

Universität Utrecht
Graduate School of Teaching (GST)

Masterarbeit zum Thema:

Auf zu einer europäischen Erinnerungskultur: Das Potenzial niederländischer DaF- Lehrwerke (5 VWO) zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses



Zur Erlangung des Grades Master of Arts

Vorgelegt von:

Cornelis Antonius Marinus (Hilco) Elshout

E-Mail: c.a.m.elshout@students.uu.nl

Matrikelnummer: 5815010

Studienjahr: 2020/2021: 2. Semester

Studiengang: MA Deutsche Sprache und Kultur: Edukation und Kommunikation

Abgabetermin: 02.07.2021

Erstgutachterin: Dr. Barbara Mariacher

Zweitgutachterin: Dr. Charis Goer



Abstract

Anliegen der vorliegenden Masterarbeit ist es, zu der noch jungen Forschung bezüglich der fremdsprachendidaktischen Umsetzung des in der modernen Fremdsprachendidaktik als wertvoll angesehenen dialogischen Gedächtniskonzepts beizutragen und herauszufinden, wie die Aufgaben zum Erinnern in den drei aktuellen und am häufigsten verwendeten Deutsch-als-Fremdsprache(DaF)-Lehrwerken für die 11. Klasse der niederländischen gymnasialen Oberstufe gestaltet sind, und welches Potenzial sie zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses enthalten. Sie soll niederländische DaF-Lehrende inspirieren, den schulischen DaF-Unterricht zu optimieren und zur Entwicklung einer europäischen Erinnerungskultur beizutragen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird im ersten Teil eine fremdsprachendidaktische und kulturtheoretische Hinführung zum Untersuchungsgegenstand auf theoretischer Ebene getätigt: Das dialogische Gedächtniskonzept und die ihm zugrunde liegenden Strategien werden vorgestellt und in einen fremdsprachendidaktischen Kontext eingebettet. Im zweiten Teil folgt die quantitative und qualitative Analyse der 5 VWO-Lehrwerke *Na klar!*, *Neue Kontakte* und *TrabiTour*, in die einerseits das Vorkommen und die fremdsprachendidaktische Gestaltung von Erinnerungsaspekten und andererseits die Analyse und Bewertung der ihnen zugehörigen Fragen miteinbezogen werden. Im dritten und letzten Teil stehen die schrittweise Einführung und kulturtheoretische, methodisch-didaktische und auf der Theorie und den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse aufbauende Begründung der kulturdidaktischen Modellbildung zu den Gedenkliedern *Rotterdam 1940* und *Wie liegt die Stadt* im Mittelpunkt. Ihr Ziel ist es, exemplarisch aufzuzeigen, wie die aus den

Lehrwerkanalyseergebnissen hervorgehenden Empfehlungen in den kulturbezogenen DaF-Unterricht für Klasse 5 VWO umgesetzt werden könnten.

Die Lehrwerkanalyse hat unter Bezugnahme der Theorie zum Ergebnis geführt, dass dialogisches Erinnern in niederländischen DaF-Lehrwerken nicht verankert ist, weil die in ihnen festgestellten Aufgaben zum Erinnern vornehmlich zur Förderung von Sprach- und Teilfertigkeiten und kaum zu einem zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses notwendigen kulturellen Lernen eingesetzt werden. Daher erscheint vor allem die Bewusstwerdung der großen fremdsprachendidaktischen Potenziale des dialogischen Gedächtniskonzepts wichtig. Gleichzeitig hat die Analyse aber auch gezeigt, dass in *Na klar!* und *TrabiTour* wohl Anknüpfungspunkte für die dialogische Gedächtnisarbeit feststellbar sind, und zwar in thematischer, kulturtheoretischer und fremdsprachendidaktischer Hinsicht. Um diese Anknüpfungspunkte bedarfsgerecht nutzen zu können, hat es sich mit Blick auf die analysierten Lehrwerke generell empfohlen, die europäische erinnerungsgeschichtliche Pluralität aufzugreifen, sie an für den DaF-Unterricht geeigneten parallelen Erinnerungsorten zu veranschaulichen, aus dem Kontext kognitiver Landeskunde zu lösen und zur Ausprägung des dialogischen Gedächtnisses und zur vielfältigen Ausnutzung dessen Potenziale in den Bereichen interkulturelle Kompetenz, symbolische Kompetenz und Diskursfähigkeit zu verarbeiten. Erst dann kann im DaF-Unterricht nämlich eine dialogische Erinnerung entstehen, die ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale ausnutzt und dazu beiträgt, Gesellschaften gegen die Ausgrenzungsdiskurse der europäischen Gegenwart zu sensibilisieren.

Die vorliegende Arbeit wurde zur Erlangung des Grades Master of Arts an der Universität Utrecht verfertigt und von Dr. Barbara Mariacher betreut.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Problemstellung	6
2. Theoretischer Kontext	12
2.1 Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann.....	12
2.2 Dialogisches Erinnern im kulturbezogenen DaF-Unterricht.....	14
2.3 Parallele Erinnerungsorte: Begriffsbestimmung und Einbettung in den fremdsprachendidaktischen Diskurs.....	20
3. Lehrwerkanalyse: Dialogisches Erinnern in niederländischen DaF-Lehrwerken	24
3.1 Analysemethode und Kriterienraster.....	24
3.2 <i>Na klar!</i>	30
3.3 <i>Neue Kontakte</i>	37
3.4 <i>TrabiTour</i>	39
3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die kulturdidaktische Modellbildung.....	47
4. Kulturdidaktische Modellbildung: Dialogisches und musikalisches Erinnern an die Bombardierungen von Rotterdam (1940) und Dresden (1945)	50
4.1 De la Mars Chanson und Mauersbergers Trauermotette als parallele deutsch-niederländische Erinnerungsorte	50
4.1.1 <i>Rotterdam 1940</i> als niederländischer Erinnerungsort.....	50
4.1.2 <i>Wie liegt die Stadt so wüst</i> als deutscher Erinnerungsort	53
4.1.3 <i>Rotterdam 1940</i> und <i>Wie liegt die Stadt so wüst</i> als parallele Erinnerungsorte	57
4.2 Methodisch-didaktische Vorüberlegungen.....	58
4.3 Methodisch-didaktische Begründung des Unterrichtsentwurfs.....	61
4.3.1 Aufgaben zur Einführung (A).....	61
4.3.2 Aufgaben zur Vertiefung (B).....	66
4.3.3 Aufgaben zur Ausdifferenzierung (C).....	68

4.3.4 Aufgaben zur Reflexion (D)	71
5. Fazit	75
6. Verzeichnisse	79
6.1 Literaturverzeichnis.....	79
6.1.1 Analyisierte Lehrwerke	79
6.1.2 Sekundärliteratur	79
6.1.3 Internetquellen	85
6.2 Abbildungsverzeichnis.....	87
6.3 Tabellenverzeichnis	88
6.4 Diagrammeverzeichnis.....	89
7. Plagiatserklärung	90
Anhang	93
Anhang 1: Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse	93
Anhang 1.1: Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse (<i>Na klar!</i>)	93
Anhang 1.2: Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse (<i>TrabiTour</i>)	123
Anhang 2: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse.....	145
Anhang 2.1: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse (<i>Na klar!</i>)	145
Anhang 2.2: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse (<i>TrabiTour</i>).....	146
Anhang 3: Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse	147
Anhang 3.1: Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse (<i>Na klar!</i>)	147
Anhang 3.2: Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse (<i>TrabiTour</i>)	148
Anhang 4: Kulturdidaktische Modellbildung.....	150
Einführung (A)	151
Vertiefung (B).....	162
Ausdifferenzierung (C)	165
Reflexion (D).....	177
Quellenverzeichnis.....	180
Appendix	181

1. Einleitung und Problemstellung

In vielerlei Hinsicht ist Europa schon seit Jahren auf der Suche nach sich selbst. Schuld daran ist nach Assmann vor allem die gespaltene europäische Gedächtniskultur als Folge zweier erinnerungspolitischer Tendenzen, die sich seit den 1990er Jahren in Europa entwickelt haben und in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, das sich aus den folgenden Polen ergibt, nämlich „d[er] Entwicklung einer Geschichtspolitik im Zeichen [...] der nationalen Selbstkritik [...] und d[er] Wiedereinsetzung einer nationalen Geschichtspolitik“¹.

Nationale Geschichtspolitiken haben nach Assmann einen „monologischen Charakter“² und führen zu Gedächtnissen, die transnationale Kommunikationsverhältnisse zu belasten vermögen, wie sich an zahlreichen aktuellen erinnerungskulturell dimensionierten europäischen Konflikten nachvollziehen lässt. Exemplarisch hierfür sind die Entwicklungen rund um die Corona-Krise: So brachen 2020 in Italien anti-deutsche Ressentiments wieder auf, als sich Deutschland gegen die Vergemeinschaftung der EU-Corona-Schulden aussprach.³ Auch der Konflikt um die Bombardierungen von Rotterdam und Dresden liefert für die erinnerungskulturelle Dimensionalität europäischer Krisen ein anschauliches Beispiel, weil Erinnerungen an sie nur in ihrem jeweiligen nationalen Gedächtnis verankert sind und deshalb der Gefahr unterliegen, monologisch aufgearbeitet zu werden.⁴ Diese Gefahr scheint sich bereits bewahrheitet zu haben: So ist in den Niederlanden weitgehend unbekannt,

¹ ASSMANN, Aleida: Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? Wien: Picus 2012 (= Wiener Vorlesungen im Rathaus 161). S. 33.

² ASSMANN, Aleida: Vom neu gewonnenen Dialog zurück zum Monolog? Asymmetrische Erinnerungskulturen in Polen und Deutschland. In: Deutsche Besatzungspolitik in Polen 1939–1945. Eine Leerstelle deutscher Erinnerung? Hg. v. Dieter Bingen u. Simon Lengemann. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2019 (= Schriftenreihe 10398). S. 66.

³ Vgl. hierzu bspw. SEISSELBERG, Jörg: Anti-Deutschen-Stimmung in Italien. "Immer noch gnadenlos arrogant". <https://www.tagesschau.de/ausland/anti-deutschen-simmung-italien-101.html>. Letzter Zugriff: 27.02.2021.

⁴ Vgl. ASSMANN, Aleida: Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? S. 35. Zit. in Anm. 1.

dass auch Niederländer in die Bombardierung Dresdens involviert waren, während Witze wie „Kommt ein deutscher Tourist nach Rotterdam und fragt: Wo ist hier bitte die Altstadt?“⁵ in den Niederlanden seit langem ihren festen Platz haben und nicht nur auf Sarkasmus, sondern auch auf Wahrheit zu beruhen scheinen.⁶ Seit der Jahrtausendwende hat sich unter Kultur- und Politikwissenschaftlern ein breiter Konsens durchgesetzt, dass Gedächtnisasymmetrien wie diese überwunden werden sollen. Ihr zentraler Ansatzpunkt ist es, dass sich die Gedächtniskulturen der Europeanationen nur in einem europäischen Zusammenhang verstehen lassen, weil die Erinnerungen an den Holocaust, Gulag und Zweiten Weltkrieg die kollektiven Gedächtnisse in Europa bis heute prägen.⁷ Die europäische Gedächtniskultur wird deshalb in zunehmendem Maße als „identitäts- und solidaritätsstiftende[s] Fundament eines vereinigten Europas“⁸ angesehen, um dessen Entwicklung und Pflege man sich aktiv bemühen soll.

⁵ BIRSCHHEL, Annette: Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung. <https://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article140898651/Bombardierung-Rotterdams-war-zynische-Drohung.html>. Letzter Zugriff: 05.04.2021.

⁶ Vgl. hierzu bspw. AGTEREN, Priscilla van u. POTTERS, Marcel: Steeds een nieuw gezicht. In: Algemeen Dagblad/Rotterdams Dagblad; Regio (29.07.2017). S. 13; GRÖSCHNER, Annett: Linie 4 in Rotterdam. Frag nicht, wo die Altstadt ist. https://www.deutschlandfunkkultur.de/linie-4-in-rotterdam-frag-nicht-wo-die-altstadt-ist.1270.de.html?dram:article_id=311320. Letzter Zugriff: 05.03.2021; LENGKEEK, Ellen u. SHEER, Daisy: Duitsers in Rotterdam: Wo ist die Altstadt? In: Algemeen Dagblad (09.08.2006). S. 3; Nederlands Instituut voor Militaire Historie: Nederlanders in de hel van Dresden. <https://75jaarvrij.nl/cms/view/335b67af-53c3-4197-9b61-0630eb8701bb/dresden>. Letzter Zugriff: 06.04.2021; PLATO, Alexander von: Erinnerungen an ein Symbol: die Bombardierung Dresdens im Gedächtnis von Dresdnern. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 20 (2007) H. 1. S. 135; WIJNSTEKERS, Marcel: ‚Een echte Rotterdammer zegt wijfie tegen zijn vrouw‘. In: Algemeen Dagblad/Rotterdams Dagblad; Regio (26.11.2018). S. 4.

⁷ Vgl. ASSMANN, Aleida: Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? S. 19ff. Zit. in Anm. 1; FORNOFF, Roger: Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 18f.; FRANÇOIS, Etienne: Auf der Suche nach den europäischen Erinnerungsorten. In: Europas Gedächtnis. Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität. Hg. v. Helmut König u. a. Bielefeld: Transcript 2008. S. 90.

⁸ FORNOFF, Roger: Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. S. 17. Zit. in Anm. 7.

Einen zentralen Beitrag hierzu hat Assmann mit ihrem Konzept des „dialogischen Erinnerns“⁹ geleistet. Ziel dieses Konzepts ist es, fremde (europäische) Geschichtsbilder in das eigene nationale Geschichtsbild zu integrieren.¹⁰ Als Mittel, um dieses Ziel zu erreichen, hat Assmann fünf Strategien formuliert, unter denen einige den Lernzielen der interkulturellen Kompetenz entsprechen. Dies ist eine Kompetenz, die seit den 1990er Jahren im fremdsprachendidaktischen Diskurs als Teilkompetenz der dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und somit vielen europäischen Fremdsprachenlehrwerken zugrunde liegenden differenziert verstandenen kommunikativen Kompetenz betrachtet wird.¹¹ Deshalb werden Assmanns Gedächtniskonzept wie Konzepten des kulturellen Gedächtnisses überhaupt hohe fremdsprachendidaktische Potenziale zuerkannt.

Die Forschung nach der konkreten fremdsprachendidaktischen Umsetzung ihres Konzepts steckt allerdings noch in den Kinderschuhen. So betont Fornoff, dass sich für den Deutsch-als-Fremdsprache(DaF)-Unterricht „neue Aufgabenfelder“ auf tun, weil es in dessen Kontext bisher kaum geschehen ist, „die unterschiedlichen nationalen Gedächtnisbestände [...] in interkultureller Perspektive zum Ausgangs- oder Bezugspunkt kultur- und gedächtnisdidaktischer Lernprozesse zu machen“¹². Frühe Untersuchungen lassen vermuten, dass dies jedenfalls auf deutsche DaF-Lehrwerke zutrifft.¹³ Dies dürfte eingreifende Folgen für den Fremdsprachenunterricht (FSU)

⁹ ASSMANN, Aleida: Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? S. 34. Zit. in Anm. 1.

¹⁰ Im folgenden Text wird der Terminus ‚dialogisches Erinnern‘ deshalb stets auf einen europäischen Kontext bezogen.

¹¹ Vgl. hierzu bspw. LEGUTKE, Michael: Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hg. v. Wolfgang Hallet u. Frank Gerhard König. Seelze-Velber: Kallmeyer 2010. S. 72f; MAIJALA, Minna: Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13 (2008) H. 1. S. 1.

¹² FORNOFF, Roger: Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. S. 28. Zit. in Anm. 7.

¹³ Vgl. RESHCHYNSKA, Tetiana: Fehlgeschlagenes Experiment, eine kommode Diktatur oder eine totalitäre, fremde Despote – DDR und Sowjetunion als Kampfplatz der Erinnerungen. Deutsch-ukrainische Erinnerungsorte im DaF-Unterricht. MA-Arbeit. Berlin 2018. S. 8.

haben, in dem mit solchen Lehrwerken gearbeitet wird: Lehrwerke gehören nämlich zu den wichtigsten das Unterrichtsgeschehen beeinflussenden Faktoren und sind zudem als eine der wichtigsten Quellen für landeskundliches Lernen zu betrachten.¹⁴

Auch für Lehrende und Unterrichtsentwickler*innen in den Niederlanden erscheint es hilfreich, im Kontext des niederländischen DaF-Unterrichts Einsicht in den Einsatz von Erinnerungsaspekten und deren Potenziale zur Entwicklung eines dialogischen Erinnerns zu gewinnen, damit sie den kulturbezogenen DaF-Unterricht optimieren können. Kernaufgabe meiner MA-Arbeit ist es daher, diese Einsicht zu liefern. Der vorliegenden Arbeit liegt deshalb die folgende Forschungsfrage zugrunde: Wie sind die Aufgaben zum Erinnern in den drei aktuellen und am häufigsten verwendeten DaF-Lehrwerken für die 11. Klasse der gymnasialen Oberstufe in den Niederlanden gestaltet, und welches Potenzial enthalten sie zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses? Fokussiert wird dabei auf die 11. Klasse, weil die Deskriptoren für interkulturelles Lernen von Steininger dem GER-Niveau B1/B2 und somit dem DaF-Zielniveau von 5 VWO entsprechen.¹⁵

Aus der zur Beantwortung der Forschungsfrage in dieser Arbeit durchgeführten Lehrwerkanalyse geht hervor, dass dialogisches Erinnern in niederländischen DaF-

¹⁴ Vgl. hierzu bspw. CIEPIELEWSKA, Luiza: Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht. In: *Glottodidactica. An international journal of applied linguistics*. Hg. v. Ludwik Zabrocki u. a. Poznań: Adam Mickiewicz University Press 2002. S. 65; FÖLDES, Csaba: Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schonfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. In: *Deutsch als Fremdsprache* 32 (1995) H. 1. S. 30; HOCH, Barbara u. a.: Beantworte die Fragen auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43 (2016) H. 6. S. 603; KRUMM, Hans-Jürgen: Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hg. v. Bernd Kast u. Gerhard Neuner. Berlin/München: Langenscheidt 1994. S. 23.

¹⁵ Vgl. Council of Europe: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe 2018. S. 159; STEININGER, Ivo, zit. nach KNAAP, Ewout van der: *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho 2019. S. 158; Stichting Leerplanontwikkeling: *SLO leerdoelenkaart beheersingsniveaus Duits havo/vwo (regulier)*. <https://www.slo.nl/?ActLbl=leerdoelenkaart-37&ActItmIdt=6519>. Letzter Zugriff: 11.01.2021.

Lehrwerken eine geringe Rolle spielt und dass dessen fremdsprachendidaktische Potenziale nicht ausgeschöpft werden. Hieraus lässt sich meine Teilfrage ableiten, die sich darauf bezieht, wie die Potenziale des dialogischen Gedächtniskonzepts im DaF-Unterricht ausgebaut und verstärkt werden können. Die Empfehlungen, die aus der Beantwortung dieser Frage hervorgehen, werden in dieser Arbeit am Beispiel selbst entwickelten Lehrmaterials rund um das Chanson *Rotterdam 1940* von Fien de la Mar und die Motette *Wie liegt die Stadt so wüst* von Rudolf Mauersberger als parallele deutsch-niederländische Erinnerungsorte veranschaulicht. Die Entscheidung, mit den Bombardierungen Rotterdams und Dresdens zu arbeiten, ist dabei aus dem wissenschaftlichen Bedarf an der Lösung transnationaler Erinnerungskonflikte abzuleiten. Die Arbeit mit Liedern entspricht darüber hinaus den Vorschlägen der neuen national-niederländischen Curriculumreform Curriculum.nu.¹⁶

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden im theoretischen Rahmen dieser Arbeit zuerst das dialogische Gedächtniskonzept und die ihm zugrunde liegenden Strategien vorgestellt, bevor sie als theoretische Grundlagen der qualitativen Lehrwerkanalyse in einen fremdsprachendidaktischen Kontext eingebettet werden. Da im fremdsprachendidaktischen Diskurs die Arbeit mit parallelen Erinnerungsorten zur fremdsprachendidaktischen Umsetzung des dialogischen Erinnerns hervorgehoben wird, wird danach darauf eingegangen, was (parallele) Erinnerungsorte und deren fremdsprachendidaktische Potenziale sind und über welche Kriterien sich für den FSU fruchtbare Erinnerungsorte konstituieren.

¹⁶ Einer der Vorschläge von Curriculum.nu lautet, mehr kreative Spracharbeit (z. B. über Lieder/Musik) in den FSU einzubauen. Vgl. hierzu Curriculum.nu: Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen. <https://www.curriculum.nu/download/toelichting-engels-moderne-vreemde-talen/>. Letzter Zugriff: 17.09.2020.

Der zweite Teil dieser Arbeit enthält die Lehrwerkanalyse. Die ihr zugrunde liegende Methode und die Analysekriterien werden dabei zuerst begründet, bevor die Ergebnisse zusammengefasst werden. Die neuesten Versionen der DaF-Lehrwerke *Naklar!*, *Neue Kontakte* und *TrabiTour* dienen als Untersuchungsgegenstand, weil sie zu den wichtigsten DaF-Lehrwerken in den Niederlanden gehören.¹⁷

Im dritten Teil dieser Arbeit steht die auf der Theorie und den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse aufbauende kulturdidaktische Modellbildung zu den Liedern von De la Mar und Mauersberger im Mittelpunkt. Die konzipierten Lehrmaterialien werden dabei sowohl erinnerungswissenschaftlich als auch methodisch-didaktisch begründet, damit im Fazit eine Antwort auf die Forschungsfrage inklusive eines Ausblicks auf künftige Forschungsansätze zustande kommen kann.

Ziel dieser Arbeit ist es erstens, zur Ausprägung einer europäischen Erinnerungskultur beizutragen, weil eine solche nicht durch von oben initiierte Anstrengungen erfolgen kann und ein solches interkulturelles Lernen die Anforderungen von Curriculum.nu erfüllt.¹⁸ Zweitens soll sie andere DaF-Lehrende zu einer analogen Unterrichtsgestaltung anregen, denn mit Erinnerungsorten soll möglichst vielfältig gearbeitet werden, um ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale auszuschöpfen.¹⁹

Mein Dank gilt insbesondere Dr. Barbara Mariacher für ihre ausgiebige Unterstützung. Durch die Stelle, die ich als ihr Student in den letzten fünf Jahren bekleidete, hat sie die vorliegende Studie überhaupt erst ermöglicht. Meinen Eltern möchte ich dafür danken, dass sie mich während des Studiums so herzlich unterstützt haben.

¹⁷ Vgl. Duitsland Instituut Amsterdam: Duits op de middelbare school. <https://duitslandinstituut.nl/naslagwerk/1236/duits-op-de-middelbare-school>. Letzter Zugriff: 03.03.2021; HOCH, Barbara u. a.: Beantworte die Fragen auf Niederländisch. S. 599; 604. Zit. in Anm. 14.

¹⁸ Vgl. Curriculum.nu: Leergebiet Engels/MVT. Zit. in Anm. 16; FORNOFF, Roger: Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. S. 29. Zit. in Anm. 7.

¹⁹ Vgl. BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla u. HILLE, Almut: Einleitung. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 11.

2. Theoretischer Kontext

Im ersten Teil dieses Kapitels stehen das dialogische Gedächtniskonzept und dessen Europäisierungsstrategien als theoretische Grundlagen der qualitativen Lehrwerkanalyse im Mittelpunkt. Der zweite Teil widmet sich deren detaillierter Einbettung in den fremdsprachendidaktischen Diskurs. Weil zur fremdsprachendidaktischen Umsetzung des dialogischen Erinnerns häufig die Arbeit mit parallelen Erinnerungsorten vorgeschlagen wird, wird im dritten Teil geklärt, was solche Erinnerungsorte und deren fremdsprachendidaktische Potenziale sind und über welche Kriterien sich für den FSU nützliche Erinnerungsmedien konstituieren.

2.1 Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann

Wie aus der Einleitung hervorging, wird es im aktuellen kultur- und politikwissenschaftlichen Diskurs als wünschenswert erachtet, monologische Gedächtnisse zu vermeiden, weil die sich meist auf positive Aspekte der eigenen Geschichte beschränken und dadurch zu transnationalen Erinnerungskonflikten führen können. Deshalb sollte man sich nach Assmann darum kümmern, „der Erinnerung an das eigene Leid [...] Erinnerungen an das an Anderen [...] verübte Leid hinzuzufügen und [...] in die eigenen Identitäts- und Gedächtniskonstruktionen einzubauen“²⁰.

Dieses dialogische Erinnern impliziert, dass das, was als Gedächtnis einer Gruppe gilt, immer eine „soziale Rekonstruktion“²¹ der Vergangenheit ist und dass sich die sozialen Rahmen dieser Rekonstruktion in Gruppen bilden. Insofern schließt es deutlich an die Konzepte des sozialen und kollektiven Gedächtnisses von Halbwachs

²⁰ ASSMANN, Aleida: Vom neu gewonnenen Dialog zurück zum Monolog? S. 23f. Zit. in Anm. 2.

²¹ FRANÇOIS, Etienne: Auf der Suche nach den europäischen Erinnerungsorten. S. 94. Zit. in Anm. 7.

und seinen Nachfolgern an.²² Nach Assmann sollten die aus diesem Verständnis resultierenden unterschiedlichen nationalen Erinnerungskulturen aber nicht durch ein einheitliches europäisches Masternarrativ ersetzt werden: Dialogisches Erinnern sollte vielmehr darauf abzielen, Erinnerungskonflikte durch ein gemeinsames (nicht: gleichartiges) historisches Wissen dialogisch auszuhandeln.²³

Zur Erreichung dieses Ziels hat Assmann fünf gedächtnispolitische Strategien entwickelt. Weil sich eine dieser Strategien auf eine politische Rahmung bezieht, die nicht im FSU, sondern nur in der transnationalen Politik erfolgen kann, wird im Folgenden auf die Beschreibung der vier übrigen Strategien (siehe Tb. 1) fokussiert.

Tb. 1: Strategien des dialogischen Erinnerns; in Anlehnung an Assmann²⁴

Strategien des dialogischen Erinnerns
1. Erhaltung von erinnerungsgeschichtlicher Pluralität und Differenz
2. Übernahme der erinnerungsgeschichtlichen Perspektive der Nachbarn
3. Nachträgliche und geschichtswissenschaftlich fundierte Kontextualisierung der möglicherweise überakzentuierten Erinnerungen
4. Integration unterschiedlicher Erinnerungskomplexe

Parallel zu Assmanns Abneigung gegen ein von oben vorgegebenes Geschichtsbild setzt ihre erste Strategie die sich an realweltlichen Diskursen orientierende ineuropäische erinnerungsgeschichtliche Pluralität voraus. Dabei geht es ihr im Sinne von Passerini's Unterscheidung zwischen „shared“ und „shareable narratives“²⁵ vor allem um die dialogische Bezogenheit unterschiedlicher Erinnerungskomplexe.

Die zweite Strategie erfordert die Übernahme fremder erinnerungsgeschichtlicher Perspektiven und entspricht somit in vielerlei Hinsicht den Lernzielen der interkulturellen Kompetenz, worauf im nächsten Kapitel näher eingegangen wird. Dies gilt

²² Vgl. HALBWACHS, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985. S. 183.

²³ Vgl. ASSMANN, Aleida: Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? S. 38. Zit. in Anm. 1.

²⁴ Vgl. ebd. S. 35ff.

²⁵ PASSERINI, Luisa, zit. nach ebd. S. 38.

auch für die dritte Strategie, die darauf abzielt, überakzentuierte Erinnerungsbestände in größere historische Zusammenhänge einzuordnen. Dabei geht es Assmann keinesfalls um die Entwertung solcher Erinnerungen, sondern schlicht um deren Verortung in einem weiteren Gedächtnisraum, damit sie „eine relativierende Um- und Neudeutung erfahren [können], die sie mit anderen, ihnen vormals widersprechenden Erinnerungen kompatibel macht“²⁶.

Im Idealfall sollte die Verwendung der drei vorigen Strategien schließlich zur Erweiterung des eigenen Gedächtnisrahmens führen, in dem es zwar unterschiedliche, aber keine konfliktiven Geschichtserfahrungen mehr gibt. Diese Integration fremder Erinnerungsbestände bildet nach Assmann die vierte Strategie.

2.2 Dialogisches Erinnern im kulturbezogenen DaF-Unterricht

Dass dem dialogischen Erinnern – wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde – fremdsprachendidaktische Potenziale zuerkannt werden, hat damit zu tun, dass es mit Aspekten des kulturellen Gedächtnisses arbeitet. Das kulturelle Gedächtnis ist nämlich – auf den kulturtheoretischen Überlegungen von Jan Assmann aufbauend – als Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses zu verstehen, in dem die Tradierung von Erinnerungen nicht wie im kommunikativen Gedächtnis „in der zwischenmenschlichen Interaktion des Erzählens durch Erfahrung und Hörensagen“, sondern durch „Medien“²⁷ gewährleistet wird. Weil sich erst in solchen identitätsstiftenden Medien (auch genannt: Erinnerungsorten, siehe K. 2.3) Erinnerungskulturen manifestieren, kann durch die Arbeit mit ihnen nach Behrendt „sowohl die

²⁶ FORNOFF, Roger: Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. S. 26. Zit. in Anm. 7.

²⁷ SICKING, Kerstin: Die Rezeption von Holocaustkompositionen. Musik als Erinnerungsmedium. In: Partituren der Erinnerung. Der Holocaust in der Musik. Scores of Commemoration. The Holocaust in Music. Hg. v. Béla Rásky u. Verene Pawlowsky. Wien: New academic press 2015 (= Beiträge zur Holocaustforschung des Wiener Wiesenthal Instituts 1). S. 97.

Andersartigkeit der Dialogpartner[*innen] [...] wahrgenommen als auch die eigene kulturelle Identitätsbestimmung bewusst gemacht werden“²⁸. Dass dies eine wichtige Aufgabe des FSUs ist, ist im Einklang mit dem sich seit einigen Jahrzehnten in der Fremdsprachendidaktik breit durchgesetzten Konsens, dass sowohl sprachliches als auch kulturelles Lernen erfordert wird, um deren Ziel – die Befähigung von Lernenden zum kompetenten Sprachhandeln in der (von der Zielsprache bedingten) Lebens- und Kulturwelt – zu erreichen.²⁹

Zur Entwicklung dieser breit verstandenen kommunikativen Kompetenz werden in der Fremdsprachendidaktik in zunehmendem Maße Kompetenzen anerkannt, die Lernende dazu befähigen, sich „auf eine bewusste Weise zu einer befremdenden Erfahrung zu verhalten und dies interaktional so umzusetzen, dass ein tendenziell brüchiges Kommunikationssystem funktional bleibt“³⁰. Interkulturelle Kompetenz ist deshalb schon längst im GER verankert und wird dabei als „Fähigkeit zur Teilhabe an einer [...] Kultur [...] (IKF 1) [und] als Fähigkeit, mit Mitgliedern verschiedener Kulturen in befriedigender Weise Verständigung zu erreichen (IKF 2)“³¹, verstanden, zu deren Entwicklung – je nachdem welche Variante Priorität hat – unterschiedliche Sorten von kulturbezogenen Kenntnissen und Kompetenzen benötigt werden.

²⁸ BEHRENDT, Renata: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 80.

²⁹ Vgl. hierzu bspw. HU, Adelheid: Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10 (1999) H. 2. S. 290; ROCHE, Jörg u. ROUSSY-PARENT, Mélody: Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35 (2006) H. 1. S. 229.

³⁰ EHLICH, Konrad u. THIJE, Jan Derk ten: Methoden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz: Linguistisch begründete Verfahren. In: Wie lernt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Hg. v. Arne Weidemann u. a. Bielefeld: Transcript 2010. S. 267.

³¹ KNAPP, Annelie: Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Hg. v. Georg Auernheimer. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 81. Vgl. auch Council of Europe: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt 2001. K. 5.

Das dialogische Gedächtniskonzept von Assmann erweist sich insofern für die europäische Fremdsprachendidaktik als relevant, weil seine Strategien diesen Wissensarten und Kompetenzen weitgehend entsprechen. So nähert sich die dritte Strategie aus Tabelle 1 dem kulturspezifischen Wissen an, das im Sinne von IFK 1 von Fremdsprachenlernenden verlangt und im GER auf A2/B1-Niveau³² als „Weltwissen“ und „[s]oziokulturelles Wissen“³³ bezeichnet wird. Die Kontextualisierung von überakzentuierten Erinnerungen erfordert nämlich Wissensarten, die sowohl das wichtigste historische, politische, usw. Sachwissen über den Zielsprachenraum, als auch Kenntnisse umfassen, die sich auf das tägliche Leben und rituelle Verhalten, Werte, Überzeugungen und Einstellungen beziehen. Dieses vorausgesetzte Wissen soll allerdings angesichts der vielfältigen kulturellen Verflechtungen und Auswirkungen der Globalisierung sicherlich im Kontext des gesteuerten FSUs wohl immer von einer ungeheuren Differenziertheit erworben werden.

Zur Kontextualisierung überakzentuierter Erinnerungen wird jedoch nicht nur kulturspezifisches, sondern auch allgemeines Wissen über Kultur im Sinne von IFK 2 benötigt, denn erst das im GER auf B1/B2-Niveau³⁴ bezeichnete „[interkulturelle] Bewusstsein“³⁵ ermöglicht eine bewusste Verhaltenssensibilisierung, auf die die Strategien 2 und 4 aus Tabelle 1 in der Form des Fremdverstehens abzielen. Zur Übernahme und Integration fremder Erinnerungskomplexe wird von Lernenden nämlich verlangt, dass sie „eine Innen- und Außenperspektive einnehmen und [...]“

³² Vgl. Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. S. 159. Zit. in Anm. 15; STEININGER, Ivo, zit. nach KNAAP, Ewout van der: Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs. S. 158. Zit. in Anm. 15.

³³ Council of Europe: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. K. 5.1.1.1f. Zit. in Anm. 31.

³⁴ Vgl. Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. S. 159. Zit. in Anm. 15; STEININGER, Ivo, zit. nach KNAAP, Ewout van der: Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs. S. 158. Zit. in Anm. 15.

³⁵ Council of Europe: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. K. 5.1.1.3. Zit. in Anm. 31.

andere als [...] reflexive Wesen in einer heterogenen Kultur in dem Spannungsverhältnis zwischen kollektiven und individuellen Identitäten verstehen“³⁶. Solche zur Anwendung der Europäisierungsstrategien erfordernden Fähigkeiten sind in den GER auf B1/B2-Niveau³⁷ explizit als „[i]nterkulturelle Fertigkeiten“³⁸ aufgenommen worden. Darüber hinaus setzt Fremdverstehen immer eine Bereitschaft zum Eintritt in die Kommunikation voraus, weshalb die Strategien 2 und 4 auch die im GER verankerte „[p]ersönlichkeitsbezogene Kompetenz“³⁹ erfordern.

Davon ausgehend, dass die erste in Tabelle 1 beschriebene Strategie, die auf die Erhaltung von erinnerungsgeschichtlicher Pluralität abzielt, als Voraussetzung für den interkulturellen FSU überhaupt gilt, sind alle Europäisierungsstrategien von Assmann also im GER als Lernziele vorhanden. Es handelt sich dabei vornehmlich um Ziele, die dem Niveau B1/B2 und somit dem niederländischen DaF-Zielniveau der gymnasialen Oberstufe entsprechen.⁴⁰

Dialogisches Erinnern kann jedoch nicht nur die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, sondern auch die Entwicklung zweier weiterer für den kulturbezogenen FSU wichtiger, jedoch (noch) nicht im GER verankerter Kompetenzen fördern, auf die im fremdsprachendidaktischen Diskurs in diesem Zusammenhang häufig hingewiesen wird. Erstens gilt es, auf die im Zuge der internationalen kulturwissenschaftlichen Debatte der letzten Jahre entwickelte Ergänzung der interkulturellen Landeskunde um eine diskursive Dimension zu verweisen, die sich als „diskursive

³⁶ BREDELLA, Lothar: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hg. v. Wolfgang Hallet u. Frank G. Königs. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett 2013. S. 121.

³⁷ Vgl. Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. S. 159. Zit. in Anm. 15; STEININGER, Ivo, zit. nach KNAAP, Ewout van der: Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs. S. 158. Zit. in Anm. 15.

³⁸ Council of Europe: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. K. 5.1.2.2. Zit. in Anm. 31.

³⁹ Ebd. K. 5.1.3.

⁴⁰ Vgl. Stichting Leerplanontwikkeling: SLO leerdoelenkaart beheersingsniveaus Duits havo/vwo (regulier). Zit. in Anm. 15.

Landeskunde⁴¹ im fremdsprachendidaktischen Diskurs als neues Paradigma durchgesetzt hat. Anders als der interkulturelle Ansatz geht sie davon aus, dass eine Kultur kein objektives Orientierungssystem, sondern der „Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘ ist, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht“⁴² und sich erst in Diskursen (d.h. in der Kommunikation) herausbildet. Weil solche im Prozess der Sozialisation erworbenen Muster, die Altmayer den vier globalen Feldern „Identität, Raum, Zeit und Werte“⁴³ zugeordnet hat, beim Kommunizieren als allgemein bekannt vorausgesetzt werden, ist es wichtig, sich diesen Mustern bewusst zu werden.⁴⁴

Erinnerungen sind diesem Konzept zufolge also als Gegenstände zu verstehen, um die herum Diskurse konstruiert werden, deren Bedeutung sich erst über die im FSU zu entwickelnde Diskursfähigkeit erschließen lässt. Der hier verstandenen Diskursfähigkeit hat Altmayer die folgenden Kernkompetenzen zugrunde gelegt:

Tb. 2: Kernkompetenzen der diskursiven Landeskunde nach Altmayer u. a.⁴⁵

Kernkompetenzen zur Entwicklung der Diskursfähigkeit
1. die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können
2. die Fähigkeit, Diskurspluralität, d. h. das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten
3. die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen

Diese Kompetenzen umfassen alle Wissensarten und Kompetenzen der interkulturellen Kompetenz, ergänzen dabei die interkulturellen Fertigkeiten um diskursive

⁴¹ ALTMAYER, Claus u. a.: Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2016. S. 7.

⁴² ALTMAYER, Claus: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 33 (2007) H. 1. S. 13.

⁴³ Ebd. S. 19f.

⁴⁴ Vgl. ALTMAYER, Claus: Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 6 (2012) H. 1. S. 21.

⁴⁵ ALTMAYER, Claus u. a.: Mitreden. S. 10. Zit. in Anm. 41.

Kompetenzen und werden alle bei einer erfolgreichen Teilhabe am Erinnerungsdiskurs vorausgesetzt. Dialogisches Erinnern kann also zur Förderung der Diskursfähigkeit beitragen und ist deshalb auch aus Perspektive der diskursiven Landeskunde als eine im FSU zu entwickelnde Fähigkeit zu betrachten.

Zweitens gilt es, auf das Konzept der „symbolische[n] Kompetenz“ von Kramtsch zu verweisen, die die „poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen“⁴⁶ der Sprache berücksichtigt und davon ausgeht, dass sich Lernende „an den mentalen Modellen beteiligen, welche sie beim [Deuten der Wirklichkeit] miterfassen“⁴⁷. Wie Altmayer betont Kramtsch also die Notwendigkeit, sich zur erfolgreichen Kommunikation über Deutungsmuster bewusst zu werden; sie erweitert das Verständnis dieser Muster aber um eine affektive, sprachlich-ästhetische Dimension.

Tb. 3: Fähigkeiten der symbolischen Kompetenz nach Kramtsch⁴⁸

Fähigkeiten der symbolischen Kompetenz
1. awareness of the symbolic values of words
2. ability to find the most appropriate subject position
3. ability to grasp the larger social and historical significance of events
4. ability to understand the cultural memories evoked by symbolic systems
5. ability to perform and create alternative realities by reframing the issues

Die symbolische Kompetenz setzt sich aus fünf Fähigkeiten zusammen (siehe Tb. 3), die darauf abzielen, dass sich Lernende über die Mehrdeutigkeit von kulturellen Phänomenen und ihren formalen und ästhetischen Aspekten bewusst werden. Diese Fähigkeiten entsprechen weitgehend Assmanns Strategien. Bei der Übernahme und Kontextualisierung fremder Erinnerungskomplexe können sich in den

⁴⁶ KRAMTSCH, Claire: Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 20 (2011) H. 44. S. 36.

⁴⁷ BEHRENDT, Renata: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. S. 84. Zit. in Anm. 28.

⁴⁸ KRAMTSCH, Claire: Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Hg. v. Adelheid Hu u. Michael Byram. Tübingen: Narr 2009. S. 113.

von Lernenden zum Ausdruck gebrachten Affekten nämlich Mentalitätsunterschiede manifestieren, die im FSU zum Reflexionsgegenstand werden und zur Erweiterung des eigenen Gedächtnisrahmens führen können. Dialogisches Erinnern kann also auch zur Förderung der symbolischen Kompetenz beitragen.

Dialogisches Erinnern hat also zahlreiche fremdsprachendidaktische Anknüpfungspunkte. Zu seiner konkreten fremdsprachendidaktischen Umsetzung wird in der Forschung häufig die Arbeit mit „[p]arallele[n] Erinnerungsorte[n]“⁴⁹ vorgeschlagen, weil sie als „Chance für Identität“ und „Chance für die Bewusstmachung von Identität“⁵⁰ genutzt werden können, indem sie zur Bewusstmachung der eigenen kulturellen Identität beitragen und Fremdverstehen ermöglichen. Deshalb steht im folgenden Kapitel das Konzept der (parallelen) Erinnerungsorte im Mittelpunkt.

2.3 Parallele Erinnerungsorte: Begriffsbestimmung und Einbettung in den fremdsprachendidaktischen Diskurs

Parallele Erinnerungsorte sind Teil des ursprünglich national verstandenen Konzepts des Erinnerungsorts, das sich seit Ende des 20. Jahrhunderts in der Geschichtswissenschaft als neues Paradigma durchgesetzt hat. Diesem Konzept von Nora zufolge sind Erinnerungsorte in nationalen Zusammenhängen als „Medien des kollektiven Gedächtnisses“ zu verstehen, die sich immer durch die „Simultanität von Materialität, Symbolkraft und Funktionalität“⁵¹ kennzeichnen. Dies macht sie im Sinne der von Aleida Assmann getroffenen Unterscheidung des kulturellen Gedächtnisses in das Speicher- und Funktionsgedächtnis zu im Funktionsgedächtnis

⁴⁹ GROSSMANN, Johannes: Der Erste Weltkrieg als deutsch-französischer Erinnerungsort? Zwischen nationalem Gedenken und europäischer Geschichtspolitik. In: Cahiers d'Études Germaniques 66 (2014) H. 1. S. 209.

⁵⁰ BEHRENDT, Renata: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. S. 85. Zit. in Anm. 28.

⁵¹ GUDEHUS, Christian u. a.: Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2010. S. 184.

von Menschengruppen verankerten Gedächtnismedien zweiten Grades, die nachhaltig zum enger gefassten kulturellen Gedächtnis – so wie es Jan Assmann definiert – beitragen:⁵² Erinnerungsorte konfigurieren nämlich bedeutungsneutrale und keinen vitalen Bezug zur Gegenwart aufweisende im Speichergedächtnis enthaltene Vergangenheitselemente in einem selektiven, gruppenbezogenen, wertevermittelnden, zukunftsorientierten und identitätsstiftenden Verfahren zu einer kohärenten Geschichte und schaffen dadurch einen Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.⁵³

Erinnerungsorte sind jedoch keinesfalls ausschließlich als ‚reale‘ Orte zu verstehen: Wie etwa Museen, Rituale oder Denkmale haben sie nämlich einen „referentiellen Charakter“⁵⁴. Das heißt, dass auch bestimmte Musikstücke als Erinnerungsorte verstanden werden können, obgleich nur in der Form der Aufführung: Erst der Musikaufführungsbetrieb kann nämlich einen Kontext schaffen, in dem das erinnerungskulturelle Potenzial von Musik, das nicht nur von der Notenschrift, sondern auch von der musikalischen Inszenierung abhängig ist, über z. B. Werbung, Programmbücher, usw. kommuniziert werden kann.⁵⁵

Seit der Jahrtausendwende werden Erinnerungsorte – in welcher Form auch immer – zunehmend multilateral oder transnational gedacht. Aus dieser Entwicklung hat sich die Konzeption der parallelen Erinnerungsorte herausgebildet, unter denen „in materieller Hinsicht [...] zwei verschiedene Überreste [zu verstehen sind], die aber

⁵² Vgl. zum breit verstandenen kulturellen Gedächtnis ASSMANN, Aleida, zit. nach ERLI, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler 2017. S. 27ff. Vgl. zum enger gefassten kulturellen Gedächtnis ASSMANN, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis. Hg. v. Jan Assmann u. Tonio Hölscher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988. S. 9–19.

⁵³ Vgl. ASSMANN, Aleida, zit. nach ERLI, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. S. 28. Zit. in Anm. 52.

⁵⁴ GUDEHUS, Christian u. a.: Gedächtnis und Erinnerung. S. 184. Zit. in Anm. 51.

⁵⁵ Musikstücke sind in der Form der Komposition dagegen als Speichermedien und somit als Gedächtnismedien „ersten Grades“ zu betrachten. Vgl. hierzu ASSMANN, Aleida u. ASSMANN, Jan, zit. nach SICKING, Kerstin: Die Rezeption von Holocaustkompositionen. S. 97. Zit. in Anm. 27.

im jeweiligen nationalen Gedächtnis einen ähnlichen bzw. vergleichbaren symbolischen und funktionalen Gehalt aufweisen“⁵⁶. Besonders diesen Erinnerungsorten werden zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses große fremdsprachendidaktische Potenziale zuerkannt, weil sie par excellence Gemeinsamkeiten und Differenzen in der internationalen Geschichtsvermittlung demonstrieren können. Die durch sie ermöglichte Betonung multinationaler Kontrastivität rechtfertigt die Negierung intranationaler Heterogenität in fremdsprachendidaktischen Kontexten jedoch nie, denn im vorigen Kapitel wurde bereits erwähnt, dass Stereotype immer vermieden werden sollten – auch wenn die Vorstellung von einer homogenen Kultur im FSU häufig als unvermeidliches Hilfsmittel dient.

Welche Erinnerungsmedien sich im FSU didaktisch als sinnvoll erweisen, ergibt sich jedoch nicht unmittelbar aus den vielen in Anlehnung an Nora veröffentlichten Werken, die sich nationalen und multinationalen Erinnerungsorten widmen, weil ihnen (häufig) ursprünglich keine (fremdsprachen-)didaktische Dimension zugeacht war.⁵⁷ Auf den theoretischen Überlegungen von Nora aufbauend und davon ausgehend, dass sich für den FSU nur Erinnerungsorte (und keine Medien des Speichergedächtnisses) eignen, die den Konstruktionscharakter kultureller Bedeutung betonen und sich an die kulturellen Gedächtnisbestände großer Gruppen und bewährten Methoden der Fremdsprachvermittlung anschließen, hat Badstübner-Kizik zehn Auswahlkriterien für kulturelle Erinnerungsbestände im DaF-Unterricht entwickelt, von denen Medien „mehrere“ erfüllen sollen, um sich als „besonders geeignet“⁵⁸ für kulturelle Lernprozesse zu erweisen. Tabelle 4 liefert eine Übersicht über

⁵⁶ GROSSMANN, Johannes: Der Erste Weltkrieg als deutsch-französischer Erinnerungsort? S. 209. Zit. in Anm. 49.

⁵⁷ Vgl. BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (2020) H. 1. S. 657.

⁵⁸ Ebd. S. 658.

diese Kriterien, wobei auf das Kriterium, das sich auf die Multimedialität von Erinnerungsmedien bezieht, verzichtet wurde, weil das zweite Kriterium bereits eine Tradierung von Erinnerungen „über verschiedene Kanäle“⁵⁹ verlangt.

Tb. 4: Kriterien für kulturelle Erinnerungsbestände im DaF-Unterricht; in Anlehnung an Badstübner-Kizik⁶⁰

Auswahlkriterien
1. Besitzt das Medium für größere Gruppen einen hohen Wiedererkennungswert (DACH-Länder und/oder außerhalb)?
2. Erfolgt die mediale Tradierung des Mediums über einen längeren Zeitraum (ggf. mehrere Generationen) bis in die Gegenwart und über verschiedene Kanäle?
3. Ist das Medium immer wieder rezeptionswürdig?
4. Sind Rezeption und Gebrauch des Mediums in gewisser Weise ritualisiert?
5. Gibt es einen symbolischen Bedeutungsüberschuss?
6. Lässt das Medium Aussagen zu seiner Entstehung, Funktion und Tradierung zu bzw. liefert es Beweise für Vernetzung, verschiedene Perspektivierung, Veränder- und Manipulierbarkeit von Wahrnehmung?
7. (FSU) Lässt sich das Medium auf relativ überschaubare Einzelaspekte reduzieren, die mit dem bekannten Instrumentarium der Fremdsprachendidaktik bearbeitet werden können?
8. (FSU) Liefert das Medium authentische Sprache und lässt es unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten zu?
9. (FSU) Bietet das Medium vielfältige (inhaltlich-thematische, formal-technische, sprachliche u. a.) Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der Lernenden?

Hier ist zwar kritisch anzumerken, dass manche Kriterien etwas vage sind: So wird nicht explizit gemacht, wann Erinnerungsmedien über einen hohen Wiedererkennungswert verfügen und was unter größeren Gruppen und einem längeren Zeitraum zu verstehen ist. Dies macht sie jedoch nicht weniger relevant. Im FSU sind Erinnerungsmedien nämlich erst interessant, wenn sie für große Gruppen identitätsstiftend sind, was u. a. in ihrem Wiedererkennungswert und der Länge ihrer Tradierung zum Ausdruck kommt. Im folgenden Kapitel wird sich zeigen, dass im Kontext der Lehrwerkanalyse Spezifizierungen vorgenommen werden sollen, um Ungenauigkeiten bei der Hantierung dieser Strategien zu vermeiden.

⁵⁹ BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. S. 658. Zit. in Anm. 57.

⁶⁰ Vgl. ebd. S. 658f.

3. Lehrwerkanalyse: Dialogisches Erinnern in niederländischen DaF-Lehrwerken

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird in diesem Kapitel eine objektiv-beschreibende Lehrwerkanalyse durchgeführt. Zuerst werden die Analysemethode und die Auswahl der Analyse Kriterien begründet. Danach wird pro Lehrwerk beschrieben, ob und – wenn ja – wie die Kriterien in den analysierten Lehrwerken genau umgesetzt werden. Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst und wird auf deren Implikationen für die kulturdidaktische Modellbildung eingegangen.

3.1 Analysemethode und Kriterienraster

Im Mittelpunkt der Lehrwerkanalyse stehen die neuesten Versionen der 5 VWO-Lehrwerke *Na klar!*⁶¹, *Neue Kontakte*⁶² und *TrabiTour*⁶³, weil sie zu den wichtigsten niederländischen DaF-Lehrwerken gehören.⁶⁴ Sie bestehen alle aus einem Lehraufgabenbuch – einer Kombination aus einem Text- und Arbeitsbuch – und verfügen zusätzlich über eine digitale Lernumgebung.

Die zu analysierenden Lehrwerke bilden nicht nur aufgrund ihres Alters, sondern auch aufgrund ihrer kommunikativen und landeskundlichen Ausrichtung einen fruchtbaren Boden für das dialogische Erinnern: Sie orientieren sich nämlich alle

⁶¹ Vgl. BIE, Paul van der u. a.: *Na klar! 5 vwo-gymnasium. 's-Hertogenbosch*: Malmberg 2020. Im folgenden Text erfolgt jeder Zitatnachweis in Klammern unter Angabe von der Aufgabennummer und Seitenzahl mit der Sigle „NK!“. Weil im Lehraufgabenbuch manchmal auf Aufgaben aus dem Lehrerhandbuch verwiesen wird, wird auch das Lehrerhandbuch in die Analyse miteinbezogen. Vgl. hierzu BIE, Paul van der u. MOLENAAR, Marit: *Na klar! HAVO|VWO|GYM. Duits. Handbuch. 's-Hertogenbosch*: Malmberg 2021.

⁶² Vgl. CUSTERS, Charlotte u. a.: *Neue Kontakte 5 vwo. 7e editie. Groningen/Utrecht*: Noordhoff Uitgevers 2020. Im folgenden Text erfolgt jeder Zitatnachweis in Klammern unter Angabe von der Aufgabennummer und Seitenzahl mit der Sigle „NK“.

⁶³ Vgl. DEKKERS, Krista u. a.: *TrabiTour. 5 VWO Deutschbuch. Groningen/Utrecht*: Noordhoff Uitgevers 2019. Im folgenden Text erfolgt jeder Zitatnachweis in Klammern unter Angabe von der Aufgabennummer und Seitenzahl mit der Sigle „TT“.

⁶⁴ Vgl. Duitsland Instituut Amsterdam: *Duits op de middelbare school*. Zit. in Anm. 17.

explizit an dem GER, beziehen sich auf Deutschland oder den deutschen Sprachraum und enthalten geschichtliche und kulturelle Landeskundethemen. Zudem wird in *TrabiTour* und *Na klar!* explizit auf einige zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses relevante Lernziele wie die Bewusstmachung kultureller Vielfalt (vgl. TT Vorwort; 4) und die Förderung internationalen Bewusstseins⁶⁵ verwiesen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage setzt sich die vorliegende Analyse aus einer quantitativen und qualitativen Lehrwerkanalyse zusammen, weil einerseits das Vorkommen und die fremdsprachendidaktische Gestaltung von Erinnerungsaspekten und andererseits die ihnen zugehörigen Fragen anhand von Kriterien analysiert und bewertet werden sollen. Insofern stützt sich die Analyse auf Neuners „Lehrwerkkritik“⁶⁶, der zufolge Kriterien erstellt werden sollen, anhand deren Lehrwerke beurteilt und Empfehlungen für deren Einsatz formuliert werden können.

Der Analysefokus liegt auf Aufgaben aus den für die Untersuchung prototypischen Kapiteln, d.h. Kapiteln, die die Geschichte oder Erinnerungskultur der deutschsprachigen Länder thematisieren und/oder diese mit der niederländischen Geschichte oder Erinnerungskultur in Beziehung setzen. Dabei werden jeweils nicht nur im Lehraufgabenbuch enthaltene, sondern auch digital vorliegende Kapitel analysiert, weil sich die digitalen Lernumgebungen von *Neue Kontakte* und *TrabiTour* explizit der Geschichtsthematik widmen. Wenn sich keine prototypischen Kapitel feststellen lassen, weil sich die Behandlung von Geschichte und Erinnerungskultur wie bei *TrabiTour* nicht thematisch auf bestimmte Kapitel beschränken lässt, wird das gesamte Lehrwerk analysiert. Hieraus resultiert der folgende Analysekorpus:

⁶⁵ Vgl. Na klar!: <https://www.malmberg.nl/voortgezet-onderwijs/methodes/talen/duits/na-klar-havovwogymnasium-bovenbouw.htm>. Letzter Zugriff: 19.04.2021.

⁶⁶ NEUNER, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hg. v. Bernd Kast u. Gerhard Neuner. Berlin: Langenscheidt 1994. S. 17.

Tb. 5: Analysekorpus

Lehrwerk	Analysefokus	Inhalt (falls explizit angedeutet)
<i>Na klar!</i>	Kapitel 1: Das hier ist meine Reise Kapitel 3: Eine historische Entdeckungsreise	Verhältnis zwischen Deutschen und Niederländern und Demographie deutsche Geschichte und Erinnerungskultur
<i>Neue Kontakte</i>	Kapitel 1/Geschichte (online) Kapitel 1/Land und Kultur Kapitel 2/Geschichte (online) Kapitel 2/Land und Kultur Kapitel 3/Geschichte (online) Kapitel 3/Land und Kultur Kapitel 4/Land und Kultur Literatur Kapitel 1 Literatur Kapitel 2 Literatur Kapitel 3 Literatur Kapitel 4	Deutsche Geschichte bis 1871 <i>Tatort</i> Die Zeit der Weltkriege 1900–1949 Familienunternehmen Teilung und Vereinigung 1949–2015 Energiewende Arzt mit Leib und Seele Mittelalter Renaissance und Barock Aufklärung und Sturm und Drang Weimarer Klassik und Romantik
<i>TrabiTour</i>	Kapitel 1: Freiheit (teilweise online) Kapitel 2: Sehnsucht und Ideale Kapitel 3: Gut informiert? Kapitel 4: Made in Germany (teilweise online) Kapitel 5: Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur	

Die diesem Korpus zugrunde liegenden Arbeitsformen werden in der Analyse nicht weiter in Übungen und Aufgaben unterteilt,⁶⁷ weil sich die Geschichts- und Erinnerungsthematik in integrierter sowie unintegrierter Landeskunde thematisieren lässt.⁶⁸ Beide Arbeitsformen werden im Folgenden als ‚Aufgabe‘ angedeutet und werden in der Analyse immer ganzheitlich betrachtet: Aufgaben, die mehrere Teilaufgaben enthalten, werden stets als eine Aufgabe behandelt, und im Einklang mit den Überlegungen von Weninger und Kiss⁶⁹ werden jeweils auch die ihnen zugehörigen Texte, Bilder, Video- und Tonausschnitte analysiert.

⁶⁷ Vgl. für diese Unterteilung bspw. RÖSLER, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar/Stuttgart: J.B. Metzler 2012. S. 106.

⁶⁸ Mit ‚integrierter Landeskunde‘ wird in diesem Zusammenhang die Thematisierung von Landeskunde in geschlossenen, formorientierten Übungen gemeint, die in erster Linie den Spracherwerb zum Ziel haben.

⁶⁹ Vgl. WENINGER, Csilla u. KISS, Tamas: Culture in English as a foreign language (EFL) textbook: A semiotic approach. In: TESOL Quarterly 47 (2013) H. 4. S. 696.

Was die Analysemethodik betrifft, wird der Analysekorpus zuerst einer quantitativen Analyse unterworfen, deren Ziel es ist, für abgleichbare Daten zwischen den Lehrwerken zu sorgen, um so das Analysematerial für die qualitative Analyse zu erschließen. Dazu soll erstens veranschaulicht werden, wie viele Aufgaben sich mit dem Erinnern auseinandersetzen (1). Ausgangspunkt ist es dabei, dass Aufgaben dieses Kriterium nur erfüllen, wenn sie die transformierende Wirkung von Zeit auf Gedächtnisinhalte akzentuieren und/oder – im Einklang mit dem Konzept des kollektiven Gedächtnisses – explizit machen, dass bedeutungsneutrale Elemente der Vergangenheit in einem konstruktiven Verfahren zu einer bedeutungsvollen Geschichte konfiguriert werden.⁷⁰ Zweitens soll verdeutlicht werden, ob solche Aufgaben digital angeboten werden und ob und – wenn ja – welche Materialien (Text, Bild, Video oder Ton) in diesen Aufgaben verwendet werden (2). Drittens und letztens soll festgestellt werden, welche Lernziele die Aufgaben verfolgen (3). Hierzu werden die festgestellten Ziele unterschiedlichen Kategorien zugeordnet, die denselben Namen wie die festgestellten Lernziele tragen und nicht im Voraus, sondern beim Analysieren erschaffen und durch die ganze Analyse hindurch konsequent gehandhabt werden. Dies resultiert in dem folgenden Kriterienkatalog:

Tb. 6: Kriterienkatalog der quantitativen Lehrwerkanalyse

Analysedimensionen	Analysekriterien
A. Zur thematischen Ausrichtung der Aufgaben	1. Behandelt die Aufgabe Erinnerungsaspekte?

⁷⁰ Dies impliziert einerseits, dass Aufgaben, die sich z. B. ausschließlich einer faktenorientierten Geschichtsvermittlung widmen, das erste Kriterium der quantitativen Analyse nicht erfüllen, weil sie auf die explizite Thematisierung der Prozesshaftigkeit und Rekonstruktivität der Erinnerung verzichten. Es ist zwar so, dass in die Gegenwart übertragene faktische Geschichtsbilder grundsätzlich immer Elemente aus dem Speichergedächtnis selektieren und zu einer kohärenten Geschichte konfigurieren, aber wenn dieser Selektions- und Konstruktionsprozess nicht thematisiert wird, wird die Geschichte in solchen Aufgaben als Faktum und nicht als Erinnerung präsentiert, wodurch sie zur Beantwortung der Forschungsfrage keinen Beitrag leisten können. Dies impliziert andererseits, dass Aufgaben per definitionem analysiert werden sollen, wenn sie Medien oder Institutionen (wie Denkmale) thematisieren, die sich explizit der kollektiven und ritualen Kommemoration widmen.

B. Zu den Lernmaterialien in den die Erinnerungsaspekte thematisierenden Aufgaben	2. Handelt es sich bei der Aufgabe um digitales Lernmaterial? 3. Gibt es eines oder mehrere Text- (T), Bild- (B), Video- (V) oder Tonmaterialien (TA) zu der Aufgabe? Wenn ja, was ist dessen bzw. deren Titel?
C. Zur Zielsetzung der die Erinnerungsaspekte thematisierenden Aufgaben	4. Welches Lernziel bzw. welche Lernziele verfolgt die Aufgabe?

Ziel der qualitativen Analyse besteht darin, objektiv aufzuzeigen, über welches fremdsprachendidaktische Potenzial die zu analysierenden Lehrwerke zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses verfügen. Hierzu soll veranschaulicht werden, ob die in der quantitativen Analyse erschlossenen Analysematerialien zum dialogischen Erinnern beitragen und – wenn ja – ob deren fremdsprachendidaktische Potenziale dabei ausgeschöpft werden. Zudem soll untersucht werden, ob Erinnerungsmedien eingesetzt werden und – wenn ja – inwiefern sie sich aus erinnerungstheoretischer und fremdsprachendidaktischer Hinsicht für den FSU eignen.

Die qualitative Analyse erfolgt deshalb in den folgenden Schritten: Erstens wird geklärt, ob die sich an realweltlichen Diskursen orientierende europäische erinnerungsgeschichtliche Pluralität thematisiert wird (1), weil dies die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns ist. Zweitens wird beantwortet, welche Europäisierungsstrategien die diese Voraussetzung erfüllenden Aufgaben einsetzen (2), weil erst deren Einsatz zum dialogischen Erinnern beitragen kann. Drittens wird bestimmt, zu welchem Ziel diese Strategien eingesetzt werden (3). Viertens wird aufgezeigt, ob die Tradierung von Erinnerungen in den in der quantitativen Analyse erschlossenen Aufgaben über Medien gewährleistet wird (4). Zwar lässt sich das Hauptkriterium des dialogischen Erinnerns auch ohne den Einsatz solcher Medien erfüllen, aber Aufgaben können kaum zum dialogischen Erinnern beitragen, wenn im FSU keine erinnerungskulturell und fremdsprachendidaktisch geeigneten Gedächtnismedien eingesetzt werden. Fünftens wird geprüft, welche Kriterien von

Badstübner-Kizik die solche Medien thematisierenden Aufgaben erfüllen (5), damit sich feststellen lässt, ob sich diese Medien durch die für den FSU relevanten Eigenschaften auszeichnen. Es sind nämlich die im Funktionsgedächtnis einer Gruppe verankerten und für den FSU tauglichen Erinnerungsorte, die über fremdsprachendidaktische Potenziale verfügen und zur Beantwortung der Forschungsfrage von Interesse sind. Aus diesen Schritten gehen die folgenden Analysekriterien hervor:

Tb. 7: Kriterienkatalog der qualitativen Lehrwerkanalyse

Analysedimensionen	Analysekriterien
A. Zur Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns	1. Wird die erinnerungsgeschichtliche Pluralität zwischen Europationen thematisiert und – wenn ja – orientiert sich diese Thematisierung an realweltlichen Diskursen? (NB: Aufgaben können erst hinsichtlich Analysedimension B analysiert werden, wenn sie dieses Kriterium erfüllen.)
B. Zum Einsatz der gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien	2. Werden Lernende dazu angeregt, sich in die erinnerungsgeschichtliche Perspektive der Nachbarn hineinzusetzen? 3. Werden Lernende dazu angeregt, überakzentuierte Erinnerungen in größere Zusammenhänge einzuordnen? 4. Werden Lernende dazu angeregt, fremde Erinnerungskomplexe in die eigene Gedächtniskonstruktion zu integrieren? (NB: Aufgaben können erst hinsichtlich Analysedimension C analysiert werden, wenn sie eines der Kriterien 2–4 erfüllen.)
C. Zur Zielsetzung des Einsatzes der gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien	5. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der interkulturellen Kompetenz eingesetzt? 6. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der Diskursfähigkeit eingesetzt? 7. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der symbolischen Kompetenz eingesetzt?
D. Zur Tradierungsart der thematisierten Erinnerungen	8. Wird die in der Aufgabe thematisierte Tradierung von Erinnerungen über Medien gewährleistet? (NB: Aufgaben können erst hinsichtlich Analysedimension E analysiert werden, wenn sie dieses Kriterium erfüllen.)
E. Zur Tauglichkeit der Erinnerungsmedien für den FSU	9. Siehe Tb. 4.

Um Ungenauigkeiten in der Hantierung dieser Kriterien zu vermeiden, wird einem Medium erst ein Wiedererkennungswert zuerkannt, wenn dessen Träger*innen über die Individuen innerhalb einer Gemeinschaft hinausgehen. Hoch ist ein solcher

Wiedererkennungswert nur, wenn Medien entweder ritualisiert sind, oder über mindestens 80 Jahre in die Gegenwart tradiert werden. Für die Länge der Tradierung von Erinnerungen wird schließlich ein Minimum von 80 Jahren angehalten, weil dieses Minimum in der Kulturtheorie häufig als maximale Reichweite des kommunikativen Gedächtnisses hervorgehoben wird.⁷¹ Diese Präzisierungen sind jedoch nicht absolut und daher kulturtheoretisch revisionsbedürftig. Zudem sind die den Erinnerungsmedien zugeschriebenen Bedeutungen immer prinzipiell wandlungsfähig. Die auf Basis dieser Kriterien zustande gekommenen Ergebnisse sollten deshalb mit Vorsicht interpretiert werden und sind künftig immer zu ergänzen.

Zur Operationalisierung der Kriterienkataloge werden pro Lehrwerk die der quantitativen und qualitativen Analyse zugrundeliegenden Teilfragen beantwortet. Auf Basis der Ergebnisse wird (sofern notwendig) anhand von Beispielen auch auf Empfehlungen zur Modifikation der Aufgaben eingegangen, wobei stets versucht wird, an die diesen Aufgaben ursprünglich zugrunde liegenden Lernziele anzuschließen. In Kapitel 3.5 werden schließlich alle Befunde zusammengekommen, damit die Hauptfrage dieser Arbeit beantwortet werden kann und die daraus resultierenden Implikationen für die kulturdidaktische Modellbildung formuliert werden können.

3.2 *Na klar!*

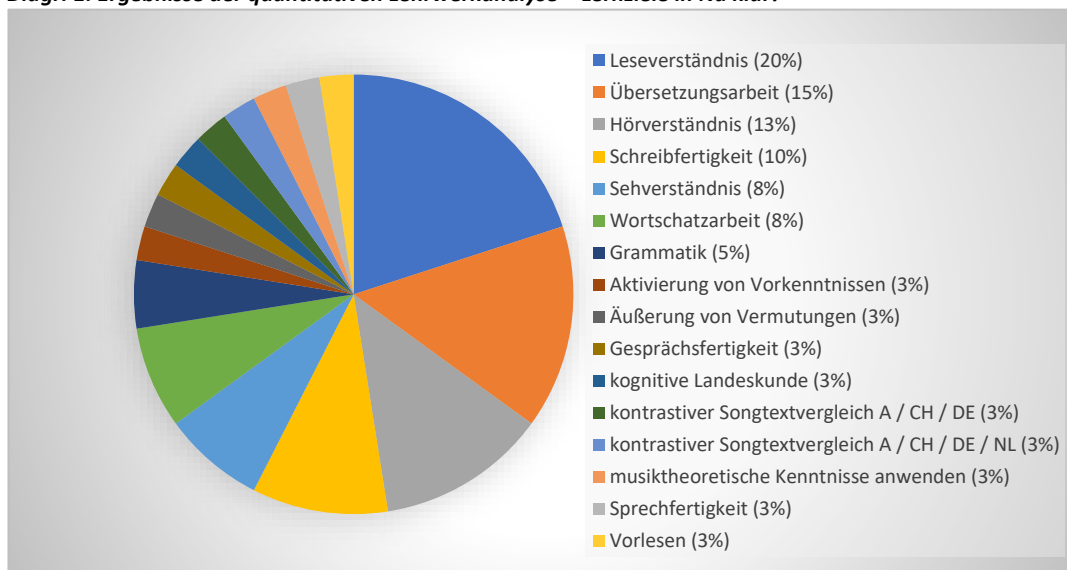
Aus der quantitativen Analyse geht hervor, dass sich 14% der insgesamt 151 analysierten Aufgaben der Erinnerungsthematik widmen.⁷² Es handelt sich dabei um 17 im Aufgabenbuch enthaltene und 4 digitale Aufgaben. In diesen Aufgaben kommen

⁷¹ Vgl. ERL, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 25. Zit. in Anm. 52. Hier ist es ergänzend anzumerken, dass die Länge der durch Medien gewährleisteten Tradierung von Erinnerungen für Medien kein zu erfüllendes Kriterium ist, um als Erinnerungsort gekennzeichnet werden zu können. Vgl. hierzu Anm. 51.

⁷² Vgl. zur Übersicht über die Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse (*Na klar!*) Anhang 1.1. Vgl. zur tabellarischen Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse (*Na klar!*) Anhang 2.1.

16 unterschiedliche Lernziele vor, die meistens auf die traditionellen Sprachfertigkeiten Lesen, Hören/Sehen, Schreiben, Sprechen/Gespräche führen und Teilfertigkeiten in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Übersetzen fokussieren (siehe Diagr. 1). Prozentual sind es die Kategorien Leseverständnis (20%), Übersetzungsarbeit (15%) und Hörverständnis (13%), die am häufigsten vorkommen. 9% der vorkommenden Kategorien fokussieren auf kulturelles Lernen: Es handelt sich dabei um kontrastive Kulturvergleiche (6%) und Faktenvermittlung im Sinne einer kognitiven Landeskunde (3%).

Diagr. 1: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse – Lernziele in *Na klar!*



Die qualitative Analyse zeigt, dass 4 der insgesamt 21 in der quantitativen Analyse erschlossenen Aufgaben (19%) die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns erfüllen.⁷³ Diese Aufgaben setzen die Anwendung der Europäisierungsstrategien jedoch nicht voraus. So wird im Text zu Aufgabe 6 und 9 (K. 1, Lekt. 1) zwar auf die deutsche Unwissenheit über die deutsche Besatzung der Niederlande und das in

⁷³ Vgl. zu der tabellarischen Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse (*Na klar!*) Anhang 3.1.

den Niederlanden lange Zeit existierende negative Bild über Deutschland und somit auf einen Erinnerungskonflikt verwiesen (vgl. NK! 6 u. 9; 10), aber auf die Übernahme, Kontextualisierung oder Integration fremder Erinnerungskomplexe wird nicht hingewirkt. Der deutsch-niederländische Erinnerungskonflikt wird auch nicht am Beispiel eines parallelen Erinnerungsorts veranschaulicht, und die den Erinnerungskonflikt explizit thematisierenden Aufgaben sind ausschließlich auf das Leseverstehen und nicht auf kulturelles Lernen ausgerichtet (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Aufgaben 6.4–6.5 (NK! 6; 12)

4 Schmerzhafter ist, dass im Nachbarland nicht jeder weiß, dass die Niederlande im Zweiten Weltkrieg von den Deutschen besetzt waren. (Absatz 3). Wer wird hier mit dem ‚Nachbarland‘ gemeint? _____

5 Nach dem Krieg wurden die Deutschen beleidigend *Moffen* genannt (Absatz 4). Ergänze, was den Deutschen zugeschrieben wurden.

- Deutsche sind _____
- Deutsche _____
- Deutsche _____

Auch Aufgaben 3–4 (K. 3, Lekt. 1) erfüllen die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns, ohne Assmanns Strategien in die Arbeit miteinzubeziehen. Sie erfordern nämlich zwar die Beschreibung der innereuropäischen erinnerungsgeschichtlichen Verschiedenheit, indem Lernende die als Erinnerungsorte zu betrachtende österreichische, schweizerische, deutsche und niederländische Nationalhymne miteinander vergleichen sollen (vgl. NK! 3–4; 110),⁷⁴ aber sie regen Lernende nicht dazu an, fremde Erinnerungskomplexe zu übernehmen, kontextualisieren oder integrieren: Lernende brauchen sich nämlich keine Gründe für die festgestellten thematischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu überlegen. Zudem wird der die Hymnen umgebende Diskurs nicht berücksichtigt (siehe Abb. 2).


⁷⁴ Vgl. zur Kennzeichnung von Volkshymnen als Erinnerungsorten bspw. RDUCH, Robert: Nationalhymnen. Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen. In: 20 Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Hg. v. Hans Henning Hahn u. Robert Traba. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018. S. 301–324.

Abb. 2: Aufgaben 3–4 (NK! 3–4; 110)

3 → Auf www.youtube.de findest du die Nationalhymnen von Österreich, der Schweiz und Deutschland.

1 Höre dir die drei **Lieder** an und lies mit dem Text mit.

2 Lies die Themen. Zu welcher Nationalhymne passen sie? Schreibe sie zu der richtigen Fahne. Die Themen können mehrmals benutzt werden. Es bleiben einige Themen übrig. Wähle aus:
Arbeit – Einwohner – Freundschaft – Heimat – Kampf – Landschaft – Schönheit – Selbstverherrlichung – Tod – Verehrung Gottes – Ziel



4 → Du hast gerade drei deutschsprachige Nationalhymnen gehört. Suche dir nun auf www.youtube.de die niederländische Nationalhymne *Het Wilhelmus*. Von welchen Themen handelt diese Nationalhymne? Benutze die Wörter aus Aufgabe 3 und ergänze eventuell. Vergleiche die deutschsprachigen Hymnen mit dem *Wilhelmus*.

Die bisher besprochenen Aufgaben enthalten also thematische Potenziale zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses, schöpfen sie inhaltlich aber nicht aus. Zur inhaltlichen Ausprägung eines dialogischen Erinnerens hätte der in Aufgabe 6 und 9 beschriebene Erinnerungskonflikt an einem konkreten parallelen Erinnerungsort veranschaulicht werden und hätten Lernende selbst über die diesem Konflikt zugrunde liegenden Gründe nachdenken müssen. Hierzu wären z. B. das Tagebuch von Anne Frank und dessen 1950 veröffentlichte deutsche Übersetzung als im jeweiligen nationalen Gedächtnis verankerte Erinnerungsmedien geeignet. Im Unterricht könnten Lernende z. B. dazu angeregt werden, beide Texte inhaltlich miteinander zu vergleichen. Wenn sie dann auf die Versuche der Übersetzerin Anneliese Schütz stoßen, die Deutschen im Vergleich zum Original weniger negativ darzustellen,⁷⁵ und diese aus der Perspektive der Übersetzerin zu erklären und kontextualisieren versuchen, lernen sie zu rekonstruieren, wie das als fremd wahrgenommene

⁷⁵ Vgl. zur hier gemeinten Übersetzung Duitsland Instituut Amsterdam: De hoofdbreken van de Achterhuisvertalers. Twee symposia over het dagboek van Anne Frank. <https://duitslandinstituut.nl/artikel/1280/de-hoofdbreken-van-de-achterhuis-vertalers>. Letzter Zugriff: 24.05.2021.

Geschichtsbild (die deutsche Unwissenheit über die Besatzung der Niederlande) möglicherweise zustande gekommen ist und können sie sowohl am Leseverstehen als auch an der Entwicklung eines dialogischen Gedächtnisses arbeiten. Um die transformierende Wirkung von Zeit auf die deutschen Erinnerungen sichtbar zu machen, könnten dabei zudem auch neuere, treuer am Original gebliebene Übersetzungen miteinbezogen werden, die das als negativ bewertete Verhalten der Deutschen nicht verschleiern. Wichtig ist dabei allerdings, dass – und dies gilt auch für künftige Verbesserungsvorschläge – Stereotype vermieden werden.

Zur Verbesserung von Aufgaben 3–4 wäre es vor allem gut, die jeweiligen Fragestellungen so zu ändern, dass sie zum dialogischen Erinnern beitragen können, denn an sich verfügbare Nationalhymnen aus erinnerungsgeschichtlicher sowie fremdsprachendidaktischer Perspektive über fremdsprachendidaktische Potenziale. Hierzu hätte man Lernende z. B. dazu anregen können, sich Gründe dafür zu überlegen, weshalb viele Deutsche ihre Volkshymne – anders als Niederländer*innen – lieber nicht mit dem Terminus ‚Volkslied‘ auszeichnen.⁷⁶ Hierfür müssen sie sich nämlich in fremde Erinnerungskomplexe hineinversetzen und diese kontextualisieren. Wenn die Anwendung der hierdurch erworbenen Kenntnisse in der Anschlusskommunikation mit Deutschen eine Rolle spielen würde, könnte zudem auf die Integration fremder Erinnerungskomplexe hingewirkt werden.

Die übrigen 17 in der quantitativen Analyse erschlossenen Aufgaben erfüllen die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns nicht. In diesen Aufgaben spielt kulturelles Lernen kaum eine Rolle, und wenn doch, so fokussiert es auf eine kognitive Landeskunde (vgl. NK! 9; 113). Zu solchen Aufgaben gehören einerseits Aufgabe 12 (K. 3, Lekt. 1), 15 und 16 (K. 3, Lekt. 5), in denen auf die Beschreibung eines

⁷⁶ Vgl. hierzu bspw. KUIJK, Jan: Het Wilhelmus, een echt volkslied. <https://www.trouw.nl/nieuws/het-wilhelmus-een-echt-volkslied~b23f75e8/>. Letzter Zugriff: 24.05.2021.

konkreten Erinnerungsmediums verzichtet wird. Andererseits gibt es auch Aufgabe 9 (K. 3, Lekt. 1), 11 (K. 3, Lekt. 2), 2, 3, 5 (K. 3, Lekt. 3), 2 und 3 (K. 3, Lekt. 6), die wohl Erinnerungsmedien thematisieren. Diese Medien sind aber für den FSU nicht ideal, weil sie entweder keine Erinnerungsorte sind (z. B. weil sie nicht ritualisiert sind oder keinen symbolischen Charakter haben), oder nicht an die Lebenswelt der Lernenden anschließen.⁷⁷ Beispielhaft hierfür ist die Jahreszahl 1871, die in Aufgabe 9 thematisiert wird und im Erinnerungsdiskurs des deutschsprachigen Raumes kaum eine Rolle (mehr) spielt und sich zudem aus zeitgeschichtlicher Perspektive schwer mit der Lebenswelt von Lernenden verbinden lässt.

Zur Ausprägung eines dialogischen Erinnerns sollte mit Blick auf diese Aufgaben erstens eine für den FSU geeignetere Auswahl deutscher Erinnerungsorte getroffen werden. Diese sollten dann zweitens in den Aufgaben in Beziehung zu niederländischen Erinnerungsorten gesetzt werden. Zur Modifikation von Aufgabe 9 könnte beispielsweise die Jahreszahl 1989 Abhilfe schaffen, weil diese Jahreszahl wegen der deutschen Wiedervereinigung vermutlich nur im deutschen und nicht im niederländischen Kollektivgedächtnis verankert ist. Drittens und letztens sollten zu diesen Medien dann Aufgaben entwickelt werden, die Raum zum (evtl. integrierten) kulturellen Lernen bieten, das nicht (nur) auf Faktenvermittlung, sondern auch auf den Einsatz der Europäisierungsstrategien fokussiert.

Alle sonstigen Aufgaben sind miteinander vergleichbar, weil sie Erinnerungsmedien thematisieren, die viele Kriterien von Badstübner-Kizik erfüllen und sich somit als Erinnerungsorte für den FSU eignen. Dabei handelt es sich um Erinnerungsorte wie

⁷⁷ Hier ist es ergänzend anzumerken, dass für Aufgabe 11 und 5 gilt, dass die in ihnen thematisierten Medien nicht (vollständig) entlang der Kriterien von Badstübner-Kizik untersucht werden konnten, weil es in diesen Aufgaben für Lernende Wahlmöglichkeiten gibt und die Tauglichkeit des jeweiligen Erinnerungsmediums für den kulturbezogenen FSU von dieser Wahl abhängig ist.

Stolpersteine (vgl. NK! 5–6; 131ff.) und das Lied *99 Luftballons* (vgl. NK! 13–14; 142). Deren kulturtheoretische und fremdsprachendidaktische Potenziale zur Ausprägung eines dialogischen Erinnerns schöpfen sie aber nicht aus, weil sie nicht zum kulturellen Lernen eingesetzt werden, wie sich an den ihnen zugrunde liegenden Lernzielen nachvollziehen lässt. Zudem fehlt ihnen die multilaterale Perspektive. Um zum dialogischen Erinnern beitragen zu können, sollten diese Aufgaben einerseits thematisch geändert werden und Erinnerungsorte anderer Europeanationen behandeln, die einen ähnlichen symbolischen und funktionalen Gehalt wie die deutschen Erinnerungsorte aufweisen. Andererseits sollten Aufgaben entwickelt werden, die zum dialogischen Erinnern beitragen. Aufgabe 5 (K. 3, Lekt. 4) hätte beispielsweise so verbessert werden können. Am Ende dieser Aufgabe wird in einem Tipp nämlich zwar darauf hingewiesen, dass es nicht nur in Deutschland, sondern auch in den Niederlanden Stolpersteine gibt (vgl. NK! 5; 134), aber zur Erfüllung der Aufgabe wird von Lernenden keine bilaterale Auseinandersetzung mit diesen parallelen Erinnerungsorten verlangt. Eine solche Herangehensweise würde wohl von Lernenden verlangt, wenn sie z. B. dazu aufgefordert würden, sich textlich mit der öffentlichen deutschen Meinung über Stolpersteine auseinanderzusetzen und diese mit der Situation in den Niederlanden zu vergleichen. Wenn Lernende dann zusätzlich zum informierenden Lesen auch über Gründe für die aus dem Vergleich hervorgehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachdenken sollen, wird von ihnen nämlich die Anwendung von Europäisierungsstrategien verlangt. Aus der Analyse von *Na klar!* geht also hervor, dass dialogisches Erinnern in ihm nicht verankert ist: Keine einzige Aufgabe erfordert von Lernenden den Einsatz der Europäisierungsstrategien. Wohl sind Anknüpfungspunkte für die Ausprägung einer europäischen Erinnerungskultur feststellbar, und zwar sowohl in thematischer, als auch in erinnerungswissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Hinsicht.

Zur Verbesserung empfiehlt es sich dabei generell, die in *Na klar!* thematisierten Erinnerungsaspekte mehr mit kulturellem Lernen zu verbinden, für den FSU geeignete Erinnerungsorte zu thematisieren, Möglichkeiten zur Verknüpfung mit dem erinnerungsgeschichtlichen Kontext anderer Europeanationen zu inventarisieren und in die Praxis umzusetzen und schließlich Europäisierungsstrategien fremdsprachendidaktisch möglichst variationsreich zu verarbeiten, damit die Potenziale des dialogischen Gedächtniskonzepts zur Entwicklung der interkulturellen und symbolischen Kompetenz und Diskursfähigkeit ausgeschöpft werden können.

3.3 *Neue Kontakte*

Im Lehrwerk *Neue Kontakte* lassen sich überhaupt keine Aufgaben feststellen, die Erinnerungsaspekte behandeln. Aufgaben, die sich explizit der Geschichtsthematik widmen, thematisieren nämlich nie den Deutungscharakter von Geschichte; sie präsentieren Geschichte vielmehr als Faktum im Sinne einer faktenorientierten Geschichtsvermittlung. Exemplarisch hierfür ist Aufgabe 4 (K. 2, digital), die Lernende – wie auch alle anderen Aufgaben aus der digitalen Lernumgebung – nur dazu auffordert, nach dem Lesen eines Textes historische Fakten aufzulisten:

Abb. 3: Aufgabe 4/Geschichte 2 (NK digital, Screenshot: Hilco Elshout)



Für die Aufgaben aus den Literaturkapiteln und Lektionen *Land und Kultur* gilt Ähnliches. Zwar wird in solchen Aufgaben manchmal versucht, Geschichte in Beziehung zur Gegenwart zu setzen, aber der Ausgangspunkt solcher Aufgaben bildet nie ein bedeutungsgeladenes Geschichtsbild. Als Beispiel hierfür lassen sich Aufgaben 1–4 (K. 1, Lekt. *Land u. Kultur*) anführen. In dem ihnen zugehörigen Text wird die im

deutschen Sprachraum bekannte *Tatort*-Serie als „Archiv für die Kultur- und Gegenwartsgeschichte“ (NK 2; 29) beschrieben und wird betont, dass sich an ihr die transformierende Wirkung von Zeit auf Kultur und Gesellschaft veranschaulichen lässt, weil diese seit den 1970er Jahren existierende Serie stets dokumentiert, welche Themen in den jeweiligen Jahren gesellschaftlich relevant waren. Dass solche Themen erinnerungsgeschichtlicher Art sein können, wird im Text jedoch nicht erwähnt. Lernenden wird deshalb im Arbeitsprozess vermutlich nicht klar, dass sich aus dem Vergleich zwischen älteren und neueren *Tatort*-Sendungen auch die transformierende Wirkung von Zeit auf Gedächtnisinhalte ergeben *könnte*.

Auch in Aufgabe 4 (K. 2, Lekt. *Land u. Kultur*), 9 (Lit., K. 2), 5 (Lit., K. 3) und 4 (Lit., K. 4) wird Geschichte als Faktum und nicht als Erinnerung thematisiert. Sie fordern Lernende nämlich alle dazu auf, historische Phänomene oder literarische Texte vor dem Hintergrund der Aktualität zu deuten. Ob sich der Inhalt eines bestimmten historischen Textes heute als aktuell erweist, sagt jedoch nichts über sich stetig im Wandel befindende Geschichtsbilder aus.

Neue Kontakte liefert also keine Daten, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen können. Zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses enthält es deshalb keine fremdsprachendidaktischen Potenziale. Um am dialogischen Erinnern beizutragen, sollte der Deutungscharakter von Geschichte vielmehr hervorgehoben und am Beispiel von für den FSU tauglichen (parallelen) Erinnerungsorten veranschaulicht werden. Darüber hinaus sollten sich die Lernziele in *Neue Kontakte* in den die Erinnerungsaspekte thematisierenden Aufgaben dann auch auf die zur Ausprägung eines dialogischen Erinnerns relevanten Fähigkeiten konzentrieren.

Hierzu könnte z. B. die bereits erwähnte *Tatort*-Serie einen Beitrag leisten, weil sie als populäres Gedächtnis der Gegenwart das Wissen über die Vergangenheit immer wieder aktualisieren und einem Massenpublikum nahebringen kann und darüber

hinaus die Kriterien von Badstübner-Kizik erfüllt. Lernende könnten z. B. dazu angeregt werden, ältere und neuere die Erinnerung an die NS-Zeit thematisierende *Tatort*-Sendungen miteinander zu vergleichen, weil sich an ihr par excellence die transformierende Wirkung von Zeit auf Gedächtnisinhalte veranschaulichen lässt.⁷⁸ Die aus diesem Vergleich resultierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede könnten sie dann unter Anwendung der Europäisierungsstrategien z. B. vor dem Hintergrund der Zeit, des Raumes, oder der beteiligten Personen zu deuten versuchen und ggf. mit der eigenen Perspektive vergleichen, damit im Sinne eines dialogischen Erinnerens sowohl zur Entwicklung der interkulturellen und symbolischen Kompetenz als auch zur Entwicklung der Diskursfähigkeit beigetragen werden kann. Wie bereits bemerkt wurde, darf dabei allerdings die intranationale Heterogenität nie negiert werden.

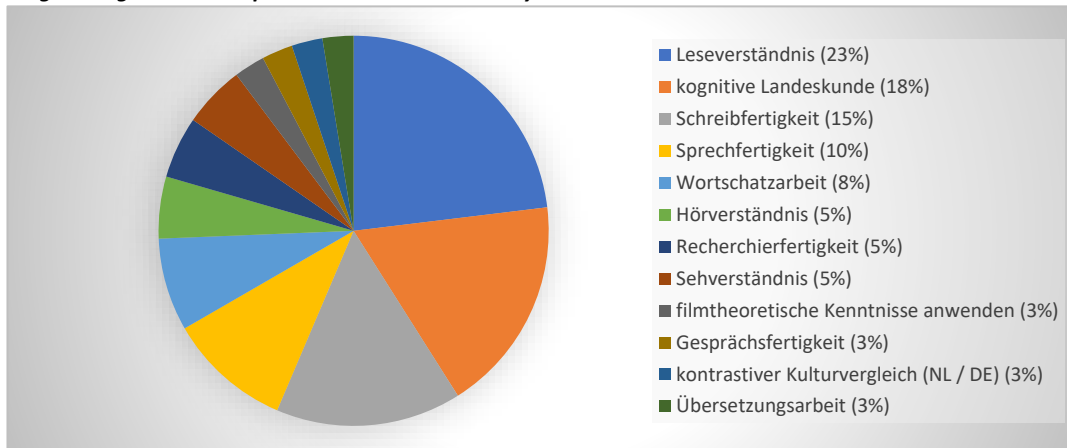
3.4 *TrabiTour*

Aus der quantitativen Analyse geht hervor, dass 7% der 308 durchgesehenen Aufgaben Erinnerungsaspekte thematisieren.⁷⁹ Es handelt sich dabei um 18 im Lehraufgabenbuch enthaltene und 5 digital vorliegende Aufgaben. In diesen Aufgaben kommen 12 unterschiedliche Lernziele vor, die dieselben Sprach- und Teilfertigkeiten wie die festgestellten Kategorien in *Na klar!* umfassen (siehe Diagr. 2). Prozentual kommen die Kategorien Leseverständnis (23%), kognitive Landeskunde (18%) und Schreibfertigkeit (15%) am häufigsten vor. 21% der vorkommenden Kategorien handeln sich um kulturelles Lernen. 86% dieser Kategorien konzentrieren sich auf Faktenvermittlung im Sinne einer kognitiven Landeskunde.

⁷⁸ Vgl. HIBNAUER, Christian: „Vergangenheitsbewältigung“ im *Tatort*? NS-Bezüge in der ARD-Krimireihe. <https://d-nb.info/1053464142/34>. Letzter Zugriff: 16.05.2021.

⁷⁹ Vgl. zur Übersicht über die Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse (*TrabiTour*) Anhang 1.2. Vgl. zur tabellarischen Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse (*TrabiTour*) Anhang 2.2.

Diagr. 2: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse – Lernziele in TrabiTour



Die qualitative Analyse der in der quantitativen Analyse erschlossenen Aufgaben zeigt, dass sieben Aufgaben (30%) teilweise die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns erfüllen und von Lernenden nicht die Anwendung der Europäisierungsstrategien fordern.⁸⁰ Eine dieser Aufgaben ist Aufgabe 17 (K. 1): Zu deren Erledigung sollen Lernende Deutschen nämlich mündlich über Freiheit oder den niederländischen Befreiungstag berichten (vgl. TT 17; 20). Die Fragestellung impliziert zwar, dass der 5. Mai, an dem Niederländer*innen an das Ende der deutschen Besatzung erinnern, im deutschen Kollektivgedächtnis nicht verankert ist und dass eine erinnerungsgeschichtliche Pluralität thematisiert wird. Auf diese Pluralität wird jedoch so implizit verwiesen, dass Aufgabe 17 (siehe Abb. 4) die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns nur teilweise erfüllen kann.


Aufgaben 40–45 (K. 2) erfüllen die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns auch nur teilweise. In dem ihnen zugehörigen Text wird über den deutschen Heimatfilm berichtet, an dessen ursprünglicher Entwicklung in Deutschland die schwierige Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit zugrunde gelegen hat (vgl. TT

⁸⁰ Vgl. zu der tabellarischen Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse (*TrabiTour*) Anhang 3.2.

40–45; 83). Der deutsche Heimatfilm wird dabei als eine Art Erinnerungsort charakterisiert, in dem sich kollektive Erinnerungen manifestieren, deren Bedeutungen einem konstanten zeitlichen Wandel unterworfen sind (vgl. TT 40–45; 82f.). Teilaufgabe 43.5 initiiert die Anschlusskommunikation und fragt dabei spezifisch nach der Heimatfilmtradition in den Niederlanden (siehe Abb. 5). Weil die deutsche Heimatfilmtradition dem Lesetext zufolge sehr eng mit der deutschen Erinnerungskultur zusammenhängt, könnte der Grund für die eventuelle Abwesenheit so einer Heimatfilmtradition in den Niederlanden durchaus in der erinnerungsgeschichtlichen Pluralität zwischen Deutschland und den Niederlanden liegen. Allerdings wirkt die Frage hiermit nicht unbedingt auf die Thematisierung erinnerungsgeschichtlicher Pluralität hin, weil von Lernenden auch andere Gründe angeführt werden könnten.

Abb. 4: Aufgabe 17 (TT 17; 20)

17 **Wörter**

 Eine deutsche Schulklasse besucht eure Schule vor den Maiferien. Während einer Vorstellungsrunde müsst ihr ein kurzes Statement über Freiheit oder den Befreiungstag geben. Wähle fünf Wörter aus der Lernliste und bau sie in dein Statement ein. Benutze den vorgegebenen Anfangssatz und notiere in Stichwörtern, was du sagen möchtest. Hört euch gegenseitig eure Statements an und notiert, welche Wörter aus der Lernliste verwendet wurden.

Freiheit / der Befreiungstag ist für mich ... _____

Abb. 5: Aufgabe 43.5 (TT 43; 85)

5 Gibt es dieses Genre in den Niederlanden auch? Wenn ja, welche Filme kennst du? Wenn nein, warum nicht?

Aufgaben 40–45 enthalten also wie Aufgabe 17 thematische Potenziale zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses, aber thematisieren die ihnen zugrunde liegenden Erinnerungskonflikte jeweils zu implizit. Auch wenn sie solche Konflikte explizit hervorgehoben hätten, hätten sie in der Form, so wie sie jetzt vorliegen, sowieso nicht zur Entwicklung eines dialogischen Erinnerns beitragen können, weil sie

die Anwendung der Europäisierungsstrategien nicht voraussetzen und vielmehr auf Sprach- bzw. Teilfertigkeiten und kaum auf ein sich nicht ausschließlich auf Faktenvermittlung konzentrierendes kulturelles Lernen fokussieren.

Zur Ausschöpfung ihrer thematischen Potenziale hätte Aufgabe 17 erstens den Erinnerungskonflikt expliziter darstellen müssen. Dies hätte sie durchaus am Beispiel von Unterschieden zwischen dem niederländischen 5. Mai und dem deutschen Tag der Befreiung machen können, denn es handelt sich dabei um erinnerungsgeschichtlich und fremdsprachendidaktisch nützliche, parallele Erinnerungsorte. Zweitens hätte sie die bilaterale Arbeit mit diesen Erinnerungsorten zur Erfüllung der Aufgabe voraussetzen müssen. Dabei ist es durchaus möglich, im Kontext einer Sprechaufgabe gleichzeitig an der Entwicklung eines dialogischen Gedächtnisses zu arbeiten. Wenn Lernende z. B. dazu angeregt werden, einen mündlichen Kurzvortrag zu halten, in dem sie darauf eingehen, wie Deutsche über den niederländischen Befreiungstag denken könnten und warum sie so darüber denken könnten, können sie sowohl an ihrer Sprechfertigkeit, als auch am dialogischen Erinnern arbeiten, weil sie zur Vorbereitung dieser Sprechaufgabe fremde erinnerungswissenschaftliche Perspektiven übernehmen und kontextualisieren sollen.

Zur Verbesserung von Aufgaben 40–45 wäre es vor allem wünschenswert, Lernende dazu zu bewegen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und niederländischen Heimatfilmtradition mithilfe der Europäisierungsstrategien zu verarbeiten, denn es handelt sich beim Heimatfilm um ein für den FSU geeignetes Erinnerungsmedium, das viele Kriterien von Badstübner-Kizik erfüllt. Lernende könnten z. B. dazu angeregt werden, nach der Kontextualisierung ihrer Befunde aus der Perspektive eines Deutschen Position zur niederländischen Heimatfilmtradition einzunehmen, damit sie fremde Erinnerungskomplexe nicht nur zu kontextualisieren, sondern auch zu übernehmen lernen.

Zwei Aufgaben (9%) erfüllen das Hauptkriterium des dialogischen Erinnerns wohl vollständig: Aufgaben 40–41 (K. 1). In dem ihnen zugehörigen Text wird nämlich beschrieben, dass in Deutschland im Vergleich zum Rest Europas strengere Bestimmungen für Datenschutz gelten, weil „[d]er zweite Weltkrieg [...] den Deutschen bewusst [machte], dass jede Sammlung von Personendaten schwere Konsequenzen haben kann“ und „[a]uch die Auswirkungen des datensammelnden Kontrollregimes der DDR auf die Handlungsfreiheit der betroffenen Bürger [...] bis heute präsent [sind]“ (TT 40–41; 35). Im Text wird dieser Erinnerungskonflikt an der niederländischen Karte für öffentliche Verkehrsmittel veranschaulicht, die in Deutschland als „‘Big Brother‘“ (TT 40–41; 35) bezeichnet wird. Aufgaben 40–41 thematisieren somit zwar einen Erinnerungskonflikt, aber Lernende brauchen sich nicht im Sinne eines dialogischen Erinnerns mit ihm auseinanderzusetzen: Die Aufgaben enthalten nämlich keine Angebote zum kulturellen Lernen, sondern sind ausschließlich auf informierendes Lesen ausgerichtet – dies gilt auch für die einzigen den Erinnerungskonflikt explizit thematisierenden Teilaufgaben: Aufgaben 41.6–41.7 (siehe Abb. 6). Sie thematisieren auch kein konkretes Erinnerungsmedium, weil die niederländische Chipkarte nicht (primär) zur Tradierung von Erinnerungen benutzt wird. Aufgaben 40–41 enthalten also nur thematische Potenziale zur Ausprägung eines dialogischen Erinnerns, schöpfen sie aber inhaltlich nicht aus. Zur inhaltlichen Ausprägung eines dialogischen Erinnerns sollte der in dem ihnen zugehörigen Text thematisierte Erinnerungskonflikt zuerst am Beispiel von parallelen deutsch-niederländischen Erinnerungsorten veranschaulicht werden. Hierzu könnten z. B. wie bei Aufgabe 17 (K. 1) die deutschen und niederländischen Befreiungstage Abhilfe leisten, denn es wäre durchaus möglich, dass Freiheit für Deutsche am 8. Mai vor dem Hintergrund des Datenschutz-Themas etwas ganz anderes als für Niederländer*innen am 5. Mai bedeutet. Zu diesem potenziellen Erinnerungskonflikt sollten dann

Aufgaben entwickelt werden, die im Kontext des kulturellen Lernens über Faktenvermittlung hinausgehen und auf die Anwendung der Europäisierungsstrategien hinwirken sollen. Lernende könnten z. B. darum gebeten werden, textliche Freiheitsnarrative rund um die Gedenktage in Deutschland und den Niederlanden miteinander zu vergleichen, und die daraus resultierenden Unterschiede zu erklären, perspektivieren, kontextualisieren und integrieren, damit sie sowohl am Leseverstehen als auch am dialogischen Erinnern arbeiten können. Es ist in dem Fall allerdings wohl zu beachten, dass die dem Erinnerungskonflikt zugrunde liegenden Ursachen nicht wie jetzt im Text zu Aufgaben 40–41 vorher bereits als Fakten präsentiert werden. Zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses ist es nämlich wichtig, dass Lernende selbst darüber nachdenken, was die Gründe für solche Unterschiede sein könnten und wie solche Unterschiede zu überwinden wären.

Abb. 6: Aufgaben 41.6–41.7 (TT 41; 36)

<p>6 Warum ist gerade in Deutschland Datenschutz ein so wichtiges Thema? (Absatz 4)</p> <hr/> <hr/>
<p>7 "Die Chipkarte ... ‚Big Brother‘ bezeichnet" (Zeile 129-131). Dieser Satz ist in Bezug auf den vorhergehenden Satz...</p> <p>A ein Gegensatz B eine Konkretisierung C eine Relativierung D eine Steigerung</p>

Die übrigen 14 aus der quantitativen Analyse hervorgehenden Aufgaben (61%) behandeln keine erinnerungsgeschichtliche Pluralität zwischen Europeanationen. Aufgaben 5–9 (K. 2), die vor allem die Entwicklung von Sprach- und Teilfertigkeiten zum Ziel haben, nehmen dabei eine besondere Stellung ein: In dem ihnen zugehörigen Text wird nämlich zwar über die Existenz erinnerungsgeschichtlicher Pluralität berichtet, aber es handelt sich dabei nicht um die erinnerungsgeschichtliche

Verschiedenheit zwischen Europeanationen: Es wird nämlich auf einen Erinnerungskonflikt zwischen Deutschland und dessen ehemaligen (afrikanischen) Kolonien verwiesen. Diese Aufgaben enthalten also keine thematischen Potenziale zur Ausprägung eines dialogischen, europäischen Gedächtnisses. Wenn sie wohl so einen europäischen Erinnerungskonflikt zum Thema gehabt hätten, gäbe es solche Potenziale allerdings auch kaum, weil sie kaum auf kulturelles Lernen (und wenn doch ausschließlich auf eine faktenorientierte Geschichtsvermittlung im Sinne einer kognitiven Landeskunde) ausgerichtet sind. Dabei spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass die Tradierung von Erinnerungen in diesen Aufgaben nur teilweise über Medien gewährleistet wird. Es wird nämlich zwar auf einstige Erinnerungsmedien wie Straßennamen und Kolonialdenkmale verwiesen, in denen sich der Erinnerungskonflikt manifestiert hätte, aber der Leser erfährt nicht genau, um welche Straßennamen und Denkmale es sich dabei konkret handelt. Deshalb konnten diese Medien auch nicht entlang der Kriterien von Badstübner-Kizik untersucht werden.

Die sonstigen neun Aufgaben sind miteinander vergleichbar, weil sie alle Erinnerungsmedien thematisieren, die viele der Kriterien von Badstübner-Kizik erfüllen und sich somit als Erinnerungsorte für den FSU eignen. Dabei handelt es sich um den Burg Hohenzollern (vgl. TT 4/Geschichte 1; digital), das Mordattentat auf Hitler von Georg Elser (vgl. TT 1–4/Geschichte 4; digital), die Lederhosen und Dirndl (vgl. TT 22–23; 170f.) und in geringerem Maße die *Spiegelaffäre* (vgl. TT 32–33; 30f.), wobei die Letztere nicht wirklich ritualisiert zu sein scheint. Diese Aufgaben verfügen aus erinnerungswissenschaftlicher sowie fremdsprachendidaktischer Perspektive also über Potenziale zur Ausprägung eines dialogischen Erinnerns. Diese Potenziale werden aber nicht ausgeschöpft, weil diese Aufgaben Erinnerungsaspekte nicht zum (nicht-faktenorientierten) kulturellen Lernen einsetzen, wie sich an den ihnen zugrunde liegenden Zielen nachvollziehen lässt.

Zur Verbesserung dieser neun Aufgaben bietet es sich erstens an, Erinnerungsorte anderer Europeanationen zu suchen, die einen ähnlichen symbolischen und funktionalen Gehalt wie die genannten deutschen Erinnerungsorte aufweisen. Die bilaterale Arbeit mit ihnen sollte dann zur Erfüllung der Aufgaben vorausgesetzt werden und zum dialogischen Erinnern beitragen. Die Suche nach niederländischen Erinnerungsorten, die parallel zu den genannten deutschen Erinnerungsorten verlaufen, dürfte sich jedoch als schwierig erweisen. So erscheint es kaum möglich, am Beispiel des Mordattentats auf Hitler oder der *Spiegel*affäre zwischen Deutschen und Niederländer*innen existierende konfliktive Erinnerungen auszuarbeiten. Weil es sich bei den genannten deutschen Erinnerungsorten darüber hinaus um Medien handelt, die jeweils selbst keine authentische Sprache liefern, sollten die hier gemeinten, in *TrabiTour* thematisierten deutschen Erinnerungsorte vielleicht durch andere Erinnerungsorte ersetzt werden, die sich erstens noch besser für den kulturbezogenen FSU eignen und zweitens im Kontext von Erinnerungskonflikten zwischen Deutschland und den Niederlanden mehr auf der Hand liegen.

Die Analyse von *TrabiTour* hat also zum Ergebnis geführt, dass dialogisches Erinnern in ihm nicht verankert ist, weil die Anwendung von Europäisierungsstrategien nicht erfordert wird. Wohl sind Anknüpfungspunkte für die Ausprägung einer europäischen Erinnerungskultur feststellbar, und zwar in thematischer, erinnerungstheoretischer und fremdsprachendidaktischer Hinsicht. Zur Verbesserung empfiehlt es sich dabei erstens generell, die in *TrabiTour* vereinzelt angedeuteten Erinnerungskonflikte möglichst explizit darzustellen und die dialogische Gedächtnisarbeit mit ihnen zu verpflichten. Zweitens sollten sich Aufgaben, die Erinnerungsaspekte thematisieren, die sich auch als erinnerungsgeschichtlich und fremdsprachendidaktisch sinnvoll erweisen, möglichst weniger der faktenorientierten Landeskunde, sondern vielmehr dem (in den Sprachfertigungsunterricht integrierten)

dialogischen Aushandeln strittiger Erinnerungen widmen. Drittens sind in *TrabiTour* für den FSU geeignetere deutsche Erinnerungsorte erwünscht und sollten Möglichkeiten zur Verknüpfung mit dem erinnerungsgeschichtlichen Kontext anderer Europeanationen inventarisiert und in die Praxis umgesetzt werden. Viertens und letztens sollten Europäisierungsstrategien fremdsprachendidaktisch möglichst variationsreich eingesetzt werden, damit die Potenziale des dialogischen Gedächtniskonzepts zur Entwicklung der interkulturellen und symbolischen Kompetenz und Diskursfähigkeit ausgeschöpft werden können.

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die kulturdidaktische Modellbildung

Die Ergebnisse der Analyse zeigen erstens, dass in *Na klar!* 14%, in *Neue Kontakte* 0% und in *TrabiTour* 7% der analysierten Aufgaben Erinnerungsaspekte thematisieren. Aufgaben zum Erinnern sind also relativ selten. Dies steht im Einklang mit aktueller Forschung zu deutschen DaF-Lehrwerken, aus der hervorgeht, dass auch diese Lehrwerke vielmehr auf eine daten- und faktenorientierte Geschichtsvermittlung ausgerichtet sind und den Deutungscharakter von Geschichte kaum berücksichtigen.⁸¹

Zweitens lässt sich feststellen, dass diese Aufgaben die Erinnerungsthematik vor allem zur Entwicklung von Sprach- und Teilfertigkeiten einsetzen. Leseverständnis kommt dabei als Lernziel stets prozentual am häufigsten vor. Erinnerungsaspekte werden auch zum kulturellen Lernen eingesetzt: In *Na klar!* handelt es sich dabei um 9%, in *TrabiTour* um 21% der vorkommenden Lernziele. 33% solcher Lernziele fokussieren in *Na Klar!* auf Faktenvermittlung im Sinne einer kognitiven

⁸¹ Vgl. RESHCHYNSKA, Tetiana: Fehlgeschlagenes Experiment, eine kommode Diktatur oder eine totalitäre, fremde Despote – DDR und Sowjetunion als Kampfplatz der Erinnerungen. S. 8. Zitiert in Anm. 13.

Landeskunde; in *Trabitour* handelt es sich dabei um 86%. Die übrigen 67% in *Na klar!* und 14% in *TrabiTour* sind auf kontrastive Kulturvergleiche ausgerichtet.

Drittens geht aus der Analyse hervor, dass in *Na klar!* 19% und in *TrabiTour* 9% der die Erinnerungsthematik behandelnden Aufgaben die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns vollständig erfüllen. In diesen Aufgaben wird von Lernenden jedoch nie die Anwendung von Europäisierungsstrategien verlangt. Dies heißt, dass sich die Aufgaben zum kulturellen Lernen – auch diejenigen, die nicht auf Faktenvermittlung fokussieren – nie zum dialogischen Erinnern beitragen.

Viertens hat sich herausgestellt, dass in *Na Klar!* 43% und in *TrabiTour* 65% der die Erinnerungsaspekte thematisierenden Aufgaben kulturtheoretisch und fremdsprachendidaktisch geeignete (deutsche) Erinnerungsmedien behandeln. Solche Medien könnten also die Basis für die bilaterale Arbeit mit parallelen Erinnerungsorten bilden, die zum dialogischen Erinnern beitragen kann.

Das dialogische Erinnern ist in niederländischen DaF-Lehrwerken also nicht verankert. Daher erscheint vor allem die Bewusstwerdung der großen fremdsprachendidaktischen Potenziale des dialogischen Gedächtniskonzepts wichtig. Allerdings sind wohl Potenziale zur Ausprägung einer europäischen Gedächtniskur in den Lehrwerken feststellbar, und zwar in thematischer, kulturtheoretischer und fremdsprachendidaktischer Hinsicht. Zur Ausnutzung dieser Potenziale sollten sich die die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns erfüllenden Aufgaben vielmehr einem (in den Sprachfertigungsunterricht integrierten) kulturellen Lernen widmen, das nicht (nur) auf Faktenvermittlung oder kontrastive Kulturvergleiche, sondern vielmehr auf die Anwendung der Europäisierungsstrategien fokussiert. Aufgaben, die für den FSU geeignete (deutsche) Erinnerungsorte behandeln, sollten diese mit parallel zu ihnen verlaufenden und für den FSU geeigneten Erinnerungsorten anderer Nationen verbinden und in den Vordergrund einer möglichst variationsreichen bi-

bzw. multilateralen Arbeit stellen, die zum dialogischen Aushandeln strittiger Erinnerungen und – wenn möglich – zur Entwicklung der interkulturellen und symbolischen Kompetenz sowie der Diskursfähigkeit beitragen kann. Wenn es aber keine auf der Hand liegenden Möglichkeiten zur Verknüpfung mit dem erinnerungsgeschichtlichen Kontext anderer Europeanationen geben sollte, so sollten andere für den FSU taugliche (deutsche) Erinnerungsorte ausgewählt werden, so wie dies sowieso für Aufgaben gilt, die keine oder für den FSU ungeeignete Erinnerungsmedien thematisieren. Für die kulturdidaktische Modellbildung im folgenden Kapitel heißt dies also, dass innereuropäische erinnerungsgeschichtliche Differenzen aufgegriffen, am Beispiel von für den FSU geeigneten parallelen Erinnerungsorten veranschaulicht, aus dem Kontext kognitiver Landeskunde gelöst und zur Ausprägung des dialogischen Gedächtnisses und zur vielfältigen Ausnutzung deren fremdsprachendidaktischer Potenziale verarbeitet werden sollen.

Mit Blick auf die Analyseergebnisse ist es aber kritisch anzumerken, dass die untersuchten Lehrwerke in der vorliegenden Arbeit zwar als wichtige, jedoch nicht als alleinentscheidende Faktoren zur Umsetzung des dialogischen Gedächtniskonzepts in die fremdsprachendidaktische Praxis angesehen werden, weshalb die Ergebnisse nur auf den Einsatz der in dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke Bezug nehmen und nicht auf weitere Kontexte übertragen werden sollten.

4. Kulturdidaktische Modellbildung: Dialogisches und musikalisches Erinnern an die Bombardierungen von Rotterdam (1940) und Dresden (1945)

In diesem Kapitel steht die kulturdidaktische Modellbildung zu den Gedenkliedern *Rotterdam 1940* und *Wie liegt die Stadt so wüst* im Mittelpunkt. Zuerst wird geklärt, weshalb diese Lieder als für die jeweils eigene nationale Erinnerungskultur kennzeichnende Erinnerungsorte zu bezeichnen sind und worin sich die kulturtheoretische Parallelität zwischen ihnen befindet. Danach werden die methodisch-didaktischen Vorüberlegungen erörtert, die auf der Theorie und den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse aufbauen. Schließlich werden die für die Arbeit mit den beiden Erinnerungsorten konzipierten Aufgaben Schritt für Schritt eingeführt und methodisch-didaktisch in Bezug auf die Theorie und die Lehrwerkanalyseergebnisse begründet.

4.1 De la Mars Chanson und Mauersbergers Trauermotette als parallele deutsch-niederländische Erinnerungsorte

4.1.1 *Rotterdam 1940* als niederländischer Erinnerungsort

Das Lied *Rotterdam 1940* ist eines der wenigen im niederländischen Gedächtnisdiskurs verankerten künstlerischen Zeugnisse des deutschen Bombardements auf Rotterdam vom 14. Mai 1940, das den größten Teil der Innenstadt völlig zerstörte und dem ca. 800 Menschen zu Opfer fielen.⁸² Ihm liegt textlich der kurz nach der Bombardierung verfasste Monolog *Opbouw* von Martie Verdenius zugrunde, der funktional an das Leid der als Opfer⁸³ dargestellten Eigengruppe (der Rotterdamer

⁸² Vgl. hierzu bspw. STRUPP, Christoph: Stadt ohne Herz. Rotterdam und die Erinnerung an den deutschen Luftangriff vom 14. Mai 1940. In: Luftkrieg. Erinnerungen in Deutschland und Europa. Hg. v. Jörgen Arnold u. a. Göttingen: Wallstein 2009 (= Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts 10). S. 28.

⁸³ In *Rotterdam 1940* besetzt die Opferrolle aber zugleich auch die Position des Helden, der die Stadt wieder aufbaut und den Blick in die Zukunft richtet, was der Grund für den optimistischen Tenor des Liedes ist.

Bevölkerung) erinnert, wie aus Sätzen wie „Für viele [Rotterdamer] ist die Notwendigkeit zum Leben nicht mehr da.“⁸⁴ hervorgeht. Es ignoriert jedoch die Frage der deutschen Schuld und thematisiert vielmehr den Wiederaufbau und das Vergessen, wie sich an Sätzen wie „Und unsere Kinder werden dies [die Bombardierung Rotterdams] Gott sei Dank als erste vergessen.“⁸⁵ exemplarisch nachvollziehen lässt.

Rotterdam 1940 wurde bereits ab Ende 1940 von der niederländischen Chanteuse Fien de la Mar in verschiedenen niederländischen Städten öffentlich aufgeführt. Das Lied passte nämlich perfekt zur damaligen Vergangenheitsbewältigung, die prägend für die breitere niederländische Erinnerungskultur bis in die 1950er Jahre wurde, weil für sie u. a. Narrative des Wiederaufbaus und Vergessens typisch waren.⁸⁶ Die Aufführungen von De la Mar lösten damals tiefe, emotionale Reaktionen aus und wurden schon rasch als „Höhepunkt des niederländischen Kabarets“⁸⁷ wahrgenommen. Diese demonstrative Wirkung des Liedes war genau der Grund für ein Aufführungsverbot, das De la Mar von den Deutschen zunächst auferlegt wurde, aber nicht lange dauerte: Nach einem Verhör von Verdenius wurde es vermutlich aufgrund des optimistischen Tenors des Liedes wieder aufgehoben.⁸⁸

Bereits kurz nach der Bombardierung erfüllte *Rotterdam 1940* also die Funktion eines Gedächtnismediums – sowohl in Rotterdam, als auch im Rest der Niederlande. Obwohl eine rezeptionsgeschichtliche Forschung, die im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen würde, präziser darüber Auskunft geben müsste, wann, wo und wozu

⁸⁴ VERDENIUS, Martie, zit. nach PAUW, Hans van der: Rotterdam in de Tweede Wereldoorlog. Amsterdam: Boom 2006. S. 890. Übersetzung d. Verf.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Vgl. STRUPP, Christoph: Stadt ohne Herz. S. 30. Zitiert in Anm. 82; WIELENGA, Friso: Erinnerungskulturen im Vergleich. Deutsche und niederländische Rückblicke auf die NS-Zeit und den Zweiten Weltkrieg. In: Jahrbuch Zentrum für Niederlande-Studien 12 (2001) H. 1. S. 14–20.

⁸⁷ IBO, Wim, zit. nach PAUW, Hans van der: Rotterdam in de Tweede Wereldoorlog. S. 891. Zit. in Anm. 84. Übersetzung d. Verf.

⁸⁸ Vgl. HOGERVORST, Susan u. ULZEN, Patricia van: Rotterdam en het bombardement. 75 jaar herinneren en vergeten. Amsterdam: Boom 2015. S. 25.

Rotterdam 1940 im Laufe der Zeit aufgeführt und wie es dabei genau rezipiert worden ist, scheint es diese Funktion bis heute zu erfüllen, und zwar als Erinnerungsort. Auch wenn es häufig ausschließlich in kabarettischen Kontexten ohne die Berücksichtigung der Kriegsthematik präsentiert zu werden scheint,⁸⁹ und trotz der Tatsache, dass seine optimistischen Narrative, die die Rotterdamer Erinnerungskultur bis heute kennzeichnen,⁹⁰ für die sich durch Moralisierung und Differenzierung auszeichnende aktuelle niederländische Erinnerungskultur atypisch zu sein scheinen,⁹¹ bestätigt ein kurzer Blick auf niederländische Publikationen nämlich, dass es zumindest im vergangenen Jahrzehnt noch als Erinnerungsmedium im niederländischen Kollektivgedächtnis funktional und symbolisch verankert war. Dies geht z. B. aus zahlreichen Aufführungen, CD-Aufnahmen und Verweisen auf das Lied in Zeitungen und Sammlungen hervor, die sich dem niederländischen Umgang mit der Bombardierung und dem Zweiten Weltkrieg widmen.⁹² So wurde es 2012 vom Kabarettduo Thissen und Janssen am Ende seines die Besatzungszeit thematisierenden Gedenkprogramms *Lachen in het donker* gesungen und wurde 2015 mit ihm die Rotterdamer Ausstellung *De Aanval* eröffnet.⁹³ Typisch hierfür ist auch, dass es auf die CD *Land van mij* von Paul de Leeuw aufgenommen wurde, die außer *Rotterdam 1940* auch andere für die Niederlande anno 2016 erkennbare Lieder enthält.⁹⁴

⁸⁹ Vgl. hierzu bspw. Flint: *Als ik nog eens word geboren*. Audio-CD. Flint Music: 2006; IBO, Wim: *Uit liefde* (12 cabaretnummers van Martie Verdenius). Audio-CD. Philips: 1974; VERDENIUS, Martie u. Cabaret Tingel-Tangel: *Cabaret vandaag gisteren morgen*. Audio-CD. Muziekweb.nl: 2018.

⁹⁰ Vgl. HOGERVORST, Susan u. ULZEN, Patricia van: *Rotterdam en het bombardement*. S. 25. Zit. in Anm. 88.

⁹¹ Vgl. WIELENGA, Friso: *Erinnerungskulturen im Vergleich*. S. 26ff. Zit. in Anm. 86.

⁹² Vgl. für andere als die im folgenden Text erwähnten Beispiele bspw. Musonius: *Liederen over de Tweede Wereldoorlog*. <https://www.zwartekat.nl/nieuws/2017/05/04/liederen-over-de-tweede-wereldoorlog/>. Letzter Zugriff: 05.03.2021; o. V.: *Rotterdam – Ik heb je nog gekend toen je zó was*. Audio-CD. Wegener: 1978; PANNEKOEK, Jop: *Luxor* (1). In: *Rotterdams Dagblad* (01.12.2001). S. 701; STEINZ, Pieter: *De duivel aan de dis ; De twintigste eeuw in liedjes en hits*. In: *NRC Handelsblad; Boeken* (14.09.2001). S. 39.

⁹³ Vgl. HAAGDENBERG, Patrick van den: *De bakker brengt het brood van puin tot puin*. In: *De Volkskrant; Opening* (10.04.2012). S. 6; o. V.: *Liedjes over het bombardement*. <https://www.rijnmond.nl/nieuws/128771/Liedjes-over-het-bombardement>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

⁹⁴ Vgl. LEEUW, Paul de: *Land van mij*. Audio-CD. Universal: 2016.

Aus den genannten Beispielen geht hervor, dass mit *Rotterdam 1940* als Gedächtnismedium heute wie auch bereits 1940 nicht nur der Bombardierung, sondern auch der Besatzungszeit überhaupt gedacht wird. Es sind aber auch weitere Neu-deutungen feststellbar. So wurden Jugendliche 2001 in einem NRC-Zeitungsartikel dazu aufgerufen, *Rotterdam 1940* kennenzulernen, weil es im Zuge des 9/11-Terrors sehr aktuell sei.⁹⁵ Eine andere Deutung lieferte Paul de Leeuw, als er das Lied in einem Interview mit den Bürgerkriegen im Nahen Osten assoziierte.⁹⁶

Rotterdam 1940 ruft also bis heute periodisch bestimmte Erinnerungen hervor, die sich nicht mehr ausschließlich auf die Bombardierung Rotterdams beziehen. Dabei scheint es zwar nicht offiziell in Gedenkprogrammen verankert und somit nicht sehr stark ritualisiert zu sein, aber im aktuellen Rotterdamer und gesamt niederländischen Erinnerungsdiskurs scheint es zumindest im vergangenen Jahrzehnt noch als Gedächtnismedium zweiten Grades wahrgenommen zu werden. Obwohl eine rezeptionsgeschichtliche Forschung dies bestätigen müsste, scheint sich das Lied also durch eine materielle, funktionale und symbolische Dimension zu kennzeichnen. Deshalb ist es als niederländischer Erinnerungsort zu betrachten, dessen symbolische Bedeutungen sich stetig ändern, so wie es für Erinnerungsorte typisch ist.

4.1.2 *Wie liegt die Stadt so wüst* als deutscher Erinnerungsort

Auch im Umgang mit den Folgen des zwischen dem 13. und 15. Februar 1945 durch die Alliierten ausgeführten und aus heutiger Perspektive sehr umstrittenen Bombardements auf Dresden, das ein breites Stadtgebiet komplett zerstörte und mindestens 25 000 Menschen das Leben kostete, besetzt Musik von Anfang bis heute

⁹⁵ Vgl. STEINZ, Pieter: *De duivel aan de dis ; De twintigste eeuw in liedjes en hits*. S. 39. Zit. in Anm. 92.

⁹⁶ Vgl. LEEUW, Paul de, zit. nach SCHAVEMAKER, Peter: Paul de Leeuw: „Voor de woorden van liedjes moeten bij mij passen“. <https://reportersonline.nl/paul-de-leeuw-vooral-de-woorden-van-liedjes-moeten-bij-mij-passen/>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

eine wichtige Position.⁹⁷ Die Trauermotette *Wie liegt die Stadt so wüst*, die der Kreuzkantor Rudolf Mauersberger bereits im März 1945 als funktionale Erinnerung an die Zerstörung Dresdens und die elf verstorbenen Knaben aus seinem Kreuzchor nach Texten aus den Klagegedichten Jeremias für vier- bis siebenstimmigen gemischten Chor komponierte, nimmt dabei die wichtigste Stellung ein. Sie ist nämlich das erste Stück aus dem *Chorzyklus Dresden*, das am 4. August 1945 inmitten der Ruinen der Dresdner Kreuzkirche vom Kreuzchor uraufgeführt wurde und seitdem jährlich am 13. Februar auf dem Gedenkprogramm des Kreuzchores steht. Seit 1955, dem Jahr, in dem sie dem später von Mauersberger komponierten *Dresdner Requiem* vorangestellt wurde, ist sie außerdem als Eröffnung der offiziellen Gedenkkonzerte der Stadt Dresden institutionalisiert.⁹⁸ Sie gilt dabei bereits von Anfang an als Produkt der von den Dresdnern selbst entwickelten Erinnerungskultur, weil sie noch nicht durch die seit 1946 gefestigten erinnerungspolitischen Narrative der sowjetischen Besatzungsmacht beeinflusst worden war.⁹⁹

Obwohl eine rezeptionsgeschichtliche Studie dies bestätigen müsste, scheint Mauersbergers Motette auch heute noch als Erinnerungsmedium zu fungieren, und zwar in der Form eines deutschen Erinnerungsorts. Auch wenn die Motette ein in Dresden ritualisiertes Gedenklied ist, zeigt ein kurzer Blick auf deutsche Nachrichten und Gedenkveranstaltungen nämlich, dass sich ihre Rezeption als ritualisiertes, identitätsstiftendes Erinnerungsmedium zweiten Grades nicht nur auf den Kontext Dresdens beschränkt, so wie es manchmal impliziert wird.¹⁰⁰ So wurde sie 2020 in

⁹⁷ Vgl. SPRIGGE, Martha: Dresden's Musical Ruins. In: *Journal of the Royal Musical Association* 144 (2019) H. 1. S. 85.

⁹⁸ Vgl. ebd. S. 86; DREBEL, Gudrun u. HAUSMANN, Christopher: Gedenkkonzert. 70 Jahre Ende des Zweiten Weltkrieges. Programmheft. Jena: Bach-Projekt Weimar 2015. S. 3.

⁹⁹ Vgl. DREBEL, Gudrun u. HAUSMANN, Christopher: Gedenkkonzert. S. 3. Zit. in Anm. 98.

¹⁰⁰ Vgl. hierzu bspw. KLEMPNOW, Bernd: Seine Musik berührt noch immer tief. In: *Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Meissen; Kultur* (15.02.2015). S. 8.

Mönchengladbach, 2019 in Kleve und 2017 in Düren aufgeführt, um auch an die Bombenangriffe auf diese Städte zu erinnern.¹⁰¹

Mauersbergers Motette ruft also nicht (nur) in Dresden, sondern in ganz Deutschland periodisch Erinnerungen an das durch die Alliierten verursachte Leid im Zweiten Weltkrieg wach. Ein Grund dafür ist möglicherweise ihre deutsche Ausrichtung, und zwar sowohl in formaler, als auch in inhaltlicher Hinsicht. In vielen deutschen Städten wurde dieses Leid während der Kriegsjahre nämlich typischerweise unter Rückgriff auf traditionell deutsches Kulturgut bewältigt.¹⁰² Eine solche Vorgehensweise ist auch bei Mauersberger feststellbar, weil er textlich auf in der lutherschen Bibelübersetzung enthaltene, traditionell deutsche Trauernarrative zurückgegriffen hat, wie Sprigge betont: „[T]he composer combined an Old Testament text with the long-standing practices of the Lutheran *ars moriendi* [...] to navigate through the [...] post-traumatic circumstances following the bombing.“¹⁰³ Mauersbergers Positionierung innerhalb der deutsch-liturgischen Tradition war jedoch nicht nur textlich, sondern auch musikalisch, und zwar durch die Hinwendung zur Musik von Johann Sebastian Bach, die bereits seit dem 19. Jahrhundert im deutsch-österreichischen Raum als Synonym für Gesundheit und Heilung galt.¹⁰⁴

Auch inhaltlich spiegelt die Motette die deutsche Vergangenheitsbewältigung bis ca. 1945 wider. Anders als in den Medien manchmal impliziert wird,¹⁰⁵ wird in ihr die Frage der deutschen Schuld nämlich nicht gestellt; sie wird vielmehr explizit

¹⁰¹ Vgl. hierzu bspw. MÜHLENHOFF, Barbara: Singgemeinde mit Konzert zum Gedenken an 7. Oktober 1944. In: Rheinische Post (08.10.2019). S. 19; o. V.: Kirchenchor erinnert an Zerstörung Dürens. In: Aachener Zeitung; Lokales (10.11.2017). S. 14; RUF, Friedhelm: Als die Amerikaner die Stadt befreiten. In: Rheinische Post (28.02.2020). S. 22.

¹⁰² Vgl. SPRIGGE, Martha: Dresden's Musical Ruins. S. 94f. Zit. in Anm. 97.

¹⁰³ Ebd. S. 87.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. 87ff.

¹⁰⁵ Vgl. hierzu bspw. KLEMM, Ekkehard, zit. nach KLEMPNOW, Bernd: Rudolf Mauersberger in Südafrika. In: Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Bautzen; Feuilleton (27.09.2018). S. 12; SCHUBERT, Jens Daniel: Wie liegt die Stadt so wüst. In: Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Bautzen; Feuilleton (12.02.2018). S. 20.

vermieden,¹⁰⁶ was im Einklang mit der gesamtdeutschen Erinnerungskultur der Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegsjahre ist.¹⁰⁷ Dies lässt sich erstens an dem in die Partitur aufgenommenen Kompositionsdatum („Karfreitag“) nachvollziehen, weil sich die Motette hiermit in den Wiederaufbau- und den christlichen Auferstehungs- und Aufopferungsnarrativen positioniert:

Mapped so directly onto the Christian calendar, the firebombing takes on an aura of sacrifice. Th[is] [...] place[s] Mauersberger in dialogue with the ethical complexities of confronting German guilt in the aftermath of the Second World War [...].¹⁰⁸

Zweitens geht das Ausblenden der deutschen Schuld aus dem Textaufbau hervor. So wird im Liedtext auf das dritte Klagelied, in dem ein Schuldeingeständnis an Gott gerichtet wird, und auch das fünfte Klagelied (die Bejahung des Gerichtsurteils Gottes) verzichtet.¹⁰⁹ Stattdessen fokussiert der Text und somit die Motette vielmehr auf das Elend und Nicht-Verstehen wie sich an dem vier Mal wiederholten ‚Warum‘ nachvollziehen lässt. Die Eigengruppe wird dabei als Opfer charakterisiert, während die Schuld für das Elend in die Schuhe Gottes geschoben wird, wie die Textzeile „Warum willst du [Herr] unser so gar vergessen / und uns lebenslang so gar verlassen?“¹¹⁰ nahelegt. Das ist auch der Grund dafür, dass die Motette im publizistischen Diskurs der letzten Jahre – auch vor dem Hintergrund von Mauersbergers

¹⁰⁶ Vgl. hierzu bspw. KASSEL, Rainer: Sie mussten viel zu früh erwachsen werden. In: Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Dresden; Feuilleton (04.05.2020). S. 19; SPRIGGE, Martha: Dresden’s Musical Ruins. S. 106ff. Zit. in Anm. 97.

¹⁰⁷ Vgl. hierzu bspw. KÖNIG, Helmut: Die Zukunft der Vergangenheit. Der Nationalsozialismus im politischen Bewusstsein der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.: Fischer 2003. S. 23; SPRIGGE, Martha: Dresden’s Musical Ruins. S. 98. Zit. in Anm. 97; WIELENGA, Friso: Erinnerungskulturen im Vergleich. S. 14f. Zit. in Anm. 86; WOLFRUM, Edgar: Geschichte und Erinnerungskultur in der DDR und BRD. <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur?p=all>. Letzter Zugriff: 04.06.2019.

¹⁰⁸ SPRIGGE, Martha: Dresden’s Musical Ruins. S. 107. Zit. in Anm. 97.

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

¹¹⁰ MAUERSBERGER, Rudolf, zit. nach DREBEL, Gudrun u. HAUSMANN, Christopher: Gedenkkonzert. S. 6. Zit. in Anm. 98.

ehemaliger NSDAP-Mitgliedschaft – zunehmend kritisch betrachtet wird,¹¹¹ denn „[i]f the composer was using the Lamentations to express his guilt, it remains a spectre accessible only to those deeply familiar with the original text.“¹¹²

Alles in allem ruft Mauersbergers Trauermotette bis heute funktional Erinnerungen an die alliierten Bombenangriffe hervor. Dabei ist sie jedenfalls im Dresdner Erinnerungsdiskurs stark ritualisiert, aber auch im deutschen Kollektivgedächtnis scheint sie bis heute als Gedächtnismedium zweiten Grades symbolisch verankert zu sein. Obwohl eine rezeptionsgeschichtliche Forschung dies noch genauer ergeben müsste, ist *Wie liegt die Stadt so wüst* also ein gesamtdeutscher, langlebiger und ritualisierter Kristallisationspunkt kollektiver Erinnerung und Identität, der sich über eine materielle, funktionale und symbolische Dimension konstituiert und deshalb als deutscher Erinnerungsort zu verstehen ist.

4.1.3 *Rotterdam 1940* und *Wie liegt die Stadt so wüst* als parallele Erinnerungsorte

Aus dem Vergleich zwischen *Rotterdam 1940* und *Wie liegt die Stadt so wüst* ergeben sich viele Parallelen. So sind sie beide Musikstücke, die unter dem unmittelbaren Eindruck der jeweiligen Bombardierung komponiert und aufgeführt worden sind und für die jeweilige nationale Erinnerungskultur von damals typisch waren, weil sie funktional an die Bombardierungen erinnerten, dabei die jeweils ‚eigene‘ Gruppe als Opfergruppe charakterisierten, die Frage der deutschen Schuld nicht stellten und sich (explizit oder eher implizit) von Narrativen des Wiederaufbaus bedienten. Als solche Gedächtnismedien scheinen sie heute noch immer

¹¹¹ Vgl. hierzu bspw. DECKERT, Renatus: „Dresden ist eine Perle“. In: Sächsische Zeitung; Magazin (12./13.02.2011). S. 3.

¹¹² SPRIGGE, Martha: Dresden’s Musical Ruins. S. 107. Zit. in Anm. 97.

wahrgenommen zu werden, und zwar nicht nur im Kontext Dresdens und Rotterdams, sondern auch im Rahmen der jeweiligen nationalen Erinnerungskultur. Beide Stücke scheinen dabei gewissermaßen als Symbol ritualisiert zu sein und (auch wenn nur zum Teil) dieselbe Funktion wie damals zu erfüllen. Obwohl eine rezeptionsgeschichtliche Studie dies bestätigen müsste, sind sie also als langlebige Kristallisationspunkte der deutschen bzw. niederländischen kollektiven Erinnerung und Identität zu verstehen, die im Verhältnis zueinander im jeweiligen nationalen Gedächtnis einen vergleichbaren symbolischen und funktionalen Gehalt haben und deshalb als parallele Erinnerungsorte zu betrachten sind.

4.2 Methodisch-didaktische Vorüberlegungen

Ziel der ab Kapitel 4.3 vorgestellten Darstellung der kulturdidaktischen Modellbildung ist es, exemplarisch aufzuzeigen, wie die aus den Lehrwerkanalyseergebnissen hervorgehenden Empfehlungen in den kulturbezogenen FSU für Klasse 5 VWO umgesetzt werden könnten.¹¹³ Die dargestellte Modellbildung weist dabei zwar eine Progression auf, aber will nur an ausgewählten Beispielen die mögliche Arbeit mit parallelen Erinnerungsorten veranschaulichen.

Erstens wurde empfohlen, im FSU die europäische erinnerungsgeschichtliche Pluralität aufzugreifen und sie an für den FSU geeigneten parallelen Erinnerungsorten zu veranschaulichen, um sie danach zum dialogischen Erinnern einzusetzen. In der Modellbildung wird deshalb der in der Einleitung beschriebene Erinnerungskonflikt um die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens thematisiert und unter Anwendung aller Europäisierungsstrategien fremdsprachendidaktisch verarbeitet.

¹¹³ Der Unterrichtsentwurf ist aber als bilaterale Projektarbeit auch so gedacht, dass er sich unter kleinen Anpassungen, die jeweils in den Fußnoten des Materials beschrieben werden, auch für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende eignet. Vgl. zum Unterrichtsentwurf Anhang 4.

Hierzu werden die in Kapitel 4.1 besprochenen Lieder verwendet, weil sich dieser Konflikt an ihnen und den sie als Erinnerungsmedien zweiten Grades umgebenden Diskursen nachvollziehen lässt und weil sie zudem die kulturtheoretischen und fremdsprachendidaktischen Kriterien von Badstübner-Kizik erfüllen: Im Kontext der jeweils eigenen (nationalen) Erinnerungskultur sind sie nämlich als Erinnerungsorte zu betrachten, und als Gedenklieder liefern sie – je nachdem welche Zielsprache als Ausgangspunkt gilt – authentische Sprache, schließen an die Lebenswelt der Lernenden an und können in Einzelaspekten gefasst werden, die sich mit dem Instrumentarium der Fremdsprachendidaktik variationsreich bearbeiten lassen. Zu solchen Aspekten gehören außer Musik und Liedtext jeweils auch Elemente außerhalb der Kompositionen wie Selbstkommentare von Mauersberger und Rezeptionsdokumente, weil sie die die Erinnerungsorte umgebenden Diskurse mitgestalten und es wichtig ist, Lernenden solche Diskurse ersichtlich zu machen.

Die zweite Empfehlung lautete, dass die Europäisierungsstrategien im FSU zur vielfältigen Ausnutzung deren fremdsprachendidaktischer Potenziale eingesetzt werden sollten. Darum verfolgt die Modellbildung dieser Arbeit nicht nur ein inhaltliches, sondern auch ein kulturdidaktisches Ziel, das die Förderung eines möglichst breiten Spektrums von allen in Kapitel 2.2 erwähnten kulturbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten umfasst und somit über Faktenvermittlung hinausgeht. In der Modellbildung wird das hieraus resultierende kulturelle Lernen dabei im Sinne einer integrativen Landeskunde stets so in Sprachfertigkeitssaufgaben integriert, dass sie auch zur Förderung der in den analysierten Lehrwerken überwiegenden traditionellen Sprach- und Teilfertigkeiten auf GER-Niveau B1/B2, dem DaF-Zielniveau von 5 VWO, beitragen kann.¹¹⁴

¹¹⁴ Vgl. zur integrativen Landeskunde MOG, Paul: Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. München: Langenscheidt 1992.

Dem Aufbau der auf Basis der oben genannten Überlegungen konzipierten Lehrmaterialien liegt methodologisch das Modell zur Arbeit mit (parallelen) Erinnerungsorten von Behrendt zugrunde, das sich an Unterrichtskonzepte des inter- und transkulturellen (Literatur-)Unterrichts anschließt, sich jedoch als an die kulturelle Heterogenität von Lernenden anpassungsfähiger als diese Konzepte herausgestellt hat.¹¹⁵ Dieses Modell unterscheidet vier Phasen, die jeweils unterschiedliche thematische und in ihrer Komplexität zunehmende Schwerpunkte behandeln und somit ermöglichen, die in ihm enthaltenen Aufgaben nacheinander sowie voneinander losgelöst zu behandeln, damit je nach Lernstand und Vorwissen der Lernenden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können.

Zur erfolgreichen Arbeit mit den musikalischen Erinnerungsmedien ist in dieses Modell das Lieddidaktisierungsmodell von Esa integriert worden.¹¹⁶ Die jeweils erste und letzte Phase dieser Modelle ist dabei mehr oder weniger deckungsgleich; die Vertiefungs- und Ausdifferenzierungsphase enthalten sowohl Merkmale der Verständnis-, als auch der Anwendungsphase.¹¹⁷ Tabelle 8 liefert einen Überblick über den hieraus resultierenden Aufbau (inklusive Phasenbeschreibung):

Tb. 8: Aufbau der kulturdidaktischen Modellbildung; in Anlehnung an Behrendt und Esa¹¹⁸

Aufbau der kulturdidaktischen Modellbildung	
Vierphasenmodell (Behrendt)	Lieddidaktisierungsmodell (Esa)
Einführungsphase (A) Herstellung von Assoziationen und persönlichen Verbindungen zum Thema als Vorbereitung bzw. Vorentlastung; Sensibilisierung für den Erinnerungskonflikt	Vorentlastungsphase Einführung der in den Liedern enthaltenen Vokabeln und Themen in offenen Arbeitsformen

¹¹⁵ Vgl. BEHRENDT, Renata: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. S. 91. Zit. in Anm. 28.

¹¹⁶ Vgl. ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. Der gezielte Einsatz. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German 41 (2008) H. 1. S. 5.

¹¹⁷ Das Verständnis des Liedinhalts (Verständnisphase) ist nämlich jeweils sowohl von den Liedern selbst (Vertiefungsphase), als auch von den sie umgebenden Diskursen (Ausdifferenzierungsphase) abhängig. Ähnliches gilt für die Anwendungsphase, denn das Gelernte kann sich auf Lieder sowie deren Diskurse beziehen.

¹¹⁸ Vgl. BEHRENDT, Renata: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. S. 91. Zit. in Anm. 28; ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. S. 5. Zit. in Anm. 116.

Vertiefungsphase (B) Aufzeigen der Mehrdimensionalität der Lieder; Berücksichtigung verschiedener Liedaspekte und der Beziehung (Parallelität) zwischen ihnen	Verständnisphase Bewusstmachung des jeweiligen Liedinhalts unter Anwendung des in der Vor-entlastungsphase Gelernten und des aktivierten Vorwissens
Ausdifferenzierungsphase (C) Kontextualisierung und Wahrnehmung von Diskursen um Erinnerungsorte als komplexen Konstrukten; Überwindung der Monoperspektivität durch Perspektivenwechsel	Anwendungsphase Anwendung des Gelernten in sprachlichen Kontexten
Reflexionsphase (D) Auf Basis des Perspektivenwechsels durchgeführte Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie der eigenen Position im Diskurs und des Einflusses dieser auf die eigene kulturelle Identität	Anwendungsphase

Hier ist es schließlich anzumerken, dass sich die konzipierten Materialien durch den Einsatz vielfältiger Arbeitsmethoden und Medien kennzeichnen, um die Mehrdimensionalität, synchrone und diachrone Bedeutungsvielfalt und somit Komplexität der Erinnerungsorte veranschaulichen zu können. Lernende sollten deshalb dazu imstande sein, in verschiedenen Sozialformen und mit verschiedenen Mitteln in der Medienwelt für den Unterricht relevante Informationen zu beschaffen, strukturieren, verwenden, usw. Die hiernach vorgestellte Modellbildung setzt bei Lernenden also eine Vielzahl von methodischen sowie medialen Kompetenzen voraus.

4.3 Methodisch-didaktische Begründung des Unterrichtsentwurfs

4.3.1 Aufgaben zur Einführung (A)

Ziel dieser Phase ist es, Lernende an den dialogisch auszuhandelnden Erinnerungskonflikt heranzuführen. Hierzu sind Aufgaben entwickelt worden, die sich auf den Niveaus A2, B1 und B2 befinden, wie aus der Lernzielbestimmung (siehe Anhang 4) hervorgeht.¹¹⁹ Lernenden auf Niveau B1 sollten allerdings Wörterbücher o. Ä. zur

¹¹⁹ Die Einschätzung des Aufgabenniveaus erfolgt in dieser Arbeit jeweils auf Basis von *Taalprofielen 2015*. Vgl. hierzu FASOGLIO, Daniela u. a.: *Taalprofielen 2015. Herziane versie van Taalprofielen 2004*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling 2015. Das Niveau der in den Lehrmaterialien vorkommenden Texte ist zusätzlich auf Basis der *Language Level Evaluator Deutsch* überprüft worden. Vgl. hierzu L-Pub: *Language Level Evaluator Deutsch Demoversion* [Software]. <https://lle-demo.l-pub.com/>. Letzter Zugriff: 24.06.2021. Falls in diesen Texten

Verfügung gestellt werden, wenn sich die Schreib- und Gesprächsaufgaben historischen Themen widmen: B1-Lernende sind nämlich noch nicht in der Lage, sich zu solchen Themen außerhalb ihres Interessegebiets sprachlich zu äußern.¹²⁰

Aufgabe 1 dient dazu, für die folgenden Aufgaben möglichst vieles relevantes Vokabular zu aktivieren und Interesse für das Thema zu wecken. Hierfür bietet sich in dieser Aufgabe die Arbeit mit Assoziationen zu einem Foto von einer der ersten musikalischen Gedenkveranstaltungen in der zerstörten Dresdner Kreuzkirche an. Vorher sollte mit Lernenden nicht kommuniziert werden, dass es sich hier um eine Vorbereitung auf die Arbeit mit Liedern handelt.¹²¹ Auch sollten sie vorher nicht wie bei Aufgabe 2 über den spezifischen Fotokontext informiert werden, um zunächst den allgemeinen Charakter von Musik als Erinnerungsmedium hervorzuheben.


Abb. 7: Aufgabe A1 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 152)

1

a. Was geht dir beim Anblick dieses Fotos durch den Kopf? Sammle deine Assoziationen in Form einer Mindmap.

Personen

Emotionen



usw.

Orte

Anlässe

b. Tausche dich im Plenum mündlich über deine Assoziationen zum Foto aus. Besprich deine Ergebnisse und nimm alle Begriffe, die deines Erachtens gut zum Foto passen, in eine Wörterliste auf. Schreibe die niederländischen Bedeutungen hinzu.

Vokabeln auf Niveau C1/C2 vorkommen, werden Lernenden Lesehilfen in Form einsprachiger Worterklärungen zur Verfügung gestellt.

¹²⁰ Dies gilt grundsätzlich für alle konzipierten Materialien, sicherlich wenn nur auf die Arbeit mit den letzteren Phasen verzichtet wird, weil die Aktivierung von den für diese Phasen relevanten Wortschatzkenntnissen in dem Fall in früheren Phasen nicht oder kaum stattgefunden hat.

¹²¹ Vgl. ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. S. 5. Zit. in Anm. 116.

Aufgabe 2 enthält auch Wortschatzarbeit. Die Einführung von Vokabeln erfolgt dabei in Aufgaben 1 und 2 auf Empfehlung von Esa vom Allgemeinen zum Spezifischen,¹²² denn Lernende werden erst in Aufgabe 2 mit Vokabeln aus dem deutschen Lied konfrontiert. Aufgabe 2 dient weiterhin zur Vermittlung von zur GER-Kategorie des Weltwissens gehörenden historischen Informationen, die für das Liedverständnis wichtig sind. Hierzu lesen Lernende in Expertengruppen Texte, denen sie diese Informationen entnehmen und die sie später mit den Texten der anderen Expertengruppen in Gesprächsform vergleichen, um so ein komplettes historisches Bild über die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens zu erstellen. Explizit sollen sich Lernende zur Erledigung der Aufgabe stets darüber Gedanken machen, ob neues Hintergrundwissen ihre Sicht auf die jeweilige Bombardierung beeinflusst, damit ihnen bewusst wird, dass die eigene Position im Erinnerungsdiskurs bzw. die Bedeutungskonstruktion (u. a.) von historischem Hintergrundwissen abhängig ist.

Abb. 8: Aufgaben A2a–A2b (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 153)

2

Auf dem Bild ist eine der ersten musikalischen Gedenkveranstaltungen in der Dresdner Kreuzkirche zu sehen. Es handelt sich hier wahrscheinlich um die erste Gedenkfeier nach der Bombardierung Dresdens.

a. Was weißt du bereits über die Bombardierung Dresdens? Beschreibe, was du weißt und benutze dazu die W-Fragen (Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Wie?). Erstelle eine Tabelle:

Wer?	Was?	Wann?	Wo?	Warum?	Wie?
...

b. In den Niederlanden hat es im Zweiten Weltkrieg auch Bombenangriffe gegeben. Eine der ersten in Westeuropa bombardierten Städte war Rotterdam. Was weißt du bereits über die Bombardierung Rotterdams? Ergänze deine Tabelle wie folgt:

Wer?	
Dresden	Rotterdam
...	...

¹²² Vgl. ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. S. 5. Zit. in Anm. 116.

Abb. 9: Aufgaben A2c–A2h (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 153)

- c. Wo in die Tabelle würdest du diese Begriffe einordnen?
Elend – Herz – Höhe – Stein – Volk – betrüben – lebenslang – wüst – greulich – finster – allerschönst²
Nimm die Begriffe in deine Wörterliste auf, wenn du ihre Bedeutungen nicht kennst!
- d. Deine Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Gruppe 1 liest die Einführung aus dem Programmheft zum Gedenkkonzert anlässlich des 70-jährigen Endes des Zweiten Weltkrieges. Gruppe 2 liest den Text *Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung*.³ Ergänze nach dem Lesen die Informationen in deiner Tabelle (Dresden oder Rotterdam).
- e. Hast du Vieles ergänzen müssen? Beeinflusst das (neue) Wissen deine Sicht auf die Bombardierung? Mache dir Notizen.
- f. Bilde mit einem Mitglied deiner Gruppe und zwei Mitgliedern der anderen Gruppe eine Vierergruppe. Tausche (mündlich) deine Erkenntnisse mit den anderen aus, und ergänze deine Tabelle mit den Informationen, die die Mitglieder der anderen Gruppe dir mitteilen. Bitte deine Gesprächspartner*innen evtl. um Ergänzung/Präzisierung.
- g. Mache Aufgabe A2e erneut und besprich danach deine Erfahrungen und die Ergebnisse deiner Vierergruppe im Plenum.
- h. Nimm die wichtigsten Begriffe aus deiner Tabelle in eine Wörterliste auf. Schreibe die niederländischen Bedeutungen hinzu.

Aufgabe 3 (siehe Abb. 10) führt den Erinnerungskonflikt ein. Sie erfüllt somit die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns, vermittelt soziokulturelle Kenntnisse und fördert das interkulturelle Bewusstsein von Lernenden. Sie regt Lernende im Einklang mit Behrendts Überlegungen darüber hinaus dazu an, persönliche Assoziationen zum Konflikt zum Ausdruck zu bringen und fördert auch die Diskursfähigkeit von Lernenden, weil Lernende zeigen sollen, dass sie unterschiedliche Gefühle im Diskurs anerkennen und aushalten, an ihrer Konstruktion mitwirken und die Praktiken ihrer Produktion durchschauen können.

Bei Aufgabe 4 geht es darum, sich eine erste Orientierung über die Erinnerungsorte zu verschaffen. Hierzu knüpft Aufgabe 4 an das in Aufgabe 1 geweckte Interesse an: Lernende werden jetzt nämlich durch eine Assoziationsaufgabe für die Funktionen von Musik im Erinnerungsdiskurs sensibilisiert. Sie sollen eine persönliche Verbindung zu solchen Funktionen herstellen und Hörassoziationen in Partnerarbeit austauschen. Wie in Aufgabe 3 wird kooperatives Lernen eingesetzt, weil diese Aufgabe Kooperation von Personen mit unterschiedlichen Kenntnissen, Vorlieben,

usw. bedürfen, um sie erfolgreich auszuführen.¹²³ Dadurch, dass Lernende im Gespräch ihre Assoziationen und deren Produktion analysieren, werden sie nämlich im Sinne der Diskursfähigkeit mit der starken Individualisierung und Emotionalisierung musikalischer Erinnerungen konfrontiert und lernen sie, dass solche Erinnerungen nicht monologisch sein können, was zur Entwicklung des hier angestrebten dialogischen Erinnerens eine wichtige Erkenntnis ist.

Abb. 10: Aufgabe A3 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 159)

3

- a. Der letzte Satz des Textes *Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung* lautet: „Im ‚Manhattan an der Maas‘ erzählt man sich noch immer einen zynischen Witz: ‚Kommt ein deutscher Tourist nach Rotterdam und fragt: Wo ist hier bitte die Altstadt?‘“ Erkläre in eigenen Worten, was hiermit gemeint wird.
- b. Lies den Text *‚Een echte Rotterdammer zegt wijfie tegen een vrouw‘*.⁴ Welche Gefühle ruft die deutsche Frage nach der Altstadt in Rotterdam hervor? Kannst du solche Gefühle nachvollziehen? Warum ja/nein? Tausche deine persönliche Reaktion mit drei Kommiliton*innen aus und versuche gemeinsam in einem Gespräch zu beantworten, welche bemerkenswerten Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen den Reaktionen gibt und warum das so ist. Sorge dafür, dass du im Gespräch immer respektvoll bist und bitte deine Gesprächspartner*innen evtl. um Ergänzung/Präzisierung. Besprich die Gruppenantworten anschließend im Plenum.
- c. Diskutiere in Partnerarbeit, was der Rotterdamer Witz über den deutschen und niederländischen Umgang mit dem europäischen Bombenkrieg aussagt und besprich deine Ergebnisse danach im Plenum.

Abb. 11: Aufgabe A4 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 161)

4

Während regionaler / nationaler / öffentlicher / offizieller / informeller / familiärer, usw. Gedenkveranstaltungen wird oft Musik gespielt. Musik wird deshalb auch manchmal ein „Erinnerungsmedium“ genannt.

- a. Du hörst jetzt 10 verschiedene Geräusche/Liedanfänge/Ausschnitte aus Musikstücken von ca. 10 Sekunden Dauer.⁵ Notiere kurz, woran sie dich erinnern oder womit du sie assoziiert. Tausche dich danach mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus. Habt ihr Ähnliches oder Unterschiedliches aufgeschrieben? Warum ist das so? Mache dir Notizen.
- b. Warum verwendet man häufig Musik, um Erinnerungen hervorzurufen? Schreibe mindestens drei Gründe auf und verbinde mindestens einen dieser Gründe mit einem Musikstück oder Lied, das dich an ein persönliches Ereignis aus deinem eigenen Leben erinnert. Besprich danach deine Ergebnisse im Plenum.
- c. Im Umgang mit dem Leid rund um die Bombardierung Dresdens spielt Musik eine zentrale Rolle. Eines der zentralen Musikstücke, das an das Bombardement erinnert und jedes Jahr in Dresden und anderen deutschen Städten aufgeführt wird, ist Rudolf Mauersbergers Trauermotette *Wie liegt die Stadt so wüst*. Übersetze den Titel und erkläre, was mit dem Wort ‚Trauermotette‘ gemeint wird. Du darfst evtl. das Internet benutzen.

¹²³ Vgl. RÖSLER, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. S. 99. Zit. in Anm. 67.

4.3.2 Aufgaben zur Vertiefung (B)

In dieser Phase steht das Thema Mehrdimensionalität im Mittelpunkt und werden Aufgaben auf Niveau A2–B2 eingesetzt, die auf das Liedverständnis und die dafür relevanten Liedaspekte fokussieren. Erst das Liedverständnis ermöglicht es nämlich, die Lieder als komplexe Erinnerungsorte wahrzunehmen, was zur Veranschaulichung des in Phase A eingeführten Erinnerungskonflikts notwendig erscheint.

Aufgabe 1 und 3 machen Lernende im Kontext der Lieder auf die Individualisierung musikalischer Erinnerungen aufmerksam, indem sie Lernende nach dem Hören des jeweiligen Liedes dazu auffordern, die Wirkung, die die Musik und der Text auf sie hat, zu beschreiben und (diskursiv) zu analysieren. Diese Aufgaben tragen somit auch zu der von Esa propagierten schrittweisen Einführung des Liedinhalts bei, ohne als Allererstes den Liedtext unter den Lernenden zu verteilen.¹²⁴

Abb. 12: Aufgabe B1 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 163)

- 1**
- Höre dir die Motette von Anfang bis Ende ohne Liedtext an und beantworte die Fragen.
- Was hörst du? Mache dir Notizen.
 - Welche Wirkung hat das Lied auf dich? Beziehe sowohl den Text (falls du einige Wörter identifizieren kannst), als auch die Musik in deine Antwort mit ein.
 - Tausche dich mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus. Habt ihr ähnliche oder unterschiedliche Ergebnisse? Warum ist das so? Mache dir Notizen.
- Quelle: Dresdner Kreuzchor: Dresden: No. 1. Wie liegt die Stadt so wüst (How lonely sits the city). <https://www.youtube.com/watch?v=k0Z2Vn2lbvw>. Letzter Zugriff: 24.06.2021.

Abb. 13: Aufgabe B3 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 163)

- 3**
- Höre dir das Lied *Rotterdam 1940* von Fien de la Mar an. Dieses Lied erinnert an die Bombardierung Rotterdams und wurde bereits Ende 1940 in verschiedenen niederländischen Städten öffentlich aufgeführt. Heute wird es im Rahmen des Gedenkens an die Rotterdamer Bombardierung immer noch gesungen. Beantworte die folgenden Fragen:
- Was hörst du? Mache dir Notizen.
 - Welche Wirkung hat das Lied auf dich? Beziehe sowohl den Text als auch die Musik in deine Antwort mit ein.
 - Tausche dich mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus. Habt ihr ähnliche oder unterschiedliche Ergebnisse? Warum ist das so? Mache dir Notizen.
- Quelle: LEEUW, Paul de: Rotterdam 1940. <https://www.youtube.com/watch?v=-oSzaebRm4o>. Letzter Zugriff: 24.06.2021.

¹²⁴ Vgl. ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. S. 5. Zit. in Anm. 116.

Aufgabe 2 und 4 widmen sich dem tieferen Liedverständnis und lenken den Blick der Lernenden dazu stärker als die vorigen Aufgaben auf das Textverständnis und die eingesetzten (spezifischen) musikalischen Mittel, die z. B. in Mauersbergers Motette bestimmte Textstellen betonen und dadurch mit (symbolischer) Bedeutung aufladen. Sie fordern Lernende dazu auf, die Bedeutungsproduktion in den Liedern transparent zu machen und die daraus resultierenden Kenntnisse beim Deuten der erinnerungskulturellen Ausrichtung der Lieder einzusetzen. Hierdurch wird ihre Diskursfähigkeit sowie symbolische Kompetenz gefördert. Lernende wissen dabei stets, worauf sie beim Hören (und Lesen) achten sollen, was nach Esa zur Bewusstmachung von Liedinhalten günstig ist.¹²⁵

Abb. 14: Aufgabe B2 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 163)

2

Höre dir das Lied jetzt zwei Mal von Anfang bis Ende an und lies den Liedtext (siehe Appendix) mit. Beantworte die folgenden Fragen:

- „Er“ (V 5), „meine“ (V6), „unser“ (V 14): Wer wird hiermit gemeint, und wie werden diese Personen charakterisiert?
- Der Komponist Mauersberger hat versucht, manche Textstellen bzw. Wörter zu betonen. Wie macht er das, und was ist die Folge für das Liedverständnis?
- Mauersberger hat explizit das Kompositionsdatum ‚Karfreitag‘ in die Partitur seiner Motette aufgenommen. Was bedeutet ‚Karfreitag‘, und was könnte die Folge des explizit genannten Datums für das Liedverständnis sein, denkst du?
- Was ist der Kern bzw. Gedenkimperativ der Motette? Begründe deine Antwort und beziehe dabei deine Antworten auf B2a, B2b und B2c mit ein.
- Besprich deine Ergebnisse in Plenum!

Abb. 15: Aufgaben B4a–B4b (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 163f.)

4

Höre dir das Lied noch einmal an und lies den Liedtext (siehe Appendix) mit. Beantworte die folgenden Fragen:

- „ons“ (V 38): Wer wird hiermit gemeint, und wie werden diese Personen charakterisiert?
- Von der deutschen Besatzungsmacht wurden öffentliche Aufführungen des Liedes zunächst (Ende 1940) verboten. Kurz danach wurde das Verbot jedoch wieder aufgehoben. Erstelle aus der Perspektive der deutschen Besatzungsmacht eine Pro-Contra-Liste:

Pro-Aufführungsverbot	Contra-Aufführungsverbot
...	...

¹²⁵ Vgl. ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. S. 5. Zit. in Anm. 116.

Abb. 16: Aufgaben B4c–B4d (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 164)

- c. Was ist der Kern bzw. Gedenkimperativ des Liedes? Begründe deine Antwort und beziehe dabei deine Antworten auf B4a und B4b mit ein.
- d. Besprich deine Ergebnisse in Plenum!

Aufgabe 5 bildet schließlich die Basis für das dialogische Erinnern: Sie regt Lernende nämlich dazu an, Parallelen zwischen den Liedern zu ziehen und legt den Fokus der Lernenden dabei u. a. auf die musikalische Darstellung der Rotterdamer und Dresdner. Lernenden soll hier die monologische erinnerungskulturelle Ausrichtung der Lieder bewusst werden, die beinhaltet, dass die ‚Eigengruppe‘ stets als Opfergruppe dargestellt wird, wodurch sich der Gedenkimperativ in den beiden Liedern jeweils auf die Erinnerung an das eigene Leid beschränkt. Lernenden soll weiterhin als Basis für das dialogische Erinnern klar werden, dass dieser monologische Charakter eine von vielen Gemeinsamkeiten zwischen den Liedern ist.

Abb. 17: Aufgabe B5 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 164)

5

- a. Sowohl in der Trauermotette als auch im Lied über Rotterdam ist von Opfern die Rede. Wer wird in diesen Liedern jeweils als Opfer dargestellt?
- b. Welche Parallelen zwischen den beiden Liedern lassen sich (weiterhin) ziehen?

4.3.3 Aufgaben zur Ausdifferenzierung (C)

Diese Phase soll dazu beitragen, die die Lieder umgebenden Diskurse als komplexe Konstrukte wahrzunehmen und die in Phase B festgestellte Monoperspektivität zu überwinden. Mauersbergers Motette bildet der Schwerpunkt der hierzu entwickelten Aufgaben auf Niveau B1/B2, weil es im Rahmen des auszuhandelnden deutsch-niederländischen Erinnerungskonflikts vor allem sinnvoll erscheint, den monologischen Charakter dieses Liedes zu kontextualisieren: *Rotterdam 1940* berücksichtigt nämlich das an Anderen verübte Leid (die niederländische Beteiligung an der Bombardierung Dresdens) logischerweise nicht, weil zu seinem Entstehungszeitpunkt die Bombardierung Dresdens noch nicht stattgefunden hat.

Aufgabe 1 lenkt den Blick der Lernenden auf die diachrone Bedeutungsvielfalt von *Rotterdam 1940*, damit ihnen klar wird, dass der dieses Lied umgebende Diskurs und somit die dem Lied zugeschriebenen Bedeutungen diachron wandlungsfähig sind. Dies ist nämlich ein wichtiger Vorbereitungsschritt für die Kontextualisierung der der Motette zugrunde liegenden konfliktiven Erinnerungen, die in Aufgabe 2 (siehe Abb. 20) erfolgt. Diese Aufgabe konfrontiert Lernende nämlich mit einer für das Aushandeln des Erinnerungskonflikts relevanten Bedeutungsverschiebung und fordert sie dazu auf, auf Basis einer Rezension und des bereits Gelernten festzustellen, was die überakzentuierten und somit kritisierten monologischen Erinnerungen in Mauersbergers Motette sind und welche Elemente des Erinnerungsdiskurses dazu beitragen, dass solche Erinnerungen (die ausschließliche Fokussierung auf das Dresdner Leid und das Ausblenden der deutschen Schuld) in zunehmendem Maße (hier: in Deutschland) als problematisch empfunden werden. Durch die Rekonstruktion des Diskurses und die Übernahme und Kontextualisierung (heutiger) fremder erinnerungsgeschichtlicher Perspektiven arbeiten Lernende sowohl am dialogischen Erinnern als auch an der Entwicklung der Diskursfähigkeit. Die symbolische Kompetenz fließt insofern in diese Arbeit mit ein, dass Lernende die von den von Mauersberger verwendeten Klageliedern ausgehende Symbolik sowie ihre erinnerungskulturelle Auswirkung in ihre Antworten miteinfließen lassen sollen.

Abb. 18: Aufgaben C1a–C1c (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 166)

- 1**
Erinnerungen, die durch Lieder hervorgerufen werden, können sich im Laufe der Zeit ändern. Das gilt auch für das Lied *Rotterdam 1940*.
- a. Denke dir für diese Behauptung ein Beispiel aus deinem eigenen Leben aus, und tausche deine Gedanken danach mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus.
 - b. Denke dir zwei mögliche Neudeutungen aus, die *Rotterdam 1940* in den letzten 20 Jahren erfahren haben könnte. Tausche deine Ideen im Plenum mit deinen Kommiliton*innen aus.
 - c. Lies die Texte *De duivel aan de dis*; *De twintigste eeuw in liedjes en hits* und *Paul de Leeuw: „Vooraf de woorden van de liedjes moeten bij mij passen“*.⁶ Welche Neudeutungen werden in diesen Texten genannt?

Abb. 19: Aufgabe C1d (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 166)

- d. Denke noch einmal zurück an deine Antwort auf Frage B5a. Lies danach die folgende These: „Das Lied *Rotterdam 1940* könnte den vom *Nederlands Instituut voor Militaire Historie* vertretenen Standpunkt bestätigen, dass es heutzutage nicht viele Niederländer zu geben scheint, die wissen, dass auch die Niederlande in die Bombardierung Dresdens involviert waren.“ Was könnte für die These sprechen, und warum ist es dennoch logisch, dass im Lied *Rotterdam 1940* nicht über die Dresdner Bombardierung gesprochen wird, denkst du? Besprich deine Ergebnisse im Plenum!

Abb. 20: Aufgabe C2 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 172f.)

2

In seiner Dankesrede für den Lessing-Förderpreis des Freistaates Sachsen sprach 2011 Schriftsteller Renatus Deckert, der in seiner Kindheit selbst im Dresdner Kreuzchor sang, von seiner Irritation angesichts Mauersbergers Trauermotette und des darin enthaltenen Vorwurfs an Gott:

Allzu selbstgewiss klang mir die an Gott gerichtete Frage in den Ohren: ‚Warum willst du unser so gar vergessen und uns lebenslang so gar verlassen?‘ Geradezu wie ein Vorwurf erschien mir die als ein einziger Aufschrei komponierte Zeile: ‚Herr, sieh an mein Elend!‘ War dieser Ton denn angebracht: angesichts dessen, was vor dem 13. Februar 1945 in Dresden geschehen war? Was war denn die Ursache des Elends? Hatte tatsächlich Gott die Menschen verlassen? War es nicht eher so, dass sich die Menschen, um es mit diesen Worten zu sagen, von Gott abgewandt hatten? Und was war mit dem Elend der anderen? Man braucht nur in Victor Klemperers Tagebuch nachzulesen, was sich von 1933 an ‚mitten im kultivierten Dresden‘ abspielte. Der Terror gegen die Juden geschah nicht im Verborgenen, sondern vor den Augen derer, die den Blick nicht abwendeten. Dresden war nicht weniger antisemitisch und nationalsozialistisch als andere deutsche Städte.

Quelle: DECKERT, Renatus: „Dresden ist eine Perle“. In: Sächsische Zeitung; Magazin (12./13.02.2011). S. 3.

Lesehilfe

selbstgewiss	selbstbewusst, selbstsicher
--------------	-----------------------------

- a. Wie geht Mauersberger – selbst ehemaliges NSDAP-Mitglied – in seiner Motette mit der Schuldthematik um? Warum hält Renatus Deckert diesen Umgang für problematisch?
- b. Mauersberger komponierte seine Motette nach Texten aus den Klagegedichten Jeremias. Recherchiere im Internet, was die Klagegedichte Jeremias sind und welche Rolle Schuld in diesen Liedern spielt. Worin unterscheidet sich die Schuldthematik in diesen Liedern von der Schuldthematik in Mauersbergers Motette?
- c. Warum wird in Deutschland erst seit einigen Jahren in zunehmendem Maße Kritik an Mauersbergers Motette geübt, denkst du? Recherchiere evtl. im Internet, wie Deutschland heutzutage mit der eigenen Vergangenheit umgeht.

Aufgabe 3 zielt auch auf dialogisches Erinnern ab, aber jetzt spezifisch im Kontext des Erinnerungskonflikts. Sie regt Lernende nämlich dazu an, die in Aufgabe 2 festgestellte Monoperspektivität der Motette mit diesem Konflikt in Beziehung zu setzen und danach in größere historische Zusammenhänge einzuordnen, damit das Konflikthafte dieser Perspektivität aufgelöst werden kann. Die hierzu vorausgesetzte Übernahme von Mauersbergers Perspektive, deren Kontextualisierung und

die Berücksichtigung deren erinnerungskultureller Implikationen führen in Aufgabe 3e idealerweise zur Integration verschiedener Erinnerungskomplexe, indem sie Lernenden die Möglichkeit gibt, Verständnis für den monologischen Charakter der Motette zu zeigen: Zur Erledigung dieser Aufgabe werden Diskurse nämlich nicht nur rekonstruiert, sondern auf Basis von neuem Kontextwissen auch produziert, wobei Lernende Empathie zeigen, Gefühle ausdrücken und verschiedene Darstellungen historischer oder kultureller Zusammenhänge miteinander vereinbaren müssen und dadurch an den Techniken des dialogischen Erinnerns, der Diskursfähigkeit und der symbolischen und interkulturellen Kompetenz arbeiten.

Abb. 21: Aufgabe C3 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 173)

3

Trotz zunehmender Kritik wird Mauersbergers Trauermotette heutzutage zum Gedenken an die durch die Alliierten bombardierten Städte in ganz Deutschland aufgeführt.

- a. Vergleiche deine Antwort auf Frage B5a mit deinen Antworten auf Frage C2a und C2b. Erkläre in eigenen Worten, was der Zusammenhang zwischen diesen Antworten und deiner Antwort auf Frage A3c sein könnte.
- b. Findest du die bei C2 beschriebene Kritik gerecht? Begründe deine Antwort.
- c. Lies den Text *Rudolf Mauersberger* aus dem Programmheft zum Gedenkkonzert anlässlich des 70-jährigen Endes des Zweiten Weltkrieges.⁸ Stelle dir vor, du bist Reporter und interviewst Rudolf Mauersberger unmittelbar nach der Bombardierung Dresdens. Überlege dich hierfür in Partnerarbeit zwei mögliche Fragen und schreibe sie auf. Sammle danach alle Fragen der anderen Partnergruppen und mache anschließend Aufgabe C3d.
- d. Übernimm jetzt die Perspektive von Rudolf Mauersberger, der sich kurz nach der Bombardierung gerade überlegt, wie er seine Komposition zum Gedenken an die Opfer gestalten sollte. Du wirst von einem Reporter interviewt. Wie hättest du in seinem Fall reagiert? Vor der Klasse antwortest du auf zwei der gesammelten Fragen, die von den anderen deiner Klasse ausgewählt werden. Jeder kommt als Mauersberger an der Reihe. Nach jedem Interview sollen sich die Zuhörer*innen überlegen, ob die gegebenen Antworten passend für Mauersberger hätten sein können oder eben nicht. Die Ergebnisse werden jeweils im Plenum besprochen.
- e. Nach den Interviews: Würdest du auf Frage C3b noch immer dasselbe antworten, oder möchtest du deine Antwort ändern? Wenn ja, wie und warum? Wenn nein, warum nicht? Denke dir jedenfalls einen Grund dafür aus, warum Mauersbergers Motette heutzutage in Deutschland noch immer aufgeführt wird.

4.3.4 Aufgaben zur Reflexion (D)

Im Einklang mit dem Aufbau nach Behrendt und Esa waren in der vorigen Phase Aufgaben feststellbar, die das Liedverständnis erweitern und im Sinne einer

Ausdifferenzierung als Kommunikationsthema anwenden. In dieser Phase gibt es nur Anwendungsaufgaben, denn den Überlegungen von Behrendt und Esa gemäß ist es ihr Ziel, dass Lernende die Erfahrungen aus dem Perspektivenwechsel lebenspraktisch anwenden und den eigenen Lernprozess reflektieren. Hierzu sind zwei Schreibaufgaben auf Niveau B1(+) konzipiert worden, die Lernende (u. a.) zur Reflexion der eigenen Position im Diskurs und des Einflusses dieser auf die eigene kulturelle Identität anregen.

Aufgabe 1 (siehe Abb. 22–23) ist darauf ausgerichtet, dass Lernende eine realweltliche erinnerungsgeschichtliche Konfliktsituation dialogisch aushandeln. Sie werden nämlich dazu aufgefordert, sich in eine ähnliche Situation wie die niederländische Redakteurin Merlijn Kerkhof zu versetzen, in der zwei erinnerungsgeschichtliche Perspektiven aufeinandertreffen: einerseits die niederländische Perspektive, der zufolge sich Mauersbergers Motette nicht für an die Bombardierungen auf niederländischen Städten erinnernde Gedenkveranstaltungen eignet, und andererseits die niederländische Perspektive nicht-verstehende deutsche Perspektive, der zufolge sich diese Motette eben wohl für solche Anlässe eignet. In einer Schreibaufgabe sollen Lernende zeigen, dass sie diese konfliktiven Erinnerungskomplexe dialogisch aushandeln können, indem sie sich Gründe für sowohl die niederländische, als auch die deutsche Perspektive ausdenken und passend und respektvoll auf den Vorschlag eines deutschen Mädchens reagieren müssen, die Motette während einer Gedenkveranstaltung in Rotterdam erklingen zu lassen. Es ist hier ausdrücklich nicht erwünscht, Lernenden zu erzwingen, die Motette ins niederländische Gedenkprogramm aufzunehmen. Es geht nämlich nicht darum, die niederländische durch die deutsche Perspektive zu ersetzen: Vielmehr geht es im Sinne von Assmanns Überlegungen darum, den Erinnerungskonflikt durch ein gemeinsames (nicht: gleichartiges) historisches Wissen dialogisch auszuhandeln. Hierzu sollen Lernende

Diskurspluralität anerkennen und aushalten und die Praktiken der (durch symbolische Systeme geprägten) Bedeutungskonstruktion durchschauen können. Darüber hinaus brauchen sie komplexes und differenziertes Weltwissen und soziokulturelles Wissen (über die Bombardierungen, die an sie erinnernde Gedenklieder und die sie umgebenden Erinnerungsdiskurse), interkulturelles Bewusstsein, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und interkulturelle Fertigkeiten, um eine alternative Realität zu schaffen, in die die unterschiedlichen Erinnerungskomplexe zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation integriert sind. Lernende entwickeln in dieser Aufgabe also auf ihrem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur und über die Reflexion ihrer eigenen Position im Diskurs sowohl ihre symbolische und interkulturelle Kompetenz, als auch ihre Diskursfähigkeit. Insgesamt kommt es in dieser Aufgabe also zu der im vorigen Kapitel empfohlenen vielfältigen Ausnutzung der fremdsprachendidaktischen Potenziale des dialogischen Gedächtniskonzepts.

Aufgabe 2 (siehe Abb. 24) dient schließlich zur Reflexion des eigenen Lernprozesses, so wie Behrendt sie vorschreibt. Zur Erledigung dieser Aufgabe sollen Lernende nämlich eine logische Ordnung in das Gelernte bringen und das Gelernte für die Zukunft oder andere Kontexte relevant machen.

Abb. 22: Aufgabe D1, Teil 1 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 178)

1
Musikredakteurin der NRC-Zeitung Merlijn Kerkhof schrieb im Jahre 2015 das folgende:

Neem me niet kwalijk als ik iets persoonlijks vertel. Maandag is het weer 4 mei, Nationale Dodenherdenking. En op die avond, na de stilte, kun je tegenwoordig in bijna elke stad wel naar een speciaal herdenkingsconcert. Zo ook in de Utrechtse Willibrordkerk. Ieder jaar wordt in de neogotische kruisbasiliek met weelderige schilderingen door Utrechtse studenten muzikwetenschap een requiem uitgevoerd - een mis voor de doden. De eerste editie in 2010 heb ik zelf met vrienden opgezet. Het is een van de dingen waar ik écht trots op ben. Ieder jaar weer zit de kerk propvol. Deze week moest ik denken aan de editie van 2012. In het voorprogramma zou een ander koor zingen, waarin ik ook meezong. Een Duits meisje van de studievereniging had een verzoeknummer ingediend: of wij een motet wilden zingen van Mauersberger, Wie liegt die Stadt so wüst. Dierbare muziek voor haar. Ik verzette me.

Quelle: KERKHOF, Merlijn: Alsof de noten wraak op mij namen ; klassiek met kerkhof. <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/04/28/alsof-de-noten-wraak-op-mij-namen-1490296-a180926>.
Letzter Zugriff: 05.03.2021.

Abb. 23: Aufgabe D1, Teil 2 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 178)

Im Endeffekt hat sie sich dennoch dazu entschieden, Mauersbergers Trauermotette ins Gedenkprogramm aufzunehmen.

Stelle dir vor, du organisierst die jährliche Gedenkveranstaltung, die an die Bombardierung Rotterdams erinnert. Dasselbe Mädchen aus dem NRC-Zitat nimmt Kontakt mit dir auf und schlägt vor, Mauersbergers Trauermotette während der Gedenkveranstaltung erklingen zu lassen. Außerdem schreibt sie, dass sie bereits mit einem Mitorganisator der Gedenkveranstaltung Kontakt gehabt hat, der ihren Vorschlag – wie Merlijn im Jahre 2015 – jedoch hat ablehnen wollen, und dass sie das nicht versteht.⁸

Schreibe eine E-Mail (Umfang: ca. 150 Wörter) an dieses Mädchen, in der du jedenfalls die folgenden Punkte verarbeitest:

- Beschreibe, warum du denkst, dass der Mitorganisator den Vorschlag des Mädchens hat ablehnen wollen.
- Zeige Respekt vor dem Nicht-Verstehen des Mädchens und erkläre, warum du denkst, dass sie den Mitorganisator nicht versteht.
- Erwähne jedenfalls zwei Gründe, die für die Aufnahme der Trauermotette ins Gedenkprogramm sprechen. Beziehe in deine Erwähnung auch den Inhalt und die Gedenkpraxis des Liedes *Rotterdam 1940* mit ein.
- Formuliere eine passende, respektvolle Antwort auf den Vorschlag des Mädchens.

Abb. 24: Aufgabe D2 (Hilco Elshout, siehe Anhang 4, S. 179)

2

- a. Was hast du alles gelernt? Was war für dich der Höhepunkt? Was nimmst du für die Zukunft mit? Nimm die wichtigsten Einsichten/Erkenntnisse in eine Mindmap auf.
- b. Versuche in der ganzen Gruppe, aus den individuellen Mindmaps eine Gruppen-Mindmap zu erstellen und eine logische Ordnung in das Begriffsfeld zu bringen.



5. Fazit

Anliegen der vorliegenden Studie war es, zu der noch jungen Forschung bezüglich der fremdsprachendidaktischen Umsetzung des dialogischen Erinnerns beizutragen und herauszufinden, wie die Aufgaben zum Erinnern in den drei aktuellen und am häufigsten verwendeten DaF-Lehrwerken für die 11. Klasse der niederländischen gymnasialen Oberstufe gestaltet sind, und welches Potenzial sie zur Ausprägung eines dialogischen Gedächtnisses enthalten. Die aus der hierzu durchgeführten quantitativen und qualitativen Lehrwerkanalyse abgeleiteten Empfehlungen und die daraus resultierende exemplarische kulturdidaktische Modellbildung sollten niederländische DaF-Lehrende inspirieren, den schulischen DaF-Unterricht zu optimieren und zur Entwicklung und Pflege einer europäischen Erinnerungskultur beizutragen. Die vorliegende Arbeit hat nämlich gezeigt, dass dialogisches Erinnern über reichhaltige fremdsprachendidaktische Potenziale verfügt und dass es als Versuch, gegen die seit einigen Jahren zunehmende Fixierung auf nationale Perspektiven einer Ermutigung zur Übernahme und Integration fremder Perspektiven zuzuführen, seinen Weg nicht nur in die Kulturtheorie und Politikwissenschaft, sondern auch in die moderne Fremdsprachendidaktik gefunden hat.

In dieser Studie hat sich herausgestellt, dass sich nur *Na klar!* und *TrabiTour* an den wissenschaftlichen Diskurs rund um das dialogische Erinnern anbinden lassen, weil sie – anders als *Neue Kontakte* – Erinnerungsaspekte behandeln (auch wenn nur in geringem Maße) und zudem die europäische erinnerungsgeschichtliche Pluralität thematisieren. Die fremdsprachendidaktischen Potenziale des dialogischen Erinnerns schöpfen sie allerdings kaum aus, weil die in ihnen festgestellten Aufgaben zum Erinnern vornehmlich zur Förderung von Sprach- und Teilfertigkeiten und

kaum zum kulturellen Lernen eingesetzt werden. Die sich doch dem kulturellen Lernen widmenden Aufgaben fokussieren darüber hinaus auf Faktenvermittlung oder kontrastive Kulturvergleiche und lassen die Europäisierungsstrategien unberücksichtigt. Festzuhalten bleibt daher, dass *Na klar!* und *TrabiTour* nie zum dialogischen Erinnern beitragen – auch wenn jeweils ca. ein Zehntel bis Fünftel deren Aufgaben zum Erinnern innereuropäische erinnerungsgeschichtliche Differenzen aufgreift und somit die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns erfüllt.

Dialogisches Erinnern ist in niederländischen DaF-Lehrwerken also nicht verankert. Gleichzeitig hat die vorliegende Studie aber auch gezeigt, dass in ihnen wohl Anknüpfungspunkte für die dialogische Gedächtnisarbeits feststellbar sind, und zwar in thematischer, kulturtheoretischer und fremdsprachendidaktischer Hinsicht. So greifen *Na klar!* und *TrabiTour* thematisch Erinnerungskonflikte zwischen Europationen z. B. rund um Themen wie Freiheit auf. Darüber hinaus behandelt ca. die Hälfte der analysierten Aufgaben kulturtheoretisch und fremdsprachendidaktisch geeignete (deutsche) Erinnerungsmedien wie Denkmale und Gedenklieder, die die Basis für die dialogische Arbeit mit parallelen Erinnerungsorten bilden und somit zum dialogischen Erinnern beitragen könnten – dies jetzt aber nicht tun.

Um diese Anknüpfungspunkte bedarfsgerecht nutzen zu können, hat es sich empfohlen, die europäische erinnerungsgeschichtliche Pluralität aufzugreifen, sie an für den FSU geeigneten parallelen Erinnerungsorten zu veranschaulichen, aus dem Kontext kognitiver Landeskunde zu lösen und zur Ausprägung einer dialogischen Erinnerung und zur vielfältigen Ausnutzung deren Potenziale in den Bereichen interkulturelle Kompetenz, symbolische Kompetenz und Diskursfähigkeit zu verarbeiten. Erst dann kann nämlich eine dialogische Erinnerung entstehen, die ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale ausnutzt und dazu beiträgt, Gesellschaften gegen die Ausgrenzungsdiskurse der europäischen Gegenwart zu sensibilisieren.

Am Beispiel von konzipierten kulturdidaktischen Lehrmaterialien ist in der vorliegenden Arbeit exemplarisch aufgezeigt worden, dass diese Empfehlungen par excellence anhand der parallelen, musikalischen Erinnerungsorte *Rotterdam 1940* und *Wie liegt die Stadt so wüst* in die Praxis umgesetzt werden könnten. Auf Niveau A2–B2 weisen die zu diesen die Kriterien von Badstübner-Kizik erfüllenden Liedern und auf Basis von kultur- und lieddidaktischen Phasenmodellen entwickelten Materialien nämlich eine Synthese zwischen kulturdidaktischen und sprachlichen Lernzielen auf, die auf einen diskursiven und interkulturellen Dialog ausgerichtet ist, der nicht nur über Faktenvermittlung, sondern auch über die Reflexion erinnerungsgeschichtlicher Diskurse und die Berücksichtigung ihrer symbolischen Dimension stattfindet – etwas, was zur vielfältigen Ausnutzung der fremdsprachendidaktischen Potenziale des dialogischen Erinnerns wichtig ist und den Vorschlägen der aktuellen national-niederländischen Curriculumreform entspricht.

Insofern versteht sich die in dieser Studie konzipierte Modellbildung also als Inspirationsquelle. In erster Linie erscheint allerdings weniger die an dieser Modellbildung veranschaulichte Bewusstwerdung der Umsetzungsmöglichkeiten des dialogischen Gedächtniskonzepts, sondern vielmehr die Bewusstwerdung dessen großer fremdsprachendidaktischer Potenziale wichtig, nicht nur angesichts der geringen Anzahl der die Grundvoraussetzung des dialogischen Erinnerns erfüllenden Aufgaben, sondern auch und vor allem angesichts der Tatsache, dass die Erinnerungsthematik in den analysierten Lehrwerken meistens keine große Rolle spielt und manchmal sogar – wie bei *Neue Kontakte* – komplett unberücksichtigt bleibt.

Diese Studie alleine kann jedoch keine endgültige Antwort auf die Forschungsfrage geben. Zur Präzisierung der gewonnenen Erkenntnisse wäre es erstens lohnenswert zu untersuchen, wie die analysierten Lehrwerke konkret in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden: Die Lehrkraft und Zugriffsart auf Lehrwerke leiten die

Interpretation der Analyseresultate nämlich maßgeblich. Genauere Untersuchung verdient zweitens die Bestimmung der für den FSU tauglichen Erinnerungsmedien, weil in der vorliegenden Arbeit zur Operationalisierung der Kriterien von Badstübner-Kizik Präzisierungen vorgenommen worden sind, die kulturtheoretisch revisionsbedürftig sind. Drittens ließen sich die vorgestellten Einsichten mit Blick auf die kulturtheoretische Kennzeichnung der in der kulturtheoretischen Modellbildung verwendeten Gedenklieder als Erinnerungsorte durch rezeptionsgeschichtliche Forschungen ergänzen, weil sie präziser darüber Auskunft geben könnten, ob sich die in dieser Arbeit ausgewählten Erinnerungsmedien tatsächlich als (parallele) Erinnerungsorte eignen. Viertens bietet es sich im Anschluss an die vorliegende Arbeit an, die konzipierten Lehrmaterialien, die noch nicht praktisch erprobt wurden, an verschiedenen Lerngruppen zu testen, damit sich überprüfen lässt, ob sie sich wie gewünscht auch getrennt voneinander behandeln und als bilaterale Projektarbeit einsetzen lassen und ob die formulierten Lernziele erreicht werden können.

Auch zur Aufzeichnung der Potenziale des dialogischen Erinnerns im niederländischen (DaF-)Unterricht liefert die vorliegende Arbeit ein reichhaltiges Potenzial für zukünftige Studien. So wären die vorgestellten Ergebnisse erstens durch eine Analyse derselben Lehrwerke zu ergänzen, die auf weitere, auf Niveau B1/B2 ausgerichtete Jahrgangsstufen fokussieren (z. B. Klasse 6 VWO). Zweitens wären die Resultate durch die Analyse anderer, weniger oft verwendeter niederländischer DaF-Lehrwerke zu überprüfen. Drittens wäre zu fragen, inwiefern sich die in dieser Arbeit vorgestellten Empfehlungen auch auf Kontexte außerhalb des FSUs übertragen lassen. Es wäre nämlich durchaus vorstellbar, dass auch der Geschichts- und Kulturerbe-Unterricht vielfältige Ansatzpunkte für das dialogische Erinnern bieten.¹²⁶

¹²⁶ Vgl. hierzu bspw. GREVER, Maria u. BOXTEL, Carla van: Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Hilversum: Verloren 2014. S. 43.

6. Verzeichnisse

6.1 Literaturverzeichnis

6.1.1 Analyisierte Lehrwerke

BIE, Paul van der u. MOLENAAR, Marit: Na klar! HAVO|VWO|GYM. Duits. Handbuch. 's-Hertogenbosch: Malmberg 2021.

BIE, Paul van der u. a.: Na klar! 5 vwo-gymnasium. 's-Hertogenbosch: Malmberg 2020.

CUSTERS, Charlotte u. a.: Neue Kontakte 5 vwo. 7e editie. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers 2020.

DEKKERS, Krista u. a.: TrabiTour. 5 VWO Deutschbuch. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers 2019.

6.1.2 Sekundärliteratur

AGTEREN, Priscilla van u. POTTERS, Marcel: Steeds een nieuw gezicht. In: Algemeen Dagblad/Rotterdams Dagblad; Regio (29.07.2017). S. 13.

ALTMAYER, Claus: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 33 (2007) H. 1. S. 7–21.

ALTMAYER, Claus: Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 6 (2012) H. 1. S. 11–29.

ALTMAYER, Claus u. a.: Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2016.

ASSMANN, Aleida: Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? Wien: Picus 2012 (= Wiener Vorlesungen im Rathaus 161).

ASSMANN, Aleida: Vom neu gewonnenen Dialog zurück zum Monolog? Asymmetrische Erinnerungskulturen in Polen und Deutschland. In: Deutsche Besatzungspolitik in Polen 1939–1945. Eine Leerstelle deutscher Erinnerung? Hg. v. Dieter Bingen

u. Simon Lengemann. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2019 (= Schriftenreihe 10398). S. 64–74.

ASSMANN, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis. Hg. v. Jan Assmann u. Tonio Hölscher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988. S. 9–19.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (2020) H. 1. S. 649–675.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla u. HILLE, Almut: Einleitung. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 7–14.

BEHRENDT, Renata: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 79–94.

BREDELLA, Lothar: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hg. v. Wolfgang Hallet u. Frank Königs. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett 2013. S. 120–125.

CIEPIELEWSKA, Luiza: Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht. In: Glottodidactica. An international journal of applied linguistics. Hg. v. Ludwik Zabrocki u. a. Poznań: Adam Mickiewicz University Press 2002. S. 65–67.

Council of Europe: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt 2001.

Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe 2018.

DECKERT, Rhenatus: "Dresden ist eine Perle". In: Sächsische Zeitung; Magazin (12./13.02.2011). S. 3.

DREßEL, Gudrun u. HAUSMANN, Christopher: Gedenkkonzert. 70 Jahre Ende des Zweiten Weltkrieges. Programmheft. Jena: Bach-Projekt Weimar 2015.

EHLICH, Konrad u. THIJE, Jan Derk ten: Methoden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz: Linguistisch begründete Verfahren. In: Wie lernt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Hg. v. Arne Weidemann u. a. Bielefeld: Transcript 2010. S. 265–284.

ERLL, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler 2017.

ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. Der gezielte Einsatz. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German 41 (2008) H. 1. S. 1–14.

FASOGLIO, Daniela u. a.: Taalprofielen 2015. Herzienne versie van Taalprofielen 2004. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling 2015.

Flint: Als ik nog eens word geboren. Audio-CD. Flint Music: 2006.

FÖLDES, Csaba. Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schonfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. In: Deutsch als Fremdsprache 32 (1995) H. 1. S. 30–32.

FORNOFF, Roger: Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 15–30.

FRANÇOIS, Etienne: Auf der Suche nach den europäischen Erinnerungsorten. In: Europas Gedächtnis. Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität. Hg. v. Helmut König u. a. Bielefeld: Transcript 2008. S. 85–104.

GREVER, Maria u. BOXTEL, Carla van: Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Hilversum: Verloren 2014.

GROSSMANN, Johannes: Der Erste Weltkrieg als deutsch-französischer Erinnerungsort? Zwischen nationalem Gedenken und europäischer Geschichtspolitik. In: Cahiers d'Études Germaniques 66 (2014) H. 1. S. 207–220.

GUDEHUS, Christian u. a.: Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2010.

HAAGDENBERG, Patrick van den: Lachen in het donker. In: De Volkskrant; V Opening (10.04.2012). S. 6.

HALBWACHS, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985.

HOCH, Barbara u. a.: Beantworte die Fragen auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 43 (2016) H. 6. S. 599–622.

HOGERVORST, Susan u. ULZEN, Patricia van: Rotterdam en het bombardement. 75 jaar herinneren en vergeten. Amsterdam: Boom 2015.

HU, Adelheid: Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10 (1999) H. 2. S. 277–303.

IBO, Wim: Uit liefde (12 cabaretnummers van Martie Verdenius). Audio-CD. Philips: 1974.

KASSEL, Rainer: Sie mussten viel zu früh erwachsen werden. In: Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Dresden; Feuilleton (04.05.2020). S. 19.

KLEMPNOW, Bernd: Seine Musik berührt noch immer tief. In: Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Meissen; Kultur (15.02.2015). S. 8.

KLEMPNOW, Bernd: Rudolf Mauersberger in Südafrika. In: Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Bautzen; Feuilleton (27.09.2018). S. 12.

KNAAP, Ewout van der: Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs. Bussum: Coutinho 2019.

KNAPP, Annelie: Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Hg. v. Georg

Auernheimer. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 81–100.

KÖNIG, Helmut: Die Zukunft der Vergangenheit. Der Nationalsozialismus im politischen Bewusstsein der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.: Fischer 2003.

KRAMSCH, Claire: Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Hg. v. Adelheid Hu u. Michael Byram. Tübingen: Narr 2009. S. 107–121.

KRAMSCH, Claire: Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 20 (2011) H. 44. S. 35–40.

KRUMM, Hans-Jürgen: Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hg. v. Bernd Kast u. Gerhard Neuner. Berlin/München: Langenscheidt 1994. S. 23–29.

LEEUW, Paul de: Land van mij. Audio-CD. Universal: 2016.

LEGUTKE, Michael: Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hg. v. Wolfgang Hallet u. Frank Gerhard König. Seelze-Verber: Kallmeyer 2010. S. 70–75.

LENGKEEK, Ellen u. SHEER, Daisy: Duitsers in Rotterdam: Wo ist die Altstadt? In: Algemeen Dagblad (09.08.2006). S. 3.

MAIJALA, Minna: Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13 (2008) H. 1. S. 1–17.

MOG, Paul: Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. München: Langenscheidt 1992.

MÜHLENHOFF, Barbara: Singgemeinde mit Konzert zum Gedenken an 7. Oktober 1944. In: Rheinische Post (08.10.2019). S. 19.

NEUNER, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hg. v. Bernd Kast u. Gerhard Neuner. Berlin: Langenscheidt 1994. S. 8–22.

- o. V.: Rotterdam – Ik heb je nog gekend toen je zó was. Audio-CD. Wegener: 1978.
- o. V.: Kirchenchor erinnert an Zerstörung Dürens. In: Aachener Zeitung; Lokales (10.11.2017). S. 14.
- PANNEKOEK, Jop: Luxor (1). In: Rotterdams Dagblad (01.12.2001). S. 701.
- PAUW, Hans van der: Rotterdam in de Tweede Wereldoorlog. Amsterdam: Boom 2006.
- PLATO, Alexander von: Erinnerungen an ein Symbol: die Bombardierung Dresdens im Gedächtnis von Dresdnern. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 20 (2007) H. 1. S. 123–137.
- RDUCH, Robert: Nationalhymnen. Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen. In: 20 Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Hg. v. Hans Henning Hahn u. Robert Traba. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018. S. 301–324.
- RESHCHYNSKA, Tetiana: Fehlgeschlagenes Experiment, eine kommode Diktatur oder eine totalitäre, fremde Despote – DDR und Sowjetunion als Kampfplatz der Erinnerungen. Deutsch-ukrainische Erinnerungsorte im DaF-Unterricht. MA-Arbeit. Berlin 2018.
- ROCHE, Jörg u. ROUSSY-PARENT, Mélody: Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35 (2006) H. 1. S. 228–250.
- RÖSLER, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar/Stuttgart: J.B. Metzler 2012.
- RUF, Friedhelm: Als die Amerikaner die Stadt befreiten. In: Rheinische Post (28.02.2020). S. 22.
- SCHUBERT, Jens Daniel: Wie liegt die Stadt so wüst. In: Sächsische Zeitung; Regionalausgabe Bautzen; Feuilleton (12.02.2018). S. 20.
- SICKING, Kerstin: Die Rezeption von Holocaust-kompositionen. Musik als Erinnerungsmedium. In: Partituren der Erinnerung. Der Holocaust in der Musik. Scores of Commemoration. The Holocaust in Music. Hg. v. Béla Rásky u. Verene Pawlowsky. Wien: New academic press 2015 (= Beiträge zur Holocaustforschung des Wiener Wiesenthal Instituts 1). S. 87–100.

SPRIGGE, Martha: Dresden's Musical Ruins. In: Journal of the Royal Musical Association 144 (2019) H. 1. S. 83–121.

STEINZ, Pieter: De duivel aan de dis ; De twintigste eeuw in liedjes en hits. In: NRC Handelsblad; Boeken (14.09.2001). S. 39.

STRUPP, Christoph: Stadt ohne Herz. Rotterdam und die Erinnerung an den deutschen Luftangriff vom 14. Mai 1940. In: Luftkrieg. Erinnerungen in Deutschland und Europa. Hg. v. Jürgen Arnold u. a. Göttingen: Wallstein 2009 (= Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts 10). S. 27–49.

VERDENIUS, Martie u. Cabaret Tingel-Tangel: Cabaret vandaag gisteren morgen. Audio-CD. Muziekweb.nl: 2018.

WENINGER, Csilla u. KISS, Tamas: Culture in English as a foreign language (EFL) textbook: A semiotic approach. In: TESOL Quarterly 47 (2013) H. 4. S. 694–716.

WIELENGA, Friso: Erinnerungskulturen im Vergleich. Deutsche und niederländische Rückblicke auf die NS-Zeit und den Zweiten Weltkrieg. In: Jahrbuch Zentrum für Niederlande-Studien 12 (2001) H. 1. S. 11–30.

WIJNSTEKERS, Marcel: ‚Een echte Rotterdammer zegt wijfie tegen zijn vrouw‘. In: Algemeen Dagblad/Rotterdams Dagblad; Regio (26.11.2018). S. 4.

6.1.3 Internetquellen

BIRSCHER, Annette: Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung. <https://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article140898651/Bombardierung-Rotterdams-war-zynische-Drohung.html>. Letzter Zugriff: 05.04.2021.

Curriculum.nu: Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen. <https://www.curriculum.nu/download/toelichting-engels-moderne-vreemde-talen/>. Letzter Zugriff: 17.09.2020.

Duitsland Instituut Amsterdam: De hoofdbreken van de Achterhuis-vertalers. Twee symposia over het dagboek van Anne Frank. <https://duitslandinstituut.nl/artikel/1280/de-hoofdbreken-van-de-achterhuis-vertalers>. Letzter Zugriff: 24.05.2021.

Duitsland Instituut Amsterdam: Duits op de middelbare school. <https://duitsland-instituut.nl/naslagwerk/1236/duits-op-de-middelbare-school>. Letzter Zugriff: 03.03.2021.

GRÖSCHNER, Annett: Linie 4 in Rotterdam. Frag nicht, wo die Altstadt ist. https://www.deutschlandfunkkultur.de/linie-4-in-rotterdam-frag-nicht-wo-die-altstadt-ist.1270.de.html?dram:article_id=311320. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

HIBNAUER, Christian: „Vergangenheitsbewältigung“ im Tatort? NS-Bezüge in der ARD-Krimireihe. <https://d-nb.info/1053464142/34>. Letzter Zugriff: 16.05.2021.

KUIJK, Jan: Het Wilhelmus, een echt volkslied. <https://www.trouw.nl/nieuws/het-wilhelmus-een-echt-volkslied~b23f75e8/>. Letzter Zugriff: 24.05.2021.

L-Pub: Language Level Evaluator Deutsch Demoversion (2017) [Software]. <https://lle-demo.l-pub.com/>. Letzter Zugriff: 24.06.2021.

Musonius: Lieder over de Tweede Wereldoorlog. <https://www.zwarte-kat.nl/nieuws/2017/05/04/liederen-over-de-tweede-wereldoorlog/>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

Na klar!: <https://www.malmberg.nl/voortgezet-onderwijs/methodes/talen/duits/na-klar-havovwogymnasium-bovenbouw.htm>. Letzter Zugriff: 19.04.2021.

Nederlands Instituut voor Militaire Historie: Nederlanders in de hel van Dresden. <https://75jaarvrij.nl/cms/view/335b67af-53c3-4197-9b61-0630eb8701bb/dresden>. Letzter Zugriff: 06.04.2021.

o. V.: Liedjes over het bombardement. <https://www.rijnmond.nl/nieuws/128771/Liedjes-over-het-bombardement>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

SCHAVEMAKER, Peter: Paul de Leeuw: „Vooral de woorden van liedjes moeten bij mij passen“. <https://reportersonline.nl/paul-de-leeuw-vooral-de-woorden-van-liedjes-moeten-bij-mij-passen/>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

SEISSELBERG, Jörg: Anti-Deutschen-Stimmung in Italien. "Immer noch gnadenlos arrogant". <https://www.tagesschau.de/ausland/anti-deutschen-simmung-italien-101.html>. Letzter Zugriff: 27.02.2021.

Stichting Leerplanontwikkeling: SLO leerdoelenkaart beheersingsniveaus Duits havo/vwo (regulier). <https://www.slo.nl/?ActLbl=leerdoelenkaart-37&ActItemIdt=6519>. Letzter Zugriff: 11.01.2021.

WOLFRUM, Edgar: Geschichte und Erinnerungskultur in der DDR und BRD. <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur?p=all>. Letzter Zugriff: 04.06.2019.

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. Titelseite: Erinnerungsdiskurs um die Bombardierung Rotterdams. Wo liegt die Altstadt? Quelle: Hilco Elshout.

Abb. 1: Aufgaben 6.4–6.5. Quelle: BIE, Paul van der u. a.: Na klar! 5 vwo-gymnasium. 's-Hertogenbosch: Malmberg 2020. S. 12.

Abb. 2: Aufgaben 3–4. Quelle: BIE, Paul van der u. a.: Na klar! 5 vwo-gymnasium. 's-Hertogenbosch: Malmberg 2020. S. 110.

Abb. 3: Aufgabe 4/Geschichte 2. CUSTERS, Charlotte u. a.: Neue Kontakte 5 vwo. 7e editie. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers 2020 [digitale Lernumgebung]. Screenshot: Hilco Elshout.

Abb. 4: Aufgabe 17. Quelle: DEKKERS, Krista u. a.: TrabiTour. 5 VWO Deutschbuch. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers 2019. S. 20.

Abb. 5: Aufgabe 43.5. Quelle: DEKKERS, Krista u. a.: TrabiTour. 5 VWO Deutschbuch. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers 2019. S. 85.

Abb. 6: Aufgaben 41.6–41.7. Quelle: DEKKERS, Krista u. a.: TrabiTour. 5 VWO Deutschbuch. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers 2019. S. 36.

Abb. 7: Aufgabe A1. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 152).

Abb. 8: Aufgaben A2a–A2b. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 153).

Abb. 9: Aufgaben A2c–A2h. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 153).

Abb. 10: Aufgabe A3. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 159).

Abb. 11: Aufgabe A4. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 161).

- Abb. 12: Aufgabe B1. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 163).
- Abb. 13: Aufgabe B3. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 163).
- Abb. 14: Aufgabe B2. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 163).
- Abb. 15: Aufgaben B4a–B4b. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 163–164).
- Abb. 16: Aufgaben B4c–B4d. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 164).
- Abb. 17: Aufgabe B5. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 164).
- Abb. 18: Aufgaben C1a–C1c. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 166).
- Abb. 19: Aufgabe C1d. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 166).
- Abb. 20: Aufgabe C2. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 172–173).
- Abb. 21: Aufgabe C3. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 173).
- Abb. 22: Aufgabe D1, Teil 1. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 178).
- Abb. 23: Aufgabe D1, Teil 2. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 178).
- Abb. 24: Aufgabe D2. Quelle: Hilco Elshout (Anhang 4, S. 179).

6.3 Tabellenverzeichnis

Tb. 1: Strategien des dialogischen Erinnerens; in Anlehnung an Assmann. Quelle: Hilco Elshout; in Anlehnung an ASSMANN, Aleida: Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? Wien: Picus 2012 (= Wiener Vorlesungen im Rathaus 161). S. 35–38.

Tb. 2: Kernkompetenzen der diskursiven Landeskunde nach Altmayer u. a. Quelle: Claus u. a.: Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2016. S. 10.

Tb. 3: Fähigkeiten der symbolischen Kompetenz nach Kramersch. Quelle: KRAMSCH, Claire: Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Hg. v. Adelheid Hu u. Michael Byram. Tübingen: Narr 2009. S. 113.

Tb. 4: Kriterien für kulturelle Erinnerungsbestände im DaF-Unterricht; in Anlehnung an Badstübner-Kizik. Quelle: Hilco Elshout; in Anlehnung an BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (2020) H. 1. S. 658–659.

Tb. 5: Analysekorpus. Quelle: Hilco Elshout.

Tb. 6: Kriterienkatalog der quantitativen Lehrwerkanalyse. Quelle: Hilco Elshout.

Tb. 7: Kriterienkatalog der qualitativen Lehrwerkanalyse. Quelle: Hilco Elshout.

Tb. 8: Aufbau der kulturdidaktischen Modellbildung; in Anlehnung an Behrendt und Esa. Quelle: Hilco Elshout; in Anlehnung an BEHRENDT, Renata: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 91; ESA, Mohammed: Musik im Deutschunterricht. Der gezielte Einsatz. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German 41 (2008) H. 1. S. 5.

6.4 Diagrammeverzeichnis

Diagr. 1: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse – Lernziele in *Na klar!*.
Quelle: Hilco Elshout.

Diagr. 2: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse – Lernziele in *TrabiTour*.
Quelle: Hilco Elshout.

7. Plagiatserklärung



Universiteit Utrecht

Verklaring kennisneming regels m.b.t. plagiaat

Fraude en plagiaat

Wetenschappelijke integriteit vormt de basis van het academisch bedrijf. De Universiteit Utrecht vat iedere vorm van wetenschappelijke misleiding daarom op als een zeer ernstig vergrijp. De Universiteit Utrecht verwacht dat elke student de normen en waarden inzake wetenschappelijke integriteit kent en in acht neemt.

De belangrijkste vormen van misleiding die deze integriteit aantasten zijn fraude en plagiaat. Plagiaat is het overnemen van andermans werk zonder behoorlijke verwijzing en is een vorm van fraude. Hieronder volgt nadere uitleg wat er onder fraude en plagiaat wordt verstaan en een aantal concrete voorbeelden daarvan. Let wel: dit is geen uitputtende lijst!

Bij constatering van fraude of plagiaat kan de examencommissie van de opleiding sancties opleggen. De sterkste sanctie die de examencommissie kan opleggen is het indienen van een verzoek aan het College van Bestuur om een student van de opleiding te laten verwijderen.

Plagiaat

Plagiaat is het overnemen van stukken, gedachten, redeneringen van anderen en deze laten doorgaan voor eigen werk. Je moet altijd nauwkeurig aangeven aan wie ideeën en inzichten zijn ontleend, en voortdurend bedacht zijn op het verschil tussen citeren, parafaseren en plagiëren. Niet alleen bij het gebruik van gedrukte bronnen, maar zeker ook bij het gebruik van informatie die van het internet wordt gehaald, dien je zorgvuldig te werk te gaan bij het vermelden van de informatiebronnen.

De volgende zaken worden in elk geval als plagiaat aangemerkt:

- het knippen en plakken van tekst van digitale bronnen zoals encyclopedieën of digitale tijdschriften zonder aanhalingstekens en verwijzing;

- het knippen en plakken van teksten van het internet zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het overnemen van gedrukt materiaal zoals boeken, tijdschriften of encyclopedieën zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het opnemen van een vertaling van bovengenoemde teksten zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het parafraseren van bovengenoemde teksten zonder (deugdelijke) verwijzing: parafrasen moeten als zodanig gemarkeerd zijn (door de tekst uitdrukkelijk te verbinden met de oorspronkelijke auteur in tekst of noot), zodat niet de indruk wordt gewekt dat het gaat om eigen gedachtengoed van de student;
- het overnemen van beeld-, geluids- of testmateriaal van anderen zonder verwijzing en zodoende laten doorgaan voor eigen werk;
- het zonder bronvermelding opnieuw inleveren van eerder door de student gemaakt eigen werk en dit laten doorgaan voor in het kader van de cursus vervaardigd oorspronkelijk werk, tenzij dit in de cursus of door de docent uitdrukkelijk is toegestaan;
- het overnemen van werk van andere studenten en dit laten doorgaan voor eigen werk. Indien dit gebeurt met toestemming van de andere student is de laatste medeplichtig aan plagiaat;
- ook wanneer in een gezamenlijk werkstuk door een van de auteurs plagiaat wordt gepleegd, zijn de andere auteurs medeplichtig aan plagiaat, indien zij hadden kunnen of moeten weten dat de ander plagiaat pleegde;
- het indienen van werkstukken die verworven zijn van een commerciële instelling (zoals een internetsite met uittreksels of papers) of die al dan niet tegen betaling door iemand anders zijn geschreven.

De plagiaatregels gelden ook voor concepten van papers of (hoofdstukken van) scripties die voor feedback aan een docent worden toegezonden, voorzover de mogelijkheid voor het insturen van concepten en het krijgen van feedback in de cursushandleiding of scriptieregeling is vermeld.

In de Onderwijs- en Examenregeling (artikel 5.14) is vastgelegd wat de formele gang van zaken is als er een vermoeden van fraude/plagiaat is, en welke sancties er opgelegd kunnen worden.

Onwetendheid is geen excuus. Je bent verantwoordelijk voor je eigen gedrag. De Universiteit Utrecht gaat ervan uit dat je weet wat fraude en plagiaat zijn. Van haar kant zorgt de Universiteit Utrecht ervoor dat je zo vroeg mogelijk in je

opleiding de principes van wetenschapsbeoefening bijgebracht krijgt en op de hoogte wordt gebracht van wat de instelling als fraude en plagiaat beschouwt, zodat je weet aan welke normen je je moet houden.

Hierbij verklaar ik bovenstaande tekst gelezen en begrepen te hebben.

Naam: Cornelis Antonius Marinus (Hilco) Elshout

Studentnummer: 5815010

Datum en handtekening:



Anhang

Anhang 1: Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse

Anhang 1.1: Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse (*Na klar!*)

Kapitel 1 | *Das hier ist meine Reise*

Lesen

Von den Moffen zu Lieblingen



(1) Deutschland ist unter Niederländern auf eine Weise populär geworden, die noch im Jahre 1995 undenkbar war. Seit 2006 sind die Deutschen laut Umfragen die sogar beliebtesten Nachbarn der Niederländer. Nun könnte man spotten und sagen: Kein Kunststück bei der Auswahl, denn die Niederlande haben nur zwei direkte Nachbarn. Die anderen sind die Belgier. Und im Westen ist das Meer. Ja, Nachbarn kann man sich nicht aussuchen, Urlaubsziele aber schon. Deutschland ist inzwischen auch ein wichtiges Reiseziel der Niederländer.

Die Deutschen sind die beliebtesten Nachbarn der Niederländer.

(2) Es gibt derzeit ein Dutzend aktueller Bücher niederländischer Publizisten, die Deutschland mit Sympathie beschreiben: als Land mit höflichen Menschen, schönen Landschaften, leckerem Essen und einem offenen Blick auf die deutsche Vergangenheit. Die Buchtitel lassen keinen Zweifel zu. „Warum wir auf einmal die Deutschen lieben – und sie darüber erschrecken“ betitelt Merlijn Schoonenboom (Deutschland-Korrespondent der *Volkskrant*) sein Buch. Von Wouter Meijer (dem Deutschland-Korrespondenten des NOS) erschien „Wir können nicht alle Deutsche sein – Was wir von Deutschland lernen können“. 2016 widmeten die Niederlande ihre Buchmesse, die *Boekenweek*, dem Nachbarland – zum ersten Mal.

Beleidigende Bemerkungen über Deutsche kamen früher gut an

(3) Die Niederlande haben siebzehn Millionen Einwohner, Deutschland hat etwa achtzig Millionen. Und kleinere Nachbarn pflegen ihre großen mit einer Mischung aus Respekt, Bewunderung, Abneigung und Angst anzusehen. Viele Niederländer verfolgen die deutsche Politik ziemlich regelmäßig, umgekehrt dürften die meisten Deutschen kaum wissen, wer in den Niederlanden gerade regiert. Damit lässt es sich für die Niederländer leben. Schmerzhafter ist, dass im Nachbarland nicht jeder weiß, dass die Niederlande im Zweiten Weltkrieg von den Deutschen besetzt waren. Es gab Deportationen, Strafaktionen und einen schrecklich kalten Hungerwinter 1944/45.

(4) Nach dem Krieg pflegten die Niederlande lange Jahre ein recht schlichtes Feindbild: Die Deutschen waren einfach „Moffen“. Sie galten als unsympathische Menschen, die rumbriillen und im Krieg den Niederländern die Fahrräder gestohlen hatten. Als ob nichts gewesen wäre, kamen sie von den fünfziger Jahren an in Scharen wieder als Urlauber an niederländische Strände.

10 |

Quelle: NK! 6 u. 9; 10.

(5) Über Deutsche durfte man abfällige Bemerkungen machen. Das kam immer gut an, wie sich Dik Linthout erinnert, der jahrzehntlang als Lehrer und Schriftsteller mit beiden Nationen eng zusammengearbeitet hat. In den 90er Jahren gab es die sogenannte Clingendael-Untersuchung. Diese stellte ein äußerst negatives Bild vom deutschen Nachbarn unter niederländischen Schülern fest – fünfzig Jahre nach Kriegsende. Mehr als andere Länder erschien Deutschland den niederländischen Jugendlichen als „kriegslüstern“, es wolle „die Welt beherrschen“. Zugleich zeigte sich, dass es bei ihnen einen bestürzenden Mangel an Wissen über Deutschland gab. Diese Studie setzte einiges in Bewegung.

1996 wurde das *Duitsland Instituut* in Amsterdam gegründet, um den Nachbarn aus niederländischer Perspektive zu betrachten und Lehrer, Schüler und die Öffentlichkeit über Deutschland aufzuklären. Dem Direktor Nijhuis war aufgefallen, dass bis 1995 die Antipathien größer statt kleiner geworden waren. Die Nachkriegsgeneration war kritischer gegenüber den Deutschen eingestellt als jene, die den Krieg selbst miterlebt hatte. „Sie hatten keine eigene Erfahrung mit der Besatzung, aber jede Menge antideutscher Gefühle.“ Deutschland hatte dann aber die Grenze für Fremden länger offengehalten als fast alle Nachbarn. „Deutschland ist eines der wenigen Länder, das nicht so stark vom rechten Populismus infiziert ist“, sagt Nijhuis. Und dann wählt er ein besonderes Wort: Deutschland sei „anständig“.

Es gibt auf einmal „Oktoberfeste“ und „Weizenbier“.

Deutsch als Fremdsprache nach wie vor nicht hoch im Kurs

(6) Vor noch nicht allzu langer Zeit galten deutsche Wendungen als unerwünschte Fremdwörter. Doch inzwischen sind sie so salonfähig im Niederländischen wie das deutsche Wort „salonfähig“ selbst. Es gibt auf einmal „Oktoberfeste“ und „Weizenbier“. In der kalten Jahreszeit wird sogar „Glühwein“ angeboten. Deutsch als Fremdsprache ist allerdings immer noch kein großer Renner, und es ist gut möglich, dass Besucher aus Deutschland bald überall in den Niederlanden Englisch sprechen müssen. Die ältere Generation der Niederländer versteht sie noch, aber spricht nicht so gerne Deutsch. Die Jüngeren machten sich lange Zeit gar nicht erst die Mühe, es zu lernen. Die Handelskammer hat einmal ausgerechnet, was die Niederländer ihre Lernfaulheit bezüglich der deutschen Sprache kostet. Heraus kam die stattliche Summe von sieben Milliarden Euro an jährlich entgangenem Umsatz.

Quelle: www.faz.net

Strategie Bekijk illustraties en lees de titel voordat je de hele tekst leest. Vorm jezelf een beeld van de tekst. Dat helpt je om tijdens het lezen de tekst beter te begrijpen.

- 6 → Sieh dir nur das Bild an und lies nur den Titel des Textes.
- 1 Wovon wird der Text handeln? _____
- Lies jetzt den **Text Von den Moffen zu Lieblingen**.
- 2 Was meint der Autor mit dem Satz: *Ja, Nachbarn kann man sich nicht aussuchen, Urlaubsziele aber schon.* (Absatz 1)? Antworte auf Niederländisch in etwa 40 Wörtern. _____
- 3 In Absatz 2 wird beschrieben, dass niederländische Autoren positiv zu Deutschland stehen. Zitiere aus Absatz 2 die Wörter, die diese Positivität ausdrücken. _____
- 4 *Schmerzhafter ist, dass im Nachbarland nicht jeder weiß, dass die Niederlande im Zweiten Weltkrieg von den Deutschen besetzt waren.* (Absatz 3). Wer wird hier mit dem ‚Nachbarland‘ gemeint? _____
- 5 Nach dem Krieg wurden die Deutschen beleidigend *Moffen* genannt (Absatz 4). Ergänze, was den Deutschen zugeschrieben wurden.
- Deutsche sind _____
 - Deutsche _____
 - Deutsche _____
- 6 Aus welchem Grund wurde das *Duitsland-Instituut* gegründet (Absatz 5)? _____
- 7 Wie verhält sich der Textabschnitt *Deutschland hatte ... sei „anständig“*. (Ende Absatz 5) zu *Dem Direktor ... antideutscher Gefühle*. (Absatz 5)? Als
- A ein Beispiel
 - B eine Erklärung
 - C eine Zusammenfassung
 - D ein Gegensatz
- 8 Der Autor behauptet in Absatz 6, dass deutsche Besucher in den Niederlanden sich bald nur noch auf Englisch verständlich machen können. Warum? Antworte auf Niederländisch. _____

 7 → Online gibt es noch einen **Text**. Lies den Text und mache die dazugehörigen Aufgaben.

Grammatik

A Wann welcher Fall? (Wanneer welke naamval?)

Voor het bepalen van een naamval doorloop je het stappenplan. De uitgangen vind je op de *Spickzettel Grammatik*.
Zie → **Handbuch 16, 17, 64** *Spickzettel Grammatik*

8 → Lies beide Sätze und ergänze die Lücken in den Schritten. Benutze *Spickzettel Grammatik* → **Handbuch 64**

A Ich zeige mein ... Klasse die Bilder.	B Was hast du gegen dies ... Mann?
Stap 1: Het woord <i>mein</i> - hoort bij de _____-Gruppe. ↓	Stap 1: Het woord <i>dies</i> - hoort bij de _____-Gruppe. ↓
Stap 2: Het geslacht van het zelfstandig naamwoord <i>Klasse</i> is _____. Je kijkt op de <i>Spickzettel</i> in kolom _____. ↓	Stap 2: Het geslacht van het zelfstandig naamwoord <i>Mann</i> is _____. Je kijkt op de <i>Spickzettel</i> in kolom _____. ↓
Stap 3: Er staat geen voorzetsel of werkwoord in de zin dat de naamval bepaalt. Je gaat ontleden / Je gebruikt de HIJ/HEM-proef. Het zinsdeel is een _____ _____ / je kunt het vervangen door _____ Je kiest voor de _____ naamval. ↓	Stap 3: Het voorzetsel _____ bepaalt de naamval. Je kiest voor de _____ naamval. ↓
Stap 4: De uitgang van <i>mein</i> - staat in rij _____. De juiste vorm is <i>mein</i> _____.	Stap 4: De uitgang van <i>dies</i> - staat in rij _____. De juiste vorm is <i>dies</i> _____.

🎧 Oefen met de grammartrainer (Versterk jezelf) online.

Grammatik

B Genitiv (tweede naamval)

De 2e naamval drukt een *bezit* of een *bij elkaar horen* uit. Het is het zinsdeel dat je kunt vervangen door VAN HEM. Er zijn ook voorzetsels die de 2e naamval krijgen.
Zie → **Handbuch 16B**

9 → Markeer in **Text Von den Mofen zu Lieblingen** die Genitive in Absatz 1, 2, 5 und 6.
Benutze → **Handbuch 16**

Die Nationalhymnen

Das Gedicht *Land der Berge* ist für die österreichische Nationalhymne benutzt worden. Das Gedicht wurde 1947 von Paula Preradović verfasst. Die Melodie stammt sehr wahrscheinlich von Wolfgang Amadeus Mozart. Die Melodie *des Schweizerpsalms* wurde 1841 von Alberich Zwyssig komponiert. Es wurde ein bereits geschriebener Text benutzt. Die deutsche Nationalhymne ist die dritte Strophe des Gedichts *Das Lied der Deutschen* (1841) und wird zu einer Melodie vom Komponisten Joseph Haydn gesungen.

Österreich

Land der Berge, Land am Strome
Land der Berge, Land am Strome,
Land der Äcker, Land der Dome,
Land der Hämmer, zukunftsreich!
Heimat großer Töchter und Söhne,
Volk, begnadet für das Schöne,
Viel gerühmtes Österreich
Viel gerühmtes Österreich

Die Schweiz

Schweizerpsalm
Trittst im Morgenrot daher,
Seh' ich dich im Strahlenmeer,
Dich, du Hoherhabener, Herrlicher!
Wenn der Alpenfirn sich rötet,
Betet, freie Schweizer, betet!
Eure fromme Seele ahnt
Eure fromme Seele ahnt
Gott, den Herrn, im hehren Vaterland

Deutschland

Das Lied der Deutschen
Einigkeit und Recht und Freiheit
für das deutsche Vaterland!
Danach lasst uns alle streben
brüderlich mit Herz und Hand!
Einigkeit und Recht und Freiheit
sind des Glückes Unterpfand:
Blüh im Glanze dieses Glückes,
blühe, deutsches Vaterland

Tip! Van het Zwitserse volkslied bestaan vier versies in de vier verschillende landstalen: Duits, Frans, Italiaans en Reto-Romaans. In 2015 werd er een wedstrijd uitgeschreven voor een nieuw volkslied.

Kapitel 3 | Eine historische Entdeckungsreise

- 3 → Auf www.youtube.de findest du die Nationalhymnen von Österreich, der Schweiz und Deutschland.
- Höre dir die drei **Lieder** an und lies mit dem Text mit.
 - Lies die Themen. Zu welcher Nationalhymne passen sie? Schreibe sie zu der richtigen Fahne. Die Themen können mehrmals benutzt werden. Es bleiben einige Themen übrig. Wähle aus:
Arbeit – Einwohner – Freundschaft – Heimat – Kampf – Landschaft – Schönheit – Selbstverherrlichung – Tod – Verehrung Gottes – Ziel



- 4 → Du hast gerade drei deutschsprachige Nationalhymnen gehört. Suche dir nun auf www.youtube.de die niederländische Nationalhymne *Het Wilhelmus*. Von welchen Themen handelt diese Nationalhymne? Benutze die Wörter aus Aufgabe 3 und ergänze eventuell. Vergleiche die deutschsprachigen Hymnen mit dem *Wilhelmus*.

Tip! In Oostenrijk en het zuiden van Duitsland wordt het woord *Servus* als groet gebruikt. Het woord komt oorspronkelijk uit het Latijn.

- 5 → Lies zunächst die ganze Aufgabe. Sieh dir dann das **Video *Wie denken die Deutschen über Österreich?*** an. Das Video wird ohne Unterbrechung abgespielt. Wähle während des Sehens, was im Video über Österreicher und Wien gesagt wird.

Österreicher sind ...

- | | | | |
|---|---|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ehrlich | <input type="checkbox"/> fröhlich | <input type="checkbox"/> pünktlich | <input type="checkbox"/> ruhig |
| <input type="checkbox"/> schlecht gelaunt | <input type="checkbox"/> selbstironisch | <input type="checkbox"/> sympathisch | <input type="checkbox"/> zuverlässig |

Wien ist ...

- | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> gewalttätig | <input type="checkbox"/> historisch | <input type="checkbox"/> kaffeeliebend | <input type="checkbox"/> klassisch |
| <input type="checkbox"/> lebendig | <input type="checkbox"/> modern | <input type="checkbox"/> musikalisch | <input type="checkbox"/> schmutzig |

- 6 → Du hast im Video gesehen, wie die Deutschen über Österreicher denken. Du wirst Deutschland, Österreich und die Niederlande miteinander vergleichen.
- Schreibe zunächst in Stichpunkten in das Schema, was deiner Meinung nach typisch für die Länder und die Einwohner ist. Benutze eventuell die Informationen aus dem Video.
 - Vergleiche die Länder und Einwohner.
 - Arbeite zu zweit. Führt ein Gespräch mit einem Mitschüler. Vergleiche eure Stichpunkte und benutze die Wörter im Schema.

die Niederlande 	Deutschland 	Österreich 

Wie sah Deutschland vor 1871 aus?

Frage von Salina, 17:01 Uhr

Während Frankreich oder England Einheitsstaaten waren, bestand Deutschland vor 1871 aus vielen kleinen Reichen. Wieso war das so?

3 antworten



Antwort von Diego, 17:47 Uhr

Deutschland sah vor 1871 ganz anders aus als heute. Ich glaube, dass das auch mit Napoleon zu tun hat. Ende des 18. / Anfang des 19. Jahrhunderts annektierte Frankreich einige Teile Deutschlands, vor allem im Westen und Nordwesten. Napoleon war so um 1805 sehr einflussreich in Deutschland. Er hat dafür gesorgt, dass das Heilige Römische Reich Deutscher Nation aufgelöst wurde. Übrig blieben die Gebiete Rheinbund, Preußen und Österreich.

Einen Einheitsstaat zu gründen, war bis dahin noch nicht möglich; es gab ja keine Einheit :-)

Finden Sie diese Antwort hilfreich? 😊 😐 😞

Antwort von Martina, 17:58 Uhr

Interessante Frage, Salina. Stimmt, was Diego schreibt. Es gab 1870 aus politischen Gründen Reibungen zwischen Preußen und Frankreich. Diese Konflikte führten letztendlich zum Deutsch-Französischen Krieg. In diesem Krieg kämpften nicht nur die norddeutschen Staaten, sondern auch die süddeutschen gegen Frankreich. Nach dem gemeinsamen Sieg der deutschen Staaten über Frankreich wurde am 18. Januar 1871 im französischen Versailles das Deutsche Kaiserreich proklamiert. Wilhelm I. von Preußen wird zum Kaiser dieses Reiches gewählt und anschließend gekrönt. Otto von Bismarck wird zum ersten Reichskanzler ernannt. Die Rolle eines Reichskanzlers kann man mit der eines heutigen Bundeskanzlers vergleichen.

Finden Sie diese Antwort hilfreich? 😊 😐 😞

Antwort von Lena, 18:04 Uhr

Das ist tatsächlich eine interessante Frage. Wieso das so war, haben Diego und Martina schon sonnenklar geschrieben. Mich persönlich interessiert alles um die Proklamation herum. Meiner Auffassung nach hat Frankreich Kriege geführt, weil es vor einem großen und starken deutschen Staat Angst hatte. Letztendlich haben die deutschen Staaten gesiegt und krönten ausgerechnet in Frankreich den Kaiser. Demütigend. Bisschen peinlich schon ...

Finden Sie diese Antwort hilfreich? 😊 😐 😞

Strategie Als je een woord in een meerkeuzevraag of een van de mogelijke antwoorden niet kent, zoek het dan op in een woordenboek. Beantwoord daarna de vraag.

9 → Im Forum liest du einige Beiträge zur Diskussion über das Deutschland vor 1871.

1 Übersetze Salinas Forumsbeitrag (*Während Frankreich ... das so?*)

2 Erkläre in eigenen Worten auf Niederländisch, warum es für Deutschland vor 1871 nicht möglich war, eine Einheit zu bilden. Benutze Diegos Antwort.

3 Was stellt Martina über den Deutsch-Französischen Krieg (1870-1871) fest?

- A Das Königreich Preußen beteiligte sich nicht an diesem Krieg.
- B Die Franzosen besiegten blitzschnell die deutsche Armee.
- C Die vielen kleinen deutschen Staaten besiegten das große Frankreich.

4 Was hält Lena für *demütigend* und ein *bisschen peinlich*?

- A Deutschland hatte Frankreich besiegt und krönte den neuen Kaiser ausgerechnet in Frankreich.
- B In Frankreich hatte man Angst vor dem deutschen Kaiser Wilhelm I.
- C Nach dem Deutsch-Französischen Krieg zeigte sich, dass Deutschland gar nicht so groß und stark war.

Grammatik

A Imperativ (*gebiedende wijs*)

Met de gebiedende wijs druk je uit dat iemand iets moet doen. De gebiedende wijs van een werkwoord kan in drie vormen voorkomen. Welke vorm je gebruikt, hangt af van de persoon en het aantal personen tegen wie je spreekt.

Zie → **Handbuch 12**

Nachricht an Anna

Hallo Anna,

wie nett, dass du meiner Schwester einige gebrauchte Gegenstände für **ihren Sohn 1: ihre Söhne** schicken möchtest! Du wolltest wissen, was sie noch benötigt: Also, **der Säugling wird 2:**

im Februar geboren. Dann ist es kalt, **der Junge braucht 3:**

also **einen Schneeanzug und eine Mütze 4:**

. Außerdem natürlich **einen Schrank und ein Kissen 5:**

. Meine Schwester hätte auch noch gerne **ein Heft 6:**

, damit sie den Tagesablauf **des Babys 7:** notieren

kann. Falls du noch **eine Uhr 8:** für **das Zimmer 9:**

des Kindes 10: hast, hätte meine Schwester die auch gerne. Danke schon mal!

Liebe Grüße

Nina

PS: Ich habe es gerade erst erfahren, darum musste ich den Brief noch anpassen: Meine Schwester bekommt Zwillinge!!

- 12 → Lies den Text. Es gibt zehn Fehler in der Pluralbildung und in den Fällen. Unterstreiche die Fehler und verbessere sie. Notiere die richtige Form des Wortes neben dem Text. Benutze → **Handbuch 21, 64 Spickzettel Grammatik** und ein Wörterbuch.

Kunst und Kultur in den 1920er Jahren

So grau der politische Wirklichkeit der Weimarer Republik war, so glanzvoll waren ihre Kunst und Kultur, die frei von Zensur zur Entfaltung gelangen konnten. Sie erlebten in den 1920-er Jahren eine Blütezeit. Viele Künstler übten mit ihren Kunst scharfe Gesellschaftskritik an den Missstände der Zeit. Bis dahin unbekannte Formen der Massenkultur entfalten sich nach amerikanischer Vorbild in einem rasanten Tempo. Kinos wurden immer beliebter. Sportveranstaltungen zogen erstmals einen Massenpublikum an. In der verbreiteten Erinnerungskultur stehen diese Jahre für kulturellen Experimentierfreudigkeit und für ausschweifende Partys. Vor allem Musik und Tanzvergnügen gehörten zum Lebensstil der „Goldenen Zwanziger“, die allerdings so golden nur für wenige Reiche waren. Neben der großstädtischen Avantgarde, die heute Inbegriff des Weimarer Kultur ist, existierte aber auch eine bürgerliche Kultur, die von der Moderne unbeeindruckt ihre Ideale pflegte.

Quelle: www.dhm.de

1	<u>die</u>
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____

 Oefen met de grammaticatrainer (Versterk jezelf) online.

Quelle: NK! 12; 115.

Lektion 2 | Hör und lies mal

Lernziele Hören B2

- Je kunt de meeste radiodocumentaires en het meeste andere opgenomen of uitgezonden geluidsmateriaal verstaan en kunt de stemming, toon enzovoort van de spreker herkennen.

Lernziele Lesen B1

- Je kunt in langere teksten op internet of in andere media informatie zoeken over thema's binnen je eigen interessegebied.

Hören

- 1 → Lies die Sätze.
Ergänze zunächst die Sätze mit einem Wort aus der Lernbox von Lektion 2.
Verbinde dann den Satz mit der richtigen Übersetzung.
Zwei Wörter bleiben übrig.



Das Hermannsdenkmal

Das Denkmal befindet sich im Teutoburger Wald.	<input type="radio"/>	a	aanleiding
1 Im Herbst _____ am Rande des Weges viele Fliegenpilze.	<input type="radio"/>	b	aanslag
Das Monument erinnert daran, dass germanische Stämme in der Schlacht im Teutoburger Wald das _____ unter dem Römischen General Publius Quinctilius Varus besiegten.	<input type="radio"/>	c	afgevaardigde
Varus wurde der Legende nach vor einem _____, das der Germanische Fürst Arminius plante, gewarnt.	<input type="radio"/>	d	groeien
3 _____ Varus schenkte der Warnung keinen Glauben.	<input type="radio"/>	e	leger
4 Arminius _____ Varus und besiegte ihn.	<input type="radio"/>	f	misleidde
Das Mahnmal wurde in den Jahren 1838-1875 _____ gebaut.	<input type="radio"/>	g	teweegebracht
5 _____ war die deutsche politische Situation des 19. Jahrhunderts.	<input type="radio"/>	h	verkrijgt
6 Man konnte nicht _____, wie die Bevölkerung auf den Vorschlag zum Errichten eines Monuments reagieren würde.	<input type="radio"/>	i	voorspellen
7 Aber es wurden viele positive Reaktionen damit _____.	<input type="radio"/>		

Oefen met de woordtrainer online.

Sophie Scholl - die letzten Tage (2005)

Der Film schildert die letzten Tage im Leben von Sophie Scholl. Sophie und ihr Bruder Hans waren im Zweiten Weltkrieg Mitglieder der Widerstandsgruppe Die Weiße Rose. Sie wurden von der Polizei verhaftet.

Elser (2015)

Was wäre der Welt erspart geblieben, hätte der Schreiner Georg Elser Erfolg gehabt? Am 8. November 1939 verübte der Widerstandskämpfer ein Bombenattentat. Sein Ziel war der Tod der Führungriege des NS-Regimes, vor allem aber der Tod Adolf Hitlers.

Im Labyrinth des Schweigens (2014)

Als der Journalist Thomas Gnielka im Gericht der Stadt Frankfurt am Main einen ehemaligen Wärter des Vernichtungslagers Auschwitz anzeigen möchte, stößt dies auf breite Ablehnung.

John Rabe (2009)

Das Filmdrama basiert auf der wahren Geschichte des „Schindlers von China“, John Rabe, der 1937 in der chinesischen Hauptstadt Nanjing über 250.000 Menschen gerettet hat.

Sonnenallee (1999)

Der Film thematisiert das Leben Ost-Berliner Jugendlicher im Angesicht der Berliner Mauer in der DDR der 1970er Jahre.

Das Wunder von Berlin (2008)

Der Film beruht auf Aufzeichnungen eines ehemaligen Soldaten. Der Film spielt in Ost-Berlin in der Zeit vom Sommer 1988 bis zum Fall der Mauer im Jahre 1989.

Stauffenberg (2004)

Am 20. Juli 1944 bietet sich Stauffenberg die Chance, mit einer Bombe in seiner Aktentasche nahe an Hitler heranzukommen. Obwohl Hitler das Attentat überlebt, versuchen Stauffenberg und andere dennoch einen Putsch durchzuführen.

Opdracht 11

Lies die Informationen zu den historischen Filmen. Wähle einen der Filme und sieh dir den Film an.

Mache auf Niederländisch im → Handbuch 61 die Aufgaben, die zum „Spielfilm“ gehören und speichere sie in deinem Portfolio.

Quelle: NK! 11; 113 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Overig

→ *Kijkformulier Spielfilm*

Je kijkt naar Duitse speelfilm.

- 1 **Algemeen:** Noteer de datum van uitzending, de zender, de titel van de film en de duur van de film.
- 2 **Soort speelfilm:** Om wat voor soort speelfilm gaat het? Noteer een of meer van de volgende mogelijkheden. Vul de lijst zo nodig aan.
actie – avontuur – drama – familiefilm – romantiek – sciencefiction – oorlog – komedie – tekenfilm – horror – thriller – misdaad – muziek – western – anders: ...
- 3 **Belangrijkste personages:** Noteer de namen van de vier belangrijkste personen uit de film en noteer wat hun rol in de film is, bijvoorbeeld: dader, slachtoffer, getuige, vriend...
- 4 **Relaties tussen de personages:** Beschrijf drie relaties tussen de belangrijkste personen die voor het verloop van het verhaal van belang zijn.
- 5 **Identificeren:** Met welke persoon in de film kun jij je het beste identificeren? En waarom?
- 6 **Sleutelscènes:** Beschrijf kort drie belangrijke scènes (sleutelscènes) uit de film. Gebruik maximaal 40 woorden per scène. Noteer ook waarom je voor deze scènes hebt gekozen.
- 7 **Boodschap:** Heeft de speelfilm een boodschap? Zo ja, beschrijf die in het kort.
- 8 **Beoordeling:** Beoordeel de speelfilm. Lees de volgende stellingen. Geef telkens aan of je het eens bent met de stelling of niet.
 - De film is spannend.
 - De film is verrassend.
 - De film is humoristisch.
 - De film is aan te bevelen.
 - In de aflevering wordt goed geacteerd.Geef in het kort je mening over de film: gebruik ongeveer 50 woorden.
- 9 **Cijfer:** Geef de film een cijfer tussen 1 en 10.
- 10 **Beargumentering:** Beargumenteer je beoordeling die je bij 8/9 hebt gegeven: gebruik ongeveer 50 woorden.
- 11 **Samenvatting:** Geef een samenvatting van de film: gebruik minimaal 100 woorden. Noteer alleen informatie die je nog niet bij de 1 tot en met 10 hebt gegeven. Denk bijvoorbeeld aan: plaatsen van handeling, tijdsverloop, kostuums, fictie/non-fictie, muziek, dialogen, speciale effecten.
- 12 **Titel:** Welke andere (Nederlandse) titel zou je aan deze speelfilm geven?

Quelle: BIE, Paul van der u. MOLENAAR, Marit: *Na klar! HAVO|VWO|GYM. Duits. Handbuch. 's-Hertogenbosch: Malmberg 2021. S. 102.*

Welchen Film empfiehlst du?

(B = Benjamin, F = Friederike)

B Ey du, Friederike. Hast du schon einen Film für das Geschichtsprojekt gewählt?

F Ja, ich habe *Die Fälscher* gewählt. Für mich war die Wahl nicht ganz so schwierig, da ich mir schon eine Menge historischer Filme angesehen habe.

B Ach so. Kannst du mir einen Film empfehlen?

F Ja klar! Also, welches Zeitalter oder welches historische Ereignis interessiert dich?

B Hui, schwierige Frage. Auf jeden Fall finde ich die DDR und die Wende interessant.

F Okay, alles klar. Wenn du lustige Filme magst, sind *Sonnenallee* und *Good bye Lenin!* eine gute Wahl. Ernsthafte ist zum Beispiel *Das Leben der Anderen*.

B Den habe ich schon gesehen. Erzähl mal etwas über *Good bye Lenin!* Der hört sich irgendwie bekannt an. Handelt er von Wladimir Lenin, diesem russischen Marxisten und Revolutionär?

F Nein ... nicht unbedingt. *Good bye Lenin!* ist ein Spielfilm aus 2003. Die Hauptrolle spielt Daniel Brühl. Den kennst du, oder? Die Rolle spielt er hervorragend. Ganz kurz: Die Mauer ist gefallen. Die Mutter von Alex, also von Daniel Brühl, liegt gerade in dem Moment im Koma. Sie hatte einen Herzinfarkt. Das hört sich alles noch nicht so lustig an, aber wie das weiter geht, finde ich total witzig. Die Mutter ist überzeugte DDR-Bürgerin, also sie ist sozialistisch im Gegensatz zum kapitalistischen Westen. Sie wacht quasi in einem neuen Land auf. Aber das weiß sie nicht. Ihr Arzt verbietet



ihr jede Aufregung, denn das könnte ihre Gesundheit gefährden. Darum verschweigt Alex den Mauerfall und versucht seine Mutter glauben zu lassen, dass die DDR noch immer existiert. Mehr verrate ich nicht!

B Okay! Das hast du alles ganz deutlich erklärt. Ich mag es, wenn ein Film eine tiefere Bedeutung hat. Ein Film kann sehr wohl lustig und ernsthaft zugleich sein, oder? Das eine schließt das andere nicht aus.

F Da hast du recht. Auf der einen Seite wirkt die Geschichte lustig, auf der anderen Seite ist sie sehr bewegend.

B Ich verstehe. Was gefällt dir außer Daniel Brühl an dem Film?

F Ähm, jedenfalls finde ich die DDR und den Mauerfall sehr interessant. Der Regisseur hat den Alltag in der DDR wahrheitsgetreu gestaltet. Das ist echt der Hammer.

B Wahrheitsgetreu? Wie denn?

F Naja, es gibt im Film diese typischen DDR-Produkte. So möchte die Mutter Spreewald-Gurken essen, echtes DDR-Zeug. Die gab es nach dem Mauerfall nicht mehr. Da muss der Alex sich richtig Mühe geben.

B Mühe geben?

F Ups, ich habe schon zu viel gesagt. Sieh dir doch wenigstens den Filmtrailer an. Der wird dir bestimmt gefallen.

B Gut, gut. Mache ich. Du hast mich überzeugt. Auf *YouTube* werde ich den Trailer schon finden.

F Ich bin gespannt, ob du genauso von dem Film begeistert bist wie ich.

B Ich auch! Danke für die Empfehlung.

F Kein Ding. Das habe ich gern gemacht.

2 → Höre dir den **Dialog** an und lies mit dem Text mit. Arbeitet zu zweit. Spielt das Gespräch zwischen Benjamin und Friederike. Tauscht danach die Rollen.

- 3 → Wie sagt oder fragt man das auf Deutsch?
 Übersetze die Fragen und Aussagen. Benutze den Dialog, die Lernbox und die Redemittel von Lektion 3.

Hoe vraag je ...	
1	of de ander je een film uit de jaren '90 kan aanraden?
2	welke periode of historische gebeurtenis de ander bijzonder interesseert?
3	wat de ander van de hoofdpersoon in de comedy vindt?
Hoe zeg je ...	
4	dat de hoofdpersoon een treurige indruk op je maakt?
5	dat men in deze zaal niets mag aanraken?
6	dat de ander het vast en zeker leuk zal vinden?

- Notiere im → **Handbuch 63** mindestens fünf deutsche Sätze aus dieser Lektion. Es sind Sätze, die du dir merken möchtest und die du vielleicht in anderen Situationen auch benutzen könntest. Schreibe die Übersetzung dazu.

Das DDR-Museum ist ein interaktives Museum in Berlin. Sie sehen, spüren und erleben den Alltag in der DDR und schauen so hinter die Kulissen eines untergegangenen Staates. Die gesamte Ausstellung folgt dem Motto „Geschichte zum Anfassen“: Sie müssen selbst aktiv werden, um an Exponate, spannende Informationen, Bilder, Filme und Medien zu gelangen. Sie werden auf eine spektakuläre Zeitreise in die sozialistische Vergangenheit mitgenommen.



- 4 → Du bist in den Sommerferien in Berlin und übernachtet in einer Jugendherberge. Du hast tagsüber das DDR-Museum besucht. Abends trinkst du etwas in einer Bar und erzählst dem Barkeeper von deinen Erfahrungen. Ein Schweizer Student kommt dazu, er interessiert sich für das Museum.
- 1 Ergänze den Dialog. Benutze den Text im Kästchen, die Lernbox und die Redemittel von Lektion 3.
 - 2 Arbeitet zu zweit. Spielt das Gespräch. Wechselt danach die Rollen.

🔊 Lees voor

Welchen Film empfiehlst du?

(B = Benjamin, F = Friederike)

B Ey du, Friederike. Hast du schon einen Film für das Geschichtsprojekt gewählt?

F Ja, ich habe *Die Fälscher* gewählt. Für mich war die Wahl nicht ganz so schwierig, da ich mir schon eine Menge historischer Filme angesehen habe.

B Ach so. Kannst du mir einen Film empfehlen?

F Ja klar! Also, welches Zeitalter oder welches historische Ereignis interessiert dich?

B Hui, schwierige Frage. Auf jeden Fall finde ich die DDR und die Wende interessant.

F Okay, alles klar. Wenn du lustige Filme magst, sind *Sonnenallee* und *Good bye Lenin!* eine gute Wahl. Ernsthafter ist zum Beispiel *Das Leben der Anderen*.

B Den habe ich schon gesehen. Erzähl mal etwas über *Good bye Lenin!* Der hört sich irgendwie bekannt an. Handelt er von Wladimir Lenin, diesem russischen Marxisten und Revolutionär?

F Nein ... nicht unbedingt. *Good bye Lenin!* ist ein Spielfilm aus 2003. Die Hauptrolle spielt Daniel Brühl. Den kennst du, oder? Die Rolle spielt er hervorragend. Ganz kurz: Die Mauer ist gefallen. Die Mutter von Alex, also von Daniel Brühl, liegt gerade in dem Moment im Koma. Sie hatte einen Herzinfarkt. Das hört sich alles noch nicht so lustig an, aber wie das weiter geht, finde ich total witzig. Die Mutter ist überzeugte DDR-Bürgerin, also sie ist sozialistisch im Gegensatz zum kapitalistischen Westen. Sie wacht quasi in einem neuen Land auf. Aber das weiß sie nicht. Ihr Arzt verbietet ihr jede Aufregung, denn das könnte ihre Gesundheit gefährden. Darum verschweigt Alex den Mauerfall und versucht seine Mutter glauben zu lassen, dass die DDR noch immer existiert. Mehr verrate ich nicht!

B Okay! Das hast du alles ganz deutlich erklärt. Ich mag es, wenn ein Film eine tiefere Bedeutung hat. Ein Film kann sehr wohl lustig und ernsthaft zugleich sein, oder? Das eine schließt das andere nicht aus.

F Da hast du recht. Auf der einen Seite wirkt die Geschichte lustig, auf der anderen Seite ist sie sehr bewegend.

B Ich verstehe. Was gefällt dir außer Daniel Brühl an dem Film?

F Ähm, jedenfalls finde ich die DDR und den Mauerfall sehr interessant. Der Regisseur hat den Alltag in der DDR wahrheitsgetreu gestaltet. Das ist echt der Hammer.

B Wahrheitsgetreu? Wie denn?

F Naja, es gibt im Film diese typischen DDR-Produkte. So möchte die Mutter Spreewald-Gurken essen, echtes DDR-Zeug. Die gab es nach dem Mauerfall nicht mehr. Da muss der Alex sich richtig Mühe geben.

B Mühe geben?

F Ups, ich habe schon zu viel gesagt. Sieh dir doch wenigstens den Filmtrailer an. Der wird dir bestimmt gefallen.

B Gut, gut. Mache ich. Du hast mich überzeugt. Auf YouTube werde ich den Trailer schon finden.

F Ich bin gespannt, ob du genauso von dem Film begeistert bist wie ich.

B Ich auch! Danke für die Empfehlung.

F Kein Ding. Das habe ich gern gemacht.

Quelle: NK! 5; 127 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Opdracht 5

Berichte über einen (historischen) Film, den du gesehen hast.

1 Sammel Informationen zu dem Film. Benutze die Fragen unten als Richtlinie um Informationen zum Film zu finden. Benutze den Dialog **Welchen Film empfehlst du?**, die *Lernbox* und die *Redemittel* von Lektion 3.

Fragen: *Was? Wo? Wer? Sprache? Zeit? Hauptrolle? Gattung? Meinung?*

Ich habe diese Aufgabe gemacht.

2 Mache Werbung für den Film. Schreibe einen Werbetext (etwa 150 Wörter). Der fängt so an „*Liebe Leute, seht euch den Film [Titel] an, denn ...*“

3 Arbeitet zu zweit. Berichtet einem Mitschüler über den Film. Präsentiert den Werbetext. Der Mitschüler hört zu und fragt weiter (*Wie meinst du das? Kannst du das erklären? Wieso bist du dieser Meinung?*). Wechselt danach die Rollen.

Ich habe diese Aufgabe gemacht.

Quelle: NK! 5; 127 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

2 → Beantworte die Fragen zur Mauer und zum Mauerfall. Benutze das Internet.

QUIZ

- 1 Wie hoch war die Berliner Mauer?
- 2 Was war der Checkpoint Charlie?
- 3 Wie viele Grenzübergänge gab es zwischen Ost- und Westberlin?
- 4 Wie viele Beobachtungstürme gab es an der Mauer?
- 5 Wie lang waren die Grenzanlagen um West-Berlin insgesamt?
- 6 Wann (Datum und Jahr) fiel die Mauer?
- 7 Nach dem Fall der Mauer hackten viele Menschen mit Hammer und Meißel auf die Mauer ein, um sich so ein Stück Erinnerung zu sichern. Wie wurden diese Souvenirjäger genannt?
- 8 1990 bemalten 118 Künstler aus 21 Ländern einen Teil der Mauer entlang der Spree. Wie nennt sich das 1316 Meter lange Kunstwerk?



→ Was weißt du sonst noch über die Mauer und den Mauerfall? Notiere zwei Sachen auf Deutsch.

Tip! Luister- en kijkfragmenten gaan altijd over mensen en de dingen om je heen. Hoe beter je weet wat er in de wereld speelt, hoe meer je zult begrijpen. Volg daarom het nieuws in kranten, op tv en op internet.

3 → Du siehst dir gleich ein Video an.

Lies zunächst alle Aussagen.

Sieh dir dann das [Video Easy German – Der Fall der Berliner Mauer](#) an. Wähle während des Hörens die richtigen Aussagen. Das Video wird ohne Unterbrechungen abgespielt.

- 1 Die Reporterin ist genau 25 Jahre nach dem Fall der Mauer (9.11.1989) in Berlin.
- 2 Schabowski, der Mann bei der Pressekonferenz, sagt, ab wann die Grenzen offen sind.
- 3 Der Mann mit dem Bart erinnert sich genau, was am Abend des 9.11.1989 passierte.
- 4 Die Frau mit der Mütze erzählt, dass sie die ganze Nacht gearbeitet hat.
- 5 Der Mann mit der grau-orangefarbenen Jacke ging schon davon aus, dass die Grenze geöffnet werden würde.
- 6 Die Frau mit den kurzen blonden Haaren hat ihren Mann vor dem Fall der Mauer kennengelernt.
- 7 Der große Mann mit der Kappe sagt, dass sich die DDR-Bürger kaum getraut haben, über die Grenze zu gehen.
- 8 Wenn man die Ereignisse am 9.11.1989 nicht miterlebt hat, kann man sich schwer vorstellen, wie die Leute sich damals gefühlt haben.
- 9 Viele Leute haben die Berliner Mauer nach dem Mauerfall mit Hämmern und anderem Werkzeug bearbeitet und zerkleinert.
- 10 Die Ballongrenze sollte an die Trennung zwischen Ost- und West-Berlin erinnern.

4 → Online gibt es noch ein [Video](#). Sieh dir das Video an. Mache die dazugehörige Aufgabe.

Gedenksteine für Opfer des Nationalsozialismus

Im Jahre 1992 rief der Kölner Künstler Gunter Demnig die Aktion *Stolpersteine* ins Leben. Stolpersteine sollen an Mitbürger erinnern, die in der Zeit von 1933 bis 1945 Opfer der Nationalsozialisten wurden. Name, Jahrgang, Todesjahr, Todestag und Schicksal der Personen werden in ein rund 10 | 10 cm großes Messingblech eingeschlagen. Das Blech wird danach in Beton gegossen.



70 Jahre, vier Monate und zwei Tage nachdem sie als Nummer 25974 in Auschwitz starb, bekommt die Frau ihren Namen zurück: „Hier wohnte Elisabeth Paul, geborene Kafka.“ So ist es in den Messingbeschlag auf dem Pflasterstein graviert. „Jahrgang 1899, Deportiert 1943, Auschwitz, Ermordet 17.7.1943.“

Der Spurenleger

Seit 1997 verlegt Gunter Demnig mit amtlicher Genehmigung seine Stolpersteine. Viele rührt es zu Tränen. Doch für ihn ist es Routine.

- (1) In Frankfurt am Main am Ende der Fußgängerzone rattern Straßenbahnen vorbei, die Einfallstraße wirft morgendlichen Pendlerverkehr in die Stadt, Passanten hasten durch den Nieselregen. Zehn Kindergartenkinder stehen mit ebenso vielen Erwachsenen um ein Loch im Bürgersteig. Zwischen ihnen kniet Gunter Demnig. Er verlegt die Stolpersteine für Elisabeth Paul und ihre Kinder Helene und Hermann, die in Auschwitz ums Leben gebracht wurden. Schweigsam verrichtet der Mann mit dem breitkrempigen Hut seine Arbeit. Er setzt die Steine ein und justiert sie mit dem Hammer, gibt Zement in die Ritzen und kippt Wasser darüber, streut Sand über die Steine und verreibt ihn mit der Kelle. Schließlich poliert er das Messing mit einem speckigen Fetzen Küchenrolle aus seiner Hosentasche.
- (2) Dann hält die evangelische Gemeinde, die für die Steine aufgekommen ist, eine Andacht. Eine Klarinetistin spielt, ein Pfarrer sagt ein paar Worte über den Holocaust, eine Mitarbeiterin erzählt aus dem Leben der Ermordeten, die Kinder stellen Kerzen auf. Gunter Demnig steht im Hintergrund, verschwindet für eine Weile in seinem Auto und ist dann auf einmal ganz weg. Er hat es eilig – fünfzehn weitere Steine an sieben Standorten wird er bis zum Nachmittag verlegen. Vergangenheitsbewältigung im Halbstundentakt.
- (3) Gunter Demnig und seine Stolpersteine sind längst berühmt. Schon seit einigen Jahrzehnten verlegt er die Pflastersteine mit Aufschrift vor Häusern, in denen Opfer der Nationalsozialisten wohnten, Juden, Homosexuelle, Sinti und Roma. Mehr als 60 000 Stolpersteine gibt es mittlerweile, die meisten in Deutschland, aber auch Hunderte

Diese Stolpersteine werden in den Bürgersteig verlegt, direkt vor der letzten Wohnadresse der Opfer. Das genau hatte Demnig vor, aber es dauerte in Köln noch einige Jahre, bevor alle politischen und behördlichen Genehmigungen vorhanden waren. Um ein Zeichen zu setzen, gab es 1994 in der Antoniterkirche in Köln eine Ausstellung von 250 Stolpersteinen. Danach wurden die ersten Steine unerlaubt in die Bürgersteige vor den ehemaligen Wohnorten der abtransportierten Personen eingelassen. Im Mai 1996 beteiligte Demnig sich an der Ausstellung *Künstler forschen nach Auschwitz* in Berlin und verlegte in der Oranienstraße 51 Steine, ebenfalls ohne amtliche Genehmigung. Die ersten zwei „legalen“ Steine wurden am 19. Juli 1997 in Sankt Georgen bei Salzburg (Österreich) verlegt.

Quelle: de.wikipedia.org

in sechzehn weiteren Ländern, wie Belgien, Ungarn, Norwegen, Russland und in den Niederlanden. Das größte dezentrale Denkmal der Welt. 95 Prozent der Steine hat er selbst verlegt, schätzt Demnig. Was ist das für ein Mensch, der sich so eine Arbeit macht? Ein Besessener? Ein Kauz? Ein Termin mit Demnig ist nicht leicht zu bekommen. Freie Zeit hat er wenig. Ihm in Frankfurt Fragen zu stellen, während er von einem Stolperstein zum nächsten hetzt, ist unmöglich. Darum also ein Treffen an einem Samstag in Köln-Frechen, wo er 2012 ein Wohnatelier im alten Eisenbahn-Stellwerk bezogen hat.

(4) Gunter Demnig hockt im Kofferraum seines roten Transporters und montiert Halterungen für das Werkzeug hinein. Zum Glück, sagt er, sei das neue Auto genau heute geliefert worden, an seinem letzten freien Tag in den kommenden vier Wochen. Den alten roten Transporter verlassen nach nur drei Jahren die Kräfte. Mehr als 50 000 Kilometer hat ihn Demnig jedes Jahr durch Europa gejagt, vollgepackt mit Steinen. Alleine im Jahre 2013 war er 280 Tage für die Stolpersteine unterwegs.

(5) Zu was kommt er eigentlich noch? „Steine verlegen.“ Ist er ein Besessener? „Na ja, das ist vielleicht ein bisschen heftig. Aber als Künstler musst du schon ein bisschen eine Macke haben, sonst machst du das nicht.“ Was treibt ihn an? „Was da an Dank zurückkommt, an Schulterklopfen, von den ganzen Auszeichnungen mal abgesehen. Und die Geschichten: Kein Künstler, der in seinem Atelier hockt und Skulpturen hämmert, erlebt das, was ich erlebe.“

Quelle: www.faz.net



Strategie Bij veel thema's heb je soms al meer voorkennis dan je denkt. Die voorkennis kan je helpen om teksten beter te begrijpen.

5 → Beantworte die Fragen auf Niederländisch.

1 Nenne drei Beispiele dafür, wie man der Opfer des Nationalsozialismus gedenkt.

2 Lies den Text **Gedenksteine für Opfer des Nationalsozialismus**. Beschreibe auf Niederländisch, wie ein Stolperstein aussieht und was man auf einem Stolperstein lesen kann.

3 Was wird wörtlich mit einem Stolperstein gemeint?

4 Was ist die übertragene Bedeutung eines Stolpersteines?

5 Warum werden Stolpersteine im Bürgersteig eingelassen?

6 Warum dauerte es einige Jahre, ehe die ersten Stolpersteine verlegt wurden?

- A Das Ziel der Aktion war nicht ganz klar.
- B Die Kirche meinte, dass man die Toten ruhen lassen sollte.
- C Die zuständige Behörde erteilte keine Genehmigung.
- D Man wurde sich über den Inhalt der Inschriften nicht einig.

Tip! Als je op het internet de zoekterm *Stolpersteine Niederlande* intikt, lees je waar er in Nederland *Stolpersteine* zijn gelegd.

- 6 → Lies den **Text *Der Spurenleger***. Beantworte die Fragen auf Niederländisch, außer, wenn um ein Zitat gebeten wird.
- 1 Zitiere aus dem ersten Absatz die vier Wörter, die genau beschreiben, was Gunter Demnig macht.

- 2 Aus welchem Grund ist der Künstler dort in Frankfurt?

- 3 Notiere, welches Werkzeug und welche Materialien der Künstler benutzt.

- 4 *Vergangenheitsbewältigung im Halbstundentakt* (Ende Absatz 2). Notiere die wörtliche Übersetzung und was der Autor meint.

Übersetzung: _____

Bedeutung: _____

- 5 *Das größte dezentrale Denkmal der Welt* (Absatz 3). Was meint der Verfasser damit?

- A Das Denkmal befindet sich an vielen verschiedenen Orten.
 B Eine bundesweit funktionierende Behörde kümmert sich um das Denkmal.
 C Obwohl das Denkmal schon alt ist, hat es die Zeiten überdauert.
 D Sehr weit vom Stadtzentrum entfernt steht ein ziemlich großes Denkmal.

- 6 *Was ist das für ein Mensch, der sich so eine Arbeit macht? Ein Besessener? Ein Kauz?* (Absatz 3)
 Was bringt der Verfasser damit zum Ausdruck?


- A Bedauern C Ekel
 B Begeisterung D Erstaunen

- 7 Weshalb war Gunter Demnig erleichtert, als er sich wieder mit einem neuen Wagen auf den Weg machen konnte (Absatz 4)? Erkläre deine Antwort.

- 8 Was treibt Gunter Demnig an (Absatz 5)?

- A Er ist immer draußen an der frischen Luft und trifft viele besondere Menschen.
 B Er verdient viel Geld und wird von vielen anderen Künstlern bewundert.
 C Man gibt ihm Anerkennung und seine Arbeit gibt ihm ein gutes Gefühl.

- Unterstreiche im Text mindestens zehn Wörter, die du nicht kennst. Notiere diese Wörter im → **Handbuch 63**. Schreibe die Übersetzung dazu.

-  7 → Arbeitet zu zweit. Macht online noch eine Aufgabe.

Ge Leesvoor

Der Spurenleger

Seit 1997 verlegt Gunter Demnig mit amtlicher Genehmigung seine Stolpersteine. Viele rührt es zu Tränen. Doch für ihn ist es Routine.

(1) In Frankfurt am Main am Ende der Fußgängerzone ratem Straßenbahnen vorbei, die Einfallstraße wirft morgendlichen Pendlerverkehr in die Stadt, Passanten hasten durch den Nieselregen. Zehn Kindergartenkinder stehen mit ebenso vielen Erwachsenen um ein Loch im Bürgersteig. Zwischen ihnen kniet Gunter Demnig. Er verlegt die Stolpersteine für Elisabeth Paul und ihre Kinder Helene und Hermann, die in Auschwitz ums Leben gebracht wurden. Schweigsam verrichtet der Mann mit dem brei cremigen Hut seine Arbeit. Er setzt die Steine ein und justiert sie mit dem Hammer, gibt Zement in die Ritzen und klopft Wasser darüber, streut Sand über die Steine und verreibt ihn mit der Kelle. Schließlich poliert er das Messing mit einem speziellen Fetzen: Küchenrolle aus seiner Hosentasche.

(2) Dann hält die evangelische Gemeinde, die für die Steine aufgefunden ist, eine Andacht. Eine Klarinettistin spielt, ein Pfarrer sagt ein paar Worte über den Holocaust, eine Mitarbeiterin erzählt aus dem Leben der Ermordeten, die Kinder stellen Kerzen auf. Gunter Demnig steht im Hintergrund, verschwindet für eine Weile in seinem Auto und ist dann auf einmal ganz weg. Er hat es eilig – fünfzehn weitere Steine an sieben Standorten wird er bis zum Nachmittag verlegen. Vergangenheitbewältigung im Halbstundentakt.

(3) Gunter Demnig und seine Stolpersteine sind längst berühmt. Schon seit einigen Jahrzehnten verlegt er die Pflastersteine mit Aufschrift vor Häusern, in denen Opfer der Nationalsozialisten wohnten, Juden, Homosexuelle, Sinti und Roma. Mehr als 80 000 Stolpersteine gibt es mittlerweile, die meisten in Deutschland, aber auch Hunderte in sechzehn weiteren Ländern, wie Belgien, Ungarn, Norwegen, Russland und in den Niederlanden. Das größte dezentrale Denkmal der Welt. 95 Prozent der Steine hat er selbst verlegt, schätzt Demnig. Was ist das für ein Mensch, der sich so eine Arbeit macht? Ein Besessener? Ein Kauz? Ein Termin mit Demnig ist nicht leicht zu bekommen. Freie Zeit hat er wenig. Ihm in Frankfurt Fragen zu stellen, während er von einem Stolperstein zum nächsten hetzt, ist unmöglich. Darum also ein Treffen an einem Samstag in Köln-Frechen, wo er 2012 ein Wohnatelier im alten Eisenbahn-Stellwerk bezogen hat.

(4) Gunter Demnig hockt im Kofferraum seines roten Transporters und montiert Halterungen für das Werkzeug hinein. Zum Glück, sagt er, sei das neue Auto genau heute geliefert worden, an seinem letzten freien Tag in den kommenden vier Wochen. Den alten roten Transporter verlassen nach nur drei Jahren die Kräfte. Mehr als 50 000 Kilometer hat ihn Demnig jedes Jahr durch Europa gelagt, vollgepackt mit Steinen. Alleine im Jahre 2013 war er 280 Tage für die Stolpersteine unterwegs.



(5) Zu was kommt er eigentlich noch? „Steine verlegen.“ Ist er ein Besessener? „Na ja, das ist vielleicht ein bisschen heftig. Aber als Künstler musst du schon ein bisschen eine Macke haben, sonst machst du das nicht.“ Was treibt ihn an? „Was da an Dank zurückkommt, an Schulterklopfen, von den ganzen Auszeichnungen mal abgesehen. Und die Geschichten: Kein Künstler, der in seinem Atelier hockt und Skulpturen hämmert, erlebt das, was ich erlebe.“

Quelle: www.faz.net

Quelle: NK! 7; 134 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Opdracht 7

1 Du möchtest Gunter Demnig *drei* Fragen zur Aktion „Stolpersteine“ stellen. Ergänze die Fragen.
.....

2 Arbeitet zu zweit. Beantwortet die Fragen des Mitschülers aus Demnigs Perspektive. Wechselt die Rollen.
.....

Ich habe diese Aufgabe gemacht.

Quelle: NK! 7; 134 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Band Nena – 99 Luftballons

[...]
Neunundneunzig Jahre Krieg
Ließen keinen Platz für Sieger
Kriegsminister gibt's nicht mehr
Und auch keine Düsenflieger
Heute zieh' ich meine Runden
Seh' die Welt in Trümmern liegen
Hab' 'nen Luftballon gefunden
Denk' an dich und lass' ihn fliegen



- 13 → Lies die letzte Strophe des **Liedes 99 Luftballons** von Band Nena. Schreibe aus der Strophe fünf Wörter auf, die mit Krieg zu tun haben und übersetze sie ins Niederländische.

- 14 → Suche dir im Internet den ganzen Songtext. Höre dir das Lied auf *YouTube* an und lies mit dem Text mit. Wähle, zu welcher Gattung das Lied gehört.
- A Kriegslied
 - B Liebeslied
 - C Loblied
 - D Partylied
 - E Protestlied

→ Schreibe auf Niederländisch in etwa 80 Wörtern auf, wovon das Lied handelt.

Die Nachfahren der Nazi-Verbrecher

Was bedeutet es, von Himmler oder Göring abzustammen? Die ARD-Doku *Meine Familie, die Nazis und ich* von dem israelischen Filmemacher Chanoch Zèevi aus dem Jahre 2012 zeigt, wie die Nachfahren von fünf Nationalsozialisten mit ihrem Erbe umgehen.

(1) „Dieses verfluchte Tor“, sagt Rainer Höß. Er war nie dort, aber er hat die Bilder im Kopf. Die Bilder könnten überall aufgenommen worden sein, aber hier ist nicht überall, hier ist Auschwitz. Direkt neben Auschwitz I hatte Rainers Großvater, Kommandant Rudolf Höß, sein Privatdomizil. Gemeinsam mit dem Filmemacher reist der Enkel des Kommandanten zum ersten Mal zur Gedenkstätte Auschwitz, um das Haus seines Großvaters und Auschwitz zu besuchen.



(2) Im Dokumentarfilm steht die Reise von Rainer Höß, die in einer Begegnung mit Jugendlichen und Holocaust-Überlebenden aus Israel gipfelt, im Mittelpunkt. Dazwischen schildern auch Katrin Himmler, Bettina Göring, Niklas Frank und Monika Göth, wie sie sich mit der Erblast der Familie auseinandersetzen. Zèevi ergreift dabei keine Partei: Der Film kommt fast ohne Kommentar und ohne Archivbilder aus der Nazizeit aus. Der Dokumentarfilm stellt, trotz des schweren Themas, einen exzeptionellen, ehrlichen Umgang mit dem Thema dar.

(3) Die meisten Kinder der Nazi-Täter, sagt Katrin Himmler, hätten entweder mit ihren Eltern gebrochen oder sich für Loyalität entschieden und verschweigen die Verbrechen ihrer Eltern. Die Großnichte des SS-Reichsführers

Heinrich Himmler hat sich gründlich mit ihrer Familiengeschichte beschäftigt und ein Buch geschrieben. Bettina, die Großnichte des Oberbefehlshabers der deutschen Luftwaffe Hermann Göring, lebt in den USA. Deutschland und die Last ihres Familiennamens scheinen weit weg zu sein, aber dann sagt sie, sie und ihr Bruder haben sich sterilisieren lassen, „um keine weiteren Görings mehr zu produzieren“.

(4) Katrin Himmler hält die Vorstellung, sie könnte „böse Gene“ geerbt haben, für abwegig. Sie verweigert die nationalsozialistische Idee, dass alles vom Blut abhängt. Sie findet die Idee schwachsinnig. Noch eine Generation näher sind Niklas Frank und Monika Göth. Monikas Mutter hat sie „wie eine Wahnsinnige“ geschlagen, wenn sie genauer wissen wollte, wie viele Juden ihr Vater als Kommandant eines Konzentrationslagers in Polen getötet hat. Die Wahrheit erfuhr sie erst im Kinosaal, als sie *Schindlers Liste* von Steven Spielberg sah.



(5) Die radikalste Abkehr von seinem Tätervater hat Niklas Frank vollzogen und in seinen Büchern „Der Vater – Eine Abrechnung“ und „Meine deutsche Mutter“ auch öffentlich bekannt. Im Film ist er meistens bei Lesungen in Schulen zu sehen. Es kostet ihn zwar Überwindung, „Abend für Abend meine Eltern vor jungen Leuten hinzurichten, – 6 – sie haben es verdient“, sagt er.

Quelle: www.tagesspiegel.de

Strategie Bij een gatentekstvraag lees je de twee zinnen vóór en de twee zinnen na de open plek. Vertaal de zinnen voor jezelf. Bedenk wat er in de open plek zou kunnen passen. Raadpleeg daarna de antwoordmogelijkheden en kies het antwoord dat het meest bij jouw bedachte woord(en) in de buurt komt.

15 → Dieses verfluchte Tor (Absatz 1)

1 Welches Gefühl spricht aus diesen Worten?

- A Abneigung B Begeisterung C Panik D Spannung

→ Beantworte die Fragen auf Niederländisch.

2 Weshalb wohnte der Großvater van Rainer Höß in der Nähe von Auschwitz (Absatz 1)?

3 Welche drei Gruppen von Leuten spielen eine Rolle im Dokumentarfilm (Absatz 2)?

4 Vor welcher Wahl stehen die meisten Nachfahren der Naziverbrecher (Absatz 3)?

5 Was denkt Katrin Himmler über die Theorie, dass sich *das Böse* vererbt (Absatz 4)? Zitiere, welche drei Wörter wichtig sind.

6 Welches Wort passt in die Lücke in Absatz 5?

- A aber C denn E übrigens
B auch D obwohl

7 Im Text wird einiges über Nazi-Nachkommen klar. Kreuze jeweils die richtige(n) Person(en) an.

	Bettina	Katrin	Monika	Niklas	Rainer
wohnhaft in den Vereinigten Staaten					
hat ein Buch über die Vorfahren geschrieben					
hat das Haus des Großvaters besucht					
hat keine Nachkommen bekommen					
hat sich mit der Mutter über den Vater gestritten					

Tip! Je kunt de documentaire *Meine Familie, die Nazis und ich* op internet vinden. Typ als zoekterm de titel en je vindt de video.

16 → Mache online noch eine Aufgabe zum Dokumentarfilm.

Grammatik

F Verben mit Wechselpräpositionen, die immer den 3. Fall verlangen (*werkwoorden met keuzevoorzetsels die in deze combinatie altijd voor de 3e naamval zorgen*)

Er zijn werkwoorden die in combinatie met een keuzevoorzetsel altijd voor de 3e naamval zorgen. Bijvoorbeeld: *ankomen an / in, erscheinen an / in, landen auf, Platz nehmen auf / in* en *verschwinden in*.
Zie → **Handbuch 18**

erug

3.5 Hör und lies mal | Opdrachten

LESEN

Opdracht 16

Den Dokumentarfilm *Meine Familie, die Nazis und ich* gibt es im Internet.

1 Möchtest du dir den Dokumentarfilm *Meine Familie, die Nazis und ich* anschauen? Wähle entweder *sehen* oder *nicht sehen* und gib drei Argumente. Ich möchte den Dokumentarfilm *sehen / nicht sehen*, weil

.....

Quelle: NK! 16; 144 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Lektion 6 | Schreib mal

Lernziele Schreiben B1

- Je kunt verslag doen van ervaringen en daarbij gevoelens en reacties op gebeurtenissen beschrijven.
- Je kunt notities en berichten schrijven die eenvoudige informatie bevatten die van direct belang zijn voor vrienden, dienstverleners, onderwijzers en anderen die een rol in jouw dagelijks leven spelen, en je kunt daarbij begrijpelijk de punten overbrengen waarvan jij vindt dat ze belangrijk zijn.
- Je kunt op advertenties reageren.

Schreiben

- 1 → Welche Beschreibung trifft zu? Notiere das passende Wort zu einer Beschreibung. Es bleiben drei Beschreibungen übrig. Ordne zu: *Führung – Porträt – Schatten – Statue – Stil*
- 1 ein Bild oder Gemälde, auf dem nur Kopf und Oberkörper eines Menschen abgebildet sind _____
 - 2 eine von einem Reiseleiter begleitete Besichtigung _____
 - 3 ein Kunstwerk aus z. B. Marmor oder Bronze, das einen Menschen oder ein Tier in ganzer Gestalt darstellt _____
 - 4 eine Darstellung eines Menschen bis zur Schulter _____
 - 5 eine besondere, charakteristische Gestaltungsweise (z. B. in Kunst, Leben, Kleidung) _____
 - 6 ein nicht direkt beleuchteter Bereich _____
 - 7 eine Aufzeichnung mehrstimmiger Musik in Notenschrift _____
 - 8 die Grundplatte, auf der eine Plastik, Skulptur oder Figur steht _____

 Oefen met de woordtrainer online.

Haus der Geschichte



Während unseres Aufenthalts in Bonn sind meine Freundin und ich ins *Haus der Geschichte* gegangen. Es hat uns sehr gut gefallen. Erstens ist bereits das Gebäude selbst bemerkenswert. Es ist alles sehr räumlich und hell. Zweitens gibt es freien Eintritt! Man sagt, was nichts kostet, ist auch nichts wert. Falsch: Das Museum ist großartig. An der Kasse gab es Flyer in unterschiedlichen Sprachen zur Dauerausstellung. Anhand des Übersichtsplans fanden wir den Weg durch das Museum.

Das freundliche Mädchen an der Kasse teilte uns mit, wie man das Museum erkunden kann: man kann entweder auf eigene Faust mit einer Audiotour oder zusammen mit einem Guide einen Rundgang machen. Wir entschieden uns für die zweite Möglichkeit und das bereuten wir überhaupt nicht. Ohne organisierten Rundgang wären wir ohne deutliches Ziel durchs Museum gegangen, da das Museum sehr umfangreich ist. Die Geschichte Deutschlands wurde total schön vorgeführt und von mehr als 700 Ausstellungstücken unterstützt. Wir machten eine „Reise“, die nach der Kapitulation im Jahre 1945 anfang und uns zur modernen Gegenwart führte. Und das war nur die Dauerausstellung! Dazu gab es diesen Monat noch eine Wechselausstellung mit dem Thema Nationalsymbole wie die Fahne und die Nationalhymne.

Der Rundgang hat uns sehr gut gefallen. Unser Guide Arno hatte eine lebhaftere Erzählweise und manchmal bekamen wir wirklich das Gefühl in die Vergangenheit zurückversetzt zu sein. Arno sagte uns, dass wir uns nach der Führung mit weiteren Fragen an ihn wenden könnten. Nach der Führung haben wir uns noch im Museum umgesehen. Wir konnten während der Führung nämlich nicht alles lesen, denn zu jedem Bild, Gemälde oder Gegenstand gab es auch noch zusätzliche Informationen. Manche Bilder waren ziemlich heftig und ergreifend, aber sie haben uns einen Eindruck davon gegeben, wie das Leben zum Beispiel in der DDR war. Wir langweilten uns keinesfalls. Nach dem Rundgang haben wir sogar noch knapp drei Stunden im Museum verbracht.

Am Ende unseres Besuchs gönnten wir uns im angeschlossenen Museumscafé noch einen leckeren Kaffee und ein Stück Kuchen. Im Museumshop findet man viele Bücher rund um das Thema Kunst und die laufenden Ausstellungen, sowie Postkarten und kleine Geschenke, die preisgünstig sind. Unser Aufenthalt im Museum war einzigartig und wir empfehlen es jedem, diese geschichtliche Reise selber zu erleben! Ein Besuch dieses Museums ist wirklich ein Muss. Wir kommen bestimmt wieder, wenn wir Bonn besuchen.

Stephan



- 2 → Lies den Erfahrungsbericht von Stephan über das *Haus der Geschichte* in Bonn. Übersetze die Sätze. Benutze den **Text Haus der Geschichte**, die Lernbox und Redemittel von Lektion 6.

1 We moesten behoorlijk veel geld voor een saaie rondleiding betalen.

2 De gids vertelde op een levendige manier en als we vragen hadden, konden we hem op elk moment aanspreken.

3 Dit kunstwerk maakt veel indruk op mij. De schilder heeft mooie kleuren gebruikt.

4 Je moet een plattegrond meenemen, omdat het museum een grote verzameling van historische voorwerpen biedt.

5 Het is de moeite waard om de tijdelijke tentoonstelling te bezoeken. Je ziet schilderijen met verschillende stijlen.

6 Het museum toont zeer duidelijk de levensomstandigheden van de toenmalige tijd.

Quelle: NK! 2–3; 147.

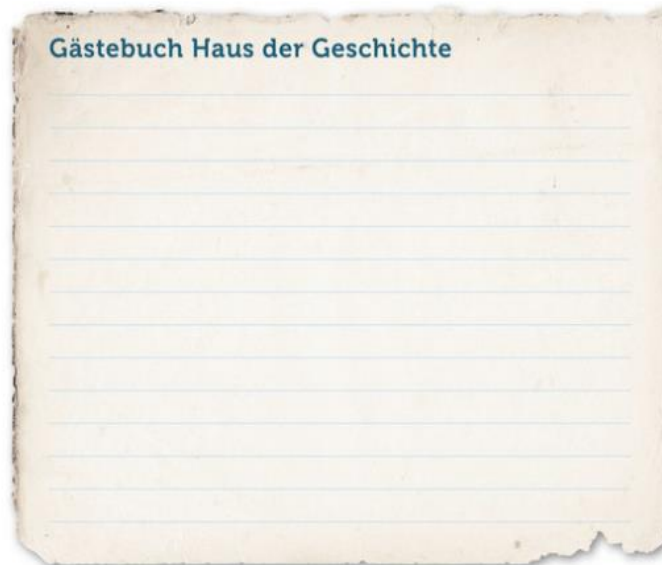
7 Tijdens ons bezoek hebben we ons helemaal niet verveeld, want in de permanente tentoonstelling was voldoende te zien.

8 In de museumwinkel kun je allerlei boeken over de tentoongestelde voorwerpen kopen.

→ Noteer in → **Handbuch 63** minstens vijf deutsche Sätze aus dem Text. Es sind Sätze, die du dir merken möchtest und die du vielleicht in anderen Situationen auch benutzen könntest. Schreibe die Übersetzung dazu.

3 → Du hast das Museum besucht und du trägst zum Dank einige Wörter ins Gästebuch ein. Schreibe über deine Erfahrungen. Benutze den Text, die Redemittel und die Lernbox von Lektion 6. Schreibe kurze, aber ganze Sätze, etwa 50 Wörter. Verarbeite die folgenden Punkte:

wanneer museum bezocht (dag, datum, jaartal) – hoe het museum verkend (rondleiding / audiotour / zelf (met plattegrond)) – wat maakte indruk, licht toe (schilderij, tentoonstelling, winkel) – wat beviel niet – sluit positief af en noteer je naam en woonplaats



Anhang 1.2: Forschungsobjekte der qualitativen Lehrwerkanalyse (*TrabiTour*)



Sprechen

Leerdoelen Je kent de uitspraak van de klanken van het Duitse alfabet en kunt deze juist toepassen.
31 Je kunt je mening geven en reageren met betrekking tot mogelijke oplossingen van problemen en het nemen van praktische beslissingen, en daarbij beknopte redenen en verklaringen geven.

16 **Einstieg**
Jeder soll das tragen, was er will! Wenn man es mit Überzeugung trägt, kann ein neuer Trend daraus werden. Lies den folgenden Text und mache die Aufgabe.

Vergesst Normcore, hier kommt Gorpcore! Peinliche Funktionskleidung von früher ist jetzt hip.

Gute Nachrichten für all jene, die säckeweise alte Regenjacken, Fleece-Pullis und andere altmodische Klamotten von früher auf dem Speicher liegen haben: Jetzt sind sie wieder in! Denn nach Normcore, dem modischen Bekenntnis zu Einfachheit und Understatement, gibt es jetzt Gorpcore: Das Mischen von Funktionsklamotten mit Funktionsklamotten. Birkenstock-Sandalen mit Wollsocken, Bauchtaschen mit Winterjacken. Gorpcore-Träger sehen etwa so aus, als hätte man sie in Kleber getunkt und danach einmal quer durch einen Outdoor-Laden gezerrt. Alles nicht nur cool, sondern superbequem!



Nach: www.jetzt.de

Hast du auch Klamotten in deinem Schrank hängen, die du nie mehr trägst? Spielt das Spiel *Ich packe meinen Koffer und nehme mit...* Teilt eure Klasse in zwei Gruppen. Einer fängt an und sagt: „Ich bin so frei und trage heute...“, dann sagt er sein (komisches) Kleidungsstück. Der nächste Schüler wiederholt den Satz, nennt das genannte Kleidungsstück und fügt sein eigenes mit „und“ hinzu. Welche Gruppe schafft es, die meisten Klamotten und Accessoires aufzusagen?

17 **Wörter**
Eine deutsche Schulklasse besucht eure Schule vor den Malferien. Während einer Vorstellungsrunde müsst ihr ein kurzes Statement über Freiheit oder den Befreiungstag geben. Wähle fünf Wörter aus der Lernliste und bau sie in dein Statement ein. Benutze den vorgegebenen Anfangssatz und notiere in Stichwörtern, was du sagen möchtest. Hört euch gegenseitig eure Statements an und notiert, welche Wörter aus der Lernliste verwendet wurden.

Freiheit / der Befreiungstag ist für mich .. _____

20 zwanzig > Kapitel 1 > Sprechen © Noordhoff Uitgevers bv

Quelle: TT 17; 20.

Aufgabe 4

Im Juli 2018 konnte man in einer deutschen Regionalzeitung diesen Artikel über die Burg lesen:

„Das Wahrzeichen der Zollernalb wird voraussichtlich 20 Jahre lang zur Großbaustelle und ganz nebenbei auch fast barrierefrei. Burg Hohenzollern. Mit 350.000 Besuchern im Jahr ist die Burg Hohenzollern einer der größten Touristen-Magneten im Ländle. Vom kommenden Frühjahr werden die Gäste, die besonders zahlreich aus Japan und den USA heranziehen, auch eine Großbaustelle besichtigen können. Bis zu 20 Jahre lang kann es dauern und geschätzte 16 Millionen Euro soll es kosten, das sandsteinerne, von Wind, Wetter und Wasser verschlissene Mauerwerk der 152 Jahre alte Festung zu restaurieren.“

Schwäbisches Tagblatt, 27. Juli 2018

Stell dir vor, dass du in der Nähe der Burg wohnst. Du möchtest reagieren auf diesen Artikel und deine Meinung äußern. Du darfst wählen:

1. Du bist völlig einverstanden mit dieser Investierung und du schreibst in deinem Artikel, warum diese Burg so wichtig ist für Baden-Württemberg.
2. Du bist gar nicht einverstanden mit dieser Investierung und du schreibst in deinem Artikel, warum du es eine Geldverschwendung findest.

Nenne in deinem Artikel mindestens drei gute Argumente. Dein Artikel sollte mindestens 150 Wörter enthalten.

Quelle: TT 4/Geschichte 1 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Sehen und hören

- Leerdoelen**
- B1** Je kunt over het algemeen de hoofdpunten volgen van een uitgebreide, informele discussie die rondom hem of haar wordt gevoerd.
 - B1** Je kunt de hoofdpunten vatten van televisieprogramma's over onbekende onderwerpen wanneer deze betrekkelijk langzaam en helder worden gepresenteerd.

32 Einstieg

Lest den folgenden Text zur Spiegelaffäre. Geht danach ins Internet und ergänzt zu zweit die Informationen in der Tabelle.

Die Spiegelaffäre

1962, siebzehn Jahre nach Beendigung der Nazi Herrschaft, kam es in Deutschland zwischen dem CSU-Politiker Franz Josef Strauß und dem kritischen Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* zu einem Eklat, bei dem die Öffentlichkeit zum ersten Mal nach dem Krieg eine deutliche politische Haltung für Pressefreiheit und Demokratie einnahm. Die sogenannte Spiegelaffäre ist Symbol für Medienfreiheit und investigativen Journalismus (Enthüllungsjournalismus) geworden.



Nach: www.planet-wissen.de

	Rudolf Augstein	Franz Josef Strauß
Beruf		
politische Richtung		
Rolle in der Spiegelaffäre		

33 Sehen

Du siehst gleich ein Video zum Thema *Spiegelaffäre*. Sieh dir das Video an und mache die folgende Aufgabe.

A Formuliere in eigenen Worten, was mit der *Spiegelaffäre* gemeint ist.

B Sieh dir den Film noch einmal an und beantworte die folgenden Fragen auf Niederländisch.

1 Wie kam es zum Eklat?

2 Was waren die Folgen des Eklat?

3 Wie reagierte die Öffentlichkeit und warum reagierte sie so?



4. Wie reagierte Strauß auf die Kritik der Öffentlichkeit?

5. Wie ging die Affäre aus?

6. Was berichtet die Tochter von Augstein über die zwei Männer, als die sich 10 Jahre später privat auf einer Party trafen? Was sagt das über ihre Charaktere aus?

34 Einstieg

Seht euch das Bild an und besprecht zu zweit die Fragen.



Mitmachen und gewinnen!

TrendRadio verlost dieses Jahr wieder ein sorgenloses Jahr. Teilnehmen lohnt sich!



1. Was würdest du machen, wenn du ein Jahr lang gratis leben könntest? Besprecht zu zweit eure Wünsche.
2. Welchen Wunsch habt ihr gemeinsam? Diskutiert die gemeinsamen Wünsche in der Klasse.
3. Was findet ihr - macht Geld wirklich 'frei'?

35 Hören

Tina hat im Radio tatsächlich 'ein Jahr lang gratis leben' gewonnen. Hör dir das Interview an und beantworte die Fragen.

1. Wie beschreibt Tina die Erfahrung, das Grundeinkommen gewonnen zu haben?
 - A. Es ist ein Traum, der wahr wird.
 - B. Sie hatte die Nachricht am Anfang nicht mitbekommen.
 - C. Sie konnte es zuerst gar nicht glauben.
2. Hat das Grundeinkommen ihr Leben verändert?
 - A. Einigermaßen, weil sie sich freier fühlt bei Bewerbungen.
 - B. Ja, jetzt kann sie endlich die Dinge tun, die sie schon immer tun wollte.
 - C. Nein, sie hatte schon genügend Geld, um ihr Leben gestalten zu können.

Quelle: TT 33; 31.



Lesen

Leerdoel 12 Je kunt artikelen en verslagen over hedendaagse problemen begrijpen, waarin de schrijvers bepaalde stellingen of standpunten innemen.

39 Einstieg

Seht euch den folgenden Comic an und sprecht zu zweit über die folgenden Fragen.



- 1 Welches Problem wird in diesem Comic dargestellt?
- 2 Wie gehst du in sozialen Netzwerken mit deinen persönlichen Daten um?
- 3 Wie kannst du dafür sorgen, dass deine Daten nicht missbraucht werden?

Wer braucht schon Privatsphäre?



(1) Neulich wollte die Fachhochschule Stralsund ihre Studenten bitten, ihre Ärzte von der Schweigepflicht zu entbinden, wenn sie sich eine Krankschreibung für eine Prüfung holen. Die Hochschule will dadurch herausbekommen, ob die Studenten kneifen oder

ernsthaft krank sind. Doch Datenschützer schreien auf und Studenten fürchten um ihre Privatsphäre. Die Studenten Annika und Adrian sind da nicht einer Meinung.

(2) Annika 17: Schon in der Schule zeichnet sich ab, was sich an der Uni fortsetzt: Schüler lassen sich von Ärzten krankschreiben, um Klausuren später nachholen zu können. Meiner Meinung nach wäre es richtig, wenn Hochschulen von Studenten neben der ärztlichen Krankschreibung auch eine detaillierte Beschreibung ihres Gesundheitszustandes durch einen Arzt fordern. Viele sehen ihre Privatsphäre in Gefahr, aber sollte nicht die Gleichberechtigung aller Studenten im Vordergrund stehen? Ich selber habe schon oft miterlebt, wie Mitschüler sich ein Attest für den Tag einer Klausur

holen, weil sie nicht gelernt hatten. Ist es gerecht, dass einige Studenten hart arbeiten, um eine gute Note zu bekommen und andere sich ...4... wegen Kleinigkeiten drücken können? Außerdem finde ich es nicht richtig, wenn Ärzte wegen banalen Dingen wie einer Erkältung einen Studenten von einer Klausur befreien. Klausuren dauern nicht den ganzen Tag, da kann man sich auch mal zusammenreißen. Was ist wichtiger: Gleichberechtigung und die Fähigkeit, anspruchsvolle Situationen meistern zu können oder Datenschutz, der es Studenten ermöglicht, sich einen Vorteil gegenüber anderen zu erschleichen?

(3) Adrian 19: In meinen Augen wäre es unvernünftig, wenn Studenten in Zukunft Atteste mit einer Beschreibung der Symptome und deren Auswirkung bei ihren Krankschreibungen vorlegen sollten. Möglich wäre das nur, wenn Studenten ihre Ärzte von der Schweigepflicht entbinden. Studenten



hätten in dem Fall keine Wahl: Sie müssten Auskunft über ihr Krankheitsbild geben, sofern ihnen ihre Prüfung wichtig ist. Wo sonst jeder „Erpressung“ schreit, fordern Dozenten in Stralsund derzeit ohne mit der Wimper zu zucken einen massiven Eingriff in die ärztliche Schweigepflicht. Diese stützt sich mit gutem Grund auf das Recht der informellen Selbstbestimmung und ist damit von der Verfassung geschützt. Wer zum Arzt geht, erwartet, dass das Besprochene unter vier Augen bleibt, denn Krankheitssymptome sind gewiss nicht für die Öffentlichkeit bestimmt. ...S... ist auch nicht gesagt, dass Ärzte das Spiel mitspielen. Dass an vielen Universitäten ein Misstrauen zwischen Dozenten und Studenten herrscht, ist traurig. Die ärztliche Schweigepflicht diesem zu opfern, wäre gefährlich. Ist sie erst für Studenten gelockert, ist es bis zu anderen Berufsgruppen nicht mehr weit. Da bin ich mir sicher.

Tiefsitzende Angst vor Datenmissbrauch?

(4) Datenschutz ist ein wichtiges Thema, trotzdem wird immer wieder diskutiert, wie streng man auf ihm beharren sollte. Wo kommt diese Tradition zum Schutz der persönlichen Daten eigentlich her?

Im Vergleich zu den USA gelten in Europa strenge Bestimmungen für Datenschutz. Nur erscheinen diese in Deutschland noch ein wenig strenger als in anderen europäischen Ländern. Das Recht auf Datenschutz wird in Deutschland sogar als eines der wichtigsten Bürgerrechte betrachtet. Es waren die Erfahrungen von Fremdherrschaft, Diktatur und Überwachung, die die Tradition des Datenschutzes von Anfang an prägten. Der zweite Weltkrieg machte den Deutschen bewusst, dass jede Sammlung von Personendaten schwere Konsequenzen haben kann. Schließlich waren es Melderegister und Lochkartensysteme, die es den Nazis ermöglichten, ihren Völkermord mit grausamer Effizienz durchzuführen. Auch die Auswirkungen des datensammelnden Kontrollregimes der DDR auf die Handlungsfreiheit der betroffenen Bürger sind bis heute präsent.

Ein Vergleich zu den Niederlanden

(5) Obwohl Datenschutz auch im niederländischen Grundgesetz festgelegt ist, gehen Deutsche im Allgemeinen sorgfältiger mit ihren Daten um als Niederländer. Ein Beispiel ist die niederländische Karte für

öffentliche Verkehrsmittel. Mit dieser Karte muss der Reisende vor und nach der Reise ein- und auschecken, wobei seine Reisedaten im System gespeichert werden. Ein solches System wäre in Deutschland nicht möglich, denn es sei, so das Bundesdatenschutzgesetz, ein Einbruch in die Privatsphäre des Reisenden. Die Chipkarte wurde in den deutschen Medien sogar als 'Big Brother' bezeichnet. Mediengigant Google hat die deutsche Datenschutzkultur am eigenen Leibe erfahren, als er ankündigte, mit 360-Grad-Kameras Aufnahmen aller deutschen Straßen zu machen. Die Bevölkerung hatte aber die Möglichkeit sich zu registrieren, wenn sie keine Bilder ihrer Wohnung veröffentlicht sehen wollte. Ungefähr 3% der deutschen Haushalte (244.000) hat sich registriert und Google sollte demzufolge diese Wohnungen verpixeln. Die Initiative hatte Erfolg: Seit den ersten Aufnahmen im Jahre 2008 wurde Streetview in Deutschland nicht mehr aktualisiert und so kann man beim Kino 'Zoo Palast' Berlin noch immer das Billboard für den Film Kung Fu Panda sehen.

Nach: www.spieser.de
www.goethe.de
www.duitslandnieuws.nl

40 Lesen

Lies den Text *Wer broucht schon Privatsphäre?* Finde die folgenden Wörter im Text und notiere auf Niederländisch, worauf diese Wörter verweisen.

- 1 .sie' (Zeile 5) _____
- 2 .Viele' (Zeile 26) _____
- 3 .das' (Zeile 54) _____
- 4 .Diese' (Zeile 65) _____
- 5 .diesem' (Zeile 78) _____
- 6 .diese' (Zeile 91) _____
- 7 .es' (Zeile 126) _____
- 8 .er' (Zeile 134) _____

Quelle: TT 40–41; 35.



41 Lesen

Lies den Text *Wer braucht schon Privatsphäre?* noch mal und beantworte die folgenden Fragen. Die offenen Fragen beantwortest du auf Niederländisch.

1 Der Text lässt sich in zwei Teile aufteilen. Notiere die Nummer des Absatzes, mit dem der zweite Teil anfängt.

2 Welche Veränderung möchte die Fachhochschule Stralsund in Zukunft durchführen?

3 Wer ist für die neue Regelung, wer ist dagegen? Und welche Argumente benutzen die Befürworter und die Gegner? Ergänze die Tabelle.

	Annika	Adrian
dafür/dagegen		
Argumente	1 _____	1 _____
	2 _____	2 _____

4 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 35?

- A auch
- B dagegen
- C daher
- D schließlich

5 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 73?

- A Außerdem
- B Dennoch
- C Immerhin
- D Trotzdem

6 Warum ist gerade in Deutschland Datenschutz ein so wichtiges Thema? [Absatz 4]

7 "Die Chipkarte ... „Big Brother“ bezeichnet" (Zeile 129-131). Dieser Satz ist in Bezug auf den vorhergehenden Satz...

- A ein Gegensatz
- B eine Konkretisierung
- C eine Relativierung
- D eine Steigerung

8 „Die Initiative hatte Erfolg“ (Zeile 144). Warum?

Quelle: TT 41; 36.



Leerdoelen ¹⁷ Je kunt teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse taal.
¹⁸ Je kunt belangrijke feitelijke informatie begrijpen in korte verslagen en artikelen.

4 **Einstieg**

Nicht nur in Deutschland, Österreich und der Schweiz wird Deutsch gesprochen. Arbeitet zu zweit und sucht im Internet danach, wo auf der Welt deutsche Minderheiten leben. Beantworte die folgenden Fragen.

- 1 In welchen Ländern in der Welt leben deutsche Minderheiten?

- 2 Erforscht für eines dieser Länder die folgenden Informationen:
 Seit wann? _____
 Wie viele Menschen? _____
 Die heutige Rolle Deutschlands: _____

Eine Reise zu den bizarrsten Deutschland-Kulten der Welt

Der Journalist Manuel Möglich war auf fünf Kontinenten unterwegs, um deutsche Spuren zu suchen. Was er dadurch über das Deutschlandbild im Ausland erfuhr, verrät er im Interview.

[1] Herr Möglich, auf Reisen möchte man ja nicht unbedingt mit dem Heimatland konfrontiert werden. Sie haben ...!... in aller Welt danach gesucht. Warum?

Ich fragte mich, wie Leute über die Deutschen urteilen, die sich dem Land verbunden fühlen, jedoch von einer anderen Kultur ¹⁶ **sozialisiert** wurden. Ich wollte wissen, wie es in den ehemaligen deutschen Kolonien und Ländern, die mit der deutschen Geschichte eng verflochten sind, heute aussieht und wie die Menschen dort über Deutschland denken. Da ich so etwas als Reisebericht noch nie gelesen hatte, ¹⁵ versuchte ich mich daran.

[2] Was war Ihre bizarrste Begegnung?

Es hat mich auf jeden Fall gewundert, dass ich auf Reisen in Namibia und Brasilien mit Deutsch häufig weitergekommen bin als mit Englisch. Die Menschen sprechen nicht nur unsere ¹⁸ **Sprache**, sie heißen auch noch Günter und Hans. Aber die ¹⁹ **Begegnung** im brasilianischen Ort Pomerode mit Frau Schröder im Hotel Schröder war durchaus bizarr: Sie backt fast das ganze Jahr Weihnachtsplätzchen, die sie ihren Gästen zum Frühstück serviert. Die Nachfrage danach sei enorm, meinte sie.

[3] In Südwesafrika trafen Sie Namibier, die perfekt Hochdeutsch sprechen und von ihrer Kindheit in der DDR erzählten. Was für eine Lebensgeschichte steckt dahinter?

Die Eltern der rund 400 DDR-Kinder aus Namibia kämpften ab Ende der 70er einen Befreiungskampf gegen Südafrika, das damals das heutige Namibia ¹⁹ **verwaltete**. Die Befreiungskämpfer trugen den sozialistischen und kommunistischen Gedanken in sich. Die DDR nahm die Kinder der Befreiungskämpfer auf, um ihre Ideologie zu ²⁰ **schärfen** und um sie danach zurückzuschicken.

[4] Viele der Spuren gehen in diesen Ländern auf die dunkle Kolonialzeit zurück. Wie denken die Nachfahren der Kolonialherren heute über Deutschland und ihre Identität?

Auf Samoa haben alle, mit denen ich gesprochen habe, von den Deutschen geschwärmt. Auch weil die Kolonialherren die Uniform auf den Archipel brachten und Samoaner angeblich sehr auf Uniformen stehen, die sie mit dem Lava-Lava kombinierten, einer Art Männerrock. Es gibt wohl ²¹ keine andere Polizei in der Welt, die so einzigartig aussieht. So auch in Südwesafrika: Obwohl im Namen des Deutschen Reichs ein Völkermord an den Stämmen der Herero und Nama stattfand, ist die weiße Bevölkerung durchaus stolzerfüllt, wenn es um ihre Identität und Vorfahren geht. ²² Das bestehende Deutschlandbild in einigen Köpfen hat nicht

Quelle: TT 5–9; 60.



viel mit der Realität gemein, eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte habe ich oft vermisst.

[5] Wie sehen das die einst Unterdrückten?

In Namibia haben sie die Geschichte natürlich nicht vergessen, hegen aber keinen spürbaren Groll auf Deutschland. Es hätte den Anschein, als würde sich die schwarze Bevölkerung so langsam emanzipieren und mehr Raum für die eigene Kultur fordern – bei meinem zweiten Besuch waren etliche Straßen nicht mehr mit den deutschen Namen ausgedeutert, ein strittiges Kolonialdenkmal wurde umgesetzt.

[6] Leben die in der Vergangenheit oder gleich in einer Fantasiewelt aus einem selbstständigen Kult?

Überall findet man Ewiggestrige. Doch viele haben sich eine Art Fantasiedeutschland erschaffen, ohne es selbst zu merken. Oft wird ihr Deutschlandbild von Bayern geprägt – das Klischee von Tradition und Tracht. Obwohl, jüngere Leute assoziieren das Land vermehrt mit Berlin, das fand ich erfrischend.

[7] Dieser Patriotismus im Ausland und der unreflektierte Umgang mit der Geschichte erzeugt bei Ihnen zurecht häufig Unbehagen. Gab es auch einen „gesunden“ Blick von außen auf das Land?

- ☞ Natürlich, klar. Es gab reflektierende Momente, in denen meine Gesprächspartner sich Strukturen und sogar die Bürokratie aus Deutschland wünschten. Und den Umgang und die Offenheit lobten – Interessant wäre es zu erfahren, ob sich ihr Blick in den letzten Jahren verändert hat. In
- ☞ Deutschland ist ein deutlicher Sinneswandel bei vielen Menschen in der Gesellschaft wahrzunehmen, wenn es um das Thema *Weltoffenheit* geht. Was bekommt man davon in Namibia mit und wie denken sie dort darüber?

[8] Was haben Sie typisch Deutsches an sich selbst entdeckt?

Abgesehen von einigen klischeehaften Eigenschaften wurde ich mir der inneren *Zerrissenheit*, wenn es um Nationalstolz geht, bewusst. Der ist unter Deutschen ja entweder gar nicht ausgeprägt oder schnell in einem unangenehmen Maß.

Nach: www.geo.de

5 Lesen


Lies den Text *Eine Reise zu den bizarrsten Deutschland-Kulten der Welt*. Ergänze die Informationen, damit eine kurze Zusammenfassung des Textes entsteht. Lies zuerst den Tipp.

TIPP Globales Lesen

Das Ziel beim globalen Lesen ist es, das Thema des Textes zu erfassen und einen groben Überblick zu bekommen. Du fängst natürlich beim Titel, der Einleitung und den Abbildungen an. Danach überfliegst du den Text. Achte dabei vor allem auf Substantive und Verben. Denke nicht zu lange über Wörter nach, die du nicht kennst.

- 1 Anlass zur Reise des Journalisten Möglich: _____
- 2 Besondere Entdeckungen: _____
- 3 Das Erbe der Kolonialzeit: _____
- 4 Das herrschende Deutschlandbild: _____
 Positives darüber: _____
 Negatives darüber: _____

Quelle: TT 5–9; 61.



6 Lesen
Lies den Text noch einmal und beantworte die Fragen. Offene Fragen beantwortest du auf Niederländisch.

- Welche Ergänzung passt in die Lücke in der ersten Frage?
A außerdem
B deswegen
C jedoch
D zunächst
- Was hat die ehemalige DDR mit Namibia zu tun? (Absatz 3) _____
- "Das bestehende ... oft vermisst." (Zeile 50-53). Wie verhält sich dieser Satz zum vorangehenden Satz? Er ist ...
A eine Bestätigung
B eine Feststellung
C eine Konkretisierung
D ein Vergleich
- "... als würde ... Kultur fordern ..." (Zeile 57-59). Wie illustriert Herr Möglich diese Behauptung? _____
- Über welche 'deutschen' Eigenschaften äußern sich die Namibier laut dem 7. Absatz positiv?
A Über die gesellschaftlichen Strukturen und die Transparenz.
B Über die Transparenz und der Umgang mit Korruption.
C Über die Verwaltungsstrukturen und den Umgang mit anderen Kulturen.
D Über die Weltoffenheit und die strukturierte Gesellschaft.
- Welche Aussage stimmt mit Absatz 8 überein?
A Deutsche finden es schwierig zu zeigen, dass sie stolz auf ihr Land sind.
B In anderen Ländern gibt es viele Klischees über die Deutschen.
C Herr Möglich ist im Allgemeinen sehr stolz, ein Deutscher zu sein.
D Seit seiner Reise sieht Herr Möglich das deutsche Volk ganz anders.

7 Wörter
Umschreibe auf Niederländisch, was diese Sätze im Sinne des Textes bedeuten.

- ..., versuchte ich mich daran. (Zeile 15) _____
- ... haben alle, ... von den Deutschen geschwärmt. (Zeile 40-41) _____
- ..., ist die weiße Bevölkerung durchaus stolzerfüllt, ... (Zeile 48-49) _____
- ..., [sie] hegen aber keinen spürbaren Groll ... (Zeile 56) _____
- Überall findet man Ewiggestrige. (Zeile 65) _____
- ..., ein strittiges Kolonialdenkmal wurde umgesetzt. (Zeile 61-62) _____

8 Schreiben
Du hast das Interview mit Herrn Möglich mit Interesse gelesen und hast schon viel über Klischees über andere Kulturen nachgedacht. Schreibe Herrn Möglich einen kurzen Brief, in dem du die folgenden Punkte verarbeitest. Schreibe ungefähr 75 Wörter.

- Nenne zwei Klischees, die in den Niederlanden über Deutsche / Deutschland existieren.
- Frage nach Klischees über Niederländer in Deutschland.
- Nenne 2 mögliche Klischees, die Deutsche über Niederländer haben könnten.

62 zwölftschzig > Kapitel 2 > Lesen © Noordhoff Uitgevers

Quelle: TT 6–8; 62.



9

Wörter

Was bedeuten die unterstrichenen Wörter aus dem Text? Versuche zuerst die Bedeutung aus dem Kontext abzuleiten und schlage dann die Bedeutung im Wörterbuch nach.

Wort	meine Vermutung	Wörterbuch
1 <u>sozialisiert</u>	_____	_____
2 <u>Begegnung</u>	_____	_____
3 <u>verwaltete</u>	_____	_____
4 <u>schärfen</u>	_____	_____
5 <u>Anschein</u>	_____	_____
6 <u>erzeugt</u>	_____	_____
7 <u>Weitoffenheit</u>	_____	_____
8 <u>Zerrissenheit</u>	_____	_____



Online

Kannst du viele Wörter nicht? Dann arbeite an deinem Wortschatz mit Slim Stompen.



Lesen

Leerdoelen

- 31 Je kunt hoofdthema en belangrijkste argumenten begrijpen in eenvoudige teksten in tijdschriften, kranten of op internet.
- 32 Je kunt snel lange, complexe teksten doorlezen en de relevante details vinden.

39 Einstieg

Die Begriffe *Heimat*, *Heimweh* und *Sehnsucht* sind typisch deutsch und haben viel miteinander zu tun. Lies das folgende Gedicht und beantworte die Fragen.

Heimweh

O Gott! Das hab' ich nicht gewußt,
dass meine Seele sterben muß,
da ich dich hab' verlassen,
du heilig, Tal, du Heimattal
mit deinen stillen Sonntagsgassen.

Nun hab' ich meiner Sehnsucht
ungestillte Qual.

Karl Ernst Knodt
(1856 - 1917), deutscher Dichter

Nach: www.apnorsmen.de

- 1 Aus welchem Grund muss die Seele des Dichters sterben?

- 2 Was hat das Wort Sehnsucht in diesem Gedicht mit Heimweh und Heimat zu tun?

40 Lesen

Lies den Text *Der deutsche Heimatfilm* flüchtig durch und sieh dir die folgenden Merkmale an. Unterstreiche die Merkmale, die dem Heimatfilm zuzuordnen sind.

idyllische Landschaften

Auseinandersetzung mit der Umwelt

vorhersehbare Handlung

Einsamkeit

Liebe

Flucht von der Realität

gesellschaftliche Probleme der Nachkriegszeit

das Leben in der Stadt

Freundschaft

Der deutsche Heimatfilm

Die 1950er Jahre in Westdeutschland: Die Städte zeigen noch deutlich die Spuren des Krieges, die Familien sind zerrüttet und ein neues Filmgenre

erlebt eine Erfolgsgeschichte: Heimatfilme lassen die Menschen zu Tausenden in die Kinos strömen.

zweiundachtzig > Kapitel 2 > Lesen © Noordhoff Uitgevers bv

Quelle: TT 40–45; 82.



Einfaches Erfolgsrezept - Erfolgskonzept: einfach!

(1) In den Jahren nach 1945 hat sich kaum ein Deutscher in seinem Umfeld heimisch gefühlt. Unzählige Tote, zerstörte Städte, Schuldgefühle – die Sehnsucht nach einer intakten Welt, nach einer beschaulichen Heimat war groß. Genau diese Welt wird im Heimatfilm präsentiert. Und für die Dauer einer Filmvorführung konnten die Menschen in diese Filmwelt eintauchen.

(2) Aus heutiger Sicht hängt dem Filmgenre ein Image des "Kitschigen" an. Allzu perfekt und idyllisch erscheint die von Zelluloidrollen abgespulte Welt: Immergrüne Gebirgs- oder Wald- und Wiesenlandschaften und zusammenhaltende Dorfgemeinschaften. Im Mittelpunkt stehen örtliche Autoritäten wie Ärzte, Pfarrer oder Bürgermeister und in diesen Gemeinschaften sind Freundschaft, Liebe und Familie die zentralen Handlungsmotive. Allen klassischen Heimatfilmen gemeinsam ist das Happy End.

(3) Dabei ist die filmische Umsetzung einfach und die Handlung vorhersehbar strukturiert. Die Charaktere sind klar zu unterscheiden und entweder der guten oder bösen Seite zuzuordnen. Gut und Böse zeigen sich in auftretenden Konflikten wie Erbstreitigkeiten, Wilderei oder die Liebe zwischen zwei jungen Menschen, die zum Beispiel wegen Standesunterschieden nicht sein darf. Dabei verteilt dieser Gegensatz sich meistens ganz deutlich auf Land und Stadt. Dass die Charaktere auch gemischt auftreten können, zeigt sich in unglücklichen Stadtmenschen, die aber auf dem Land endlich ihr inneres Glück und meistens ihre wahre Liebe finden.

(4) Die richtigen Bösewichte hingegen rauchen und führen ein untugendhaftes Leben. In vielen Heimatfilmen brausen sie mit einem viel zu lauten Auto mitten in die ländliche Idylle hinein und bringen dort alles durcheinander. Allerdings fahren sie am Ende des Films auf demselben Wege in die Großstadt zurück – und zwar enttäuscht und allein. Das aber, was zusammengehört, ist die Familie und natürlich das obligatorische Liebespaar – das ist am Ende glücklich vereint.

(5) Es ist gerade diese Einfachheit und die Realitätsferne, die die Zuschauer in die Kinosaal gebannt und so begehrt hat. Heimatfilme boten den Menschen damals eine Projektionsfläche, um der traurigen Wirklichkeit der Nachkriegszeit zu entfliehen. Eine filmische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen der Zeit sucht man vergebens. Eine Ausnahme bildet der Film "Grün ist die Heide". Da wird tatsächlich das Thema der Vertriebenen umgesetzt: Der aus Schlesien vertriebene Gutsbesitzer Lüder Lüdersen leidet unter seinem Heimatverlust und wildert wie aus Zwang. Er wird überführt, kann seine Schuld aber wieder ausgleichen und sich

rehabilitieren. Damit ermöglicht er auch die Liebe zwischen seiner Tochter Helga und dem Förster Rainer. In der Schlusszene sind die "Gäste" aus Schlesien zum festen Bestandteil der Dorfgemeinschaft geworden.

Das Revival

(6) Trotz der Erfolge der 50er Jahre waren die Heimatfilme in den siebziger Jahren verpönt. Umso erstaunlicher also, dass in den Achtzigern eine neue 'Heimatfilmwelle' entstand. Gemeinsam mit einem neuen Umweltbewusstsein kam auch ein neues Bewusstsein für Heimat auf. In Zeiten weltweiter Globalisierung, zunehmender Umweltzerstörungen und Naturkatastrophen besann man sich verstärkt auf den eigenen Lebensbereich. Zu sehen ist dies in den Neugründungen zahlreicher Natur- und Heimatvereine. Die Welt des Fortschritts, die man sich über die Jahre hinweg erschaffen hatte, barg nämlich auch ihre Schattenseiten: Atomkraftwerke wurden vermehrt als tickende Zeitbomben wahrgenommen, die unsere Welt bedrohen. Am 26. April 1986 explodierte mit dem Kernreaktor von Tschernobyl solch eine Zeitbombe.

(7) Dieses neue Lebensgefühl der verborgenen Bedrohung fand seinen Niederschlag im deutschen Fernsehprogramm. Serien wie 'Der Landarzt' oder 'Die Schwarzwaldklinik' liefen jahrelang mit großem Erfolg. Ihre Bildsprache und ihre Handlungsmuster erinnern stark an das Film Vorbild aus den 1950ern, sie waren genauso trivial angelegt. Ein regelrechter 'Dauerbrenner' war die mehrteilige Fernsehserie 'Heimat', die eine Familiensaga aus einem kleinen Dorf im Hunsrück erzählt. Sie traf genau den Nerv der Zeit. 'Heimat' wurde so erfolgreich, dass nach der ersten Staffel 1984 zwei weitere Teile folgten. Und im Jahre 2003 erhielt das Genre auch wieder Einzug in die deutschen Kinos, mit dem Film 'Heimatfilm' von Daniel Kraus. Ein großer Publikumserfolg war dem Werk nicht beschieden, aber eines wird deutlich: Heimat hat sich seinen festen Platz in der deutschen Film- und Fernsehwelt erobert.



Nach: www.planet-wissen.de



41 Lesen

Lies den Text *Der deutsche Heimatfilm* und beantworte die folgenden Fragen. Die offenen Fragen beantwortest du auf Niederländisch.

- 1 Warum waren Heimatfilme gerade in den 50er Jahren sehr beliebt? Formuliere deine Antwort aufgrund der Absätze 1 bis 4.

- 2 Auf welche Arten zeigt sich der Gegensatz Gut-Böse im klassischen Heimatfilm? Nenne mindestens zwei.

- 3 Erkläre mit eigenen Worten auf Niederländisch, wozu das Beispiel des Films 'Grün ist die Heide' dient (Absatz 5).

- 4 Wodurch entstand in den achtziger Jahren eine neue ‚Heimatfilmwelle‘?
 A Es wurde immer beliebter, sich bei einem Naturverein anzumelden.
 B Man erkannte die negativen Seiten, die der Fortschritt mit sich gebracht hatte.
 C Man fokussierte sich stärker auf das eigene Leben statt auf das Leben anderer Leute.
- 5 Welche Aussage über die Beispiele in Absatz 7 ist im Vergleich zu den Filmen aus den fünfziger Jahren, richtig?
 A Die Heimatfilme der 80er fokussierten sich stärker auf gesellschaftliche Probleme.
 B Die Heimatfilme der 80er folgten dem bekannten Muster, liefen aber nicht im Kino.
 C Die Heimatfilme der 80er waren weniger beliebt als die Filme der fünfziger Jahre.
- 6 ‚Sie traf genau den Nerv der Zeit‘ (Absatz 7). Wie wird im Text dieser ‚Nerv der Zeit‘ umschrieben?

42 Wörter

Die Wörter in der linken Spalte stammen aus dem Text. Welche Wörter aus der rechten Spalte bedeuten das Gleiche? Ergänze die Tabelle.

- | | |
|-----------------|-------------------------------|
| 1 verpönt | A wohl |
| 2 trivial | B verpflichtet |
| 3 untugendhaft | C unecht |
| 4 obligatorisch | D tabu |
| 5 vorhersehbar | E ein durchschlagender Erfolg |
| 6 Dauerbrenner | F zu erwarten |
| 7 heimisch | G alltäglich |
| 8 realitätsfern | H unanständig |

1	2	3	4	5	6	7	8

Quelle: TT 41–42; 84.



43 Sehen und Sprechen

Sucht zu zweit im Internet einen Trailer eines Heimatfilms (ab dem Jahre 2000 veröffentlicht). Beantwortet die folgenden Fragen in Stichwörtern und präsentiert euer Ergebnis in der Klasse.



1 Welche typischen Merkmale des Heimatfilms erkennt man in dem Trailer?

2 Worin besteht in diesem Film der Konflikt?

3 Beschreibt, wie ihr denkt, dass der Film endet. Wird es ein Happy End oder nicht? Warum?

4 Würdet ihr euch diesen Film anschauen? Warum (nicht)?

5 Gibt es dieses Genre in den Niederlanden auch? Wenn ja, welche Filme kennst du? Wenn nein, warum nicht?

44 Schreiben

Ihr entscheidet euch für das Filmprojekt, selbst einen Heimatfilm zu drehen. Schreibt jetzt zu zweit eine kurze Beschreibung eures Films. Verarbeitet auf jeden Fall die folgenden Punkte und schreibt circa 100 Wörter auf ein Extrablatt. Tauscht eure Beschreibung mit einem anderen Duo und sprecht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in euren Beschreibungen.



– Beschreibung des Hintergrundes: Wo spielt sich die Geschichte ab?

– Beschreibung der wichtigsten Figuren

– Beschreibung des Konflikts

45 Üben mit Goethe

Bereite einen Vortrag von ungefähr vier Minuten über das folgende Thema vor. Strukturiere deinen Vortrag mit einer Einleitung, einem Hauptteil und einem Schluss. Du darfst dir Notizen machen.



Schreibe bitte keine ganzen Sätze auf, sondern nur ein paar Stichwörter.

Arbeite danach zusammen mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler. Entscheidet, wer zuerst den Vortrag hält. Die oder der andere hört zu und stellt anschließend Fragen. Danach tauscht ihr die Rollen.

Heimatfilme schauen

- Beschreibe verschiedene Alternativen (z. B. Actionfilme, Science-Fiction, Komödien).
- Beschreibe einen Bereich genauer.
- Nenne Vor- und Nachteile und bewerte diese.



Online

Kannst du viele Wörter nicht? Dann arbeite an deinem Wortschatz mit Slim Stampen.

Quelle: TT 43–45; 85.

Landeskunde

Über Bayern

FC Bayern München, das Oktoberfest und Skiurlaub: Dinge, die man schnell mit Bayern verbindet. Bayern, flächenmäßig das größte und nach Nordrhein-Westfalen das bevölkerungsreichste Bundesland, liegt im Südosten der Republik und grenzt sowohl an vier deutsche Bundesländer als auch an Österreich, Tschechien und über den Bodensee indirekt auch an die Schweiz. Bayern ist wirtschaftlich ganz vorne dabei: Die Automobilindustrie, der IT-Sektor, die Medien und der Tourismus Bayerns sind für die deutsche Wirtschaftsleistung sehr bedeutend.





1 Made in Bayern: Weltkonzerne und Familienbetriebe
Große Weltkonzerne kommen ursprünglich aus Bayern, manche sind noch immer da angesiedelt. BMW, Audi, Siemens: Diese Firmen sorgen für den guten Ruf Deutschlands als Wirtschaftsration. Außerdem sorgen die Firmen für viele Arbeitsplätze. So beschäftigt BMW, eine Abkürzung für 'Bayerische Motoren Werke', ungefähr 70% seiner Mitarbeiter in Deutschland. Auch Familienunternehmen sind unglaublich wichtig: Ohne sie wäre die Wirtschaftsleistung Bayerns nie so groß. Firmen wie Adidas und Puma haben ihren Ursprung in Bayern, sogar in der gleichen Familie. Die Firmen haben noch immer ihren Hauptsitz im Freistaat Bayern, genauso wie fast 70% aller deutschen Top 500 der Familienunternehmen. Ob 'Made in Germany' vielleicht doch 'Made in Bavaria' heißen sollte?

2 Mehr Heimat!
Obwohl das Bayerische früher als out und uncool galt und Tradition und Brauchtum als hinterwäldlerisch und altmodisch, wird der Freistaat heute als lässig, weltoffen und selbstbewusst gesehen. Die Lederhosen und Dirndl sind kein Ausdruck von Altertümlichkeit mehr, sondern von sympathischer (und deutscher!) Identität. Die Bayern sind außerdem stolz auf ihre Heimat. Das zeigt sich darin, dass in den letzten Jahren immer mehr Geschäfte mit modernen Heimatartikeln geöffnet

wurden und man sich nicht mehr dafür schämen muss, ein T-Shirt mit 'Servus'-Aufschrift zu tragen. Kulturwissenschaftler begründen diesen Umschwung damit, dass die junge Generation sich sowohl für Tradition als auch für Moderne entscheidet: Jugendliche haben zum Beispiel einen Handy-Klingelton mit Blasmusik.

3 Über den Tisch gezogen werden
Wo kann man noch wörtlich über den Tisch gezogen werden? Es ist die beliebteste Volkssportart in Bayern: das Fingerhakeln. Man fädelt die Finger in eine Schlaufe und muss versuchen, den Gegner über den Tisch zu ziehen. Dieser Kraftsport hat seinen Ursprung im 17. Jahrhundert und noch immer finden in Bayern Meisterschaften in Fingerhakeln statt. Das Sprichwort kommt auch von dieser Sportart: Früher wurden so Streitereien zwischen zwei Männern beigelegt. Wenn man es nicht mit den Händen tun mag, kann man Fußhakeln spielen – legendär auf dem Rücken muss man die Füße ineinander verschlingend versuchen, den Gegner als Erster auf den Bauch zu drehen.

4 Ehre, wem Ehre gebührt
Ein Tempel prägt, neben bekannten touristischen Attraktionen wie dem Reichsparteitagsgelände in Nürnberg, die mittelalterliche Regensburger Altstadt und Schloss Neuschwanstein, die bayerische Landschaft: die Walhalla. Der Tempel, eines der bedeutendsten Nationaldenkmäler des 19. Jahrhunderts, wurde vom König Ludwig I. in Auftrag gegeben und sollte als Ehrentempel der, rühmlich ausgezeichneten Deutschen dienen, wie zum Beispiel Schiller und Goethe. Auch niederländische Persönlichkeiten, wie Erasmus von Rotterdam, sind vertreten. Die Persönlichkeiten werden mit Marmorbüsten und Gedenktafeln geehrt. Alle fünf bis sieben Jahre wird entschieden, ob und welche neuen Persönlichkeiten aufgenommen werden. So wurde 2003 Sophie Scholl in die Walhalla aufgenommen.

Nach: welt.de, tz.de, zeit.de, br.de, trachtenverband-bayern.de, stern.de, schloesser.bayern.de, landkreis-regensburg.de, km.bayern.de

170 **hundertsteibzig > Kapitel 4 > Landeskunde** © Nordhoff Ullstein

Quelle: TT 22–23; 170.



22 Landeskunde

Lies den Text über Bayern und sieh dir die Bilder an. Beantworte die folgenden Fragen auf Niederländisch.

- 1 Woher stammen die Landesfarben Weiß und Blau in der bayerischen Flagge? Suche im Internet.
- 2 Erkläre, ob die folgende These richtig oder falsch ist: *Große Weltkonzerne haben Bayern wirtschaftlich groß gemacht.*
- 3 Welchen Einfluss hat die jüngere Generation auf das Image Bayerns?
- 4 Wofür sind Heimatartikel meistens ein Ausdruck?
- 5 ‚Jemanden über den Tisch ziehen‘ kann auch als Redewendung benutzt werden. Was bedeutet sie? Verwendet gegebenenfalls ein Wörterbuch oder das Internet.
- 6 Was bedeutet die Redewendung ‚Ehre, wem Ehre gebührt‘?



23 Landeskunde

Obwohl Bayern wirtschaftlich eine große Rolle spielt sind Familienbetriebe und Heimatgefühle zwei Begriffe, die Bayern prägen – und vielleicht noch wichtiger als die wirtschaftliche Entwicklung. Wähle eine der folgenden Aufgaben zu diesem Thema. Die Aufgaben können auch in Gruppen von vier Personen gemacht werden.

1 Made in Bayern: Familienbetriebe	2 'Mia san mia': Heimatgefühle
<p>a Sucht im Internet einen bayerischen Familienbetrieb. Es darf kein multinationaler Konzern sein! Diese Firma werdet ihr vorstellen.</p> <p>b Macht ein Faltblatt über die Firma, in dem ihr etwas über die Geschichte und die Produkte der Firma erzählt und darüber, welche Bedeutung die Firma in der Region hat: Was ist die Wirtschaftsleistung der Firma, welche positiven Effekte hat die Firma auf die Region?</p> <p>c Bereitet einen Pitch vor, in dem ihr die Firma in max. 1,5 Minuten (re)präsentiert. Sorgt dafür, dass ihr alle etwas sagt.</p> <p>d Die Klasse entscheidet nun, welche Firma sich am besten präsentiert und überzeugt.</p>	<p>a In Bayern gibt es immer mehr Bands, die moderne Musik machen – im bayerischen Dialekt. Sucht im Internet eine solche Gruppe.</p> <p>b Notiert auf max. 1/2 A4-Blatt, wer die Mitglieder sind, wie die Gruppe entstanden ist und wie beliebt sie ist.</p> <p>c Hört euch ein tolles Lied der Gruppe an und sucht euch den Songtext dazu. Schreibt den Songtext – wenn nötig - auf Hochdeutsch.</p> <p>d Erklärt, wovon das Lied handelt und wie 'Heimat' im Lied oder im Videoclip vorkommt.</p> <p>e Präsentiert die Musikgruppe und das Lied der Klasse.</p>



Geschichte Online

Als die NSDAP mit Adolf Hitler als Führer an der Macht war, gab es auch Widerstandsgruppen. Am 8. November 1939 hielt Hitler eine Rede im Münchner Bürgerbräukeller. Wenige Minuten nach seiner Rede explodierte dort ein Sprengsatz, der von Georg Elser gebaut wurde. Was waren die genauen Gründe von Elser, das Attentat zu verüben? Was war der genaue Plan und warum war das Attentat nicht erfolgreich? Das erfährst du in Geschichte Online!



Georg Elser und sein Attentat vom 8. November 1939

(1) Am 8. November 1939 verübte Georg Elser im Münchner Bürgerbräukeller einen Bombenanschlag auf Adolf Hitler und nahezu die gesamte NS-Führungsspitze. Das Attentat scheiterte nur knapp. Es war die Tat von einem einzelnen Mann. Der gelernte Schreiner und überzeugte Widerstandskämpfer aus Baden-Württemberg wurde bei seiner Flucht in die Schweiz festgenommen. Die Deutschen glaubten dem Gerücht der NS-Propaganda, dass der britische Geheimdienst verantwortlich für den Anschlag sei. Ein Möbelschler, der seinen Job aufgab, um Hitler zu töten, hätte die Deutschen um ein Haar vor der Katastrophe bewahrt. Doch Hitler entkam, Georg Elser wurde hingerichtet.

Späte Anerkennung für seine Tat

(2) Heute hat der Einzeltäter seinen Platz in der Geschichte des deutschen Widerstands gegen die NS-Diktatur gefunden, aber es dauerte mehr als ein halbes Jahrhundert, bis Georg Elser die verdiente Anerkennung erfuhr. Lange schreckte die deutsche Öffentlichkeit vor Elser zurück. Vielleicht ahnte sie, wie die Historiker Peter Steinbach und Johannes Tuchel schreiben, "dass es mit der Verkommenheit" der politischen Eliten noch schlimmer bestellt gewesen war, als man vermutete, wenn ein einfacher Schreiner den verbrecherischen Charakter des Regimes durchschaut hatte". Eine Biografie über Elser von Helmut Haasis brachte 1999 endlich den Durchbruch in der Anerkennung Georg Elasers und seiner Tat. Am 70. Jahrestag des Attentats erschien 2009 eine überarbeitete Neuauflage dieser Biografie. Ab diesem Moment sind in fast 30 deutschen Städten Straßen, Schulen und andere Einrichtungen nach Georg Elser benannt worden. Wer war dieser Georg Elser und warum hat es fast 70 Jahre gedauert, bis er anerkannt wurde als ein großer Deutscher?

Wer war Georg Elser?

(3) Georg Elser wurde am 4. Januar 1903 in Hermannngen geboren als Sohn eines Holzhändlers. Georg Elser hat früh in seinem Leben ein ausgeprägtes Freiheitsgefühl und Unabhängigkeitsstreben entwickelt. Überzeugungen, die von den Nationalsozialisten extrem eingeschränkt wurden. Deshalb lehnt Elser das rechte Gedankengut von Anfang an ab. Der gelernte Schreiner verweigert sogar konsequent den „Hitlergruß“, was seine Ablehnung auch in der Öffentlichkeit deutlich zum Ausdruck bringt. Er ist sich im September 1938 sicher, dass ein Weltkrieg – angezettelt durch die Nationalsozialisten – unvermeidbar ist. Deshalb beschließt Elser, die führenden Personen Hitler, Goebbels und Göring umzubringen, um das deutsche Volk und die ganze Welt zu retten. Mit dem deutschen Überfall auf Polen am 1. September 1939 beginnt der Zweite Weltkrieg, und Georg Elser sieht sich in seinem Vorhaben bestärkt.

Ein perfekt geplanter Anschlag

Quelle: TT 1–4/Geschichte 4 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

(4) Monatelang bereitet er den Anschlag in allen Einzelheiten vor. Bei seinem Arbeitgeber, der Heidenheimer Armaturenfabrik, lässt er 250 Presspulverstücke* mitgehen. Um an Sprengstoff zu gelangen, beginnt er eine Arbeit beim Steinbruch in Königsbrunn. Von August 1939 an lebt Elser in München, um das Attentat im Bürgerbräukeller vorbereiten zu können. 30 Abende ging Georg Elser in den Bürgerbräukeller, bestellte immer das einfachste Gericht für 60 Pfennige und wartete, bis er unbemerkt in der Besenkammer verschwinden konnte. Dort harpte er aus, bis das Lokal schloss, stieg auf die Empore* und kniete sich vor eine der tragenden Säulen. Es war die, die direkt hinter dem Pult stand, an dem Hitler jedes Jahr am 8. November, dem Abend vor dem Jahrestag seines gescheiterten Putschversuchs, redete. Stück für Stück hohlte Elser sie aus, um darin seine Bombe zu deponieren. Nacht um Nacht lag er davor auf den längst zerschundenen Knien, aber seine Höllenmaschine war fertig um Hitler zu töten.

Der Nebel verhindert Elsers Plan

(5) Die Sprengstoffladung, die Elser gebaut hatte, explodierte am 8. November 1939 genau und planmäßig um 21.20 Uhr im Bürgerbräukeller und verwandelte den Saal in ein Trümmerfeld. Sie zerschmetterte nicht nur die Säule hinter dem Rednerpult und ihre Umgebung, sondern ließ auch die Decke einstürzen. Acht Menschen starben, sieben NSDAP-Mitglieder und die Kellnerin Maria Henle. Auch wurden 63 Personen verletzt. Aber Adolf Hitler hatte seine Rede schon um 21.07 Uhr beendet und mit den Vertretern von Partei und Regierung den Saal verlassen. Hitler entkam durch die Wetterbedingungen: wegen des Nebels in München konnten Hitler und sein Gefolge die Stadt nicht per Flugzeug verlassen und mussten mit dem Zug abreisen. Darum verlassen sie den Bürgerbräukeller dreizehn Minuten eher als geplant. Dreizehn Minuten zwischen Leben und Tod. Zwischen Rettung und Untergang. Diese dreizehn Minuten bloß fehlten Georg Elser, um die Welt zu verändern. Wäre seine Bombe nur etwas früher explodiert, hätte sie Hitler getötet.

Nach dem Anschlag

(6) Georg Elser wird am 8. November noch vor der Explosion seines Sprengkörpers gegen 20.45 Uhr in Konstanz von zwei Zollbeamten wegen seines Versuchs, illegal in die Schweiz zu gelangen, festgenommen. Als die Meldung vom Attentat Konstanz erreicht, erregen einzelne Gegenstände in Elsers Taschen Verdacht. Die Gestapo bringt ihn nach München. Dort wird Elser in der Staatspolizeileitstelle München verhört und auch gefoltert. Dass es in ihrem scheinbar so perfekten Überwachungsstaat möglich gewesen war, ein Attentat auf den "Führer" über einen so langen Zeitraum derart präzise zu planen und so effektiv durchzuführen, irritierte die Nazis zutiefst. Dass ein Einzelner all das zu Wege gebracht haben sollte, schien ihnen erst recht unglaublich. Darum ließ Hitler das Gerücht verbreiten, dass der britische Geheimdienst hinter der Sache stecke. Diese und auch andere Verschwörungstheorien waren völlig haltlos und die Nazis sahen bald ein, dass Georg Elser völlig allein gehandelt hatte. Er war ein Einzelkämpfer ohne Lobby.

Elsers Ermordung

Quelle: TT 1–4/Geschichte 4 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

(7) Am 9. April 1945 wurde Georg Elser im KZ Dachau ermordet. Eigentlich wollte Hitler erst nach dem deutschen "Endsieg" einen Schauprozess mit Elser veranstalten, am liebsten im besiegten London. Als am 5. April 1945 der "Endsieg" in weite Ferne gerückt war, gab das Reichssicherheitshauptamt Anweisung, Elser "in absolut unauffälliger Weise ... zu liquidieren". Eigentlich sollte dies im Zuge eines Luftangriffs geschehen, aber die SS hatte in jenen Tagen andere Sorgen als die Vertuschung eines einzelnen Mordes. Als der Befehl am 9. April in Dachau eintraf, wurde Elser sofort erschossen und seine Leiche verbrannt. Seine Asche wurde verstreut und keine Grabstätte erinnert an den Mann, dessen Bombenattentat Hitler nur knapp entgangen war.

(8) Wie wäre die Geschichte gelaufen, wenn Elsers Attentat nicht gescheitert wäre? Hätte dieser einfache Schreiner dann vielleicht 50 Millionen Menschenleben retten können? Dann wäre es wohl nicht zu diesem Kriegsverlauf gekommen. Nicht zum Holocaust und nicht zu dieser Apokalypse. Der einfache Möbelschreiner Georg Elser, der seine Arbeitsstelle aufgegeben hatte um Hitler zu töten, hat mit seiner Tat den Deutschen gezeigt, was Zivilcourage ist. Es hat fast 70 Jahre gedauert, aber jetzt wird Georg Elser als das anerkannt, was er schon seit dem 8. November 1939 ist: ein großer Deutscher.

Wörterverzeichnis

Verkommenheit	verdorvenheid
angezettelt	voorbereid; beraamd
Presspulverstücke	kruitpoeder
Empore	trap treden

Quellen

https://www.lpb-bw.de/georg_elsler_dossier.html

<https://www.spiegel.de/einestages/georg-elsler-und-das-attentat-auf-adolf-hitler-nur-13-minuten-fehlten-a-1142134.html>

<https://www.spiegel.de/einestages/elsler-attentat-vor-70-jahren-allein-gegen-hitler-a-948584.html>

Quelle: TT 1–4/Geschichte 4 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Aufgaben

Schreibe die Antworten auf Deutsch.

Aufgabe 1

- a) In diesem Text kannst du lesen, dass Georg Elser am 8. November 1939 in München ein Attentat auf Hitler verübte. Warum war Hitler gerade an diesem Tag im Bürgerbräukeller in München?
- b) Es hat später noch mehr Attentate auf Hitler geben, die ebenfalls gescheitert sind.
 - Wer verübte im Juli 1944 auch ein Mordanschlag auf Hitler?
 - Beschreibe kurz was dann passiert ist!
 - Welcher Film ist später (2008) über dieses Attentat gemacht worden und welcher bekannte Hollywood-Akteur spielte die Hauptrolle in diesem Film?

Aufgabe 2

Lies den Text und beantworte die Fragen auf Deutsch.

1. Aus welchem Satz im ersten Absatz geht hervor, dass man es damals für unwahrscheinlich hielt, dass dieser Anschlag die Tat eines einzelnen Mannes war? Notiere die ersten zwei Wörter dieses Satzes!
2. Im zweiten Absatz steht, dass es sehr lange gedauert hat bis Georg Elser die Anerkennung für seine Tat bekam.
 - a) Die Historiker Peter Steinbach und Johannes Tuchel schreiben, was ein Grund dafür sein könnte. Welcher Grund ist das?
 - b) Erst nach einer Neuauflage der Biografie über Georg Elser von Helmut Haasis kam es 2009 zur wirklichen Anerkennung. Wie wurde das ab dann spürbar in Deutschland?
3. Warum war Georg Elser von Anfang an kein Anhänger der Nationalsozialisten und wie zeigte er das schon vor dem Krieg? (Absatz 3)
4. Im vierten Absatz wird beschrieben, wie perfekt der Anschlag geplant war. Nenne vier Beispiele dafür.
5. Trotz der guten Vorbereitung scheiterte der Anschlag. Warum war das eigentlich ein Zufall?
6. Dass Georg Elser schon so schnell nach der Explosion festgenommen wurde, war auch ein Zufall. Wieso? (Absatz 6)
7. Warum verbreiteten die Nazis allerhand Gerüchte und Verschwörungstheorien nach dem Anschlag von Elser? (Absatz 6)

Quelle: TT 1–2/Geschichte 4 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

8. Georg Elser wurde schon am 8. November 1939 festgenommen und erst am 9. April 1945 ermordet. Warum gab es so eine lange Zeit zwischen der Festnahme und der Ermordung Georg Elasers?
9. Am Ende des achten Absatzes ist zu lesen, dass Georg Elser schließlich seine verdiente Anerkennung bekommen hat. Wie kann man den ersten Teil diese Absatzes sehen?
 - a. Als eine Hypothese
 - b. Als eine Meinung
 - c. Als eine Schlussfolgerung
 - a. Als eine Tatsache

Aufgabe 3

Situation

Du bist Journalist/in einer deutschen Zeitung und es ist der 9. November 1939. Du sollst für deine Zeitung einen Artikel über dieses Attentat auf Hitler schreiben. Die Presse wurde damals vom Staat kontrolliert. Du möchtest deine persönliche Meinung geben in diesem Artikel, musst aber gleichzeitig Rücksicht nehmen auf die möglichen Folgen.

Aufgabe

- Schreib einen Artikel auf Deutsch.
- Der Artikel soll mindestens 200 Wörter enthalten.

Aufgabe 4

Situation

Du wohnst in einer deutschen Stadt. Es ist November 2019 und du liest in der Zeitung über das Attentat von Georg Elser vor 80 Jahren. Du findest, dass Georg Elser auch in deiner Stadt Anerkennung verdient und du schreibst einen Brief an die Zeitung, in dem du einen Vorschlag dafür machst.

Aufgabe

- Schreib einen Brief von mindestens 150 Wörter.
- Schreib, warum Georg Elser deiner Meinung diese Anerkennung verdient.
- Schreibe, welchen Vorschlag du dafür hast.

Quelle: TT 2–4/Geschichte 4 (digital, Screenshot: Hilco Elshout).

Anhang 2: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse

Anhang 2.1: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse (*Na klar!*)

Name des Lehrwerks	<i>Na Klar!</i>			
Herausgeber	Malmberg			
Ausgabe	MAX 2020			
Jahrgangsstufe	5 VWO/Gymnasium			
ISBN-Nummer	9789402064346			
Analysekorpus	Kapitel 1: Das hier ist meine Reise Kapitel 3: Eine historische Entdeckungsreise			
Anzahl der analysierten Aufgaben	151			
Kapitel/ggf. Lektion: Aufgabennummer	Seite(n)	Digitales Lernmaterial	Text (T), Bild (B), Video- (V) oder Tonausschnitt (TA)	Lernziel
1/1: Aufgabe 6; 9	10–13		T: <i>Von den Moffen zu Lieblingen</i>	6: Äußerung von Vermutungen, Leseverständnis, 9: Grammatik
3/1: Aufgaben 3–4	109–110		T: <i>Die Nationalhymnen</i>	3: Hörverständnis, Leseverständnis, kontrastiver Songtextvergleich A / CH / DE (in Bezug auf die Themen, die in den drei Nationalhymnen vorkommen) 4: Hörverständnis, Leseverständnis, kontrastiver Songtextvergleich A / CH / DE / NL (in Bezug auf die Themen, die in den drei Nationalhymnen vorkommen)
3/1: Aufgabe 9	112–113		T: <i>Wie sah Deutschland vor 1871 aus?</i>	Übersetzungsarbeit, Leseverständnis, kognitive Landeskunde
3/1: Aufgabe 12	115		T: <i>Kunst und Kultur in den 1920er Jahren</i>	Grammatik
3/2: Aufgabe 1	116		T: <i>Das Hermannsdenkmal</i>	Übersetzungsarbeit, Wortschatzarbeit
3/2: Aufgabe 11	123			Sehverständnis, Hörverständnis
3/3: Aufgaben 2–3	125–126		T: <i>Welchen Film empfiehlst du?</i>	2: Vorlesen 3: Übersetzungsarbeit
3/3: Aufgabe 5	127			Sehverständnis, Hörverständnis, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit, Gesprächsfertigkeit
3/4: Aufgabe 3	130		V: <i>Easy German – Der Fall der Berliner Mauer</i>	Sehverständnis, Hörverständnis
3/4: Aufgabe 5	131–133		T: <i>Gedenksteine für Opfer des Nationalsozialismus</i>	Aktivierung von Vorkenntnissen, Leseverständnis
3/4: Aufgaben 6–7	131–134	Aufgabe 7	T: <i>Der Spurenleger</i>	6: Leseverständnis, Übersetzungsarbeit, Wortschatzarbeit 7: Schreibfertigkeit
3/5: Aufgaben 13–14	142		T: <i>Band Nena – 99 Luftballons</i>	13: Wortschatzarbeit, Übersetzungsarbeit 14: musiktheoretische Kenntnisse anwenden, Leseverständnis
3/5: Aufgaben 15–16	143–144	Aufgabe 16	T: <i>Die Nachfahren der Nazi-Verbrecher</i>	15: Leseverständnis 16: Schreibfertigkeit
3/6: Aufgaben 2–3	146–148		T: <i>Haus der Geschichte</i>	2: Übersetzungsarbeit 3: Schreibfertigkeit

Legende

vorhanden	1/2	trifft nur teilweise zu	?	unbekannt
-----------	-----	-------------------------	---	-----------

Anhang 2.2: Ergebnisse der quantitativen Lehrwerkanalyse (*TrabiTour*)

Name des Lehrwerks	<i>TrabiTour</i>			
Herausgeber	Noordhoff Uitgevers			
Ausgabe	2019			
Jahrgangsstufe	5 VWO			
ISBN-Nummer	9789001819514			
Analysekorpus	Kapitel 1: Freiheit (teilweise online) Kapitel 2: Sehnsucht und Ideale Kapitel 3: Gut informiert? Kapitel 4: Made in Germany (teilweise online) Kapitel 5: Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur			
Anzahl der analysierten Aufgaben	308			
Kapitel/ggf. Lektion: Aufgabennummer	Seite(n)	Digitales Lernmaterial	Text (T), Bild (B), Video- (V) oder Tonausschnitt (TA)	Lernziel
1: Aufgabe 17	20			Sprechfertigkeit, Wortschatzarbeit
1/Geschichte: Aufgabe 4			T: Artikel aus dem <i>Schwäbischen Tagblatt</i> (ohne Titel)	Schreibfertigkeit
1: Aufgaben 32–33	30–31		T: <i>Die Spiegelaffäre</i> V: <i>Die Spiegelaffäre</i>	32: Recherchierfertigkeit, kognitive Landeskunde 33: Sehverständnis, Hörverständnis, kognitive Landeskunde
1: Aufgaben 40–41	34–36		T: <i>Wer braucht schon Privatsphäre?</i>	40: Leseverständnis 41: Leseverständnis
2: Aufgaben 5–9	60–63		T: <i>Eine Reise zu den bizarrsten Deutschland-Kulten der Welt</i>	5: Leseverständnis 6: Leseverständnis, kognitive Landeskunde 7: Übersetzungsarbeit 8: Schreibfertigkeit 9: Wortschatzarbeit
2: Aufgaben 40–45	82–85		T: <i>Der deutsche Heimatfilm</i>	40: Leseverständnis 41: Leseverständnis, kognitive Landeskunde 42: Wortschatzarbeit 43: filmtheoretische Kenntnisse anwenden, Sehverständnis, Hörverständnis, Sprechfertigkeit, kontrastiver Kulturvergleich (NL – DE) 44: Schreibfertigkeit 45: Sprechfertigkeit, Gesprächsfertigkeit
4: Aufgaben 22–23	170–171		T: <i>Über Bayern</i>	22: Leseverständnis, kognitive Landeskunde 23: Recherchierfertigkeit, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit
4/Geschichte: Aufgaben 1–4			T: <i>Georg Elser und sein Attentat vom 8. November 1939</i>	1: Leseverständnis, kognitive Landeskunde 2: Leseverständnis, kognitive Landeskunde 3: Schreibfertigkeit 4: Schreibfertigkeit

Legende

	vorhanden	1/2	trifft nur teilweise zu	?	unbekannt
--	-----------	-----	-------------------------	---	-----------

Anhang 3: Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse

Anhang 3.1: Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse (*Na klar!*)

Name des Lehrwerks	<i>Na Klar!</i>													
Herausgeber	Malmberg													
Ausgabe	MAX 2020													
Jahrgangsstufe	5 VWO/Gymnasium													
ISBN-Nummer	9789402064346													
	1/1: 6; 9	3/1: 3-4	3/1: 9	3/1: 12	3/2: 1	3/2: 11	3/3: 2-3	3/3: 5	3/4: 3	3/4: 5	3/4: 6-7	3/5: 13-14	3/5: 15-16	3/6: 2-3
Dialogisches Erinnern														
A. Zur Grundvoraussetzung dialogischen Erinnerns														
1. Wird die erinnerungsgeschichtliche Pluralität zwischen Europeanationen thematisiert und – wenn ja – orientiert sich diese Thematisierung an realweltlichen Diskursen?														
B. Zum Einsatz der gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien														
2. Werden Lernende dazu angeregt, sich in die erinnerungsgeschichtliche Perspektive der Nachbarn hineinzusetzen?														
3. Werden Lernende dazu angeregt, überakzentuierte Erinnerungen in größere (historische) Zusammenhänge einzuordnen?														
4. Werden Lernende dazu angeregt, fremde Erinnerungskomplexe in ihre eigene Gedächtniskonstruktion zu integrieren?														
C. Zur Zielsetzung des Einsatzes gedächtnispolitischer Europäisierungsstrategien														
5. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der IK eingesetzt?														
6. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der Diskursfähigkeit eingesetzt?														
7. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der symbolischen Kompetenz eingesetzt?														
Fremdsprachendidaktisches Potenzial der behandelten Erinnerungsmedien														
D. Zur Tradierungsart der thematisierten Erinnerungen														
8. Wird die in der Aufgabe thematisierte Tradierung von Erinnerungen über Medien gewährleistet?														
E. Zur Tauglichkeit der thematisierten Erinnerungsmedien für den kulturbezogenen DaF-Unterricht														
9. Besitzt das Medium für größere Gruppen einen hohen Wiedererkennungswert (DACH-Länder und außerhalb)?						?		?						
10. Erfolgt die mediale Tradierung des Mediums über einen längeren Zeitraum (ggf. mehrere Generationen) bis in die Gegenwart und über verschiedene Kanäle?								?	1/2			1/2		
11. Ist das Medium immer wieder rezeptionswürdig?			1/2			?		?						
12. Sind Rezeption und Gebrauch des Mediums in gewisser Weise ritualisiert?						?		?						
13. Gibt es einen symbolischen Bedeutungsüberschuss bzw. bedeutet das Medium mehr, als es auf den ersten Blick scheint?						?		?						

14. Lässt das Medium Aussagen zu seiner Entstehung, Funktion und Tradierung zu bzw. liefert es Beweise für Vernetzung, verschiedene Perspektivierung, Veränder- und Manipulierbarkeit von Wahrnehmung?			1/2					?						
15. Lässt sich das Medium in relativ überschaubaren Einzelaspekten fassen, die mit dem bekannten Instrumentarium der Fremdsprachendidaktik bearbeitet werden können?								?						
16. Liefert das Medium authentische Sprache und lässt es unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten zu?			1/2		1/2			?						
17. Bietet das Medium vielfältige (inhaltlich-thematische, formal-technische, sprachliche u.a.) Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der Lernenden?								?						

Legende

	vorhanden	1/2	trifft nur teilweise zu	?	unbekannt, weil nicht deutlich ist, um welches Medium es sich handelt
--	-----------	-----	-------------------------	---	---

Anhang 3.2: Ergebnisse der qualitativen Lehrwerkanalyse (TrabiTour)

Name des Lehrwerks	TrabiTour							
Herausgeber	Noordhoff Uitgevers							
Ausgabe	2019							
Jahrgangsstufe	5 VWO							
ISBN-Nummer	9789001819514							
	1: 17	1/Geschichte: 4	1: 32–33	1: 40–41	2: 5–9	2: 40–45	4: 22–23	4/Geschichte: 1–4
Dialogisches Erinnern								
A. Zur Grundvoraussetzung dialogischen Erinnerns								
1. Wird die erinnerungsgeschichtliche Pluralität zwischen Europanationen thematisiert und – wenn ja – orientiert sich diese Thematisierung an realweltlichen Diskursen?	1/2					1/2		
B. Zum Einsatz der gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien								
2. Werden Lernende dazu angeregt, sich in die erinnerungsgeschichtliche Perspektive der Nachbarn hineinzusetzen?								
3. Werden Lernende dazu angeregt, überakzentuierte Erinnerungen in größere (historische) Zusammenhänge einzuordnen?								
4. Werden Lernende dazu angeregt, fremde Erinnerungskomplexe in ihre eigene Gedächtniskonstruktion zu integrieren?								
C. Zur Zielsetzung des Einsatzes gedächtnispolitischer Europäisierungsstrategien								
5. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der IK eingesetzt?								
6. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der Diskursfähigkeit eingesetzt?								
7. Werden die gedächtnispolitischen Europäisierungsstrategien zur Förderung der symbolischen Kompetenz eingesetzt?								
Fremdsprachendidaktisches Potenzial der behandelten Erinnerungsmedien								
D. Zur Tradierungsart der thematisierten Erinnerungen								
8. Wird die in der Aufgabe thematisierte Tradierung von Erinnerungen über Medien gewährleistet?	1/2							
E. Zur Tauglichkeit der thematisierten Erinnerungsmedien für den kulturbezogenen DaF-Unterricht								
9. Besitzt das Medium für größere Gruppen einen hohen Wiedererkennungswert (DACH-Länder und außerhalb)?					?			
10. Erfolgt die mediale Tradierung des Mediums über einen längeren Zeitraum (ggf. mehrere Generationen) bis in die Gegenwart und über verschiedene Kanäle?	1/2		1/2		?	1/2		1/2

11. Ist das Medium immer wieder rezeptionswürdig?					?			
12. Sind Rezeption und Gebrauch des Mediums in gewisser Weise ritualisiert?					?			
13. Gibt es einen symbolischen Bedeutungsüberschuss bzw. bedeutet das Medium mehr, als es auf den ersten Blick scheint?					?			
14. Lässt das Medium Aussagen zu seiner Entstehung, Funktion und Tradierung zu bzw. liefert es Beweise für Vernetzung, verschiedene Perspektivierung, Veränder- und Manipulierbarkeit von Wahrnehmung?					?			
15. Lässt sich das Medium in relativ überschaubaren Einzelaspekten fassen, die mit dem bekannten Instrumentarium der Fremdsprachendidaktik bearbeitet werden können?					?			
16. Liefert das Medium authentische Sprache und lässt es unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten zu?		1/2	1/2		?		1/2	1/2
17. Bietet das Medium vielfältige (inhaltlich-thematische, formal-technische, sprachliche u.a.) Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der Lernenden?					?			

Legende

	vorhanden	1/2	trifft nur teilweise zu	?	unbekannt, weil nicht deutlich ist, um welches Medium es sich handelt
--	-----------	-----	-------------------------	---	---

Anhang 4: Kulturdidaktische Modellbildung

Jelle Gunneweg @JelleGunn... · 23 aug. 2012

@mirjamdewinter heb je die studenten gehoord die dachten dat de Waal door **Rotterdam** stroomt en niet snaptten waarom Rdam geen **Altstadt** heeft?

1

John Jacobs

Mijn opmerking naar Duitsers die nu in Rotterdam rondlopen: "Mooi geworden hé" ben je 9 van de 10 keer direct van ze af. 😂😂😂

6 w Vind ik leuk Beantwoorden

Wouter @myshuno · 1 jun. 2012

Painful: lots of German tourists (usually young) ask in **Rotterdam** 'Wo die altstadt ist'. The entire city centre was bombed by the Luftwaffe.

Rutger de Quay @rutger_ · 24 jul. 2020

Als antwoord op @thijsmat en @rotterdam

Hahahahahaha ik heb dit ooit dronken meegemaakt en toen googelde ik een foto van gebombardeerd Rotterdam met 'da ist die **Altstadt**' erbij als commentaar. Ze begrepen het snel.

1

TJDoombos

woensdag 9 augustus 2006, 14:22 uur

Laten ze eens geschiedenislessen geven in dat land man! Stelletje etters!

OiFromTheStreets

woensdag 9 augustus 2006, 14:48 uur

Kom, laten wij hen lastig vallen met vragen over Dresden.

foto

blue_sky

woensdag 9 augustus 2006, 14:40 uur

Ach ja verbaasd me niets, veel weten nog niet eens dat er een tweede wereld oorlog was!

DAF-LEHRMATERIAL

„De bakker brengt het brood van puin tot puin ...
De postbode vergist zich in de straat ...” (Rotterdam 1940)

“Wie liegt die Stadt so wüst, die voll Volks war.
Alle ihre Tore stehen öde.” (Wie liegt die Stadt so wüst)

- ✓ Authentisches und aktuelles DaF-Lehrmaterial (Klasse 5 VWO) im Rahmen des dialogischen Erinnerns
- ✓ Zielsprache: Deutsch¹
- ✓ Konkrete inhaltliche, sprachliche und kulturdidaktische Lernziele
- ✓ Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen
- ✓ Integrative, diskursive und interkulturelle Landeskunde unter Berücksichtigung der symbolischen Kompetenz

Ze zijn er nog; Duisters die in Rotterdam vragen: "Wo ist die Altstadt?"

Ontopic:
Wij hebben het de Duitsers kunnen vergeven. Als mensen dat nou eens met andere conflicten ook konden doen ...

Spido eens de vraag "wo giebt es hier die altstadt? van een Duitser op een nogal arrogante toon. Ik heb hem toen geantwoord fragen sie herr Goring."

Niederländische Freunde haben mir mal erzählt, wie sie zu Hause in Rotterdam von deutschen Touristen im Beschwerdeton gefragt wurden: „Wo ist denn hier die Altstadt?"

Ik kreeg als trambestuurder op het Willemsplein bij de havenrondvaart Spido eens de vraag "wo giebt es hier die altstadt? van een Duitser op een nogal arrogante toon. Ik heb hem toen geantwoord fragen sie herr Goring."

6 w Vind ik leuk Beantwoorden 19

Vandaag staan we stil bij het verlies, het verdriet en de kracht van Rotterdam. En bij 'wo ist der Altstadt?' trekken we nog steeds een wenkbrauw op.

Willen Sie die kurze oder die lange Geschichte?

#14mei #1940 #Rotterdam #bombardement #herdenking

Dus niet gaan vragen wo der Altstadt ist hè?

#wiewelt #rotterdam #manhattan m.welt.de/wirtschaft/art...

mijn vriendin staat aan de railing van een cruise boot aan de Wilhelmina pier: zegt een Duitser naast haar : wat hebben jullie een mooie architectuur hier. Daarna was het even stil en zei ie ' oeps . Sorry'

5 w Vind ik leuk Beantwoorden 1

¹ Für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende bietet es sich an, Niederländisch als Zielsprache zu verwenden.

Einführung (A)

Lernzielbestimmung

sprachliche Ziele: Lernende wissen ...

die Bedeutung relevanter, sich auf den europäischen Bombenkrieg und die ihn umgebende Erinnerungskultur beziehender Begriffe

sprachliche Ziele: Lernende können ...

zu einem historischen Bild eine Mindmap machen (B2)

sich mündlich zu einem historischen Bild äußern (B2)

lange, spezialisierte Texte außerhalb des eigenen Fachgebiets lesen und verstehen (B2)

in einem Gespräch mit anderen Sachinformationen austauschen (B1)

in einem Gespräch auf eine höfliche Art und Weise Überzeugungen und Meinungen ausdrücken (B1)

in einem Gespräch eine Antwort auf eine Frage formulieren und diese begründen (B1)

in einem Gespräch mit anderen persönlichen Assoziationen zu Musik austauschen (A2)

kulturdidaktische Ziele: Lernende wissen ...

was die wichtigsten Sachinformationen im Hinblick auf die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens sind (IK)

dass es erinnerungsgeschichtliche Differenzen zwischen den Niederlanden und Deutschland gibt (DE, IK)

welche Funktionen Musik als Erinnerungsmedium erfüllen kann und wie die zustande kommen können (DF)

kulturdidaktische Ziele: Lernende können ...

an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken (DF)

die eigene Kultur mit der deutschen Kultur in Beziehung setzen (IK)

das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anerkennen und aushalten (DF)

die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs durchschauen (DF)

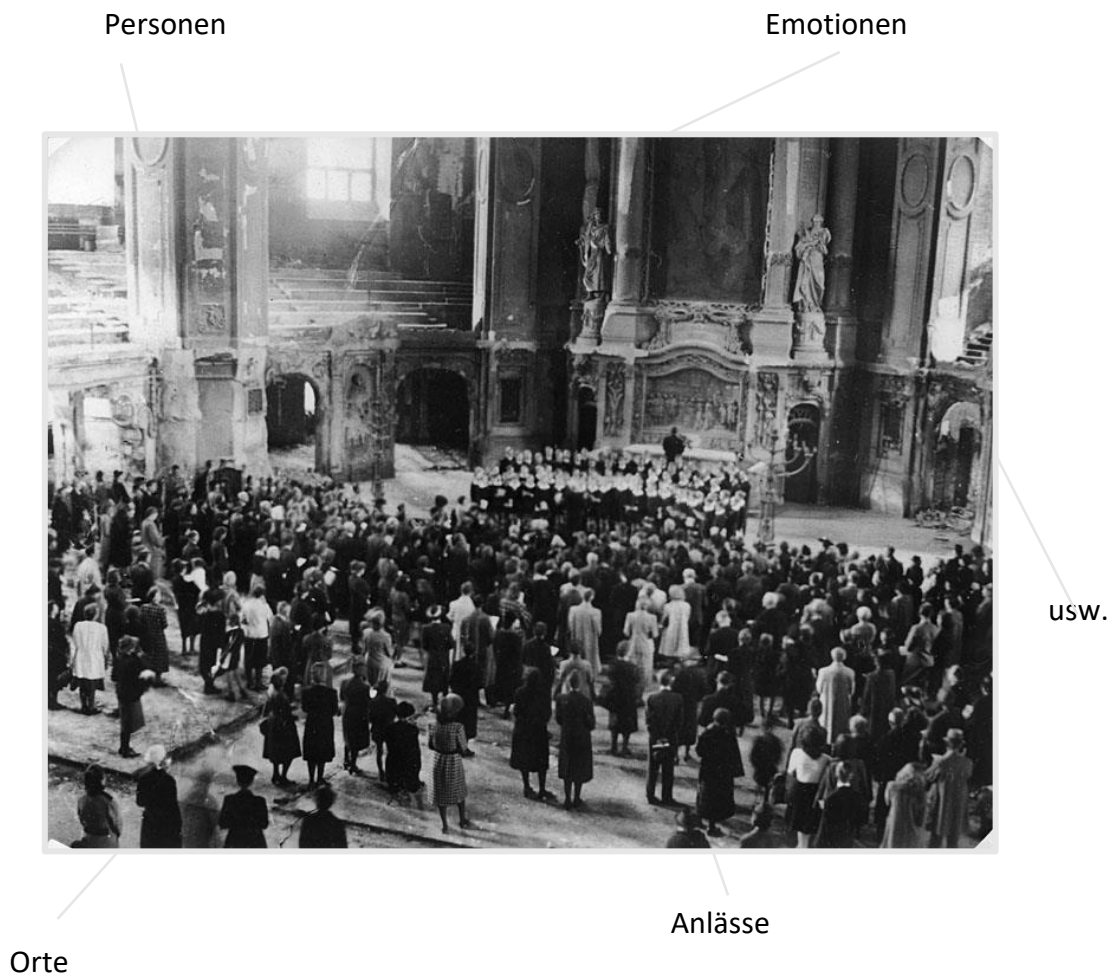
Unterschiede zwischen der niederländischen und deutschen Erinnerungskultur im Hinblick auf die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens feststellen (B1/B2) (IK)

Legende

DE	Dialogisches Erinnern
DF	Diskursfähigkeit
IK	Interkulturelle Kompetenz
SK	Symbolische Kompetenz

1

- a. Was geht dir beim Anblick dieses Fotos durch den Kopf? Sammle deine Assoziationen in Form einer Mindmap.



- b. Tausche dich im Plenum mündlich über deine Assoziationen zum Foto aus. Besprich deine Ergebnisse und nimm alle Begriffe, die deines Erachtens gut zum Foto passen, in eine Wörterliste auf. Schreibe die niederländischen Bedeutungen hinzu.

2

Auf dem Bild ist eine der ersten musikalischen Gedenkveranstaltungen in der Dresdner Kreuzkirche zu sehen. Es handelt sich hier wahrscheinlich um die erste Gedenkfeier nach der Bombardierung Dresdens.

- a. Was weißt du bereits über die Bombardierung Dresdens? Beschreibe, was du weißt und benutze dazu die W-Fragen (Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Wie?). Erstelle eine Tabelle:

Wer?	Was?	Wann?	Wo?	Warum?	Wie?
...

- b. In den Niederlanden hat es im Zweiten Weltkrieg auch Bombenangriffe gegeben. Eine der ersten in Westeuropa bombardierten Städte war Rotterdam. Was weißt du bereits über die Bombardierung Rotterdams? Ergänze deine Tabelle wie folgt:

Wer?	
Dresden	Rotterdam
...	...

- c. Wo in die Tabelle würdest die diese Begriffe einordnen?
Elend – Herz – Höhe – Stein – Volk – betrüben – lebenslang – wüst – greulich – finster – allerschönst²
Nimm die Begriffe in deine Wörterliste auf, wenn du ihre Bedeutungen nicht kennst!
- d. Deine Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Gruppe 1 liest die Einführung aus dem Programmheft zum Gedenkkonzert anlässlich des 70-jährigen Endes des Zweiten Weltkrieges. Gruppe 2 liest den Text *Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung*.³ Ergänze nach dem Lesen die Informationen in deiner Tabelle (Dresden oder Rotterdam).
- e. Hast du Vieles ergänzen müssen? Beeinflusst das (neue) Wissen deine Sicht auf die Bombardierung? Mache dir Notizen.
- f. Bilde mit einem Mitglied deiner Gruppe und zwei Mitgliedern der anderen Gruppe eine Vierergruppe. Tausche (mündlich) deine Erkenntnisse mit den anderen aus, und ergänze deine Tabelle mit den Informationen, die die Mitglieder der anderen Gruppe dir mitteilen. Bitte deine Gesprächspartner*innen evtl. um Ergänzung/Präzisierung.
- g. Mache Aufgabe A2e erneut und besprich danach deine Erfahrungen und die Ergebnisse deiner Vierergruppe im Plenum.
- h. Nimm die wichtigsten Begriffe aus deiner Tabelle in eine Wörterliste auf. Schreibe die niederländischen Bedeutungen hinzu.

² Für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende sollten hier für das Liedverständnis entscheidende Begriffe aus *Rotterdam 1940* verwendet werden.

³ Für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende sollten hier entsprechende niederländischsprachige Texte ausgewählt werden.

Text 1a: *Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung*

Obwohl die **Übergabeverhandlungen** bereits liefen, griffen deutsche Bomber am 14. Mai 1940 die Altstadt von Rotterdam an. Mehr als 800 Menschen starben. Göring wollte damit ein Exempel statuieren.



Bei dem Angriff vom 14. Mai 1940 brannten 260 Hektar mittelalterliche Straßenzüge nieder, fast 25.000 Wohnungen wurden zerstört. Das Foto zeigt den zerstörten Kaasmarkt in Rotterdam

Quelle: picture alliance / dpa /Stadtarchiv Rotterdam

„Als die Bomben fielen, sangen die Deutschen“, erinnert sich die alte Dame, „Wehrmachtslieder gegen unsere Angst.“ Jopie Swaep-Kloots war am 14. Mai 1940 ein kleines Mädchen, die Tochter des Pförtners einer Rotterdamer Versicherung, die bereits von deutschen Soldaten besetzt war. Als sie mit ihren Eltern den Keller verließ, sah Jopie dicke Rauchwolken über der Maas: Die Innenstadt brannte.

In nur 14 Minuten hatten deutsche Brandbomben Rotterdam, das damals genau 600 Jahre lang Stadtrechte genoss, in Schutt und Asche gelegt. 80 Prozent der historischen Altstadt ging in Flammen auf. Zwischen 800 und 900 Menschen starben, rund 76.000 Bürger wurden obdachlos. Am folgenden Tag kapitulierten die Niederlande.

Fast fünf Jahre dauerte die deutsche Besetzung, bis Johannes Blaskowitz, der Befehlshaber der „Festung Holland“, mit Wirkung vom 5. Mai 1945 die Waffen streckte. Diese Gewaltherrschaft hat über Jahrzehnte hinweg die nachbarschaftlichen Beziehungen zwischen den Niederlanden und Deutschland schwer belastet.

Die HE 111 prägte den deutschen Bombenkrieg

75 Jahre nach dem Bombardement und 70 Jahre nach Kriegsende erzählt eine Ausstellung in einer alten U-Boot-Werft die Geschichte jener dramatischen fünf Tage im Mai 1940. In der schummrigen Halle sind Zeugnisse von Rotterdamern auf großen Videoschirmen zu sehen; es werden auch **Tagebuchnotizen** von deutschen Wehrmachtssoldaten vorgelesen. Und wie ein Mahnmal ragt darüber ein graues Flugzeug mit einem Hakenkreuz: ein Heinkel-Bomber.

„Die Heinkel ist zurück in Rotterdam“, sagt Paul van der Laar, Direktor des Rotterdamer Stadtmuseums, „aber jetzt in Frieden und Freundschaft.“ Das Flugzeug ist für viele das Symbol der „Apokalypse von Rotterdam“. Nun ist es auch Symbol für die einzigartige Zusammenarbeit der einstigen Feinde.

Die Ausstellung „De Aanval“ wurde gemeinsam vom Rotterdamer Museum, dem Archiv der Stadt und dem [Militärhistorischen](#) Museum Flugplatz Berlin-Gatow zusammengestellt und soll nach Rotterdam auch in Dresden gezeigt werden. Der Angriff solle so objektiv wie möglich dargestellt werden, sagt Daniel Schmiedke, einer der Berliner Kuratoren der Ausstellung. „Wir wollten mit den Mythen aufräumen.“

Alles hatte am 10. Mai 1940 begonnen. Am frühen Morgen waren auf der Maas zwölf Wasserflugzeuge der Luftwaffe gelandet. 120 Soldaten hatten den Auftrag, zwei strategisch wichtige Brücken zu erobern und zu halten. Verstärkung kam von Fallschirmspringern. Schnell nahmen die Deutschen einen wichtigen Brückenkopf im Süden der Stadt ein. Doch der unerwartet heftige Widerstand der Niederländer verhinderte ihren weiteren Vormarsch.

„Aus taktischen Gründen war [Luftunterstützung](#) notwendig“, erklärt der deutsche Militärhistoriker Stefan Kontra. Die deutschen Soldaten am Boden hatten gezielte Angriffe auf die niederländischen Stellungen angefordert. Stattdessen aber kamen etwa 90 Heinkel [des Kampfgeschwaders](#) 54, das einen Totenkopf als Wappen führte.

Zugleich hatte das deutsche Oberkommando der deutschen 18. Armee der Stadt ein Ultimatum gestellt: Übergabe innerhalb von zwei Stunden. Doch als der niederländische Unterhändler am 14. Mai das deutsche Hauptquartier verließ, war das Brummen der Motoren der Heinkel-Maschinen nahe der Stadt bereits zu hören. Fünf Minuten später, um 13.27 Uhr, waren sie über Rotterdam.

Zwar ergingen noch Befehle zur Umkehr, die aber nur noch einen Teil der angreifenden Maschinen erreichten. Die übrigen 57 Heinkel warfen ihre tödliche Fracht zielgenau und ohne Gegenwehr ab. 260 Hektar mittelalterliche Straßenzüge brannten nieder, fast 25.000 Wohnungen; im Zentrum blieben nur die Außenmauern einiger weniger massiver [Bauten](#) stehen. Symbolisch wurde vor allem die nackte Ruine der Laurenskerk, des einzigen erhaltenen mittelalterlichen Bauwerks der stolzen Stadt.

Warum der Terror gegen die zivile Bevölkerung? Historiker sind davon überzeugt, dass es eine bewusste Entscheidung der NS-Führung, zumal des Chefs der Luftwaffe war. Hermann Göring wollte ein Exempel statuieren, „um sich vor Hitler zu profilieren“, sagt Kontra.

Die Stadt brannte noch, da lief Goebbels' [Propagandamaschine](#) schon auf Hochtouren. Ein deutsches Kamerateam musste Ruinen und [Schuttberge](#) filmen. Der Angriff auf Rotterdam sollte wohl eine Warnung sein: Seht her. Wir kennen keine Gnade. Zuvor hatten die Deutschen bereits Utrecht mit der Vernichtung gedroht. Unter diesem Druck war die niederländische Kapitulation unvermeidlich.

Aber auch England nutzte Aufnahmen der Rotterdamer Ruinen. In den Wochenschauen wurde von 30.000 Toten berichtet. Das stimmte zwar nicht, doch war es geeignet, die Bösartigkeit der feindlichen Deutschen herauszustreichen.

Der Bombenangriff hat Rotterdam gezeichnet – bis heute. Es ist eine untypische Stadt mit [hypermodernen](#) Wolkenkratzern, Kolossen aus Stahl und Glas. Im „Manhattan an der Maas“ erzählt man sich noch immer einen zynischen Witz: „Kommt ein deutscher Tourist nach Rotterdam und fragt: Wo ist hier bitte die Altstadt?“

Quelle: BIRSCHHEL, Annette: Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung. <https://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article140898651/Bombardierung-Rotterdams-war-zynische-Drohung.html>. Letzter Zugriff: 05.04.2021.

Lesehilfe	
Übergabeverhandlungen	Verhandlungen über eine Übergabe
Tagebuchnotizen	Tagebuchaufzeichnungen

militärhistorisch	das Gebiet der Militärgeschichte betreffend
Luftunterstützung	militärische Unterstützung von Bodentruppen durch die Luftwaffe
Kampfgeschwader	Geschwader von Kampfflugzeugen
Bauten	Bauwerke
Propagandamaschine	Gesamtheit, Zusammenspiel von Propagandaapparat und Propagandamaschinerie (Propaganda: systematische Verbreitung politischer, weltanschaulicher o. ä. Ideen und Meinungen mit dem Ziel, das allgemeine Bewusstsein in bestimmter Weise zu beeinflussen)
Schuttberge	Anhäufungen von Schutt
hypermodern	übertrieben modern

Text 1b: Einführung

Es war in den letzten Wochen des Zweiten Weltkrieges: am 13. Februar 1945 wurde die Kunst- und Kulturstadt Dresden, eine der weltweit schönsten Städte, durch verheerende alliierte Luftangriffe in Schutt und Asche gebombt. In fünf Angriffswellen entfachten die alliierten **Bombenverbände** einen Feuersturm über der Stadt. Das, was die deutsche Luftwaffe an **Coventry**, Rotterdam und Guernica einer erschütterten Welt vorexerziert hatte, kam nun in einer Mischung aus Hass, Rache und Vergeltung in grausamster Form auf die deutschen Städte zurück. Leidtragende war die Zivilbevölkerung.

Die Angriffe der Royal Air Force (RAF) auf deutsche Städte begannen mit dem Angriff auf Mönchengladbach am 12. Mai 1940. Das erste großflächige Bombardement auf eine deutsche Großstadt erfolgte einen Tag später auf Duisburg. Ab 1943 ging die RAF dazu über, nachts große Bomberschwärme mit bis zu 1.000 Maschinen nach Deutschland zu schicken, um die Städte großflächig zu zerstören. Ziel war es, sowohl Militär, Infrastruktur und Industrien zu vernichten als auch die Moral der Bevölkerung zu brechen. Mehrere Großstädte wie zum Beispiel Köln und zahlreiche Städte des Ruhrgebiets, aber auch Hamburg, Braunschweig, Heilbronn, Kassel, Koblenz, Magdeburg, Pforzheim, Nürnberg, Schweinfurt, Wuppertal und Würzburg wurden großflächig zerstört, wobei Zehntausende Zivilisten verbrannten, erstickten oder unter den Trümmern begraben wurden.

Jedes geschichtliche Ereignis, auch der 13. Februar 1945 in Dresden, hat sein Davor und sein Danach. Zum Davor der militärisch sinnlosen Zerstörung Dresdens gehört, daß diese Stadt in besonderem Maße Ort der Kriegsplanung und Kriegsvorbereitung war. Schon in der Weimarer Zeit wurde in Dresden die illegale Aufrüstung, die den Bestimmungen des Versailler Vertrages widersprach, forciert, vor allem bei der Luftwaffe. Hitler traf auf einen bestellten Acker. Die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler fand auch in Dresden unter den meisten Offizieren begeisterte Zustimmung. Dresden war während der dreißiger Jahre eine der größten **Garnisonstädte** in Deutschland. Die etwa 4000 Offiziere, die in Dresden eine spezifische Ausbildung erhielten, bildeten die militärische Elite der faschistischen Aggressionsarmee. Zu Kriegsbeginn standen etwa 20.000 Soldaten in den Dresdner Garnisonen, deren Divisionen bei den Überfällen auf die Tschechoslowakei und Polen, später bis zum Kriegsende an den Verbrechen in der Sowjetunion beteiligt waren. Auch die Zerstörung Dresdens war Ergebnis einer **Kriegsplanung**, wengleich nun als Antwort auf das Coventrien der deutschen Luftwaffe.

Schreibt man von der Zerstörung Dresdens, muss man an die Zerstörung Coventrys erinnern. Am 14. November 1940 flog die deutsche Luftwaffe einen schweren strategischen Bombenangriff auf Coventry mit dem Ziel der Zerstörung der Flugzeugmotorenproduktion. Bei dem Angriff wurde neben großen Teilen der Stadt auch die mittelalterliche Kathedrale von Coventry zerstört, zahlreiche Menschen getötet, Häuser zerstört. Dieser Angriff forderte die meisten Todesopfer aller deutschen Luftangriffe in England. [Propagandaminister](#) Joseph Goebbels prägte den Begriff des „Coventrierens“ als Ausdruck einer Zerstörung einer Stadt aus der Luft. Am 8. April 1941 wurde Coventry abermals Ziel der deutschen Luftwaffe. Trotz der großen Zerstörungen in der Stadt rief der damalige Propst der Kathedrale Howard in einer von der BBC direkt aus den Ruinen der Kathedrale übertragenen [Weihnachtsmesse](#) zur Versöhnung und der Verbannung jeglicher Hass- und Rachedgedanken auf. Diese Einstellung führte 1959 auch zur ersten Städtepartnerschaft mit Dresden, als Verbindung zweier von Luftangriffen schwer gezeichneter Städte. Zum Vermächtnis der Zerstörung Dresdens und Coventrys gehört der Wille beider Städte, zur Versöhnung beizutragen.

Paul Oestreicher, geboren 1931 in Meiningen und von 1985 bis 1997 Domkapitular und Leiter des Internationalen Versöhnungszentrums der Kathedrale von Coventry förderte die Beziehungen u.a. zu den Kirchen in der ehemaligen DDR und hatte einen entscheidenden Anteil an der Ost-West-Versöhnung im Kalten Krieg und als [Vereinsgründer](#) der „Dresden Trust“, die den britischen Anteil zum Wiederaufbau der Frauenkirche in Dresden beisteuerte. Nach dem Angriff auf Coventry wurde aus Zimmermannsnägeln der Deckenbalken der Kathedrale das Nagelkreuz zusammengefügt. Es gilt als Zeichen der Versöhnung und des Friedens. Nagelkreuze befinden sich in über 160 Kirchengemeinden weltweit, die zusammen die Nagelkreuzgemeinschaft bilden und zu der die Dresdener Kreuzkirche gehört. Die Gemeinde der Herderkirche Weimar bemüht sich derzeit, Mitglied der Nagelkreuzgemeinde zu werden.

Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs war Dresden mit 642.143 Einwohnern die siebtgrößte deutsche Stadt. Das Stadtgebiet blieb bis zum August 1944 von Luftangriffen verschont. Im Herbst 1944 war Dresden neben Breslau der letzte größere unbeschädigte Industrie-, Wirtschafts- und [Verwaltungsstandort](#) und Verkehrsknotenpunkt des Deutschen Reiches. Transporte von Truppen und Material an die Front und von Gefangenen in die Vernichtungslager wurden über Dresden abgewickelt. Aus dem Osten strömten Millionen Flüchtlinge vor allem nach Mitteldeutschland. Als Ende 1944 immer mehr Menschen aus dem Osten flohen, war Dresden, für das ein [Zuzugsverbot](#) galt, für sie Durchgangsstation.

Der Glaube an eine [Verschonung](#) der [Kunststadt](#) trotz [Flächenbombardements](#) deutscher Großstädte hielt sich hartnäckig in Dresden. In der Nacht von Karneval auf Aschermittwoch zwischen dem 13. und 15. Februar 1945, wurde diesem Glauben ein jähes Ende gesetzt. In den 15 Minuten der ersten Angriffswelle um 22.03 Uhr wurde bereits eine Fläche von etwa drei Vierteln der Dresdner Altstadt in Brand gesetzt. Ein [Bombenteppich](#) sollte die gesamte Innenstadt großflächig zerstören. Die Flammen der brennenden Innenstadt nach der ersten Angriffswelle waren im weiten Umkreis am Himmel zu sehen. Manche Brände loderten noch vier Tage. Um 1.23 Uhr begann die zweite Angriffswelle mit britischen Bombern sowie der kanadischen Luftwaffe. Die von der ersten Angriffswelle verursachten Brände dienten nach Augenzeugenberichten britischer Fliegerbesatzungen zur Orientierung für die nachfolgenden Bomber. Ihre Bomben trafen auch die Elbwiesen und den Großen Garten, wohin viele Dresdner nach der ersten Welle geflüchtet waren, und beschädigten auch Kliniken schwer. Beide Bombardements betrafen ein Stadtgebiet von etwa 15 Quadratkilometern. Die zweite Angriffswelle verhinderte weitere [Löschaktionen](#), so dass sich die zahlreichen [Einzelfeuer](#) rasch zu einem orkanartigen Feuersturm vereinten. Dieser zerstörte ganze Straßenzüge; in der extremen

Hitze schmolzen Glas und Metall. Der starke Luftsoog **wirbelte** auch größere Gegenstände und Menschen **umher** oder zog sie ins Feuer hinein. Sie verbrannten, starben durch **Hitzeschock** und Luftdruck oder erstickten in den Luftschutzkellern an Brandgasen. Wer sich ins Freie retten konnte, war auch dort dem Feuersturm und detonierenden Bomben ausgesetzt. Am Morgen des 15. Februar stürzte auch die **ausgeglühte** Kuppel der Frauenkirche in sich zusammen. Von den rund 950.000 Menschen, die sich damals in Dresden aufhielten, kamen in der Bombennacht nach offiziellen Angaben mehr als 25.000 ums Leben, Unzählige wurden verletzt und mindestens 350.000 obdachlos. Die bis dahin weitgehend von Luftangriffen verschonte Altstadt glich einer **Steinwüste**.

Das Leid ist dieser Stadt nicht vorbehalten. Viele mussten es erleben, für alle war es sinnlos. Es ist müßig danach zu fragen, ob Dresden durch die, wie es Erich Kästner nennt, einzige Handbewegung der Vernichtung am Ende des bereits verlorenen Krieges eine Sonderstellung im Kriegsgeschehen einnimmt. Im Angesicht von Vernichtung und Zerstörung im gesamten zweiten Weltkrieg muss die Bewertung, dass es sich hier um eine der schönsten Städte handele, in den Hintergrund rücken. Dresden reiht sich ein die **Leiderfahrung** aller Kriege. Auch das Erinnern ist der Stadt Dresden nicht vorbehalten. Der 13. Februar steht für das Entsetzen des gesamten Krieges. Die Menschen der Stadt Dresden haben aber eine Erinnerungskultur entwickelt, die über das Erinnern an das selbst Erlebte hinausgeht. Ehe die Demokratie auch in Ostdeutschland Fuß fassen konnte, hatten der 13. Februar und das Dresdner Requiem überdies Gewicht als stiller Protest gegen Gewaltherrschaft und Diktatur - weit über die Grenzen Dresdens. Schon lange vor dem Fall der Mauer trugen die Bürger Dresdens nach der Aufführung des Requiems brennende Kerzen von der Kreuzkirche zur Ruine Frauenkirche, hier trafen sich die Friedensbewegungen der Kirchen der DDR, hier bekam die Maxime „Schwerter zu Pflugscharen“ jährlich neue Kraft. Diese Tradition bedurfte keiner Erklärung in der Öffentlichkeit. Sie sprach für sich und sie **wirkte** trotz der allgegenwärtigen Beobachtung durch den SED-Machtapparat in den Herzen der Menschen **weiter**. So wurde diese Dresdner Lichterprozession mehr und mehr auch zum Zeichen der Freiheit und ist bis heute ein stiller Protest gegen alles, was den Frieden bedroht. Seit 1945 läuten am jedem 13. Februar um 22.03 Uhr alle Glocken der Stadt. Um diese Zeit begann der erste der verheerenden Angriffe, an deren Ende diese Stadt in Gänze dem Erdboden gleichgemacht war.

Quelle: DREBEL, Gudrun u. HAUSMANN, Christopher: Gedenkkonzert. 70 Jahre Ende des Zweiten Weltkrieges. Programmheft. Jena: Bach-Projekt Weimar 2015. S. 2f.

Lesehilfe	
Bombenverbände	Verbände von Bombenflugzeugen
Coventry	Stadt in England
Garnisonstädte	Städte, in der eine [Besatzungs]truppe stationiert ist
Kriegsplanung	Ausarbeitung eines Plans für einen Krieg
Propagandaminister	für Propaganda (systematische Verbreitung politischer, weltanschaulicher o. ä. Ideen und Meinungen mit dem Ziel, das allgemeine Bewusstsein in bestimmter Weise zu beeinflussen) zuständiger Minister
Weihnachtsmesse	(zwischen den Abendstunden des Heiligen Abends und dem Morgen des 1. Weihnachtstages stattfindender) Weihnachtsgottesdienst
Vereinsgründer	Gründungsmitglied eines Vereins

Verwaltungsstandort	Ort, an dem sich die Verwaltung befindet
Zuzugsverbot	Einwanderungsverbot
Verschonung	das Verschonen; das Verschontwerden
Kunststadt	Stadt, in der die Kunst besonders gepflegt wird [und die wertvolle Kunstdenkmäler und -sammlungen hat]
Flächenbombardement	Bombardement großer Flächen durch den strategischen Luftkrieg mit einer Vielzahl von Bomben
Bombenteppich	große Anzahl dicht nebeneinander abgeworfener Bomben
Löschaktionen	Brandbekämpfungen
Einzelfeuer	Feuer aus einzeln abgegebenen Schüssen
umherwirbeln	im Kreise, aus der einen in die andere Richtung wirbeln
Hitzeschock	Schock, der durch Hitze verursacht wird
ausglühen	großer Hitze aussetzen
Steinwüste	Wüste, die mit Geröll bedeckt ist; Hammada
Leiderfahrung	Erlebnis des Leid[en]s
weiterwirken	fortfahren zu wirken, weiterhin wirken

3

- a. Der letzte Satz des Textes *Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung* lautet: „Im ‚Manhattan an der Maas‘ erzählt man sich noch immer einen zynischen Witz: ‚Kommt ein deutscher Tourist nach Rotterdam und fragt: Wo ist hier bitte die Altstadt?‘“ Erkläre in eigenen Worten, was hiermit gemeint wird.
- b. Lies den Text *‚Een echte Rotterdammer zegt wijfie tegen een vrouw‘*.⁴ Welche Gefühle ruft die deutsche Frage nach der Altstadt in Rotterdam hervor? Kannst du solche Gefühle nachvollziehen? Warum ja/nein? Tausche deine persönliche Reaktion mit drei Kommiliton*innen aus und versuche gemeinsam in einem Gespräch zu beantworten, welche bemerkenswerten Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen den Reaktionen gibt und warum das so ist. Sorge dafür, dass du im Gespräch immer respektvoll bist und bitte deine Gesprächspartner*innen evtl. um Ergänzung/Präzisierung. Besprich die Gruppenantworten anschließend im Plenum.
- c. Diskutiere in Partnerarbeit, was der Rotterdammer Witz über den deutschen und niederländischen Umgang mit dem europäischen Bombenkrieg aussagt und besprich deine Ergebnisse danach im Plenum.

Text 2: *‚Een echte Rotterdammer zegt wijfie tegen een vrouw‘*

In Rotterdam werd zaterdag de eerste editie van Het Natte T Festival gehouden, een ode aan de Rotterdamse taal. „Wij wensden elkaar de pleuris, de tyfus en de tering toe, maar alleen omdat je er niet meer aan kan overlijden.“

„Wat is de mooiste uitspraak met een natte T? Téring! Ja toch, niet tan?“ In theater In de Lugt in hartje Overschie windt Herco Kruik, geestelijk vader van ‘Het Natte T Festival’ er geen doekjes om: „De taal van de stad is eerlijk en plat.“

⁴ Für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende sollten zu diesem Text Lesehilfen entwickelt werden.



Herco Kruik houdt op het Natte T Festival een verhaal over 'kabouter Buttplug'

Quelle: Fred Leefiang

Nadat stadstroubadour Arie van de Krogt de avond officieel heeft geopend met liedjes, vol Rotterdams sentiment, somt Kruik een trits typisch Rotterdamse bijnamen van stadse iconen op. Bekende en minder bekende. Het Santa Claus-beeld ontbreekt uiteraard niet: Kabouter Buttplug, of beter nog, de dildoreus. De Paperclip wordt ook wel de pauperclip genoemd, vanwege het lelijke gebouw. De Calypso aan de voet van de West-Kruiskade blijkt vol met Chinezen te zitten, dus is dat de Sambaltoren geworden. En wist je dat de Rijnhavenbrug, ofwel De Hoerenloper, door Kapenezen 'Het Vluggertje' wordt genoemd?"

Kenmerkend voor de Rotterdamse eenvoud is de bijnaam van het beeld zonder titel naast de Bijenkorf van kunstenaar Naum Gabo. Want waar ontmoeten winkelende Rotterdammers elkaar in de stad? Nou, bij dat ding naast de Bijenkorf. 'Het Ding' dus.

Eén van de hoogtepunten van de avond is de knappe poëzie van woordkunstenaar Chris Blok met zijn hommage aan Rotterdam: „Jij wilde met ons je lichaam delen, dus wij bewonderen je lichaamsdelen en trekken je kleren uit. Maar door het Spartaanse hart in je Hugo Borst kreeg je voor critici een dikke huid. Toch ken geen enkele concurrent beschikken uit drie clubs en een legioen zoals op zuid, want alleen voor het Rood Wit zou Leo Mario's Been-Hakken in zijn Dirk Kuyt.”

Een tot de nok toe gevuld theater in Overschie smult van zoveel herkenbaarheid. Er wordt gelachen, maar ook gezongen als de Rotterdamse muziekbibliotheek Roland Vonk 'Hand in Hand, Kameraden' inzet. „Sommige liedjes zijn inwisselbaar”, vertelt hij. „Maar niet het clublied van Feyenoord.”

Herkenbaarheid

Daar is bezoeker Jenny Jansen (1948) uit Delfshaven het wel mee eens. Samen met vrienden beleeft de geboren en getogen Rotterdamse een geweldige avond vol herkenbaarheid: „Wij spraken thuis ook plat Rotterdams. Dat speelt mij soms nog wel eens parten. Nog altijd wissel ik liggen en leggen.”

AD-columnist Carrie wist niet wat ze hoorde toen ze als geboren Utrechtse voor het eerst in Rotterdam kwam, vertelt ze op de bühne in Schiebroek. „Het ABR, Algemeen Beschaafd Rotterdam, lijkt een harde taal, maar dat is helemaal niet zo. Wij wensen elkaar de pleuris, de tyfus en de tering toe, maar alleen omdat je er niet meer aan kan overlijden.”

Als een Rotterdammer wel serieus ziek wordt, maar het is onduidelijk wat hij mankeert, dan vraagt een belangstellende mede-Rotterdammer aan de Noord-kant van de Maas: 'Tebbie?' Maar aan de zuid-kant is het: 'Heppie?' Noord en Zuid verschillen soms van elkaar, beweert Roel Pot, bekend van zijn cursussen Plat Rotterdams en afsluiter van de eerste aflevering van Het Natte T Festival.

Wijfie

„Een echte Rotterdammer spreekt een vrouw op straat aan met wijfie. Dat is helemaal niet denigrerend bedoeld hoor. Wijfies komen van Katendrecht. Die hadden vroeger een belangrijke taak. Een echte Rotterdammer zegt nooit: wat zeg je, maar zeggie? Hij eet geen bietjes, maar krotten.

Echte Rotterdammers kankeren nog altijd over die moffen, tachtig jaar na het bombardement. De Duitsers hangen al sinds de jaren zestig weer de toerist uit in onze stad. Mijn vader, één van de eerste naoorlogse stadsgidsen, leidde ze soms met enige tegenzin rond. Dan vroeg er weleens eentje: 'Wo ist die Altstadt', de oude binnenstad?

Dan antwoordde mijn vader: 'Mot je aan opa vragen, teringlijer!'

Quelle: WIJNSTEKERS, Marcel: ‚Een echte Rotterdammer zegt wijfie tegen zijn vrouw‘. In: Algemeen Dagblad/Rotterdams Dagblad; Regio (26.11.2018). S. 4.

4

Während regionaler / nationaler / öffentlicher / offizieller / informeller / familiärer, usw. Gedenkveranstaltungen wird oft Musik gespielt. Musik wird deshalb auch manchmal ein „Erinnerungsmedium“ genannt.

- a. Du hörst jetzt 10 verschiedene Geräusche/Liedanfänge/Ausschnitte aus Musikstücken von ca. 10 Sekunden Dauer.⁵ Notiere kurz, woran sie dich erinnern oder womit du sie assoziiert. Tausche dich danach mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus. Habt ihr Ähnliches oder Unterschiedliches aufgeschrieben? Warum ist das so? Mache dir Notizen.
- b. Warum verwendet man häufig Musik, um Erinnerungen hervorzurufen? Schreibe mindestens drei Gründe auf und verbinde mindestens einen dieser Gründe mit einem Musikstück oder Lied, das dich an ein persönliches Ereignis aus deinem eigenen Leben erinnert. Besprich danach deine Ergebnisse im Plenum.
- c. Im Umgang mit dem Leid rund um die Bombardierung Dresdens spielt Musik eine zentrale Rolle. Eines der zentralen Musikstücke, das an das Bombardement erinnert und jedes Jahr in Dresden und anderen deutschen Städten aufgeführt wird, ist Rudolf Mauersbergers Trauermotette *Wie liegt die Stadt so wüst*. Übersetze den Titel und erkläre, was mit dem Wort ‚Trauermotette‘ gemeint wird. Du darfst evtl. das Internet benutzen.

⁵ BADSTÜBNER-KIZIK empfiehlt hierzu, sich eine eigene Sammlung aus einschlägigen Datenbanken anzulegen. Vgl. BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla: Arbeit mit Liedern und Instrumentalmusik. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 104. Zur Übersicht über verschiedene Geräuschedatenbanken, vgl. bspw. o. V.: Geräuschedatenbanken. <https://x-media-campus.unibw.de/content/ger%c3%a4uschedatenbanken-0/>. Letzter Zugriff: 26.06.2021.

Vertiefung (B)

Lernzielbestimmung

sprachliche Ziele: Lernende können ...

die Wirkung eines Liedes auf sie (detailliert) beschreiben (B1)

ein komplexes Lied durch Mitlesen des Liedtextes verstehen (B2)

lange, spezialisierte Texte außerhalb des eigenen Fachgebiets lesen und verstehen (B2)

in einem Gespräch mit anderen Sachinformationen austauschen (B1)

in einem Gespräch auf eine höfliche Art und Weise Überzeugungen und Meinungen ausdrücken (B1)

in einem Gespräch eine Antwort auf eine Frage formulieren und diese begründen (B1)

kulturdidaktische Ziele: Lernende wissen ...

dass (vertonte) Wörter einen symbolischen Gehalt aufweisen können (SK)

was die Merkmale der durch die Lieder *Rotterdam 1940* und *Wie liegt die Stadt so wüst* und die sie umgebenden Diskurse geprägten Erinnerungskulturen rund um die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens sind (IK)

dass es erinnerungskulturelle Parallelen zwischen den Niederlanden und Deutschland gibt

kulturdidaktische Ziele: Lernende können ...

an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken und in diese Konstruktionen den symbolischen Gehalt von (vertonten) Wörtern miteinfließen lassen (DF, SK)

das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anerkennen und aushalten (DF)

die Praktiken der (durch symbolische Systeme geprägten) Bedeutungsproduktion im Diskurs durchschauen (DF, SK)

Parallelen zwischen der niederländischen und deutschen Erinnerungskultur im Hinblick auf die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens feststellen (B1/B2) (IK)

Legende

DE	Dialogisches Erinnern
DF	Diskursfähigkeit
IK	Interkulturelle Kompetenz
SK	Symbolische Kompetenz

1

Höre dir die Motette von Anfang bis Ende ohne Liedtext an und beantworte die Fragen.

- Was hörst du? Mache dir Notizen.
- Welche Wirkung hat das Lied auf dich? Beziehe sowohl den Text (falls du einige Wörter identifizieren kannst), als auch die Musik in deine Antwort mit ein.
- Tausche dich mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus. Habt ihr ähnliche oder unterschiedliche Ergebnisse? Warum ist das so? Mache dir Notizen.

→ Quelle: Dresdner Kreuzchor: Dresden: No. 1. Wie liegt die Stadt so wüst (How lonely sits the city). <https://www.youtube.com/watch?v=k0Z2Vn2Ibvw>. Letzter Zugriff: 24.06.2021.

2

Höre dir das Lied jetzt zwei Mal von Anfang bis Ende an und lies den Liedtext (siehe Appendix) mit. Beantworte die folgenden Fragen:

- „Er“ (V 5), „meine“ (V6), „unser“ (V 14): Wer wird hiermit gemeint, und wie werden diese Personen charakterisiert?
- Der Komponist Mauersberger hat versucht, manche Textstellen bzw. Wörter zu betonen. Wie macht er das, und was ist die Folge für das Liedverständnis?
- Mauersberger hat explizit das Kompositionsdatum ‚Karfreitag‘ in die Partitur seiner Motette aufgenommen. Was bedeutet ‚Karfreitag‘, und was könnte die Folge des explizit genannten Datums für das Liedverständnis sein, denkst du?
- Was ist der Kern bzw. Gedenkimperativ der Motette? Begründe deine Antwort und beziehe dabei deine Antworten auf B2a, B2b und B2c mit ein.
- Besprich deine Ergebnisse in Plenum!

3

Höre dir das Lied *Rotterdam 1940* von Fien de la Mar an. Dieses Lied – hier in einer Vertonung von Paul de Leeuw – erinnert an die Bombardierung Rotterdams und wurde bereits Ende 1940 in verschiedenen niederländischen Städten öffentlich aufgeführt. Heute wird es im Rahmen des Gedenkens an die Rotterdamer Bombardierung immer noch gesungen. Beantworte die folgenden Fragen:

- Was hörst du? Mache dir Notizen.
- Welche Wirkung hat das Lied auf dich? Beziehe sowohl den Text als auch die Musik in deine Antwort mit ein.
- Tausche dich mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus. Habt ihr ähnliche oder unterschiedliche Ergebnisse? Warum ist das so? Mache dir Notizen.

→ Quelle: LEEUW, Paul de: Rotterdam 1940. <https://www.youtube.com/watch?v=-oSzaebRm4o>. Letzter Zugriff: 24.06.2021.

4

Höre dir das Lied noch einmal an und lies den Liedtext (siehe Appendix) mit.⁶ Beantworte die folgenden Fragen:

- „ons“ (V 38): Wer wird hiermit gemeint, und wie werden diese Personen charakterisiert?
- Von der deutschen Besatzungsmacht wurden öffentliche Aufführungen des Liedes zunächst (Ende 1940) verboten. Kurz danach wurde das Verbot jedoch wieder

⁶ Deutschsprachigen Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernenden könnte evtl. die Möglichkeit gegeben werden, sich dieses Lied mehrmals anzuhören.

aufgehoben. Erstelle aus der Perspektive der deutschen Besatzungsmacht eine Pro-Contra-Liste:

Pro-Aufführungsverbot	Contra-Aufführungsverbot
...	...

- c. Was ist der Kern bzw. Gedenkimperativ des Liedes? Begründe deine Antwort und beziehe dabei deine Antworten auf B4a und B4b mit ein.
- d. Besprich deine Ergebnisse in Plenum!

5

- a. Sowohl in der Trauermotette als auch im Lied über Rotterdam ist von Opfern die Rede. Wer wird in diesen Liedern jeweils als Opfer dargestellt?
- b. Welche Parallelen zwischen den beiden Liedern lassen sich (weiterhin) ziehen?

Ausdifferenzierung (C)

Lernzielbestimmung

sprachliche Ziele: Lernende können ...

ein komplexes Lied durch Mitlesen des Liedtextes verstehen (B2)

schnell den Inhalt und die Relevanz von Texten zu verschiedenen professionellen Themen erkennen und danach entscheiden, ob sie zur Beantwortung vorab gestellter Fragen nützlich sind (B2)

die eigene Meinung zu einem bekannten aber spezialisierten Thema schriftlich darlegen und begründen (B1+)

lange, spezialisierte Texte außerhalb des eigenen Fachgebiets lesen und verstehen (B2)

zu den Entscheidungen, Gefühlen, usw. einer historischen Person schriftlich Fragen anfertigen (B1)

mündlich konkrete Antworten auf Interviewfragen geben (B1+)

kulturdidaktische Ziele: Lernende wissen ...

dass (vertonte) Wörter einen symbolischen Gehalt aufweisen können (SK)

dass sich die den Erinnerungsmedien zugeschriebenen Bedeutungen diachron ändern können

was die Merkmale der durch die Lieder *Rotterdam 1940* und *Wie liegt die Stadt so wüst* und die sie umgebenden Diskurse geprägten Erinnerungskulturen rund um die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens sind (IK)

was die verschiedenen zeithistorischen Kontexte sind, in dem sich Rudolf Mauersberg und seine Kritiker positionieren (IK)

dass es erinnerungsgeschichtliche Differenzen zwischen den Niederlanden und Deutschland gibt und was die Gründe dafür sein könnten (DE, IK)

kulturdidaktische Ziele: Lernende können ...

die erinnerungsgeschichtliche Perspektive der Nachbarn übernehmen (DE, IK)

(durch symbolische Systeme evozierte) überakzentuierte Erinnerungen kontextualisieren (DE, IK, SK)

die eigene Kultur mit der deutschen Kultur in Beziehung setzen (IK)

unterschiedliche Erinnerungskomplexe integrieren (DE, IK, SK)

an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken und in diese Konstruktionen den symbolischen Gehalt von (vertonten) Wörtern miteinfließen lassen (DF, SK)

die Praktiken der (durch symbolische Systeme geprägten) Bedeutungsproduktion im Diskurs durchschauen (DF, SK)

Unterschiede zwischen der niederländischen und deutschen Erinnerungskultur im Hinblick auf die Bombardierungen Rotterdams und Dresdens feststellen (B1/B2) (IK)

Legende

DE	Dialogisches Erinnern
DF	Diskursfähigkeit
IK	Interkulturelle Kompetenz
SK	Symbolische Kompetenz

1

Erinnerungen, die durch Lieder hervorgerufen werden, können sich im Laufe der Zeit ändern. Das gilt auch für das Lied *Rotterdam 1940*.

- a. Denke dir für diese Behauptung ein Beispiel aus deinem eigenen Leben aus, und tausche deine Gedanken danach mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus.
- b. Denke dir zwei mögliche Neudeutungen aus, die *Rotterdam 1940* in den letzten 20 Jahren erfahren haben könnte. Tausche deine Ideen im Plenum mit deinen Kommiliton*innen aus.
- c. Lies die Texte *De duivel aan de dis ; De twintigste eeuw in liedjes en hits* und *Paul de Leeuw: „Vooral de woorden van de liedjes moeten bij mij passen“*.⁷ Welche Neudeutungen werden in diesen Texten genannt?
- d. Denke noch einmal zurück an deine Antwort auf Frage B5a. Lies danach die folgende These: „Das Lied *Rotterdam 1940* könnte den vom *Nederlands Instituut voor Militaire Historie* vertretenen Standpunkt bestätigen, dass es heutzutage nicht viele Niederländer zu geben scheint, die wissen, dass auch die Niederlande in die Bombardierung Dresdens involviert waren.“ Was könnte für die These sprechen, und warum ist es dennoch logisch, dass im Lied *Rotterdam 1940* nicht über die Dresdner Bombardierung gesprochen wird, denkst du? Besprich deine Ergebnisse im Plenum!

Text 3: *De duivel aan de dis ; De twintigste eeuw in liedjes en hits*

Vrouwenmancipatie is een rode draad in de Nederlandse liedgeschiedenis van de 20ste eeuw. Ook oorlogen kregen hun eigen 'hits'. Akelig actueel blijkt een zinsnede uit 'Rotterdam 1940': 'De bakker brengt het brood van puin tot puin/ De postbode vergist zich in de straat' 'Geschiedenis is te mooi om over te laten aan de historici' luidde de conclusie van de artikelenreeks Historische Hits, die drie jaar geleden op de Achterpagina van deze krant gepubliceerd werd. Een zomer lang was de aandacht gericht geweest op liedjes als 'Waterloo', 'Rasputin' en 'De Bom' - populaire successen die de herinnering levend hielden aan historische personen en gebeurtenissen. Immers: 'in de geschiedenisles zijn Abba en Doe Maar even bruikbaar als de schoolplaatmakers Isings en Jetses.' De samenstellers van de vorige week verschenen bloemlezing *De bokken en de schapen*, Patrick van den Hanenberg en Hilde Scholten, denken er al net zo over. In het voorwoord van hun 'gezongen geschiedenis van de twintigste eeuw' noemen zij hun project 'een alternatief geschiedenisboek, dat op school naast de gebruikelijke boeken kan worden gebruikt.'

Er moeten door de leraar geschiedenis dan wel flink wat gaten worden gevuld, want Nederlandse kleinkunstenaars zongen vooral over gebeurtenissen die Nederland direct raakten - van de Boerenoorlog en de Vrouwenemancipatie tot de nazitijd en de kruisraketbetogingen. Daar komt bij dat niet elk hoogte- of dieptepunt van de vaderlandse geschiedenis (denk aan Troelstra's Novemberdagen, de aanslag op het Bevolkingsregister, de televisieactie Open Het Dorp, het WK voetbal 1974, de Lockheedaaffaire, de Bijlmerramp, de val van Srebrenica) zich heeft geleend voor een frivool deuntje. En vreemd genoeg zijn de samenstellers voorbij gegaan aan historische hits als 'Den Uyl is in de olie', 'Veronica Sorry' en 'Ajax wint de wereldcup' die sommige lacunes hadden kunnen verhelpen.

⁷ Für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende sollten zu diesen Texten Lesehilfen entwickelt werden.

De bokken en de schapen, dat is verdeeld in tien hoofdstukken van een decennium elk, begint in 1904 met 'De vrije vrouwen' van Koos Speenhoff ('Weg met al die houten lijven/ waar 'n man de pee an heit/ Al die halve vrije wijven/ zijn de kanker van de tijd'). Een toepasselijke keuze, want als er een rode draad aan te wijzen is in de Nederlandse liedgeschiedenis, dan is het de vrouwenemancipatie. In het eerste kwart van de twintigste eeuw was Speenhoff bepaald niet de enige die zich minachtend uitliet over het streven van onder meer Wilhelmina Drucker en Aletta Jacobs naar vrouwenkiesrecht; in de jaren twintig en dertig kritiseerden onder anderen Dirk Witte en Louis Davids de losgeslagen 'vrouwen van thans'; en nog in de jaren tachtig maakte menig kleinkunstenaar zich vrolijk over de verworvenheden van de Tweede Feministische Golf. 'De lach is er gul en de drank niet te duur/ En ik ben de lul en de druiven zijn zuur' zong Frans Halsema in zijn Brel-bewerking 'Vrouwencafe'. Zijn (gespeelde) frustratie komt voort uit hetzelfde sentiment dat te horen is in het beroemde 'Trees heeft een Canadees' uit 1945.

Ook de echte rampen worden in De bokken en de schapen bezongen: de Boerenoorlog, waarin het Zuid-Afrikaanse broedervolk manmoedig streed tegen 'John Bull'; de watersnood van januari 1926, toen de dijken langs Rijn en Maas braken; de muiterij op de Zeven Provinciën, die door minister-president Colijn in 1933 met een bombardement beëindigd werd; de jodenvervolging, de 'politioenele' acties, de Watersnoodramp, de onafhankelijkheid van Suriname. Iets minder populair als onderwerp waren de historische kopstukken, maar in een van de vier registers van de bloemlezing is niettemin een honderdtal figuren te vinden. Er is het 'Loflied op generaal Van Heutsz' dat een einde maakt aan iedere illusie omtrent de progressieve instelling van de volkszanger Koos Speenhoff; en ook een ontroerende 'Brief van een ongehuwde moeder aan koningin Wilhelmina' (1909) van Jean-Louis Pisuise, waarin onder meer de (in hindsight) zo wrange regels 'U is fatsoendelijk getrouwd/ U heeft 'n man die van u houdt' voorkomen.

Ironie

Er zijn wel meer voorbeelden van dit soort historische ironie aan te wijzen, bijvoorbeeld in de veertig jaar oude en o zo achterhaalde klacht van Jules de Corte over 'Draagbare radio's', eindigend met de woorden 't Mankeert ons nog alleen een miniatuur teevee.' En wat te denken van Eli Assers ode aan de Bijlmermeer, die in 1969 nog werd beschreven als een Hof van Eden voor de burgerman: 'Dat gat wordt een parkeerterrein/ Die kreek een Vroom en Dreesmann/ In deze struik komt Albert Heijn/ We maken d'r een feest van.'

De twee winkelparadijzen in 'Bijlmermeer' krijgen van de samenstellers van De bokken en de schapen geen voetnoot - wat raar is als je bedenkt dat Lenin, Marx, Odol, 'Griet' Garbo en zelfs Rembrandt ('schilder') die eer wel te beurt viel. Cruijff behoeft misschien geen uitleg, maar Johnny Rep inmiddels wel, en hoeveel mensen zouden er nog zijn die zonder blikken of blozen weten wat het 'mandement' is of de portee van Lukas 18:11?

Annotatie is niet de sterkste kant van Van den Hanenberg en Scholten. Zo luidt de verklaring bij '(Stap maar in de trojka en) we nemen Bona mee', uit het dertien jaar oude liedje 'Perestrojka' van Gerard Cox en Rients Gratama: 'margarine, een verwijzing naar het lied "Dodenrit" van Drs. P.' Beter was natuurlijk geweest als er ook was verwezen naar de legendarisch-truttige Bona-reclame met een arreslee vol margarine-eters. Overigens worden er wel ergere

bokken geschoten: Willy Alberti was niet de eerste uitvoerder van 'De dievenwagen' (uit 1923!), en Dolf Brouwers (Sjef van Oekel) niet die van 'Eens zal de Betuwe in bloei weer staan' (1947). Foute informatie die je ook nog eens achterin de bloemlezing moet zoeken, want bij de 220 integraal geciteerde teksten staat onder de titel alleen de tekstschrijver genoemd.

Terug naar de liedjes. Zoals de Tweede Wereldoorlog de vruchtbaarste inspiratiebron is voor de Nederlandse literatuur, zo is de oorlog in het algemeen dat voor het Nederlandse chanson. Een van de mooiste teksten uit De bokken en de schapen - dat overigens is genoemd naar een nogal saai lied van Jan Boerstoeel over goed en fout na de oorlog - is 'Het wijnglas' van Dirk Witte, in 1918 uitgevoerd door Pisuisse. In zes subtiele coupletten contrasteert Witte de dood en het verderf van de Eerste Wereldoorlog met de officiële staatsbanketten, 'waar de oorlog werd gewonnen/ met het wijnglas in de hand.' Het lied vol effectieve anaforen eindigt met het spookbeeld van Satan aan de dis: 'En hij vult daar met een grijnslach/ Telkenmale tot de rand/ Met het rode bloed der volk'ren/ 't Willig wijnglas in hun hand.'

Ontroerender is het door Martie Verdenius geschreven en door Fien de la Mar voorgedragen 'Rotterdam 1940', dat in het licht van de aanslagen in Amerika weer helemaal actueel is. 'De bakker brengt het brood van puin tot puin/ De postbode vergist zich in de straat,' begint dit liedje over het Duitse bombardement dat het hart uit de stad rukte; 'De morgen en de middag groeien door/ En in de kranten staat dat het leven verder gaat.' Langzaam gaat Verdenius van verslagenheid naar hoop, om na enkele mooie beelden van voorzichtige wederopbouw te eindigen met: 'De tijd reikt over alles heen/ En Rotterdam, die stad van ons, is ons gebleven.'

Postbank

Omdat de samenstellers de geschiedenis breed opvatten - soms te breed, want wat doet bijvoorbeeld een lied over het 'piepschuim, hout en water'-theater van de Dogtroep in deze bundel? - staan er ook nogal wat teksten in De bokken en de schapen die uitdrukking geven aan een typisch Hollands nationaal gevoel. Het door Kees van Kooten en Wim de Bie geschreven '1948' ('Toen was geluk heel gewoon') is het meest brok-in-de-keelse voorbeeld; maar al in de jaren tien begaf A.J. Wessels zich in 'Kent gij dat volk?' in het holst van Nederland, terwijl Paul van Vliet in 'De Aardappeleters' (1966) de Hollanders vertederd beschreef als beterseters en zuinige individualisten. Van Vliets tekst lijkt een blauwdruk voor het Postbankliedje '15 miljoen mensen', dat in 1996 de eerste plaats van de Top 40 bereikte en om onvergeeflijke redenen ontbreekt in De bokken en de schapen.

Maar ach, er valt zo veel anders te ontdekken in deze bundel. Hoe tekstschrijvers door de jaren heen elkaars liedjes becommentarieerden (van Jacques van Tols 'Zuiderzee' uit 1932 tot een parodie op de 'Zuiderzeeballade' door Michel van der Plas). Hoe Annie Schmidt al in 1973 briljant de vloer aanveegt met Nederland Partyland in 'Goddank, er komt weer schaarste', en hoe Erik van Muiswinkel twintig jaar later geestig 'de schuld' voor Nederlands verloedering legt bij Schmidts anti-autoritair kinderliteratuur. Of hoe poëzie en liedkunst elkaar zeer dicht raken in de teksten van Willem van Lependaal ('Tamboer, sla straf') of Willem Wilmink ('De bom valt nooit').

Het is jammer dat uitgeverij Nijgh & Van Ditmar geen cd met muziek heeft bijgeleverd, zoals ze dat wel doet bij haar liedtekstserie 'Pluche'; maar iets van dat verzuim wordt dit najaar goedge maakt met de uitbreng van de aparte driedubbel-cd De bokken en de schapen. Zodat

ook de twintigers en dertigers onder ons zullen weten hoe het klonk als de ras-Amsterdamse Fien de la Mar 'Rotterdam 1940' ten gehore bracht.

Quelle: STEINZ, Pieter: De duivel aan de dis ; De twintigste eeuw in liedjes en hits. In: NRC Handelsblad; Boeken (14.09.2001). S. 39.

Text 4: Paul de Leeuw: „Vooraf de woorden van de liedjes moeten bij mij passen”

Paul de Leeuw bracht recent zijn nieuwe cd Land van Mij uit die is ontstaan vanuit het concept De stand van het land, waarbij ‘alle liedjes spreken over vandaag de dag en ons land’. Muziekjournalist Peter Schavemaker van Reporter Online interviewde Paul de Leeuw.

Je had weer zin om een cd te maken. Hoe groot was die zin?

“Die was groot, ook van de kant van mijn platenmaatschappij. Ik had in 2014 de cd De Leeuw zingt Long gemaakt, een project wat ik zelf wilde maken. De platenmaatschappij heeft me erg gesteund bij dit project, waarvan we er een kleine 20.000 exemplaren hebben verkocht. Hierna kwam het idee om weer een eigen cd te maken, ook omdat ik liedjes kreeg toegestuurd. In de afgelopen twee jaar heb ik deze beluisterd en in mapjes gestopt. Met deze cd wilde ik weer een cd maken met nummers die echt bij mij passen.”

Voor weer een echte eigen Paul de Leeuw cd?

“Ja!”

Hoe is de cd tot stand gekomen?

“Ik ben nummers gaan verzamelen om te kijken of ze zouden passen in het concept dat ik had bedacht. Vooral de woorden van liedjes moeten bij mij passen. Ik zou nooit woorden zingen die ik zelf niet begrijp. Daarom praat ik soms met tekstschrijvers om te praten over woorden die te moeilijk voor mij zijn, ook om te zingen.”

Hoe zou je het concept van Land van mij willen omschrijven?

“Het concept is De stand van het land, maar daar zijn we niet mee begonnen. Alle nummers bleken iets met elkaar gemeen te hebben omdat ze spreken over vandaag de dag en ons land.”

Van Stiekem Liedje (track 5) heb je gezegd dat het een nieuwe Ik heb je lief is.

“Ik voel dat Stiekem Liedje weer hitpotentie heeft, iets dat al lang geleden gebeurde. Ook mijn moeder was ontroerd toen zij het liedje voor het eerst hoorde.”

Het titelnummer Land van Mij (track 3) is een prachtige combinatie van een Nederlandse tekst, geschreven door Gerrit Holstege die eerder de Nederlandse vertaling schreef van Zo Puur Kan Liefde Zijn, en de mystieke Arabische muziek, gecomponeerd door Nazeer Abdulhai en Ghaeth Almaghoot, twee van oorsprong Syrische vluchtelingen.

“Ik ben vorig jaar in contact gekomen met Nazeer en Ghaeth, waarbij ik had beloofd te willen samenwerken. Toen ik besloten had om het nummer op te nemen, heb ik ze benaderd. Ik denk niet dat het nummer op de cd was gekomen zonder hun inbreng. Het nummer klopt zo en past heel mooi op deze cd. Nazeer en Ghaeth volgen, volgens mij, nu in Rotterdam het conservatorium.”

Waarom past het zo mooi?

“Het nummer is heel sfeervol en vertelt over het land waar je vandaan komt. Het past op een cd uit 2016 en niet op een van mijn vorige cd’s, of cd’s die ik over twee jaar uit zal brengen. Veel mensen denken en vergeten dat mensen zoals Nazeer en Ghaeth niet voor hun lol hier naar toe komen. Daar kun je wel tegen zijn, maar zij hebben hun land ontvlucht om dat daar niet meer te leven viel. Hoewel de onlusten, rond de komst van vluchtelingen, in ons land

minder zijn geworden zie je vluchtelingen geïntegreerd raken en in de samenleving worden opgevangen. Nazeer en Ghaeth hebben nu ook Nederlandse vrienden, vorig jaar in mijn tv-show waren ze nog aangeslagen van hun reis.”

Hoop je dat de luisteraar begrip krijgt voor de situatie van vluchtelingen?

“Nee, ik hoop dat ze het nummer mooi vinden en opnieuw zullen draaien. Ook de mensen die tegen zijn verander je niet met een lied.”

In het voorwoord van de cd schrijf je ‘wereldnieuws maakt ons neerslachtig en onverschillig’.

Welke momenten in 2016 gaven jouw deze gevoelens? “Er lijkt bijna geen einde aan te komen. Bijvoorbeeld rond het Oekraïne referendum. We hebben een regering, zij regeren en dat betekent dat er een beslissing genomen moet worden. Ik vraag me af: waar zijn de leiders van ons land? Uit angst voor verkiezingen en sociale media wordt er gedraald. Als Rusland verantwoordelijke wordt gehouden voor de ramp met de MH17, stel ze dan verantwoordelijk. Wat mij hierbij neerslachtig maakt is vooral hoe wij tegenover elkaar komen te staan en er polarisatie ontstaat, die mij angstig maakt.”

Je schrijft ook over je bezorgdheid rond de Brexit, de coup in Turkije, de aanslagen in Nice maar ook over persoonlijke onderwerpen, zoals de dood van je hond en het overlijden van je goede vriend Ron van Roekel.

“Het voorwoord heb ik pas geschreven nadat ik de cd had opgenomen. Tijdens het schrijven besepte ik dat 2016 een raar jaar voor mij was. In de zomer waren er veel gebeurtenissen.”

Deze cd is inhoudelijker dan je vorige cd’s.

“Sinds tijden is dit weer een cd waarbij echt hebben gezocht naar passende nummers.”

Er staan vijf bonustracks op Land van Mij, die live zijn opgenomen tijdens het theaterprogramma Zingen zolang het duurt.

“Ik wilde ook sommige nummers opnieuw inzingen, omdat ik vond dat ze anders en beter moesten klinken. Ik ben inmiddels 15 jaar verder in mijn carrière en klink nu anders. De versie van Zo Puur Kan Liefde Zijn die op cd verzamelcd Honderd uit Eén staat vind ik niet mooi. Het moest iets ruiger en dat is nu op Land van Mij gelukt.”

Positief (track 8) is een leuk vrolijk nummer, dat begint met tekstregels ‘Wees eens een keer een beetje positief een beetje positief, dat is wat ik wil. Niet teveel klagen niet teveel zeiken’. Maar je zingt ook ‘De hardste schreeuwers hoor je, via Facebook of een tweet. Maar zij dit nuanceren hoor je nauwelijks of niet’.

“Dat is een grappig liedje, dat misschien wel het openingstone van mijn nieuwe televisieprogramma wordt. Het blijft in je hoofd zitten. De tekst is eigenlijk heel simpel, maar waar.”

Je nieuwe televisieprogramma gaat Wie steelt mijn show heten en wordt vanaf januari 2017 uitgezonden.

“Het is een soort alternatieve talentenjacht, waarbij mensen op het podium – binnen 3 minuten – de show kunnen stelen. Ik ben beschikbaar voor de kandidaten om mee te zingen en mee te doen. De zaal is de jury, waaronder één publieksvoorzitter. Er zal ook een ouderwetse applausmeter worden gebruikt. Het programma (10 afleveringen) wordt uitgezonden vanuit vijf theaters – buiten de randstad- die ikzelf heb uitgekozen. Ik vind het leuk om in Drachten, Doetinchem en Assen te zijn, zoals vroeger ook Ted de Braak en Willem Ruis het land in gingen.”

De cd heeft ook een Vlaamse inbreng. Miquel Wels, componist van de K3-liedjes, schreef de muziek van Stiekem Liedje en Wim de Wilde, Stijn Meuris en Lars van Bamborst, de voormalige leden van de Belgische popgroep Noordkaap (in 1992 een hit met Een heel klein beetje oorlog, red.), schreven Ik hou van u (track 9).

“Dit nummer hebben wij als laatste opgenomen. Ik hou van u is een heel positief nummer. Een van de zinnen “We waren bijna echt vergeten hoe mooi schoon de zomer wel kan zijn” is prachtig. In Nederland zeuren we al in mei dat het toch weer een slechte zomer zal worden, en in de winter verlangen we weer naar de zomer. Het is leuk dat er op de cd een Vlaams nummer staat, maar dat is geen bewuste keuze om ook mij Vlaamse fans te bereiken. Miquel heeft de bonustracks geproduceerd, ook omdat hij de muzikale leider was tijdens de theater-tournee waar deze nummers zijn opgenomen.”

Je hebt ook weer De Appels op Tafelsprei opgenomen, dat is geschreven door Toon Hermans.

“Dat is het liefdesliedje van mijn man (Stephan Nugter, red.) en ik. Het is één van mijn lievelingsnummers.”

Heb je vooral zelf tekstschrijvers en componisten benaderd? Op je nieuwe cd staan ook twee nummers die geschreven zijn door Coot van Doesburg en Edwin Schimscheimer met wie je al jarenlang samenwerkt.

“Coot heb ik eerlijk gezegd pas laat gevraagd, eigenlijk nadat ik de cd planning al had gemaakt. Hierna hebben Coot en Edwin de liedjes Morgen (track 2) en Dat deed jij (track 6) geschreven. Coot en Edwin horen zeker op mijn cd’s.”

Je werkt ook al jaren met producer John van Eijk. Waarom werk je zo graag met hem?

“John van Eijk is mede bepalend voor de liedjes- en muziekkeuzes op de cd, zoals het gebruik van backing vocals. Hij is volgens mij, de meest moeilijk man om mee samen te werken, omdat hij een enorme autodidact is. John werkt echt tot – over – de deadline heen. Toch hebben we een van mijn betere cd’s gemaakt, die ook weer oorspronkelijk is en waar een goede gedachte achter zit.”

Op je nieuwe cd staat het nummer Rotterdam 1940, waarvan de tekst geschreven is door de cabaretière en schrijfster (oa. in Elsevier) Martie Verdenius (1908-1997). Het werd al in 1945 uitgevoerd. Componist Ruud Bos heeft er nu muziek voor gemaakt.

“Ik wilde zelf een lied voor Rotterdam maken, maar dat lukte niet. Rotterdam 1940 staat wel goed voor de tijd van nu waarin steden in Syrië worden platgebombardeed, maar dat er toch weer een tijd komt dat er wederopbouw zal zijn en er weer een positief beeld zal zijn in Aleppo en Homs. Het nummer straalt ook de kracht van de mens uit.”

Wil je met dit nummer iets zeggen of geëngageerd zijn?

“Nee, helemaal niet. Het nummer geeft mij een positief gevoel over de toekomst van Syrische steden, waarvan je nu denkt: het komt daar nooit meer goed. Dat dacht men vroeger ook over Rotterdam. De cd is net uit en heeft al voor veel positieve reacties gezorgd. Veel mensen vinden het echt Paul de Leeuw nummers. Je zou van deze cd een mooi theaterprogramma kunnen maken met allemaal verhalen. Elk nummer is doordacht.”

Even terugkomend op de cd De Leeuw zingt Long, uit 2014. Daarmee wilde je Robert Long meer onder de aandacht brengen van een jong publiek. Is dat voldoende gelukt?

“De verkoop van die bijna 20.000 exemplaren heeft daar zeker aan bijgedragen. Robert Long is als singer-songwriter belangrijk geweest. Omdat ik minder schrijf dan hij deed en minder geëngageerd ben dat Long, is hij toch niet het belangrijkste voorbeeld. Ik bewonderde hem wel. Voor mij is hij wel een van de beste tekstschrijvers die we ooit hebben gehad. Long werd, nadat hij uit Unit Gloria stapte, voor mij een echte singer-songwriter terwijl het nu weer in is om je als singer-songwriter te profileren.”

Op je nieuwe cd staat ‘Jouw Armen’ (track 7) dat geschreven is door Robert Long.

“Ik vind dit nummer echt bijzonder, vooral omdat het een troostrijk liefdesnummer is. Ik kende het niet, een vriendin wees mij erop.”

Welk nummer pas het beste bij het concept van deze cd?

“Dat is een lastige vraag. Maar Leef je mooiste leven (track 13) is een oprechte hymne dat gaat over het leven dat je zou moeten leiden. Het zegt: Ga het leven aan! Het is voor mij een soort lijflied geworden. Ik heb het samen met Peter Groenendijk, de componist van Ik heb je lief geschreven.”

In Beeld en Geluid is recent je portret onthult voor je gehele televisie oeuvre, en kreeg je een Gouden Stuiver voor je jeugdtelevisieprogramma Paul Puber Kookshow (te zien op NPO 3).

“Mijn kinderen hebben mij op het idee gebracht om Paul Puber Kookshow te maken. Pubers zijn soms monsters maar ook ontzettend spannend om te kijken hoe je in hun buurt kunt komen. Mijn zoons zijn nu veertien en vijftien en praten nu veel lossier over seks en maken er grappen over. Hierdoor is het programma ook brutaler en een groot succes geworden. Ook scholen gebruiken het programma in de klas om over onderwerpen te praten. Recent liep ik in Amsterdam toen een bus vol pubers massaal mijn naam gilden. Veel scholen melden zich aan als publiek, met name VMBO scholen.”

Geeft dit je weer nieuwe energie om weer meer televisie te maken? Je had eerder een dip en vroeg jezelf af wat je nog met televisie wilde.

“Dat klopt. Ik ben te lang doorgedaan omdat ik eigenlijk niet wist wat ik wilde met televisie. Recent is er over nieuwe plannen gesproken.”

Quelle: SCHAVEMAKER, Peter: Paul de Leeuw: „Vooral de woorden van liedjes moeten bij mij passen“. <https://reportersonline.nl/paul-de-leeuw-vooral-de-woorden-van-liedjes-moeten-bij-mij-passen/>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

2

In seiner Dankesrede für den Lessing-Förderpreis des Freistaates Sachsen sprach 2011 Schriftsteller Rénatus Deckert, der in seiner Kindheit selbst im Dresdner Kreuzchor sang, von seiner Irritation angesichts Mauersbergers Trauermotette und des darin enthaltenen Vorwurfs an Gott:

Allzu selbstgewiss klang mir die an Gott gerichtete Frage in den Ohren: ‚Warum willst du unser so gar vergessen und uns lebenslang so gar verlassen?‘ Geradezu wie ein Vorwurf erschien mir die als ein einziger Aufschrei komponierte Zeile: ‚Herr, sieh an mein Elend!‘ War dieser Ton denn angebracht: angesichts dessen, was vor dem 13. Februar 1945 in Dresden geschehen war? Was war denn die Ursache des Elends? Hatte tatsächlich Gott die Menschen verlassen? War es nicht eher so, dass sich die Menschen, um es mit diesen Worten zu sagen, von Gott abgewandt hatten? Und was war mit dem Elend der anderen? Man braucht nur in Victor Klemperers Tagebuch nachzulesen, was sich von 1933 an ‚mitten im kultivierten Dresden‘ abspielte. Der Terror gegen die Juden geschah nicht im Verborgenen, sondern vor den Augen derer, die den Blick nicht abwendeten. Dresden war nicht weniger antisemitisch und nationalsozialistisch als andere deutsche Städte.

Quelle: DECKERT, Rénatus: “Dresden ist eine Perle“. In: Sächsische Zeitung; Magazin (12./13.02.2011). S. 3.

Lesehilfe	
selbstgewiss	selbstbewusst, selbstsicher

- Wie geht Mauersberger – selbst ehemaliges NSDAP-Mitglied – in seiner Motette mit der Schuldthematik um? Warum hält Rénatus Deckert diesen Umgang für problematisch?

- b. Mauersberger komponierte seine Motette nach Texten aus den Klage Liedern Jeremias. Recherchiere im Internet, was die Klage Lieder Jeremias sind und welche Rolle Schuld in diesen Liedern spielt. Worin unterscheidet sich die Schuldthematik in diesen Liedern von der Schuldthematik in Mauersbergers Motette?
- c. Warum wird in Deutschland erst seit einigen Jahren in zunehmendem Maße Kritik an Mauersbergers Motette geübt, denkst du? Recherchiere evtl. im Internet, wie Deutschland heutzutage mit der eigenen Vergangenheit umgeht.

3

Trotz zunehmender Kritik wird Mauersbergers Trauermotette heutzutage zum Gedenken an die durch die Alliierten bombardierten Städte in ganz Deutschland aufgeführt.

- a. Vergleiche deine Antwort auf Frage B5a mit deinen Antworten auf Frage C2a und C2b. Erkläre in eigenen Worten, was der Zusammenhang zwischen diesen Antworten und deiner Antwort auf Frage A3c sein könnte.
- b. Findest du die bei C2 beschriebene Kritik gerecht? Begründe deine Antwort.
- c. Lies den Text *Rudolf Mauersberger* aus dem Programmheft zum Gedenkkonzert anlässlich des 70-jährigen Endes des Zweiten Weltkrieges.⁸ Stelle dir vor, du bist Reporter und interviewst Rudolf Mauersberger unmittelbar nach der Bombardierung Dresdens. Überlege dich hierfür in Partnerarbeit zwei mögliche Fragen und schreibe sie auf. Sammle danach alle Fragen der anderen Partnergruppen und mache anschließend Aufgabe C3d.
- d. Übernimm jetzt die Perspektive von Rudolf Mauersberger, der sich kurz nach der Bombardierung gerade überlegt, wie er seine Komposition zum Gedenken an die Opfer gestalten sollte. Du wirst von einem Reporter interviewt. Wie hättest du in seinem Fall reagiert? Vor der Klasse antwortest du auf zwei der gesammelten Fragen, die von den anderen deiner Klasse ausgewählt werden. Jeder kommt als Mauersberger an der Reihe. Nach jedem Interview sollen sich die Zuhörer*innen überlegen, ob die gegebenen Antworten passend für Mauersberger hätten sein können oder eben nicht. Die Ergebnisse werden jeweils im Plenum besprochen.
- e. Nach den Interviews: Würdest du auf Frage C3b noch immer dasselbe antworten, oder möchtest du deine Antwort ändern? Wenn ja, wie und warum? Wenn nein, warum nicht? Denke dir jedenfalls einen Grund dafür aus, warum Mauersbergers Motette heutzutage in Deutschland noch immer aufgeführt wird.

Text 5: *Rudolf Mauersberger*

Rudolf Mauersberger, geboren 1889 in Mauersberg/Erzgebirge, gestorben 1971 in Dresden, entstammt der traditionsreichen sächsischen **Musiklandschaft**. Nach der Ausbildung am Leipziger Konservatorium wirkte er als Kantor in Lyck, Aachen und Eisenach, dort zugleich als Landeskirchenmusikwart von Thüringen. Während des ersten Weltkrieges leitete er als Militärkapellmeister u.a. ein Symphonieorchester in Bad Lausick von 1930 bis zu seinem Tode war er Dresdner **Kreuzkantor**. Der Dresdner **Kreuzchor** verdankt ihm neben seinem „historisch“ zu nennenden Neubeginn nach der Zerstörung der Stadt 1945 auch die Bewahrung der kirchlichen Tradition während zweier deutscher Diktaturen. Rudolf Mauersberger gilt als einer der

⁸ Für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende sollten hier entsprechende niederländischsprachige Texte ausgewählt werden.

wichtigsten deutschen Kirchenmusiker im 20. Jahrhundert. Mauersberger, der in jungen Jahren vorwiegend [Instrumentalwerke](#) geschrieben hatte und 1914 mit dem Nikischpreis für Komposition ausgezeichnet worden war, komponierte seit 1919 ausschließlich Vokalmusik für die eigene kirchenmusikalische Praxis. Das [Vokalwerk](#) der Dresdner Zeit mit seiner eigenen stilistischen Prägung wird heute verstärkt wahrgenommen und findet zunehmende Verbreitung.

Tief erschüttert, entkam Mauersberger selbst nur knapp dem Tode und trauerte nach dem Bombardement um den Verlust tausender Menschen und der 11 Knaben, die Mitglieder seines Knabenchores waren. Drei Wochen nach der Zerstörung Dresdens schrieb der Kreuzkantor an einen seiner Sängerknaben: „Ich beglückwünsche Dich, Deine I[lieben] Eltern u[nd] mich dazu, daß Du lebst. Ich würde Dir gern mehr schreiben, aber das Schreiben wird mir schwer, da ich noch sehr unter den Nachwehen der Lähmungserscheinungen [zu leiden habe. Diese] habe ich vom 2. Angriff [weggetragen](#), der mich auf dem Weg zu Euch ins [Alumnat](#) überrascht hat. Ich lag auf der Bürgerwiese nicht weit von der Schule wie ein Schwein auf d[em] Boden. Wie ein Wunder bin ich davongekommen [...]. Daß ich um unsere lieben Toten i[m] Chor schwer Leid trage, kannst Du trotz Deiner Jugend vielleicht schon gut verstehen. Es ist zu entsetzlich.“

Unter dem Eindruck der völligen Verwüstung der [Kunststadt](#) Dresden in den letzten Wochen des 2. Weltkrieges, komponierte Mauersberger, im Blick die völlig zerstörte Stadt, die Trauermotette „Wie liegt die Stadt so wüst“. Sie bildet den Auftakt von Kompositionen, die das Schicksal der Stadt reflektieren und ist das erste Stück aus dem Chorzyklus Dresden, das am 4. August 1945 in der zerstörten Kreuzkirche uraufgeführt wurde. Die [Textauswahl](#) aus den Klagedienern Jeremiae erfolgte am Karfreitag 1945, am Tag darauf die Vertonung.

In den darauf folgenden Jahren entstand das Requiem, das mit mehreren Chören den gesamten Kirchenraum einnimmt und versucht, das unfassbare Geschehen durch den Trost des Evangeliums zu verarbeiten. Das „Dresdner Requiem“ durchlief mehrere Stadien: Seit 1947 arbeitete er an diesem Werk, das nach zahlreichen Überarbeitungen erst 1961 seine endgültige Form fand. Seitdem wird es in regelmäßigen Abständen in der Dresdener Kreuzkirche am 13. Februar aufgeführt.

Das im wahrsten Sinne des Wortes „[raumfüllende](#)“ Requiem ist für drei Chöre (Hauptchor, Altarchor, Fernchor), Orgel, Solisten und Orchester komponiert. Mauersberger war bestrebt eine „evangelische Totenmesse [zu schreiben], wie sie die protestantische Kirche noch nicht besitzt.“ Mit diesem Werk sollte der Toten des Zweiten Weltkrieges und der Toten der Bombardierung Dresdens gedacht werden. Ein liturgisches Werk für drei Chöre, Knabensolisten, Instrumente und Orgel. Mauersberger macht hier den Versuch, das Unerklärbare zu verstehen: „Warum?“ – das ist die zentrale Frage in der Motette „Wie liegt die Stadt so wüst“, die seit der [Wiedereinweihung](#) der Kreuzkirche am 13. Februar 1955 dem Dresdner Requiem vorangestellt ist. Eine Antwort auf diese Frage hofft er im Requiem in den Worten Jesu zu finden, die vom Altarchor gesungen werden: „In der Welt habt ihr Angst, aber, seid getrost: Ich habe die Welt überwunden“. Beide Werke werden durch die tiefe, im Bombenhagel nicht zerstörte Glocke des Kreuzkirchengeläuts miteinander verbunden. In der Kargheit seiner Mittel besticht der Trauerhymnus nicht zuletzt durch seine tief sinnige Textauswahl durch seine Klangdynamik. So konnte dieses Chorwerk zu einer der bedeutendsten Kompositionen von Rudolf Mauersberger werden. Grundsätzlich beginnt das jährliche [Gedenkkonzert](#) zum 13. Februar in Kreuzkirche mit der Trauermotette.

Das Dresdner Requiem folgt als evangelische Totenmesse formal dem katholischen, in fünf Hauptteile gegliederten Requiem. Das Werk ist dreichörig und in seinem Kern a cappella

konzipiert. Dem groß besetzten Hauptchor sind an exponierten Stellen Soloinstrumente zugeordnet. Die Soli des Hauptchores hat Mauersberger für den damaligen Knabensolisten Peter Schreier komponiert. Der zweite Chor, der Altarchor, symbolisiert Jesus Christus; dementsprechend sind im Dies irae dieser Chorgruppe die Evangelienworte zugeordnet. Der dritte, ferngestellte und für die Gemeinde nicht sichtbare Chor verkörpert die Welt der Verstorbenen. Die drei Gruppen treten in ein Rollenspiel ein, das eine **Mehrchörigkeit** erzeugt, die im Verlauf des Werks einen klangästhetischen Eigenwert gewinnt. Durch den sparsamen Einsatz der Instrumente, den Wechsel einzelner Chorgruppen und Solostimmen werden erschütternde Wirkungen erzielt, die selten ein Werk zu erreichen in der Lage ist. Höhepunkte sind die Vereinigung von Chor, Instrumenten und Gemeinde zum gemeinsamen Musizieren zweier Choräle. Durch den Eintritt in dieses Konzert im Grunde von jeglicher Eigenleistung entbunden, bitten wir Sie, verehrte Zuhörerinnen und Zuhörer, mit Ihrem Gesang die liturgische Idee Mauersbergers zur Vollkommenheit zu bringen. In diesen von allen gemeinsam musizierten Chorälen ist der Einsatz der Blechbläser durchaus symbolisch zu verstehen. Der Komponist greift eine Tradition aus dem heimatlichen Erzgebirge auf, wo Beerdigungen ohne Posaunenchor kaum denkbar sind. Das „Dresdener Requiem“ lässt sich mit dem Begriff der Symbolvielfalt, die auch den **Glockenklang** mit einschließt, am besten beschreiben. Ein Werk, das aus tiefster Gottesehrfurcht geschrieben wurde.

Mauersberger selbst nahm die Konzeption des Werkes und die Auswahl der Texte vor. Abgesehen von dem lateinischsprachigen Beginn „Requiem aeternam“ liegen dem Werk nur deutsche Texte zugrunde: aus dem Alten Testament in Luthers Übersetzung (Dies irae), aus dem evangelischen Gesangbuch (Choräle) und aus dem katholischen Gebetbuch aus Böhmen, wobei es sich um den liturgischen Requiemtext in freier Übersetzung und Umschreibung handelt (**Introitus**, Kyrie, Sanctus, Agnus Dei).

Kein anderes Werk gehört so zur Stadt Dresden, der Dresdener Kreuzkirche und dem Kreuzchor, wie das „Dresdner Requiem“. Die liturgische Konzeption, ganz auf die Dresdner Kreuzkirche und auf den Dresdner Kreuzchor ausgerichtet, musste für die Weimarer Aufführung angepasst und für den wesentlich kleineren Kirchenraum der Herderkirche modifiziert werden. Auf die für den Altarchor in der Mauersbergerschen Fassung vorgesehene Kurrendetracht in wechselnden liturgischen Farben und die begleitenden kerzentragenden Chorknaben wurde verzichtet, der für eine hohe Chor-/ bzw. Orgelempore für den Hauptchor mit Instrumenten vorgesehene Ort über der Gemeinde wurde hier in der Herderkirche aus Platzgründen auf die Nordempore verlegt. Die von allen drei Chören gesungene Trauermottete „Wie liegt die Stadt so wüst“ musste aus selbigen Gründen von der von Mauersberger vorgesehenen Chor-/Orgelempore in den Altarraum verlegt werden.

Quelle: DREBEL, Gudrun u. HAUSMANN, Christopher: Gedenkkonzert. 70 Jahre Ende des Zweiten Weltkrieges. Programmheft. Jena: Bach-Projekt Weimar 2015. S. 4f.

Lesehilfe	
Musiklandschaft	Musikszene
Kreuzkantor	Organist und Leiter des Kreuzchores
Kreuzchor	Knabenchor des Kreuzgymnasiums in Dresden
Instrumentalwerke	auf das Zusammenklingen des ganzen Orchesters hin angelegte Musikstücke
Vokalwerk	von einer oder mehreren Singstimmen mit oder ohne Instrumentalbegleitung ausgeführtes Musikstück

wegtragen	hier: bekommen
Alumnat	kirchliche Erziehungsanstalt
Kunststadt	Stadt, in der die Kunst besonders gepflegt wird [und die wertvolle Kunstdenkmäler und -sammlungen hat]
Textauswahl	Auswahl von Texten
raumfüllend	groß
Wiedereinweihung	(besonders ein Bauwerk) nach seiner Fertigstellung in feierlicher Form wieder der Öffentlichkeit übergeben
Gedenkkonzert	Konzert zum Gedenken an eine verstorbene Persönlichkeit oder ein historisches Ereignis
Mehrchörigkeit	im weiteren Sinne eine Musizierpraxis, bei der zwei und mehr Chöre räumlich und nach Stimmen getrennt singen (zugleich oder abwechselnd)
Glockenklang	Klang einer Glocke
Introitus	Eingangsgesang [im Wechsel mit Psalmversen] in der Messe (dem katholischen Gottesdienst mit der Feier der Eucharistie)

Reflexion (D)

Lernzielbestimmung

sprachliche Ziele: Lernende können ...

eine persönliche E-Mail schreiben, in der Nachrichten und Gedanken über persönliche oder abstrakte (kulturelle) Themen vermittelt werden (B1+)

zum eigenen Lernprozess eine Mindmap machen (B1)

kulturdidaktische Ziele: Lernende wissen ...

dass es erinnerungsgeschichtliche Differenzen zwischen den Niederlanden und Deutschland gibt und was die Gründe dafür sein könnten (DE, IK)

kulturdidaktische Ziele: Lernende können ...

die erinnerungsgeschichtlichen Perspektive der Nachbarn übernehmen (DE, IK)

(durch symbolische Systeme evozierte) überakzentuierte Erinnerungen kontextualisieren (DE, SK)

an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken/durch Umdeutung der überakzentuierten Erinnerungen alternative Realitäten schaffen, in die unterschiedliche Erinnerungskomplexe integriert sind, und in diese Konstruktionen den symbolischen Gehalt von (vertonten) Wörtern miteinfließen lassen (DE, DF, SK)

das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anerkennen und aushalten (DF)

die Praktiken der (durch symbolische Systeme geprägten) Bedeutungsproduktion im Diskurs durchschauen (DF, SK)

die eigene Kultur mit der deutschen Kultur in Beziehung setzen (IK)

eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen der deutschen Kultur verwenden und somit als kulturelle Mittler(*innen) zwischen der eigenen und fremden Kultur agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umgehen (IK)

Legende

DE	staatsbeleidigt na de oorlog! Zal wel met geld te maken hebben gehad!	Dialogisches Erinnern
DF		Diskursfähigkeit
IK	de Duitsers kunnen vergeven. Als mensen	Interkulturelle Kompetenz
SK	conflicten ook konden doen ...	Symbolische Kompetenz

1

Musikredakteurin der NRC-Zeitung Merlijn Kerkhof schrieb im Jahre 2015 das folgende:

Neem me niet kwalijk als ik iets persoonlijks vertel. Maandag is het weer 4 mei, Nationale Dodenherdenking. En op die avond, na de stilte, kun je tegenwoordig in bijna elke stad wel naar een speciaal herdenkingsconcert. Zo ook in de Utrechtse Willibrordkerk. Ieder jaar wordt in de neogotische kruisbasiliek met weelderige schilderijen door Utrechtse studenten muzikwetenschap een requiem uitgevoerd - een mis voor de doden. De eerste editie in 2010 heb ik zelf met vrienden opgezet. Het is een van de dingen waar ik écht trots op ben. Ieder jaar weer zit de kerk propvol. Deze week moest ik denken aan de editie van 2012. In het voorprogramma zou een ander koor zingen, waarin ik ook meezong. Een Duits meisje van de studievereniging had een verzoeknummer ingediend: of wij een motet wilden zingen van Mauersberger, *Wie liegt die Stadt so wüst*. Dierbare muziek voor haar. Ik verzette me.

Quelle: KERKHOF, Merlijn: Alsof de noten wraak op mij namen ; klassiek met kerkhof. <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/04/28/alsof-de-noten-wraak-op-mij-namen-1490296-a180926>.
Letzter Zugriff: 05.03.2021.

Im Endeffekt hat sie sich dennoch dazu entschieden, Mauersbergers Trauermotette ins Gedenkprogramm aufzunehmen.

Stelle dir vor, du organisierst die jährliche Gedenkveranstaltung, die an die Bombardierung Rotterdams erinnert. Dasselbe Mädchen aus dem NRC-Zitat nimmt Kontakt mit dir auf und schlägt vor, Mauersbergers Trauermotette während der Gedenkveranstaltung erklingen zu lassen. Außerdem schreibt sie, dass sie bereits mit einem Mitorganisator der Gedenkveranstaltung Kontakt gehabt hat, der ihren Vorschlag – wie Merlijn im Jahre 2015 – jedoch hat ablehnen wollen, und dass sie das nicht versteht.⁹

Schreibe eine E-Mail (Umfang: ca. 150 Wörter) an dieses Mädchen, in der du jedenfalls die folgenden Punkte verarbeitest:

- Beschreibe, warum du denkst, dass der Mitorganisator den Vorschlag des Mädchens hat ablehnen wollen.
- Zeige Respekt vor dem Nicht-Verstehen des Mädchens und erkläre, warum du denkst, dass sie den Mitorganisator nicht versteht.
- Erwähne jedenfalls zwei Gründe, die für die Aufnahme der Trauermotette ins Gedenkprogramm sprechen. Beziehe in deine Erwähnung auch den Inhalt und die Gedenkpraxis des Liedes *Rotterdam 1940* mit ein.
- Formuliere eine passende, respektvolle Antwort auf den Vorschlag des Mädchens.

⁹ Für deutschsprachige Niederländisch-als-Fremdsprache-Lernende bietet es sich an, die E-Mail aus der Perspektive des deutschen Mädchens zu schreiben. Die E-Mail könnte in dem Fall z. B. an den zweiten Mitorganisator gerichtet werden.

2

- a. Was hast du alles gelernt? Was war für dich der Höhepunkt? Was nimmst du für die Zukunft mit? Nimm die wichtigsten Einsichten/Erkenntnisse in eine Mindmap auf.
- b. Versuche in der ganzen Gruppe, aus den individuellen Mindmaps eine Gruppen-Mindmap zu erstellen und eine logische Ordnung in das Begriffsfeld zu bringen.



Quellenverzeichnis

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla: Arbeit mit Liedern und Instrumentalmusik. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille. Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2016 (= Język Kultura Komunikacja 17). S. 104–105.

BIRSCHHEL, Annette: Bombardierung Rotterdams war zynische Drohung. <https://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article140898651/Bombardierung-Rotterdams-war-zynische-Drohung.html>. Letzter Zugriff: 05.04.2021.

DECKERT, Renatus: „Dresden ist eine Perle“. In: Sächsische Zeitung; Magazin (12./13.02.2011). S. 3.

DREßEL, Gudrun u. HAUSMANN, Christopher: Gedenkkonzert. 70 Jahre Ende des Zweiten Weltkrieges. Programmheft. Jena: Bach-Projekt Weimar 2015.

KERKHOF, Merlijn: Alsof de noten wraak op mij namen ; klassiek met kerkhof. <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/04/28/alsof-de-noten-wraak-op-mij-namen-1490296-a180926>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

o. V.: Geräuschedatenbanken. <https://x-media-campus.unibw.de/content/ger%c3%a4usche-datenbanken-0/>. Letzter Zugriff: 26.06.2021.

SCHAVEMAKER, Peter: Paul de Leeuw: „Vooral de woorden van liedjes moeten bij mij passen“. <https://reportersonline.nl/paul-de-leeuw-vooral-de-woorden-van-liedjes-moeten-bij-mij-passen/>. Letzter Zugriff: 05.03.2021.

STEINZ, Pieter: De duivel aan de dis ; De twintigste eeuw in liedjes en hits. In: NRC Handelsblad; Boeken (14.09.2001). S. 39.

WIJNSTEKERS, Marcel: ‚Een echte Rotterdammer zegt wijfie tegen zijn vrouw‘. In: Algemeen Dagblad/Rotterdams Dagblad; Regio (26.11.2018). S. 4.

Abbildungsverzeichnis¹⁰

Abb. Titelseite oben: Erinnerungsdiskurs um die Bombardierung Rotterdams. Wo liegt die Altstadt? Kulturdidaktische Modellbildung. 1/2. Quelle: Hilco Elshout.

Abb. Titelseite unten: Erinnerungsdiskurs um die Bombardierung Rotterdams. Wo liegt die Altstadt? Kulturdidaktische Modellbildung. 2/2. Quelle: Hilco Elshout

Abb. S. 3: Probably the first post-war Vespers service held in the Kreuzkirche, Dresden, on 4 August 1945 (though possibly a later service held on 11 May 1946). Quelle: SPRIGGE, Martha: Dresden’s Musical Ruins. In: Journal of the Royal Musical Association 144 (2019) H. 1. S. 83–121, hier S. 89.

¹⁰ In diesem Verzeichnis sind nur die Abbildungen enthalten, die nicht zu den verwendeten Texten gehören.

Appendix: Liedtext Rotterdam 1940

- 1 De bakker brengt het brood van puin tot puin ...
- 2 De postbode vergist zich in de straat ...
- 3 De morgen en de middag groeien door,
- 4 En in de kranten staat, dat 't leven verder gaat.
- 5 Maar velen vragen zich slechts af, waarom?
- 6 Voor velen is de noodzaak om te leven, niet meer noodig.
- 7 Het praten leidt hen af, het denken maakt hen stom ...
- 8 En alle vreugd en werk lijkt ver en vreemd en overbodig.
- 9 Maar van de zee, de havens waait een frissche wind
- 10 In ieder huis, dat bleef! in ied're schamele kamer.
- 11 Waar het den mensch zoo overdonderend overwint,
- 12 Als mokerslagen met een hamer.

- 13 Het hamert in de straten,
- 14 Het hamert in de hoofden.
- 15 Die stad van ons is moegerouwd,
- 16 Die stad van ons moet worden opgebouwd.
- 17 Daar kloppen de houweelen,
- 18 Daar kloppen weer de harten.
- 19 We gaan vooruit, we bouwen weer,
- 20 We zwoegen en we sjouwen weer,
- 21 We moeten door, we willen door,
- 22 We weten weer, we zijn ervoor.
- 23 Als bij een legkaart, stuk voor stuk,
- 24 Past weer de arbeid in geluk,
- 25 En alles wat verloren ging,
- 26 Wordt eenmaal een herinnering ...

- 27 De bakker brengt het brood als elken dag,
- 28 De kind'ren gaan naar school en spelen weer.
- 29 Hun schelle stemmen klinken in de lucht ...
- 30 De zon schijnt en er valt wat regen neer.
- 31 We weten nu, dat alles door zal gaan.
- 32 We doen ons werk, we slapen en we lopen en we eten.
- 33 Zoo ongemerkt glijden we weer in ons bestaan,
- 34 En onze kinderen zullen dit goddank het eerst vergeten,
- 35 Misschien veel later, zullen ze ons vragen doen,
- 36 Maar dan is alles duizendvoud teruggegeven.

- 37 De tijd reikt over alles heen, en Rotterdam
- 38 Die stad van ons, is ons gebleven!

Appendix: Liedtext *Wie liegt die Stadt so wüst*

- 1 Wie liegt die Stadt so wüst, die voll Volks war.
- 2 Alle ihre Tore stehen öde.
- 3 Wie liegen die Steine des Heiligtums
- 4 vorn auf allen Gassen zerstreut.
- 5 Er hat ein Feuer aus der Höhe
- 6 in meine Gebeine gesandt und es lassen walten.

- 7 Ist das die Stadt, von der man sagt,
- 8 sie sei die allerschönste, der sich
- 9 das ganze Land freuet?

- 10 Sie hätte nicht gedacht,
- 11 daß es ihr zuletzt so gehen würde;
- 12 sie ist ja zu greulich heruntergestoßen
- 13 und hat dazu niemand, der sie tröstet.

- 14 Darum ist unser Herz betrübt,
- 15 und unsre Augen sind finster geworden:
- 16 Warum willst du unser so gar vergessen
- 17 und uns lebenslang so gar verlassen?

- 18 Bringe uns, Herr, wieder zu dir,
- 19 daß wir wieder heimkommen!
- 20 Erneue unsre Tage wie vor alters.
- 21 Ach Herr, siehe an mein Elend!