurden damals vom Vater geschlachtet.

⁴⁶ Es soll damit Stuart Taberner widersprochen werden, der behauptet, in *Das Wunder von Bern* werde das Wirtschaftswunder als das Mittel betont, das bei den Deutschen zu einer Internalisierung westlicher Werte geführt habe (vgl. Taberner 2005: 370–371). Gegen diese Deutung sprechen vor allem die ärmlichen Verhältnisse, in denen die Familie Lubanski lebt. Vielmehr ist der im Film dargestellte Wertewandel vor allem auf ›weibliche Werte‹ zurückzuführen. Durch die Abwesenheit des Vaters mit seiner nazistischen Prägung war die Mutter vor die Aufgabe gestellt, die Familie allein durchzubringen, hatte aber auch die Chance, Werte wie das Verständnis für den anderen, Mitgefühl und das Zulassen von Trauer in der Familie zu etablieren. Für diese Interpretation spricht auch der Umstand, dass Sönke Wortmann den Film als einen „Frauenfilm“ bezeichnet hat:

„Der Trick ist, keinen Sportfilm zu drehen, sondern ein Heldenepos für Frauen. Ich würde ‚Das Wunder von Bern‘ als Frauenfilm bezeichnen.“ (Wortmann 2003).

Zur Stärke der Figur der Christa siehe auch das Interview mit Johanna Gastdorf (DVD 2).

Heuss kritisierte sogar übertriebenen Nationalstolz –, Presse und Intellektuelle blieben auf Distanz. Deshalb folgte auf das emotionale Hoch schon bald der Alltag. Das Entstehen einer nationalen kulturellen Identität kann hieraus nicht gefolgert werden; es handelt sich dabei eher um einen in den 1990er und Anfang der 2000er Jahre im Zusammenhang mit dem Film entstandenen Mythos als um historische Tatsachen (vgl. Binz 2004: 308–309; Blecking 2015).⁴⁷ Jennifer Kapczynski weist darauf hin, dass hier zeitgenössische Wünsche nach kohäsiven nationalen Gefühlen ohne Nationalismus befriedigt würden: Die Legende vom nationalen Konsens helfe nach der Wiedervereinigung, die wenig einheitliche Kultur Deutschlands zusammenzuführen (vgl. Kapczynski 2010: 49). Wenn damit die Fußballweltmeisterschaft 1954 für die kulturelle Identität der Deutschen weniger bedeutsam war – trotz der unmittelbaren emotionalen Wucht des Ereignisses –, so behält der Fußball im Plot des Films im privaten Bereich doch seine enorme Bedeutung, und zwar für die Vater-Sohn-Beziehung und das Zusammenwachsen der Familie (vgl. Kapczynski 2010: 50). Obwohl Sönke Wortmann bei der Darstellung des Fußballspiels großen Wert auf Authentizität gelegt hat,⁴⁸ ist der fiktive Charakter des Plots in diesen Sequenzen besonders deutlich zu erkennen, beispielsweise als sich Matthias in das Stadion einschleicht oder als Vater und Sohn durch den Ausweis des Sportreporters Ackermann die Möglichkeit erhalten, mit dem Zug der Nationalmannschaft nach Hause zu fahren.

6.2 **Kulturreflexives Lernen anhand des Films** *Das Wunder von Bern*

Der didaktische Wert des Films liegt ohne Zweifel in seiner eindrucksvollen Darstellung der Nachkriegszeit. Wie emotional ansprechend und zugleich überzeugend er die Probleme der Menschen in den 1950er Jahren schildert, wird in zahlreichen Beiträgen von Studierenden deutlich, so beispielsweise auch in den folgenden Ausführungen einer Studentin:

Die Geschichte der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg spielt eine sehr wichtige Rolle in diesem Film. Die Familie Lubanski, die eine normale und einfache Familie ist, wird nämlich durch den Krieg zerstört. Der Vater war ein Kriegsgefangener und seine furchtbare Erfahrung stellt das Schicksal von Millionen Leuten dar, die in allen Kriegen keine Freiheit mehr haben. Ein

⁴⁷ Siehe auch den Artikel *Das «Wunder von Bern» fand gar nicht statt* in der *Neuen Zürcher Zeitung* vom 8.6.2006. <https://www.nzz.ch/articleE6NFV-1.37788> (19.01.2019).

⁴⁸ Vgl. Kapczynski 2010: 51. Kapczynski weist allerdings auch darauf hin, dass Wortmann nicht dargestellt hat, dass deutsche Fans bei der Weltmeisterschaft nach Abpfiff des Spiels die erste Strophe des Deutschlandlieds sangen. Vermutlich war den Fans jedoch der Text der 3. Strophe schlicht nicht bekannt (vgl. Blecking 2015: 201). Ignatz Bubis, der spätere Präsident des Zentralrats der Juden in Deutschland, erklärt dazu: „Das war ein Reflex, kein nationalistischer Größenwahn.“ (Zitiert nach Jürgen Leinemann 2017: 108).

normales Leben zu haben sieht für den Vater etwas Unmögliches aus: Er ist immer streng und nervös und, da er in dem Krieg viel Gewalt gesehen hat, wird auch sein Verhalten sehr gewaltsam. Es gibt zahlreiche Beispiele von seiner Gewalt: Er schlägt den Sohn, er schlachtet die Kaninchen des Sohns; kurz gesagt spricht er nicht mehr mit dem Mund, sondern nur mit seinen Händen. Außerdem ist er auch traumatisiert und sehr traurig, er ist nicht ein böser Mensch, aber mit der Gewalt will er seinen Ärger, seine Rache und auch seine Traurigkeit äußern. Zweifellos ist das Thema der Kriegsgefangenen zentral und auch sehr realistisch.

Die Beziehung zwischen Vater und Sohn ist ein anderes Thema, das sehr wichtig ist. Das prekäre psychische Gleichgewicht des Vaters macht die Beziehung mit dem Sohn und auch mit der Familie problematisch.

In diesem kurzen Auszug aus dem Text der Studentin wird deutlich, dass sie den Film als Zeugnis für die Auswirkungen des Krieges und als charakteristisch für die Nachkriegszeit betrachtet. Indem sie die Erfahrungen des Vaters als repräsentativ für „das Schicksal von Millionen Leuten“ einstuft, spricht sie der filmischen Darstellung Allgemeingültigkeit zu. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass der Film dazu beiträgt, Schwarz-Weiß-Etikettierungen aufzubrechen. Die Studentin stuft den Vater nicht als „böse“ ein, sondern wertet sein Verhalten als Folge seiner Erfahrungen.⁴⁹

Verständnis für den Vater kommt auch in dem Text einer anderen Studentin zum Ausdruck:

Trotzdem war die Familie nicht so froh, wie ich gedacht hätte: Nach zwölf Jahren haben sich alle verändert, deshalb mussten sie wieder lernen, zusammenzuleben, aber es war nicht so einfach. Nach dem Krieg ist alles zerstört: nicht nur die Gebäude, sondern auch die Seelen. Der Vater hat eine andere Erfahrung gemacht, in der Dingen wie Fußball nicht wichtig waren. Eine Erfahrung, nach der Kaninchen Nahrung sind, die Disziplin wesentlich ist und die Spiele oberflächliche Dingen sind.

Der Film regt die Studentin zu einer persönlichen Auseinandersetzung an: Sie berichtet von ihren Erwartungen hinsichtlich der Wiedervereinigung der Familie, die sich nicht bestätigt haben. Auch ihre Ausführungen lassen deutlich werden, wie gut

⁴⁹ Roland Binz macht auf Sönke Wortmanns Plädoyer „für ein emphatisches Einfühlen in die psychische Lage der Kriegsteilnehmer“ aufmerksam (Binz 2004: 304).

der Film gerade die seelische Hinterlassenschaft von Krieg und Kriegsgefangenschaft vermittelt und die prägende Kraft dieser Erfahrungen anschaulich werden lässt.

Für eine weitere Studentin wird der Film zum Anlass, ausgehend von der Figur des Vaters über nationalsozialistische Werte und die Rolle der Frau nachzudenken:

Der Vater hat [...] mehr als zehn Jahren in der Kriegsumgebung gelebt und natürlich ist er gewohnt, nur als Soldat des Nationalsozialismus sich zu verhalten. Der Wert der Disziplin ist sein einziger Wert, deswegen ist er immer so kalt und autoritär mit allen seinen Söhnen. Alle die Soldaten verteilen dieselben Probleme, nachdem sie zu Hause zurückgekommen sind. Die sind einfach nicht mehr gewohnt mit einer Familie zu leben, [...]. Viele Soldaten leiden an posttraumatischer Belastungsstörung und aus diesem Grund haben sie eine verzerrte Auffassung der Realität. Wegen dieser psychologischen Krankheit assoziieren die Soldaten die Ereignisse der Realität oft mit den im Krieg erlebten Geschehnissen.

Die Kriegsheimkehrer haben auch wegen der nationalsozialistischen Werte eine autoritäre und veraltete Auffassung der Frau. Der Mann muss der einzige Ernährer der Familie sein und, wenn das nicht passiert, wird seinen Stolz verletzt. Diese Männer, wegen seiner obsoleten Mentalität, werden nicht in die neue Gesellschaft der Nachkriegszeit integriert. Sie haben nämlich Probleme auf dem Arbeitsplatz und sie akzeptieren nicht die neue Rolle der Frauen. Während der Kriegszeit haben die Frauen mehr Unabhängigkeit ergriffen, weil sie die Männer in jeden Arten Arbeit ersetzt haben. [...]. Dank dieses neuen Bewusstseins ist die moderne Auffassung der Gesellschaft entstanden.

Der Film regt die Studentin dazu an, über die Entstehung einer modernen Vorstellung von Gesellschaft zu reflektieren. Die Qualitäten des Films hinsichtlich der Darstellung von Fragestellungen, die die Mentalitäten- und Gendergeschichte betreffen, werden deutlich.

Auch eine weitere Studentin geht von der Situation des Vaters aus, um über die Rollenmodelle und die psychischen Probleme der Figuren nachzudenken:

Er [der Vater; C.A.] ist ein Spätheimkehrer und verkörpert alle Soldaten, die während des Krieges viel gelitten hatten und plötzlich ein normales Leben wieder führen mussten. Er ist arbeitsunfähig, da man im Ruhrgebiet Arbeitsstellen fast nur in der Schwerindustrie finden konnte, aber die Geräusche beim Bergbau erinnerten ihn an die Geräusche des Krieges. Er findet sich in der neuen Gesellschaft nicht zurecht: Er will der respektierte Ernährer der

Familie sein und den Kindern Disziplin beibringen, wie es während des Nationalsozialismus vorgeschrieben war.

Trotzdem ist seine Frau anderer Meinung: Sie hatte die Jahre der Nachkriegszeit und die Armut erlebt, aber sie hatte dennoch ihre Kinder mit Liebe und ohne Gewalt erzogen und das Überleben der Familie dank ihrer Gastwirtschaft gesichert. Sie ist eine echte Trümmerfrau, die eine starke Persönlichkeit hat und nicht unterworfen ist. Obwohl Matthias Eltern völlig andere Erziehungsstile haben, bittet Matthias Mutter ihn um Geduld, da sein Vater es schwer während des Krieges und der Nachkriegszeit hatte.

Nicht nur die Handlung des Filmes und die Figurenkonstellation, sondern auch die ganze Inszenierung ist in „Das Wunder von Bern“ realistisch wiedergegeben. Das Setting zeigt die Realität Deutschlands während der Nachkriegszeit: die Städte sind zerstört und Kinder spielen zwischen den Trümmern. Nach der Niederlage des zweiten Weltkrieges fühlte sich die deutsche Gesellschaft, als ob drinnen so viel Trümmer wie draußen lagen und dieses Image ist klar im Film widerspiegelt.

Aus den Ausführungen der Studentin wird wiederum deutlich, wie sehr der Film als repräsentativ für die Situation der deutschen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg empfunden wird. Die Studentin beschreibt die Lage zur Zeit der Anfangsjahre der Bundesrepublik, und es ist offensichtlich, dass sie – wie auch die anderen zitierten Studentinnen – die Anfangsjahre der Bundesrepublik als Jahre betrachtet, in denen sich erst langsam das Leben normalisieren und neue Normen und Werte entwickeln mussten.

Zugleich zeigen die Texte der Studierenden, dass der Film in Verbindung mit weiteren – nicht fiktionalen – Darstellungen von Geschichte gezeigt wurde. So wurde beispielsweise der Begriff „Trümmerfrau“ im Zusammenhang mit dem ersten Teil der Einheit zu Kriegsende und Gründung von Bundesrepublik und DDR eingeführt und von den Studierenden hier selbständig angewendet. Damit wurde durch den ersten Teil der Einheit für die Rezeption des fiktiven Films ein Rezeptionsrahmen geschaffen, der dessen Aufnahme beeinflusst und die Interpretationen der Studierenden lenkt. Wie irreführend nämlich nicht zuletzt der Titel des Films sein kann, wird aus der folgenden Äußerung einer Studentin deutlich:

Was kann man sich von einem Film mit diesem Titel erwarten? Es kommt darauf an, ob man die deutsche Kultur kennt oder nicht. Ich dachte, dass dieser Film von Bern und seiner Schönheit handelte.

Der erste Teil der Unterrichtseinheit hat zwar nicht auf diesen Titel vorbereitet, wohl aber die Studierenden darüber informiert, in welcher schwierigen Situation

sich die Bevölkerung in der Nachkriegszeit befand, so dass sie die Armut der Bevölkerung und zugleich ihre Sehnsucht nach einem normalen Leben und kleinen Vergnügungen (Fußball, Tanzen), die am Beispiel der Familie Lubanski vorgeführt wird, treffend einordnen konnten.

7 Zusammenfassung: Welche Vergangenheit wollen wir vermitteln, wie können wir sie vermitteln, und wie können wir zugleich eine Verbesserung der Sprachkompetenz erreichen?

Durch die Fülle der verwendeten Materialien kann eine Pluralität geschichtswissenschaftlicher Ansätze gewährleistet werden, bei der auch Alltagsgeschichte, Mentalitätsgeschichte und Geschlechtergeschichte mitberücksichtigt werden (vgl. Koreik 2012: 20–22). Die multimediale Erinnerungslandschaft ermöglicht dabei eine nachhaltige Vernetzung der Medieninhalte, deren Einspeicherung anschließend durch die Gespräche der Studierenden untereinander, das Sammeln der Aspekte und deren Diskussion, ihre Darstellungen des Gelesenen für die anderen Studierenden sowie das Anfertigen von schriftlichen Texten gefördert wird.⁵⁰ Es handelt sich bei dieser Unterrichtseinheit damit insgesamt um einen Versuch, die Traumatisierungen durch den Krieg, die Probleme der ersten Jahre der Bundesrepublik, aber auch ihre Errungenschaften und den langsam einsetzenden Wertewandel nachzuzeichnen. Auf diese Weise können die Studierenden durch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Zielsprachenlandes Gedächtnisinhalte in die eigene Erinnerung – beispielsweise in das durch Familiengedächtnis oder schulische Curricula aufgebaute Wissen von Kriegsende und Nachkriegszeit in Italien – integrieren. So können Ansätze für einen gemeinsamen europäischen Erinnerungsrahmen geschaffen werden (vgl. Assmann 2012).⁵¹

⁵⁰ Harald Welzer hat wiederholt auf die Bedeutung von Multimodalität und sozialen Austauschprozessen für das Lernen hingewiesen (zur Multimodalität siehe Welzer 2011: 107, zu den sozialen Austauschprozessen 99 und 150):

Auch bei Erwachsenen gilt als gesichert, daß Erlebnisse und Ereignisse, über die man mit anderen gesprochen hat, besser erinnert werden als solche, über die man sich nicht ausgetauscht hat – und dieser Befund zeigt sich desto deutlicher, je öfter ein- und dasselbe Ereignis kommuniziert worden ist (Welzer 2011: 99).

⁵¹ Aleida Assmann spricht in ihrer Vorlesung *Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur?* von der Europäisierung nationaler Erinnerungen und führt dafür mehrere Möglichkeiten an, unter anderem die Integration unterschiedlicher Erinnerungskomplexe in die eigene Erinnerung (Assmann 2012: 64–65).

Roger Fornoff (2015) hat in seinem Aufsatz über die normative Vergangenheit Deutschlands die „eminente Bedeutung der deutschen NS-Erinnerung für die heutige Bundesrepublik“ (Fornoff 2015: 258) herausgearbeitet und betont, wie sehr der Nationalsozialismus die Bundesrepublik als Negativ-Folie beeinflusse. Als Konsequenz daraus stellt er die Frage, ob nicht die „Themenfelder Nationalsozialismus und Holocaust als Fixpunkte deutscher Naherinnerung an der Spitze oder zumindest sehr weit oben auf der landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Agenda stehen“ sollten (Fornoff 2015: 247). Das kann jedoch meiner Meinung nach – zumindest in Italien – nicht heißen, allein beziehungsweise schwerpunktmäßig die in der Erinnerung sowieso immer noch sehr präsenten nationalsozialistischen Verbrechen noch zusätzlich zu betonen.⁵² Vielmehr sollte dieses Thema im Unterricht eher am Rande behandelt werden und insgesamt eine Diversifizierung der Erinnerung an diese Zeit angestrebt werden – so durch eine Thematisierung des Exils beispielsweise durch den Einsatz des Films *Nirgendwo in Afrika* (vgl. Arendt im Druck) oder die Fokussierung auf neue Aspekte wie die Traumata der deutschen Zivilbevölkerung durch Bombardierungen und Flucht.⁵³ Zu dieser Diversifizierung der Erinnerung der Studierenden soll die hier vorgestellte Unterrichtseinheit einen Beitrag leisten.

Sprachliche Fortschritte der Studierenden sind sowohl rezeptiver als auch produktiver Natur. Rezeptiv liegen sie beispielsweise zunächst in der Aneignung eines

⁵² Siehe hierzu den Artikel von Henning Klüver aus dem Jahr 2011 zum Deutschlandbild Italiens: „Im Geschichtsverständnis spielen Nationalsozialismus, Krieg und die deutsche Besetzung eine bis heute prägende Rolle. Das Bild des Herrenmenschen ist nicht aus den Köpfen zu verdrängen, ebensowenig wie die Angst vor einem deutschen Wirtschafts-Imperialismus“ (Klüver 2011). Zu den unterschiedlichen sozialen Gedächtnisrahmen in Deutschland und Italien siehe Arendt im Druck, Kap. II. 3. 5.). Allerdings weist der oben ausgewertete Fragebogen darauf hin, dass die Bedeutung von Nationalsozialismus und Besetzung im Deutschlandbild bei der jüngeren Generation zurückzugehen scheint.

Die kulturwissenschaftliche Agenda des DaF-Unterrichts hängt insgesamt jedoch stark von den Kontexten ab, in denen unterrichtet wird. Ganz andere Folgerungen ergeben sich beispielsweise aus dem von Dominik Herzner geschilderten Antisemitismus arabischsprachiger Geflüchteter, weshalb Herzner dafür plädiert, den Holocaust verstärkt in den fachlichen Diskurs aufzunehmen (Herzner 2018: 193).

⁵³ Aleida Assmann spricht sich ausdrücklich dafür aus, dass „Hamburg und Dresden zusammen mit Auschwitz und Treblinka zu erinnern“ seien (Assmann 2006: 188):

Nicht die Erinnerungen sind schädlich, sondern die Argumente, die mit ihnen verbunden werden. Gegenüber revisionistischen Positionen, die darauf angelegt sind, die Positionen von Schuld und Unschuld auszutauschen, sind klare Grenzen zu ziehen. Den Erinnerungen selbst dagegen sollte man keine Restriktionen und Tabus auflegen. Wenn sie von Autoren wie Grass, Sebald oder Forte ins kulturelle Gedächtnis zurückgeholt werden, können sie umgekehrt dazu beitragen, dass tabuisierte Bereiche allmählich aufgelöst und in Kommunikation überführt werden. Denn die Hass- und Gewaltspirale, die durch Argumente jederzeit wieder in Gang gesetzt werden kann, lässt sich langfristig nur unterbrechen, wenn jede traumatische Geschichte erzählbar wird und die Chance hat, mit Empathie gehört zu werden (Assmann 2006: 189).

Vokabulars, das fachspezifische Termini wie „Verfassung“, „Blockade“ oder „Heimatvertriebene“ beinhaltet. Für die Sprachproduktion der Studierenden bilden die Präsentation gelesener Inhalte für andere Studierende und die Diskussion der rezipierten Inhalte wichtige Übungsmöglichkeiten, in denen sprachliches Lernen mit Handlungsorientierung verbunden wird. Unmittelbar nachweisen lassen sich sprachliche Fortschritte der Studierenden in ihren schriftlichen Ausführungen, die von mir korrigiert wurden, hier aber unkorrigiert wiedergegeben worden sind. Hervorzuheben ist vor allem der Lernzuwachs hinsichtlich der Lexik: In den Texten verwenden die Studierenden eine mit dem Thema verbundene Lexik, die nicht zu ihrem allgemein vorhandenen Wortschatz gehört, so zum Beispiel die Wörter „Kriegsgefangener“, „posttraumatische Belastungsstörung“, „Spätheimkehrer“, „Schwerindustrie“, „Trümmerfrau“ und „Trümmer“. Das Wort „Trümmerfrau“ wurde in zahlreichen weiteren, hier nicht zitierten Texten der Studierenden verwendet. Der Ausdruck „posttraumatische Belastungsstörung“ kam in den verwendeten Materialien nicht vor und lässt deshalb auf eine intensive Auseinandersetzung mit den dargestellten Inhalten und die daraus resultierende selbständige Erarbeitung von Lexik schließen.

Darüber hinaus fungieren die Texte der Studierenden selbstverständlich auch als Schreibübungen im Allgemeinen, die dazu beitragen, sie auf typische Fehler aufmerksam zu machen. So spricht zum Beispiel die eine Studentin von dem Verhalten des Vaters gegenüber „allen seinen Söhnen“. Hier handelt es sich um eine falsche Übertragung aus dem Italienischen, wo als „figli“ sowohl die Söhne als auch die Töchter bezeichnet werden. Als eine typische, vom Italienischen inspirierte falsche Wortbildung kann „Personalität“ statt „Persönlichkeit“ gelten, die nach dem italienischen Wort „personalità“ gebildet wurde.

Hinsichtlich der Erweiterung der historischen Kenntnisse ist anzumerken, dass die *Jahresschauen* bei aller Eindringlichkeit der Darstellung und aller Vielfalt der Aspekte manchmal zu einer etwas ungenauen Geschichtsbetrachtung verführen können: So wird Walter Ulbricht in der *Jahresschau 1949* als „der starke Mann im Hintergrund“ bezeichnet; in den von den Studierenden zusammengetragenen Aspekten wurde Ulbricht so zum „wichtigsten Mann der DDR“. ⁵⁴ Solche Ungenauigkeiten müssen von der Lehrkraft korrigiert werden, ebenso wie die bei den Studierenden stark verbreitete, historisch problematische Verwendung der Abkürzung „BRD“ thematisiert werden sollte. Am Bild der Studierenden von der thematisierten Zeitspanne ändern diese Fehler allerdings letztlich nichts. Erläuterungs- sowie Diskussionsbedarf besteht jedoch beispielsweise in Bezug auf die Rolle der Frau,

⁵⁴ Redaktionsleiter J. Unger weist ausdrücklich darauf hin, dass die Chronik als Einstieg in die Nachkriegsgeschichte gedacht sei. (DVD-ROM, *Redaktionsleiter J. Unger zur Bedeutung von Experten für die Sendung 2013*, Archiv 694).

deren Handlungsspielraum in den 1950er Jahren von den Studierenden – nicht zuletzt aufgrund des gelesenen Textes über die Gleichberechtigung der Frau und der Thematisierung der Rolle der Frauen während des Krieges und in der Nachkriegszeit – leicht überschätzt werden kann. Auch hier sind erläuternde Informationen beziehungsweise Kommentare seitens der Lehrkraft notwendig.

Insgesamt hat sich die Verbindung von dokumentarischen beziehungsweise nicht fiktionalen und fiktionalen Darstellungsformen bewährt, da die anhand von dokumentarischen Formen präsentierten Inhalte als Rezeptionsrahmen für die fiktionalen Darstellungen fungieren und diese wiederum die in dokumentarischen Formen vorgeführten Inhalte veranschaulichen und mit Erfahrungshaftigkeit ausstatten. Darüber hinaus zeichnen sich, wie bereits ausführlich dargestellt wurde, auch die dokumentarischen Formen durch die Schilderung individuell erinnelter Erlebnisse durch die Zeitzeugen aus, so dass insgesamt alle gewählten Medien – sowohl die dokumentarischen als auch die fiktionalen – die Chance eines emotionalen Zugangs bieten. Dass gerade der emotionale Zugang kulturbezogene Lernprozesse und damit auch Lernen in Bezug auf historische Geschehnisse initiieren und fördern kann, kann durch die Äußerungen der Studierenden zwar nicht streng wissenschaftlich nachgewiesen, aber dennoch stark vermutet werden.

Dieser emotionale Zugang soll als *Einstieg* in die jüngste deutsche Geschichte dienen. Es geht hier ausdrücklich nicht um die Vermittlung tiefergehender historischer Kenntnisse. Den Studierenden soll neben dem Ausbau von Sprachkenntnissen Einsicht in charakteristische Prägungen vermittelt werden, womit sie auch Einblicke in das kollektive Bewusstsein der Deutschen von ihrer Geschichte gewinnen können.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Unterricht (1990). In: *Deutsch als Fremdsprache* 27/2, 306–308.
<https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> (18.08.2019).
- Acharya, Swati (2010): Arbeit mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Didaktisierungsmöglichkeiten des Films *Sonnenallee*. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 151–165.
- Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2010a): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Berlin, New York: De Gruyter, 1378–1391.
- Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2010b): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 1–6. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147> (18.08.2019).
- Arendt, Christine (2019): Kulturelle Identität und Filmnarratologie in *Almanya. Willkommen in Deutschland* und didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens Verlag, 61–86.
- Arendt, Christine (im Druck): *Zur Analyse kulturreflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht. „Das Leben der Anderen“ und „Nirgendwo in Afrika“*. Interpretation, Narratologie, Erinnerungsrhetorik und Rezeption der Filme durch italienische Studierende. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Verlag C.H. Beck.
- Assmann, Aleida (2012): *Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur?* Wien: Picus Verlag.
- Assmann, Aleida (2013): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: Verlag C.H. Beck.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7.

- Badstübner-Kizik (2015): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 37–63. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7.
- Binz, Roland (2004): Wenn sogar der Kanzler weint. Die Berliner Republik und ihr „Wunder von Bern“. *Zeithistorische Forschungen. Studies in Contemporary History* 2 / 2004. <https://zeithistorische-forschungen.de/16126041-Binz-2-2004> (17.12.2018).
- Birkmeyer, Jens & Kliewer, Annette (Hrsg.) (2010): *Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blecking, Diethelm (2015): Das „Wunder von Bern“ 1954 – Zur politischen Instrumentalisierung eines Mythos. *Historical Social Research* 40 (2015) 4, 197–208. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45586/ssoar-hsr-2015-4-blecking-Das Wunder von Bern 1954.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45586/ssoar-hsr-2015-4-blecking-Das_Wunder_von_Bern_1954.pdf?sequence=1) (19.01.2019).
- Bode, Sabine (2004): *Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bol, Torsten (2018): Der Ansatz der Geschichtsvermittlung anhand des Konzepts der Erinnerungsorte und seine Umsetzung in Lehrwerken. In: Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas & Wieden Keller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017. Band 2: Sektionen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 325–329. <https://www.esv.info/lp/daz/idt> (18.08.2019).
- Brenner, Wolfgang (2016): *Die ersten hundert Tage. Reportagen vom deutsch-deutschen Neuanfang 1949*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bühler, Philipp (2003): *Das Wunder von Bern. Sönke Wortmann*. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/34153/das-wunder-von-bern> (14.12.2018).
- D'Alessio, Germana (2004): Das Wunder von Bern. In: *Projekt „Filmrucksack“*. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf72/DasWundervonBern.pdf> (15.12.2018).
- Erl, Astrid & Wodianka, Stephanie (2008): Einleitung: Phänomenologie und Methodologie des ‚Erinnerungsfilms‘. In: dies. (Hrsg.): *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1–20.
- Erl, Astrid (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. 2. Aufl., Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

- Fornoff, Roger (2015): Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 241–261. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2017): Einleitung. Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Einführung in das Themenheft. *Info DaF* 2017, 44.4, 443–450.
- Friedrich, Jörg (2004) [2002]: *Der Brand. Deutschland im Bombenkrieg 1940-1945*. Berlin: List Taschenbuch.
- Gamkrelidze, Dali (2010): *Das Versprechen* (Margarete v. Trotta) – ein Didaktisierungsvorschlag. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 186–193.
- Gansel, Carsten (2010): Formen der Erinnerung in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989. In: Gansel, Carsten & Zimniak, Pawel (Hrsg.): *Das »Prinzip Erinnerung« in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989*. Göttingen: V&R unipress, 19–35.
- Grimstein, Jens (2012): Zeitgeschichtliche Filmszenen für den DaF-Unterricht – Praktische Beispiele und Erfahrungen. In: Hieronimus, Marc: *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 91–101.
- Grond, Ulrike (2012): Einführung in die Didaktik des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 90–107 . <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/87/82> (18.08.2019).
- Hage, Volker (Hrsg.) (2003a): *Hamburg 1943. Literarische Zeugnisse zum Feuersturm*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hage, Volker (2003b): *Zeugen der Zerstörung. Die Literaten und der Luftkrieg*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Herzner, Dominik (2018): Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 184–195 . <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/928/928> (18.08.2019).

- Heuer, Christian (2010): »... Authentischer als alle vorherigen«: Zum Umgang mit Ego-Dokumenten in der populären Geschichtskultur. In: Pirker, Eva Ulrike; Rüdiger, Mark; Klein, Christa; Leiendecker, Thorsten; Oesterle, Carolyn; Sénécheau, Miriam & Uike-Bormann, Michiko (Hrsg.): *Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen*. Bielefeld: transcript, 75–91.
- Heymann, Nana (2015): Anja Reschke: „Wie hat meine Großmutter das damals als Flüchtling nur geschafft?“ *Zeit magazin* Nr. 38, 5.10.2015. <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2015/38/anja-reschke-traum> (10.12.2018).
- Jinah, Hussein, (2019): *Als Weltbürger zu Hause in Sachsen*. Berlin: mikrotext.
- Kapczynski, Jennifer M. (2010): Imitation of Life: The Äesthetics of Agfacolor in Recent Historical Cinema. In: Fisher, Jaimey & Prager, Brad (Hrsg.): *The Collapse of the Conventional. German Film and Its Politics at the Turn of the Twenty-First Century*. Detroit: Wayne State University, 39–62.
- Karl, Michaela (2018): *Die Geschichte der Frauenbewegung*. Stuttgart: Reclam.
- Klüver, Henning (2011): Emanzipiert, aber unglücklich. Das Goethe-Institut hat Italiens Deutschlandbild erforscht. *Süddeutsche Zeitung*, 27.05.2011.
- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Berlin, New York: De Gruyter, 1478–1483.
- Koreik, Uwe (2012): Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc: *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 1–14.
- 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 am Main: Peter Lang, 15–35. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7.
- Leinemann, Jürgen (2017), „Der Endsieg“. In: *Der Spiegel. Edition Geschichte: Die Adenauer-Jahre. Das deutsche Wunder. Aus Trümmern zur starken Demokratie*, 108–111.
- Lenner, Bettina & Luerweg, Thomas (2018): Vor 75 Jahren: Feuersturm vernichtet Hamburg. In: *NDR.de*, 24.07.2018. <https://www.ndr.de/kultur/geschichte/chronologie/Feuersturm-vernichtet-Hamburg,feuersturm100.html> (6.12.2018).
- Michel, Ana Maria (2017): „Der gute Film kennt keine Grenzen“. *Deutsch perfekt* 3/2017, 14–23.
- Mittler, Alexandra (2010): Good Bye Lenin, Hello Movie Industry! Eine Unterrichtseinheit zur DDR. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 43: 1, 41–48.

- Müller-Münch, Ingrid (2013): *Die geprügelte Generation. Kochlöffel, Rohrstock und die Folgen*. München, Berlin: Piper Verlag.
- Otto, Detlef (2007): Dresden. In: Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne & Weers, Dörte (2008): *Brückenkurs em neu*. Ismaning: Hueber.
- Pirker, Eva Ulrike; Rüdiger, Mark; Klein, Christa; Leiendecker, Thorsten; Oesterle, Carolyn; Sénécheau, Miriam & Uike-Bormann, Michiko (2010): Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen. In: dies. (Hrsg.): *Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen*. Bielefeld: transcript, 11–30.
- Prantl, Heribert (2018): Prantls Blick. Waschkorbweise Post für die Gleichberechtigung. *Süddeutsche.de*, 12.08.2018. <https://www.sueddeutsche.de/politik/prantls-blick-waschkorbweise-post-fuer-die-gleichberechtigung-1.4090611> (14.12.2018).
- Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roth, Thomas (2012): Historische Quellen im Internet. In: Hieronimus, Marc: *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 15–57.
- Schieder, Wolfgang (2003): Kriegsregime des 20. Jahrhunderts. Deutschland, Italien und Japan im Vergleich. In: Cornelißen, Christoph; Klinkhammer, Lutz & Schwentker, Wolfgang (Hrsg.): *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 28–48.
- Schlosser, Horst Dieter (2013): *Sprache unterm Hakenkreuz. Eine andere Geschichte des Nationalsozialismus*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Sebald, (2001): *Luftkrieg und Literatur. Mit einem Essay zu Alfred Andersch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Spiegel – Edition Geschichte (2017): *Die Adenauer-Jahre. Das deutsche Wunder. Aus Trümmern zur starken Demokratie*. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- Taberner, Stuart (2005): Philo-Semitism in Recent German Film: *Aimée und Jaguar, Rosenstraße* and *Das Wunder von Bern*. *German Life and Letters* 58: 3, 357–372.
- Theile, Merlind (2017): Aufbruch ins Gestern. In: *Der Spiegel. Edition Geschichte: Die Adenauer-Jahre. Das deutsche Wunder. Aus Trümmern zur starken Demokratie*, 102–105.

- Weber, Till (2010): Deutsche Spielfilme mit historischen Themen im Kultur- und Landeskundeunterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 133–150.
- Welzer, Harald (2011): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: C. H. Beck.
- Winkler, Willi (2019): *Das braune Netz. Wie die Bundesrepublik von früheren Nazis zum Erfolg geführt wurde*. Berlin: Rowohlt.
- Witte, Sonja (2014): Die Katharsis der deutschen Nation in »Das Wunder von Bern«. Wie die Versöhnung der Generationen und Geschlechter die Vergangenheit überwältigt. *Extrablatt*. www.extrablatt-online.net/archiv/ausgabe-7/sonja-witte-die-katharsis-der-deutschen-nation-in-%BBdas-wunder-von-bern%AB.html (20.12.2018).
- Wortmann, Sönke (2003): Faszination Fußball – ein Heldenepos für Frauen. *Bz-berlin*. <https://www.bz-berlin.de/artikel-archiv/interview-mit-soenke-wortmann-dem-regisseur-der-das-wunder-von-bern-verfilmte-ab-donnerstag-im-kino> (17.1.2019).

DVDs

- Almanya*, Regie: Yasemin und Nesrin Samdereli, 2011, DVD 2011.
- Bella Martha*, Regie: Sandra Nettelbeck, 2001, DVD 2002.
- Das Leben der Anderen*, Regie: Florian Henckel von Donnersmarck, 2006, DVD 2006.
- Das Wunder von Bern*, Regie: Sönke Wortmann, 2003, DVD (2 DVDs) 2004.
- Hannah Arendt*, Regie: Margarethe von Trotta, 2012, DVD 2014.
- Nirgendwo in Afrika*, Regie: Caroline Link, 2001, DVD (2 DVDs) 2002.
- Sechzig mal Deutschland. Die Jahresschau. 1949 bis 2008*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 2014.
- Willkommen bei den Hartmanns*, Regie: Simon Verhoeven, 2016, DVD 2017.

DVD-ROM

- Fernsehen macht Geschichte. Die Jahresschau 60xDeutschland im Unterricht*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 2014.

Webseiten

- Zeitzeugen erinnern sich. <https://www.ndr.de/nachrichten/hamburg/Vor-75-Jahren-Feuersturm-vernichtet-Hamburg.feuersturmhamburg106.html> (6.12.2018).
- Artikel in Wikipedia über Das Wunder von Bern. https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Wunder_von_Bern (10.12.2018).

Artikel in der *Neue Zürcher Zeitung* mit dem Titel *Das «Wunder von Bern» fand gar nicht statt*, 8.06.2006. <https://www.nzz.ch/articleE6NFV-1.37788> (19.01.2019).

Multimedia-Doku *Die Befreiten*. <https://www.ndr.de/kultur/geschichte/Befreiung-Kapitulation-Nationalsozialismus-Holocaust-Auschwitz-1945-Zweiter-Weltkrieg,kriegsende258.html#page=0&anim=slide> (15.12.2018).

Vorschau zur Multimedia-Doku. <https://www.ndr.de/kultur/geschichte/Die-Befreiten-Kapitulation-Hamburg,kriegsende330.html> (21.05.2019).

Kurzbio:

Dr. Christine Arendt studierte Germanistik, Musik und Erziehungswissenschaft in Hamburg. Sie promovierte über die frühe Lyrik Brechts und arbeitet als Lektorin an der Katholischen Universität Mailand. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Filme im DaF-Unterricht und die Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts.

Anschrift:
Christine Arendt
Università Cattolica del Sacro Cuore
Largo Gemelli, 1
20123 Milano
Italia
E-Mail: christine.arendt@unicatt.it