

Marta Janachowska-Budych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-9088-5732>

maja@amu.edu.pl

Migration als Erinnerungsort? Ein interdisziplinäres Thema und seine Implikationen für das Fach Deutsch als Fremdsprache

Migration as a Site of Memory? An Interdisciplinary Topic and its Implications for German as a Foreign Language

The following article discusses the potentials of sites of memory of migration as a topic for teaching German as a foreign language, as they do not seem to have been thoroughly and systematically investigated or reflected upon so far. In the first part of the paper, the theoretical frames for combining the topic of migration with the concept of sites of memory are presented. In the second part, examples of ways of working with specific topics and media on sites of memory of migration in German as a foreign language classes are given and their possible potentials for supporting reflective cultural learning are examined.

Keywords: migration, foreign language classes, sites of memory, German as a Foreign Language, didactics of language and culture

Słowa kluczowe: migracja, zajęcia języka obcego, miejsca pamięci, język niemiecki jako obcy, dydaktyka języka i kultury

1. Zur Einführung

Der Titel des vorliegenden Beitrags wurde nicht ohne Grund mit einem Fragezeichen versehen, denn hier wird ein Thema, ein kulturwissenschaftliches

Konzept der (fremdsprachlichen) Kulturvermittlung sowie ein Nexus zwischen den beiden aufgegriffen, die im Rahmen vieler wissenschaftlicher Disziplinen, darunter der Literatur-, Kultur- und Geschichtswissenschaft sowie der Fremdsprachendidaktik (jedenfalls der DaF-Theorie und -Praxis in Polen), bisher unterbeleuchtet bleiben. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die fremdsprachlichen Sprach- und Kulturpotentiale von Erinnerungsorten der Migration, ein bisher nicht fest etabliertes Forschungsfeld, auf ihre Handhabbarkeit in mannigfaltigen DaF-Lernsettings hin untersucht und ausgelotet werden.

Weder das Thema Migration noch die Erinnerungsorte als ein für den Fremdsprachenunterricht brauchbares Konzept stellen ein Novum dar. Die Behandlung des Themas Migration hat eine lange Tradition vor allem im DaZ- und DaM-Unterricht der deutschsprachigen (und anderer Einwanderungs-)Länder (Berberoglu 1995, Rösch 2004, Balci 2017) und auch Erinnerungsorte werden in jüngster Zeit allmählich (auch) für den DaF-Unterricht entdeckt – neue Konzepte hierzu werden entwickelt, ausprobiert und modifiziert (Schmidt, Schmidt, 2007, Roche, Röhling, 2014, Badstübner-Kizik, 2015, Badstübner-Kizik, Hille 2016). Jedoch wird im polnischen DaF-Unterricht sowohl der Migration als einem sprachlich-kulturell-gesellschaftlich-geschichtlichen Phänomen als auch den (deutschen, deutsch-polnischen parallelen, gemeinsamen und geteilten, österreichischen, schweizerischen, luxemburgischen) Erinnerungsorten wenig Beachtung geschenkt, nicht zuletzt aufgrund des gesellschaftlich-historischen Rahmens des (außer)institutionellen DaF-Unterrichts. Zum einen gilt Polen als ein sprachlich, ethnisch und kulturell immer noch relativ homogenes Land und (noch) nicht als Einwanderungsland, zum anderen ist der Stellenwert kultureller Themen in einem auf die Entwicklung und standardisierte Prüfung von sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen orientierten Fremdsprachenunterricht relativ gering, um nur zwei der vielfältigen und komplexen Gründe der unterprivilegierten Position von Kulturthemen im Fremdsprachenunterricht zu nennen. Noch seltener werden (nicht nur) im DaF-Unterricht Migration und Erinnerungsorte aufeinander bezogen, was unter Berücksichtigung der neuesten Geschichte der deutschsprachigen Länder und der kulturellen Virulenz von Migration sowohl in diachroner als auch in synchroner Dimension als eine noch zu füllende Forschungslücke und ein wissenschaftliches Desiderat angesehen werden muss.

Von diesem Hintergrund ausgehend möchte der Beitrag drei Aspekten nachgehen. Eingangs soll die Frage erörtert werden, ob Migration in den deutschsprachigen Ländern, unter besonderer Berücksichtigung von Deutschland, bereits einen festen Platz im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft eingenommen hat. Weiterhin werden Erinnerungsorte im Kontext der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Abschließend soll ausgelotet werden, inwieweit

die Verbindung des Themas Migration mit dem Konzept der Erinnerungsorte eine fruchtbare Allianz für das Fach DaF darstellen könnte.

2. Migration – ein blinder Fleck in der deutschen Erinnerungslandschaft?

Im Jahre 2011 wurde das 50-jährige Jubiläum der Arbeitsmigration aus der Türkei nach Deutschland gefeiert. Die offiziellen Festveranstaltungen zu diesem Anlass fanden in beiden Ländern statt, was als Anzeichen der „Integration der Migrationsgeschichte zumindest in das offizielle kulturelle Gedächtnis der Nation“ (Masiakowska-Osses 2014: 225) – gemeint ist hier die deutsche Nation – gesehen werden könnte. Das festliche Begehen eines Migrationsjubiläums situiert sich auf jeden Fall im Rahmen eines in Deutschland langsam stattfindenden gesellschaftlichen und politischen Umdenkens in Bezug auf Migration, aber die Behauptung einer festen Integration der Migrationsgeschichte in die kollektiven Erinnerungsbestände wäre verfrüht.

Seit der Feststellung von Motte und Ohliger (2004: 18), dass „die Vergangenheit der seit den 1960er Jahren nach Deutschland gekommenen Arbeitsmigranten“ von der „Verankerung als Erinnerungsort [...] noch weit entfernt“ sei, sind zwar sechzehn Jahre vergangen, aber ihre Diagnose trifft auch auf das kollektive Gedächtnis im heutigen Deutschland weitgehend zu. Nach Behravesch (2017: 124–128) kann die immer noch unterrepräsentierte Thematik der Migrationsgeschichte in öffentlichen Räumen und Diskursen mit mindestens vier Ursachen bzw. Symptomen begründet werden. Dominierende Gedächtnisdiskurse verstehen die Migrationsgeschichte nicht als zentralen Punkt der deutschen Nachkriegsgeschichte. Die zerstückelte deutsche Erinnerungslandschaft organisiert sich laut Behravesch (ebd. S. 127) vor allem um drei geschichtliche Ereignisse, und zwar den Nationalsozialismus, die beiden deutschen Staaten und die Wiedervereinigung. Dieser Fokus begünstigt „nationethno-kulturelle Tendenzen“ (ebd.) innerhalb des kollektiven Gedächtnisses, was wiederum dessen Erweiterung und Pluralisierung durch alternative bzw. ergänzende Erinnerungsnarrative – wie etwa die zur Geschichte der Einwanderung nach Deutschland nach 1945 – verhindert. Dadurch gerät jedoch die „Crossover Geschichte“ (Georgi, Ohliger, 2009) aus dem Blick. Die Schere zwischen der offiziellen Erinnerungskultur und -politik und den persönlichen Erinnerungen weiter Teile der Gesellschaft öffnet sich immer weiter. Der Versuch, die jüngste deutsche Geschichte (auch) als Migrationsgeschichte zu erzählen, würde womöglich zu einer Reintegration (vgl. Behravesch 2017: 130) der parallel existierenden oder sogar konkurrierenden Gedächtnisbestände führen. Auch die politische Gestaltung der Migration (vgl. ebd. S. 126) hat zu einer lange anhaltenden Marginalisierung dieses Phänomens und seines Einflusses

auf das Leben in Deutschland im öffentlichen Bewusstsein beigetragen und die heutzutage als selbstverständlich begriffenen Debatten zur Leitkultur, Multikulturalität oder Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland sind eine relativ – und überraschend – junge Entwicklung in der Perspektive der Einwanderung nach Deutschland in der Nachkriegszeit. Der Wille und Wunsch vieler MigrantInnen, nicht mehr als Gastarbeiter gesehen zu werden, sondern als Menschen, die ihren festen Wohnsitz nach Deutschland verlegen und hier ein neues Leben aufbauen wollen, wurde anfangs mit „Rückkehranreizen beantwortet“ (ebd. S. 127). Die gesellschaftliche Atmosphäre eines Provisoriums, einer Episodenhaftigkeit, die die Migration in ihren Anfängen begleitet hat, hat, ähnlich wie die bereits erwähnte verstellte gedächtnisdiskursive Optik auf die Migration, die Herausbildung einer gemeinsamen, bzw. gesamtdeutschen Erinnerungskultur, die die Migration miteinbeziehen würde, gehemmt. Diese Tatsache ist anhand der „spärliche[n] Anzahl“ (ebd. S. 124) von Repräsentationen der Migrationsgeschichte im öffentlichen Raum besonders sichtbar. In Anlehnung an die Arbeit von Motte und Ohliger (2004) zählt Behravesch (2017: 124) folgende sichtbare Spuren, die sich explizit auf die Geschichte der Migration beziehen: „(...) Fotografie des millionsten ‚Gastarbeiters‘ (...) nur wenige Straßennamen, das an die Opfer rassistischer Übergriffe erinnernde Mahnmal in Solingen sowie die von Guido Messer entworfene Skulptur ‚Der Ausländer‘“. Das „Gedächtnisvakuum“ (Motte, Ohliger, 2004: 18) in Bezug auf die Migrationsgeschichte umfasst auch das immer noch nicht entstandene zentrale Migrationsmuseum in Deutschland, um dessen Errichtung sich der Verein DOMiD seit Jahren bemüht (vgl. Behravesch 2017: 125). Das Fehlen von sichtbaren, in der offiziellen Gedächtnislandschaft fest verankerten Zeichen der adäquaten Repräsentationen der Migrationsgeschichte kann zur Vertiefung einer „kulturelle[n] und emotional-identifikative[n] Desintegration“ (Foroutan 2019: 14) der Gesellschaft führen. Von symbolischer Bedeutung (auch) im Kontext des vorliegenden Beitrags ist die Absenz der Migration im Katalog der Erinnerungsorte, der von den Historikern Etienne François und Hagen Schulze in dem dreibändigen Werk „Deutsche Erinnerungsorte“ ([2001] 2009) zusammengestellt wurde. Masiakowska-Osses (2014: 218) bemerkt, dass „[z]um Thema Migration (...) im 1. Band des Werkes von knapp 120 nur zwei Essays verfasst [wurden]: *Flucht und Vertreibung* sowie *Auslandsdeutsche*. Sie beziehen sich auf Bevölkerungsgruppen, die *per definitionem* zum deutschen ‚Volk‘ gehören (beide Beiträge sind unter diesem Oberbegriff zu finden)“ (Hervorhebung im Original). Da das Vorbild und die Inspiration für die „Deutschen Erinnerungsorte“, also Pierre Noras „Les lieux de mémoire“, oft wegen der Fixierung auf eine Nation kritisiert wurde (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 48), haben sich die Herausgeber der „Deutschen Erinnerungsorte“ zwar zum Ziel

gesetzt, ihre Zusammensetzung von Erinnerungsorten nach unterschiedlichen Kriterien zu pluralisieren und daher nach „gesamteuropäischen Verknüpfungen“ (ebd.) gesucht, aber „das kollektive Gedächtnis der jungen Deutsch-Türken, der Spätaussiedler, der Kriegsflüchtlinge und der Asylanten“ wurde ausgeblendet mit der Begründung, dass es noch nicht „völlig ausgeformt“ sei (François, Schulze, 2009: 22). Eine Anerkennung von Migration als einem „Kristallisationspunkt [] kollektiver Identität und Erinnerung“ (ebd. S. 18) bleibt also aus, was besonders im Zusammenhang mit der Tatsache verwundert, dass Migration und die Art und Weise, wie sie diskutiert, reguliert sowie erinnert (oder eben nicht erinnert) wird, als Spiegel der Identitäts- und Zugehörigkeitsproblematik in der ganzen deutschen Gesellschaft angesehen werden kann.

Die obigen Ausführungen formen das Bild eines problematischen Verhältnisses zwischen Migration und offizieller Erinnerungskultur. Menschen mit der Erfahrung von Migration bzw. mit Migrationshintergrund scheinen in einem Zustand verhaftet zu sein, der als „Paradox der doppelten Geschichtslosigkeit“ bezeichnet werden könnte. Behravesch (2017: 9) konstatiert, dass „der Fremde aus der Perspektive des Ankunftslandes als ein Mann ohne Geschichte [erscheint]“. Tatsächlich wurde und wird häufig geradezu erwartet, dass die MigrantInnen ihre eigene Geschichte, sowohl die private als auch die des Herkunftslandes, aufgeben, damit sie schneller und besser in die neue gesellschaftliche Umgebung integriert werden können, wie bereits Aleida Assmann (2013: 125) konstatiert: „Lange Zeit war man in einem traditionellen Einwanderungsland wie den USA davon ausgegangen, dass Vergessen die beste Grundlage für eine erfolgreiche Immigrationspolitik ist. Um sich auf die neue Gesellschaft und Kultur radikal umstellen zu können, mussten die Einwanderer ihre Herkunftswelt innerlich von sich abkoppeln und zurücklassen. Natürlich war eine komplette Tabula rasa für den Neubeginn nicht möglich, aber das Ziel bestand doch in einem allmählichen Ausbleichen der kulturellen Herkunft im Zuge der Übernahme einer neuen Identität. Aus dieser Einstellung heraus betrachtete man die Erinnerungen, die die Migranten mit sich brachten, als problematisches Hemmnis des Einbürgerungsprozesses. An die Stelle trennender Erinnerungen sollte die Orientierung auf eine gemeinsame Zukunft treten. Wer bereit war, seine Geschichte hinter sich zu lassen (...), erhielt hier die große Chance, sein Leben noch einmal von vorn zu beginnen“. Das Versprechen einer Teilhabe an einer neuen Kultur und einer Zugehörigkeit zur Gesellschaft wurde aber nur teilweise eingelöst und bezieht sich vornehmlich auf die Gegenwart und Zukunft (vgl. Behravesch, 2017: 9). Der Zugang zur Vergangenheit scheint den MigrantInnen versperrt zu bleiben, wie drei ZEIT-RedakteurInnen mit einem polnischen, türkischen und vietnamesischen Migrationshintergrund es in ihrem Buch „Wir neuen Deutschen“ pointiert formulieren:

„Wir kamen nicht vor in dieser Geschichte [des Zweiten Weltkriegs, M.J.B.]. Nicht nur in dieser, in der gesamten Geschichte nicht, die im Unterricht behandelt wurde. Ich begriff: Die deutsche Geschichte ist türkenfrei. Auch in Deutsch oder einem anderen Fach gab es keinen Platz für das, was uns bekannt oder wichtig war. Keine Stunde über die Osmanen in Geschichte. Nichts über Muslime in Religion, nichts über unsere Feste. Wo waren wir eigentlich bei der ganzen Sache?“ (Bota, Pham, Topçu, 2012: 44). Oder an einer anderen Stelle des Buches: „Wenn wir im Ausland sind, bekommen wir keine Naziwitze zu hören. Auch wenn wir noch so oft sagen, dass wir aus Deutschland kommen: Die anderen glauben nicht, dass die deutsche Geschichte auch unsere Geschichte ist“ (ebd. S. 52). Die Geschichte(n), die die MigrantInnen mit sich brachten, sowie die Geschichte der Migration selbst wurden noch nicht in das kollektive Gedächtnis aufgenommen. Das dringende Bedürfnis, das kollektive Gedächtnis für die Erfahrung der Migration zu öffnen, wird u.a. von Piening (2011: 6) formuliert: „Als Einwanderungsgesellschaft brauchen wir ein neues Verständnis darüber, wie kollektive Erinnerung, wie die Vermittlung von Kultur gesamtgesellschaftlich gestaltet werden soll. Das aber erfordert – soweit noch nicht geschehen – ein geändertes Selbstverständnis der für Geschichts- und Kulturvermittlung zuständigen Institutionen“.

Was im öffentlichen Raum, in politischen Debatten und offiziellen Ritualen noch nicht genug zum Vorschein kommt, findet seinen Ausdruck häufig in der Kunst, also in Literatur, Film und bildender Kunst, die oft auch als Reservoir des Gedächtnisses und Seismograph gesellschaftlicher Stimmungen dienen. Durch die (wissenschaftliche) Rezeption und Analyse künstlerischer Werke sowie didaktische Maßnahmen zu ihrer Behandlung auch im Fremdsprachenunterricht kann das Thema der nicht ausreichend sichtbaren und zum Teil vergessenen Migrationsgeschichte in den Mainstream der Debatten und des öffentlichen Lebens gelangen.

3. Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Chance für eine mehrdimensionale und sprachensible Kulturvermittlung

Das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht stellt ein „unsichere[s] und unübersichtliche[s] Terrain“ dar und zwar unter anderem wegen der Schwierigkeiten mit einer „sinnvollen Themenauswahl“, des Vorwurfs der „fehlende[n] Wissenschaftlichkeit“ sowie der „Unübersichtlichkeit und Unklarheit der landeskundlichen Zielsetzungen und didaktischen Konzepte“ (Altmayer, 2017: 4–5). Unter anderem aus diesem Grund sind „authentische[], mehrdimensionale[], trag- und entwicklungsfähige[] Lernanlässe[] und -inhalte[], die

sowohl sprach- wie kulturdidaktisch relevant sind und eine reflexive, methodische und nicht zuletzt mediale Potenz für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht besitzen“ (Badstübner-Kizik, 2014: 43) so gefragt. Erinnerungsorte, deren Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik spätestens seit dem Erscheinen des Bandes „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ (Schmidt, Schmidt, 2007) intensiver erforscht werden, scheinen in diesem Zusammenhang ein aus mehreren Gründen adäquates und attraktives Angebot zu sein. So liegen zum einen für den deutschsprachigen Kulturraum bereits mehrere Essaybände zu mannigfaltigen Erinnerungsorten vor: den deutschen (François, Schulze, 2009), österreichischen (Brix, Bruckmüller, Stekl, 2004), schweizerischen (Kreis 2010) und luxemburgischen (Margue, Kmec, Majerus, Péporté, 2007) sowie zu Erinnerungsorten der DDR (Sabrow, 2009) oder zu bilateralen, z.B. deutsch-polnischen (Hahn, Traba, 2012), was eine Ausdifferenzierung der Kulturvermittlung im DaF-Unterricht nach dem DACHL-Prinzip erleichtert. Zum anderen werden in den Essays zu Erinnerungsorten unterschiedliche Typen von Erinnerungsorten wie Gebäude, Ereignisse, Personen, Gebrauchsgegenstände oder Begriffe behandelt, auch wenn dies häufig in Form von „langen und dicht geschriebenen Essays [...], in der Regel verfasst von Historikern, Kulturwissenschaftlern, Soziologen und Politikwissenschaftlern für ein muttersprachliches Publikum“ (Badstübner-Kizik, 2014: 47), geschieht. Diese Beiträge wiederum nehmen vielfältige mediale und mediatisierte Formen an und sind über unterschiedliche Kanäle (Klänge, Bilder, Filme usw.) zugänglich (vgl. ebd. S. 51). Diese medialen Formen, konkreten Objekte, und – im weiten Sinne des Wortes – kulturellen Texte können als Ausgangspunkt und Grundlage für die didaktische Aufarbeitung der Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht dienen. Die Essays selbst können, müssen aber nicht für Unterrichtszwecke herangezogen werden. Es scheint also, dass Erinnerungsorte zumindest zum Teil eine mögliche Antwort auf die am Anfang dieses Abschnitts bereits erwähnten und immer wieder angemahnten Herausforderungen des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, nämlich die Themenauswahl, die mangelnde Wissenschaftlichkeit sowie eine fehlende klare Zielsetzung, darstellen. Die in den Essaybänden versammelten Erinnerungsorte bieten eine (Vor-)Auswahl an Themen und Inhalten für einen sprach- und kultursensiblen Fremdsprachenunterricht, die den Lehrenden bzw. den Lernenden einerseits die Orientierung in der Fülle der kulturellen Stoffe erleichtern kann, andererseits keineswegs als einschränkend und endgültig gesehen werden und bedingungslos akzeptiert werden muss. Im Gegenteil: Eine Diskussion darüber, was in die Essaybände als Erinnerungsort eingeflossen ist und warum sowie darüber, woran es aus Sicht der jeweiligen Lernendengruppen fehlt, ist

kulturelles Lernen per se. Außerdem macht es die Fokussierung auf einen oder mehrere Erinnerungsorte möglich, die Zielsetzung kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht klarer zu bestimmen. Darüber hinaus sind die Beiträge zu Erinnerungsorten wissenschaftlich oft interdisziplinär fundiert.

Der Mehrwert der Arbeit mit Erinnerungsorten resultiert aus der Tatsache, dass „in der Auseinandersetzung mit ihnen (...) die interpretierende Kraft der Sprache und die Komplexität und Heterogenität von Kultur erfahren und reflektiert werden [können]“ (Riedner, Dobstadt, 2018). Dies geschieht nach Riedner und Dobstadt (ebd.) aufgrund der folgenden vier Merkmale von Erinnerungsorten: ihres Gegenwartsbezugs, ihres Konstrukt- und Interpretationscharakters, ihrer Komplexität sowie des Doppelcharakters der Sprache. Obwohl Erinnerungsorte eine Vergangenheitsfokussierung implizieren, sind sie stark in der Gegenwart verankert, wo sie in der Auseinandersetzung mit einer nicht abgeschlossenen Geschichte die Identitätskonstruktion bestimmter Gruppen mit beeinflussen. Die Signifikanz der Beschäftigung mit Erinnerungsorten für einen kulturwissenschaftlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht erwächst darüber hinaus aus dem Sichtbarmachen von multiperspektivischen Interpretationen und Deutungen, die die scheinbar objektive Realität mitgestalten. Auch die Komplexität der Erinnerungsorte, die auf der Ebene der „Realgeschichte“ relativ eindeutig zu sein scheinen, jedoch eine mehrdimensionale, verzweigte, sogar kontroverse „Rezeptionsgeschichte“ (Badstübner-Kizik, 2014: 50) aufweisen, bedingt, dass sie zu authentischen, tragfähigen, anregenden Lernanlässen und -inhalten werden. Der Doppelcharakter der Sprache, dessen Bewusstsein als eine der Grundlagen der „sinnvollen Kontaktaufnahme“ in interkulturellen Interaktionen (ebd. S. 52) angesehen werden kann, wird durch das Aufgreifen unterschiedlicher, oft im Widerspruch zueinander stehenden Interpretationen der Erinnerungsorte enthüllt (vgl. Riedner, Dobstadt, 2018). Mit anderen Worten – die Erinnerungsorte machen den „kollektiven und individuellen (Re-)Konstruktionscharakter von Kulturen zugänglich und reflektierbar“, sie sind „für Lernende nachvollziehbar und gleichzeitig als symbolische Konstruktionen durchschaubar“ sowie „[evozieren] nicht selten konfliktreiche, adversative und polarisierende Perspektiven in den Erinnerungskulturen der Zielgesellschaften, zu denen Lernende einen Zugang erhalten möchten“ (Hille, 2015: 108). Die sich durch die Multiperspektivität und Vielschichtigkeit auszeichnenden Erinnerungsorte als Themen und als kulturwissenschaftlich orientiertes Kulturvermittlungskonzept scheinen grundsätzlich die „zentrale Frage in der fachwissenschaftlichen Diskussion von Deutsch als Fremdsprache“ zu beantworten, nämlich „wie man Lehrenden und Lernenden einen angemessenen Zugang zu vermittlungsrelevanten und vermittelbaren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzeigt, ohne unzulässig

zu vereinfachen und ein homogenisierendes Kulturverständnis zu tradieren“ (Schiedermaier, 2015: 66). Die Mehrdimensionalität und Enthomogenisierung der Kulturvermittlung kann durch die Behandlung der Migration als Erinnerungsort im DaF-Unterricht noch gesteigert werden.

4. Migration als Erinnerungsort – sprach- und kulturdidaktische Potentiale im Kontext DaF

Dafür, dass die Erfahrung und die Geschichte der Migration auf der geschichtlich-gesellschaftlichen Ebene als Erinnerungsort einen Eingang in das kollektive Gedächtnis finden sollte, ist bereits mehrfach plädiert und aus dem Blickwinkel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen argumentiert worden. Auch in der Fremdsprachendidaktik werden die Potentiale einer Situierung der Erinnerungsorte in einer migrationspädagogischen Perspektive für die bessere Erfahrbarkeit und Reflexion über die Heterogenität der globalisierten Einwanderungsgesellschaften diskutiert (vgl. Schweiger, 2015).

Zwischen dem Thema Migration und dem Konzept der Erinnerungsorte kommt es zu einer gewissen Wechselwirkung, die es lohnenswert macht, die Migrationsgeschichte als einen „transnational konfigurierte[n]“ (ebd. S. 155) Erinnerungsort auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu betrachten. Denn dank der Behandlung dieses Themas als Erinnerungsort im Fremdsprachenunterricht kann es stärker im Bewusstsein erst der Lernenden und allmählich weiterer Teile der Gesellschaft(en) mit seiner ganzen kulturellen Reflexivität verankert werden. Andererseits kann das Thema Migration das in manchen Aspekten korrekturbedürftige Konzept der Erinnerungsorte ausweiten bzw. stärker ausdifferenzieren. Dem Konzept der Erinnerungsorte wird u.a. vorgeworfen, dass die „Beschäftigung mit Elementen eines kulturellen Gedächtnisses im Rahmen einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik (...), historischen, nationalen und auch ethnischen Kategorisierungen und Etikettierungen Vorschub leisten und die Aufmerksamkeit von Lernenden zu stark auf Vergangenheit, politische Geschichte oder Elemente einer Hochkultur fixieren, gängige Klischees bestätigen oder für nationale Abgrenzungen anfällige Phänomene und Ereignisse überbetonen [kann]“ (Badstübner-Kizik, 2014: 53). Die Konzeptualisierung und Erörterung der Migration als einem Erinnerungsort im Fremdsprachenunterricht könnte dazu beitragen, all den oben genannten Gefahren entgegenzuwirken, weil der migratorische Blickwinkel ein großes Potential in Bezug auf die Dekonstruktion nationaler Mythen und automatisierter Selbst- und Fremdwahrnehmung birgt. Im Thema Migration selbst ist es angelegt, das „Makrosystem *Nationalstaat* bewusst differenziert und durch unterschiedliche (...) Mikrosysteme“ (ebd., Hervorhebung im Original) – hier das migrationsbedingte Mikrosystem – darzustellen und wahrzunehmen.

Nicht alle Erinnerungsorte, die in den oben erwähnten Essaybänden versammelt sind, eignen sich gleich gut dazu, für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts didaktisiert zu werden. Bei der Auswahl der im Fremdsprachenunterricht zu besprechenden Erinnerungsorte sollten gewisse generelle Auswahlkriterien berücksichtigt werden, die durch weitere von den jeweiligen Lernkonstellationen determinierte Bedingungen (z.B. Vorwissen, sprachliches Niveau und Herkunftsland der Lernenden) ergänzt werden sollten. Aus diesem Grund soll auch Migration als möglicher Erinnerungsort unter die Lupe der inhaltlichen und didaktischen Auswahlkriterien, die von Badstübner-Kizik (ebd. S. 55) vorgeschlagen wurden, genommen werden.

Laut Badstübner-Kizik (ebd.) sollen Erinnerungsorte, die für kulturdidaktische Zwecke in Frage kämen, sich durch „einen gewissen Wiedererkennungswert“ auszeichnen und an ihnen sollen „regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten (hier: des deutschsprachigen Raumes)“ sichtbar gemacht werden. Der Wiedererkennungswert einzelner (topographischer, symbolischer, materieller, immaterieller) mit der Migration verbundener Erinnerungsorte kann u.U. begrenzt bleiben, wie in dem vorliegenden Beitrag bereits betont wurde, aber gerade die Auseinandersetzung mit ihnen, auch im Rahmen der fremdsprachlichen Kulturdidaktik, könnte zu einer Veränderung dieses Umstands beitragen. Was jedoch unbestritten bleibt, ist die Tatsache, dass Migration die soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt des deutschsprachigen Raumes deutlich vor Augen führt. Denn in den gegenwärtigen deutschsprachigen Ländern sollen z.B. auf der sprachlichen Ebene nicht nur verschiedene Dialekte, Helvetismen oder Austriazismen fokussiert werden, sondern auch sprachliche Phänomene wie „Kiezdeutsch“ oder Veränderungen innerhalb des Deutschen selbst, die unter dem Einfluss der Migrantensprachen stattfinden. Auch das Konstrukt „deutsche Kultur“ kann in der Konfrontation mit der Migration und ihren Erinnerungsorten viel kritischer und vielseitiger im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. Das zweite Kriterium von Badstübner-Kizik (ebd.) besagt, dass die „mediale Tradierung“ eines Erinnerungsortes „über einen längeren Zeitraum“ und „verschiedene mediale Kanäle“ erfolgt. Erinnerungsorte der Migration erfüllen dieses Kriterium, denn sie sind sowohl in Form von dreidimensionalen Objekten (konkrete Orte, wie z.B. Bahnhof Köln-Deutz), als auch von (kulturellen) Texten, wie Bücher oder (Dokumentar-, Spiel-)Filme zugänglich und schon seit Jahrzehnten präsent, obwohl nicht immer als solche wahrgenommen. Migration ist auch „rezeptionswürdig“ (Kriterium 3) (ebd.), weil sie die Erscheinung darstellt, die das aktuelle Leben in den deutschsprachigen Ländern in seinen sprachlichen, politischen, sozialen und weiteren Manifestationen maßgeblich beeinflusst. Ob „Rezeption und Gebrauch“ von Migration „in gewisser Weise ritualisiert“ wurden

und ob die „Erinnerung (...) zu bestimmten, immer wiederkehrenden Anlässen“ erfolgt und „relativ fest im Alltag verankert“ ist (ebd.), bleibt diskutabel. Aber die nächsten drei Kriterien werden von Migration als einem Erinnerungsort definitiv erfüllt. Die Gesundheitsprüfung, die z.B. in der Türkei stattfand und darüber entschied, wer als Gastarbeiter nach Deutschland ausreisen durfte, oder der Bahnhof Süd in Wien besitzen einen „symbolische[n] Bedeutungsüberschuss“, d.h. sie bedeuten zumindest für einen Teil der Lernenden mehr, „als es auf den ersten Blick erscheint“ (ebd.). Die erwähnten Beispiele für Erinnerungsorte der Migration beziehen sich nicht nur auf konkrete Vorgänge oder Orte, sondern deuten auch auf bestimmte Machtverhältnisse hin. Darüber hinaus sind Erinnerungsorte der Migration geradezu dazu prädestiniert dazu, „Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsorten“ zuzulassen (ebd.). Sie sind Paradebeispiele dafür, was, wie und mit welcher Argumentation zu einem Erinnerungsort gemacht oder nicht gemacht wird. Schließlich besitzen sie Relevanz in einer „konkreten Konstellation“ (ebd.), z.B. deutschsprachig-türkisch.

Neben den inhaltlichen sollen auch die didaktischen Kriterien bei der Auswahl der Erinnerungsorte für einen sprach- und kulturaufmerksamen Fremdsprachenunterricht ins Visier genommen werden. Badstübner-Kizik (ebd. S. 56) hat hierzu drei Kriterien entwickelt. Das erste betrifft die Überschaubarkeit des Erinnerungsortes, bzw. die Möglichkeit den Erinnerungsort auf einzelne prägnante Aspekte zu reduzieren. Es wäre falsch zu behaupten, dass Migration in ihrer Komplexität an sozialen, kulturellen, linguistischen, geschichtlichen und psychologischen Bezügen als überschaubar bezeichnet werden könnte. Es gibt jedoch einzelne Texte oder Bilder, durch die man ausgewählte Aspekte der Migration erschließen kann. Erinnerungsorte der Migration sind auch – hier komme ich zum zweiten didaktischen Kriterium – vernetzbar, liegen in mannigfaltigen medialen Formaten und (auch) in authentischer Sprache vor und ermöglichen das Kreieren von anregenden Lernumgebungen. Außerdem lassen sie eine sprachliche, methodische und inhaltliche „spiralförmige Progression“ (ebd.) zu, die im dritten Kriterium postuliert wird. Von der Analyse einfacher Gedichte zum Heimweh bis hin zur kritischen Betrachtung und Diskussionen über die Rolle und Konsequenzen der Migration in den deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus in globalen Zusammenhängen – die Arbeit mit Erinnerungsorten der Migration im Fremdsprachenunterricht stellt eine Chance für eine multimediale, sprachlich ausdifferenzierte Kulturvermittlung dar.

Für den DaF-Unterricht liegen zahlreiche thematische und mediale Ressourcen vor, die es erlauben, Erinnerungsorte der Migration in das Curriculum zu integrieren. Einige Beispiele für eine kreative, sprachensible, methodisch abwechslungsreiche Arbeit mit medialen Verbänden zum Thema Erinnerung an die Migration in den deutschsprachigen Ländern wären:

- a) Die Arbeit mit der Photographie des millionsten Gastarbeiters, Ausschnitten aus dem Film „Almanya. Willkommen in Deutschland“ (Reg. Yasemin Şamdereli, Deutschland 2011) und Ausschnitten aus der Sendung „Lokalzeit aus Köln“ unter dem Titel „Der millionste Gastarbeiter kam nach Köln“¹. In allen drei Medien wird ein bestimmter Erinnerungsort der Migration angesprochen, nämlich das Ankommen in Deutschland und der erste Kontakt mit dem neuen Wohnort, nur wird er mit Hilfe unterschiedlicher sprachlicher und außersprachlicher Mittel (Texte, Klänge, statische und bewegte Bilder) und in verschiedenen Stilen (Fiktion, Dokument, ernsthafte und humorvolle Darstellung) porträtiert. Dies lässt eine geradezu unerschöpfliche Quelle an medienkontrastiven, kulturellektierenden, vom sprachlichen Niveau her differenzierten Lernkonstellationen erstellen und den Erinnerungsort unter vielfältigen Gesichtspunkten (Geschichte, Gefühle, Wahrnehmung der MigrantInnen in der diachronen Perspektive u.v.m.) erörtern. Wenn man die Photographie, die als etabliertes Medium der Erinnerung an die Migration in Deutschland gilt, mit den zwei anderen Medien zusammen bringt, dann wird schnell deutlich, dass der Spielfilm „Almanya. Willkommen in Deutschland“ die (fiktive) Vorgeschichte und die Fernsehreportage die Nachgeschichte der Aufnahme und des darauf abgeklärten Gastarbeiters erzählt. Dadurch werden Fragen provoziert, was diese Photographie als ein weit verbreitetes Erinnerungsmedium in Bezug auf die Migration verschweigt und ausblendet. Was musste der (auf der Photographie) so herzlich willkommen geheiene Armando Rodrigues de S zurücklassen, welche Schwierigkeiten hatte er zu bekämpfen und welche Unannehmlichkeiten zu ertragen, damit er als Gastarbeiter nach Deutschland kommen durfte? Wie lebten er und Millionen anderer Gastarbeiter in Deutschland? Wie sah sein Alltag aus? Was ist von der feierlichen Atmosphäre, die auf dem Foto zu sehen ist, in seinem weiteren Schicksal als Gastarbeiter erhalten geblieben? Diese und ähnliche Fragen entfalten Schritt für Schritt eine Migrationslandschaft mit sprachlich-sozial-geschichtlich-kulturellen Facetten, die sich einem flüchtigen Blick oft entziehen und erst durch die Auseinandersetzung mit einem Erinnerungsort der Migration aus dem Blick von DaF-Lernenden zum Vorschein kommen.
- b) Die Arbeit mit Auszügen aus dem Roman „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“ von Thomas Brussig bzw. aus dem Film „Sonnenallee“ (Reg.

¹ Die Sendung ist verfügbar unter folgender Internetadresse: <https://www.youtube.com/watch?v=qQIK0h3BX9c> [abgerufen am 28.12.2019].

Leander Haußmann, Deutschland 1998/1999) und mit aktuellen Aufnahmen (Photographien, Videos²) der Berliner Sonnenallee. Die Sonnenallee ist eine fünf Kilometer lange Straße in Berlin-Neukölln und Treptow-Köpenick, die für viele Berliner und generell Deutsche eine Erinnerung an die Zeit verkörpert, als Berlin noch in West- und Ostberlin geteilt war, denn u.a. an ihr entlang verlief die Berliner Mauer. Bekannt wurde sie durch den Roman „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“, bzw. den Film „Sonnenallee“, die auf eine nostalgische Weise über das typische Leben in Ostberlin in den 1970er und 1980er Jahren erzählen. Heutzutage ist die Straße wieder bekannt geworden, aber aus anderen Gründen. Die Sonnenallee wird aktuell oft als „Arabische Straße“ bezeichnet, weil sie zu einem populären Treffpunkt von Geflüchteten aus Syrien und anderen MigrantInnen geworden ist³. Die meisten Geschäfte haben arabische Schilder und bieten arabische Waren an. Eine Straße, die einst für politische, ökonomische und soziale Teilung stand, ist zu einem Ort geworden, der Berliner mit und ohne Migrationshintergrund vereint und ein Symbol der migrierenden, globalisierten Welt darstellt. Was aber in dem hier besprochenen Kontext der Arbeit mit Erinnerungsorten der Migration im DaF-Unterricht von großem Belang ist, ist die Tatsache, dass diese Straße zeigt, welchen Einfluss Migration auf die Erinnerungsbestände einer bestimmten Gesellschaft ausüben kann. Die Arbeit mit der *linguistic landscape* der Sonnenallee als Erinnerungsort (vgl. Schiedermaier, 2015) der Migration kann DaF-Lernenden helfen, sich zu vergegenwärtigen, wie Migration einen bestimmten Raum auch symbolisch reorganisieren kann.

Das Aufgreifen der realen und symbolischen Wirkungspotentiale der Migration im DaF-Unterricht auch in ihrer diachronen Dimension, also durch die Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten der Migration wie in den obigen Beispielen angeführt, erfolgt mit dem Ziel, „einen anderen Blick als den national fokussierten auf den deutschsprachigen Diskursraum zu gewinnen“ (Schweiger, 2015: 163) und dadurch die reflexive Kulturkompetenz der Lernenden zu fördern. Eine derart konzipierte DaF-Didaktik ist in Zeiten, in denen eindeutige natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten nicht nur seltener vorkommen, sondern auch immer kritischer hinterfragt werden, als eine Notwendigkeit zu sehen.

² Solche Aufnahmen sind z.B. in einer Kurzreportage der Deutschen Welle zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=ZoMI9sowShY> [abgerufen am 28.12.2019].

³ Mehr Informationen diesbezüglich u.a. unter <https://www.dw.com/de/berlin-neuk%C3%B6lln-lageso-bamf-fl%C3%BCchtlinge-zeigen-ihr-berlin/a-19231502> [abgerufen am 28.12.2019].

5. Schlusswort

Die in dem vorliegenden Beitrag präsentierten theoretischen Reflexionen sowie einige Beispiele für die Praxis des DaF-Unterrichts stellen nur einen winzigen Ausschnitt aus den inhaltlichen und didaktischen Potentialen dar, die das Thema der Migration und ihrer Erinnerungsorte für den DaF-Unterricht in sich birgt. Diese werden durch eine interdisziplinäre Forschung vor allem an der Schnittstelle Sprach- / Kultur- / Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik weiter exploriert, denn das Thema Migration, das selbst den (modernen) Nomadismus und Konzepte der mannigfaltig verstandenen Hybridität ins Zentrum des Interesses rückt, lädt auch zu einem wissenschaftlichen Grenzgängertum ein. Durch die innovative Verknüpfung von Migration und Erinnerung könnten von der DaF- (aber auch der DaZ- und DaM-)Didaktik wichtige Impulse für die Etablierung von Erinnerungsorten der Migration im Bewusstsein und für die Festigung ihrer Position in öffentlichen Debatten (nicht nur) deutschsprachiger Gesellschaften ausgehen. Die Fruchtbarmachung interdisziplinärer Diskussionsstränge zur Migration für die Zwecke des DaF-Unterrichts kann wiederum zur Erweiterung des Blickes der Lernenden auf die sprachlich-kulturelle Landschaft der deutschsprachigen Länder und zur verstärkten Reflexion hinsichtlich ihrer gesamteuropäischen und globalen Dimensionen beitragen.

BIBLIOGRAPHIE

- Altmayer C. (2017), *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?* (w) Haase P., Höller M. (red.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ – Paradigmenwechsel in der Landeskunde (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96)*. Göttingen: Universitätsverlag, str. 3–22.
- Assmann A. (2013), *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention*. München: C.H.Beck.
- Badstübner-Kizik C. (2014), *„Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial* (w) Mackus N., Möhring J. (red.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011 (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87*). Göttingen: Universitätsverlag, str. 43–64.
- Badstübner-Kizik C. (2015), *Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes* (w) *„Fremdsprache Deutsch“*, nr 52, str. 11–15.

- Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.) (2016), *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (= Język Kultura Komunikacja 17). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Balci U. (2017), *Migrantenliteratur im DaF-Unterricht: Interkulturalität/Multi-kulturalität / Transkulturalität*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Behravesch M. L. (2017), *Migration und Erinnerung in der deutschsprachigen interkulturellen Literatur*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Berberoglu P. (1995), *Kulturerfahrung im Unterricht. Migrationstexte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M u.a.: Peter Lang.
- Bota A., Pham K., Topçu Ö. (2012), *Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Brix E., Bruckmüller E., Stekl H. (red.) (2004), *Memoria Austriae. Band 1*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Foroutan N. (2019), *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- François E., Schulze H. (red.) (2009), *Deutsche Erinnerungsorte. Band 1*. München: C.H. Beck.
- Georgi V.B., Ohliger R. (red.) (2009), *Crossover-Geschichte: Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Hahn H.-H., Traba R. (red.) (2012), *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hille A. (2015), *Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, str. 103–117.
- Kreis G. (2010), *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Margue M., Kmec S., Majerus B., Péporté P. (red.) (2007), *Lieux de mémoire au Luxembourg. Usages du passé et construction nationale. Erinnerungsorte in Luxemburg. Umgang mit der Vergangenheit und Konstruktion der Nation*. Luxembourg: Saint-Paul.
- Masiakowska-Osses D. (2014), *Erinnerungsorte der Migration im Roman Die Brücke vom Goldenen Horn und im Film Almanya – Willkommen in Deutschland* (w) Jokiel M, Pelka D. (red.), Germanistische Werkstatt 6. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, str. 217–226.
- Motte J., Ohliger R. (red.) (2004), *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen: Klartext Verlag.

- Piening G. (2011), *Stadtgeschichte als Migrationsgeschichte erkennbar machen – Zu diesem Buch* (w) Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration (red.), *Stadt ist Migration. Die Berliner Route der Migration – Grundlagen, Kommentare, Skizzen*. Berlin, str. 6–7. Online: <https://digital.zlb.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:kobv:109-opus-111883> [DW 28.12.2019].
- Roche J., Röhling J. (red.) (2014), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung* (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 27). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch H. (2004), *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht* (w) Spaniel D., Thomas M. (red.), *Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz!* Festschrift für Dagmar Blei. TU Dresden: Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Institut für Germanistik, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, str. 50–56.
- Sabrow M. (red.) (2009), *Erinnerungsorte der DDR*. München: C.H. Beck.
- Schiedermaier S. (2015), *Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, str. 65–81.
- Schmidt S., Schmidt K. (red.) (2007), *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schweiger H. (2015), *Erinnerungsorte aus migrationspädagogischer Perspektive. Kulturreflexives Lernen mit Literatur* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, str. 153–166.

Netographie

- Riedner R., Dobstadt M. (2018), *Geteilte Geschichte. Erinnerungsorte* (w) „Goethe Institut. Magazin Sprache“. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21325739.html> [DW 28.12.2019]