

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

" ..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern, ...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten

Manfred Kaluza

Studienkolleg der FU Berlin
Malteserstraße 74-100
D-12249 Berlin
Tel.: +49 30 838 701 30
Fax: +49 30 838 701 38
E-Mail: mkaluza@zedat.fu-berlin.de

Abstract. Der folgende Artikel möchte untersuchen, wie sich internationale Studierende in einem studienvorbereitenden Kurs zu dem Thema ‚Erinnerung und Gedächtnis‘ der deutschen Erinnerungskultur nach 1945 annähern. Die Studierenden bekamen eine Schreibaufgabe, deren erster Teil an Lernstoff aus dem Kurs anknüpft. Im zweiten Teil der Schreibaufgabe wurden sie gebeten ihre Erwartungen an einen unbekanntem Text aufzuschreiben. Als Vorgabe diente die Literaturangabe des Textes; der Text behandelt das Erinnern und Vergessen nach 1945. Die Auswertung der Lernertexte enthält zum einen quantitativ-qualitative Elemente, die auf einem *Input-Output*-Modell des Lernens basieren, zum anderen detaillierte Interpretationen mit Hilfe der *Grounded Theory*. An zwei Lernertexten wird diese Methode vorgestellt und in der Auswertung problematisiert. Erste Ergebnisse zeigen, dass kulturelles Lernen ein stark individualisierter Prozess ist.

This article explores how international students in an undergraduate preparatory course entitled ‘Memory and Remembrance’ approach aspects of German post World War II memory culture. Students were required to perform a writing exercise in which they refer back to basic ideas previously acquired in the course. In addition, they were asked to write down their expectations with regard to an unknown text whose bibliographical reference was given. The text deals with remembering and forgetting in Germany after 1945. In a first step, the texts were analysed by using quantitative and qualitative elements based on an input-output-model of learning. Then two texts were interpreted line by line according to the method of *Grounded Theory*. First results indicate that cultural learning is a highly individualized process.

Schlagwörter: Deutsche Erinnerungskultur, akademisches Schreiben, inhaltsorientierte Aufgabenstellung, Lernertexte, qualitative Forschungsmethoden

1. Gegenstand: Erinnerung und Gedächtnis

"Es ist ein Wunder", schreibt Friedrich Nietzsche in seiner berühmten Abhandlung *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*

der Augenblick, im Husch da, im Husch vorüber, vorher ein Nichts, nachher ein Nichts, kommt doch als Gespenst wieder und stört die Ruhe jeden späteren Augenblicks. Fortwährend löst sich ein Blatt aus der Rolle der Zeit, fällt heraus, flattert fort – und flattert plötzlich wieder zurück, dem Menschen in den Schoß. Dann sagt der Mensch 'ich erinnere mich' und beneidet das Tier, welches sofort vergisst und jeden Augen-

blick wirklich sterben, in Nebel und Nacht zurücksinken und auf immer verlöschen sieht. So lebt das Tier *unhistorisch* [...] (Nietzsche 1997: 211; Hervorhebung i.O.).

Es gehört zu den Eigenarten der Gedankenführung Nietzsches, dass ihm wesentliche Teile der Argumentation lediglich als Aufhänger für stilistisch brillante Formulierungen dienen. So kümmert er sich in diesem Zitat wenig um die *Causa activa agens*, das menschliche Erinnerungsvermögen, es wird zu einem Wunder deklariert, um sich umso mehr dem *Effectus* zuzuwenden, der menschlichen Historizität. Zur Verteidigung Nietzsches muss allerdings angefügt werden, dass er sich als Kulturphilosoph und Philologe für das Erinnerungsvermögen als wirkende Ursache gar nicht interessieren sollte, würde er doch auf diese Weise einem kausalen Erklärungsmodell¹ folgen. Statt dessen, und hier liegt der Kern von Nietzsches Schrift, unterscheidet er Formen der Tradierung der Historizität des Menschen ("eine *monumentalische*, eine *antiquarische* und eine *kritische* Art der Historie", ebd.: 219; Hervorhebungen i.O.), um sie auf den Titel gebenden Zweck hin ("Nutzen und Nachteil für das Leben") zu untersuchen. In diesem teleologischen Erklärungsmodell (von Wright 1974: 16-41) liegt nicht nur der Schlüssel für die Zeitgenossenschaft Nietzsches im 19. Jahrhundert, sondern auch der Anknüpfungspunkt an den kulturwissenschaftlichen Erinnerungsdiskurs. Darin werden drei Formen des Gedächtnisses unterschieden: kollektives, kommunikatives oder Generationengedächtnis und kulturelles Gedächtnis, um deren unterschiedliche Funktionen für die Identitätsbildung von Kollektiven aufzuzeigen. Auf dieser Basis kann das Spezifische der Erinnerungskultur eines Kollektivs verstehbar gemacht werden.

Den heuristischen Bezugspunkt in dem Nietzsche Zitat bildet der Mensch-Tier-Vergleich. In der menschlichen Fähigkeit sich zu erinnern und dadurch einen Zeithorizont zu entwickeln, der über die unmittelbare Gegenwart hinausreicht in Vergangenheit und Zukunft, dies zu erkennen und darüber mit Hilfe sprachlicher Symbole zu reflektieren, sieht Nietzsche Wesensunterschiede zum Tier. Der von der Besonderheit des Menschen ausgehende Mensch-Tier-Vergleich hat als evolutionäre Erkenntnistheorie eine lange Tradition in der Wissenschaftsgeschichte (Popper 1979: 256-284) und man findet - den neuesten Forschungsstand berücksichtigend - Erkenntnisse, die den essayistischen Bemerkungen Nietzsches sehr ähneln, wobei sich Fragestellungen und Methoden doch stark unterscheiden. Der Anthropologe Michael Tomasello (2002) versucht zu erklären, wie es phylogenetisch zu einer extrem beschleunigten Entwicklung des *Homo sapiens sapiens* kommen konnte, indem er sich die Tatsache zunutze macht, "dass Gedächtnis ontogenetisch erworben werden muss und damit nicht genetisch oder angeboren zur Verfügung steht" (Markowitsch 2009: 74). Daraus folgt, dass die sozial und kulturell bedingte Ontogenese des menschlichen Gedächtnisses der Schlüssel für die menschliche Besonderheit ist, egal bis zu welchem Entwicklungsschub sie verfolgt wird, ob bis zur Neun-Monats-Revolution des Kleinkindes, bis zum Spracherwerb oder bis zur Herausbildung eines autobiografischen Gedächtnisses in der Adoleszenz (Markowitz & Welzer 2005: 166-224).²

Es gibt aber auch eine Gegenrichtung beim Mensch-Tier-Vergleich. Sie setzt bei Gemeinsamkeiten an und versucht über Abstraktion und Reduktion elementare Formen von Gedächtnisleistungen zu unterscheiden. Um die Aussagekraft dieser Erkenntnisse zu erhöhen, ist es wichtig, dass Vergleichstiere gewählt werden, die möglichst verschieden sind vom Menschen, also keine Säugetiere oder gar Primaten (Markowitsch 2009: 97ff.). So haben Neurobiologen in Berlin und Brisbane unlängst Gemeinsamkeiten der Gedächtnisleistungen von Menschen und Fruchtfliegen festgestellt (<http://brembs.net/>). Derartige Erkenntnisse resultieren in einer abstrakten, beschreibenden Modellierung des Gedächtnisses. Am Beispiel des Fliegenvergleichs kann man ein *Input-Output*-Modell nutzen. Diese Art der Modellierung findet sich im kulturwissenschaftlichen Erinnerungsdiskurs ebenso wieder wie die spezifische Differenz. Aleida Assmann unterscheidet in ihrem Buch *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des Gedächtnisses* (1999) grundsätzlich zwischen dem Speichern von Informationen, das als Mnemotechnik von Menschen erlernt werden bzw. mit Hilfe von Speichermedien ausgelagert werden kann, und dem Erinnern, dessen 'Komplize' das Vergessen ist. "Während bei der Mnemotechnik die exakte Übereinstimmung von *input* und *output* entscheidend war, kommt es bei der Erinnerung zu ihrer Differenz" (Assmann 1999: 29). Der Übereinstimmung von *input* und *output* wird das Speichergedächtnis zugeordnet, 'totes Erinnern' in der Auffassung Nietzsches, für die Differenz gibt es das Funktionsgedächtnis.

Als dritter Bezugspunkt des Nietzsche-Zitat zu unserem Gegenstand soll das "Wunder" dienen. Wohl kaum eine Wissenschaft hat das "Wunder" des individuellen menschlichen Erinnerungsvermögens stärker 'entzaubert' als die

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

Neuro- und Kognitionswissenschaften. Insbesondere in den letzten zwanzig Jahren haben bildgebende Verfahren mit technisch immer anspruchsvolleren Geräten (Markowitsch 2009: 80ff.) Erkenntnisse zutage gefördert, die Einzelaspekte der Erinnerung im Gehirn genau lokalisieren und funktional differenziert beschreiben können. Diese Verfahren werden jetzt u. a. dazu benutzt, Wachkomapatienten zu einer kommunikativen Reaktion zu bringen (vgl. Monti et. al. 2010). Dennoch stoßen die Neuro- und Kognitionswissenschaften mit ihrer Fragestellung, ihrem Erklärungsmodell und ihrer Methodik bald an Grenzen und es bedarf der interdisziplinären Kooperation, um den Gegenstand 'Erinnerung und Gedächtnis' in seinem Facettenreichtum zu erforschen (Markowitsch & Welzer 2006: 7-15). Zwei wesentliche Beschränkungen, den Informationsbegriff und den Bezug auf das Einzelgedächtnis, hat der kulturwissenschaftliche Erinnerungsdiskurs überwunden, indem Informationen mit Bedeutung aufgeladen werden und die sozial-kulturellen, kollektiven Prägungen des Einzelgedächtnisses ins Blickfeld rücken.

2. Fachspezifischer Kontext

Bereits in der Aufschlüsselung des Nietzsche-Zitats wurde deutlich, dass die Komplexität des Gegenstands eine disziplinübergreifende Kooperation herausfordert, die die aus dem 19. Jahrhundert stammenden starren und auf Dauer fixierten Grenzziehungen zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften überwindet. Die konzeptionelle und institutionelle Federführung bei der Aufhebung traditioneller fachspezifischer Grenzen haben seit etwa drei Jahrzehnten die Kulturwissenschaften inne. Unabhängig von der je eigenen Sichtweise auf die Kulturwissenschaften – hier reicht die Spannbreite von der Begründung eines eigenständigen Faches (Böhme, Matussek & Müller 2002) bis zu einer "transdisziplinär ausgerichtete Forschungspraxis bei ansonsten unveränderten Disziplinen" (Fauser 2004: 9) – und unabhängig davon, ob Kulturwissenschaft(en) im Singular oder Plural stehen, bestimmen fast alle Einführungs- und Grundlagenwerke 'Erinnerung und Gedächtnis' als einen genuinen und paradigmatisch zu verstehenden kulturwissenschaftlichen Gegenstand (Assmann 2008: 182-193; Böhme et al. 2002: 147-164; Erll 2008: 156-185; Fauser 2004: 116-138; Welzer 2004: 155-174). Die Kulturwissenschaften vollbringen nicht nur an dem hier interessierenden Gegenstand 'Erinnerung und Gedächtnis' eine doppelte Integrationsleistung, indem sie die immer weiter fortschreitende Binnendifferenzierung etablierter Disziplinen beenden und die sich an deren Rändern ansiedelnden neuen Disziplinen reintegrieren. Ein mitunter wild wuchernder Pluralismus und Eklektizismus ist die Folge. Beschäftigt man sich mit Erinnerung und Gedächtnis, so begibt man sich – in typischer kulturwissenschaftlicher Metaphorik – auf einen "wildernden Streifzug", um eine "Art Landkarte" zu erstellen, auf der sich alle Disziplinen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven und Erkenntnissen selbst verorten können (Assmann 2002: 183).

Die Wucht, mit der der *Cultural turn*³ die Geistes- und Sozialwissenschaften traf, ließ auch die Fremdsprachenphilologien nicht unerschüttert. Kulturwissenschaftliche Konzepte und Begriffe finden Einlass vor allem in die traditionellen inhaltlichen Schwerpunkte einer Fremdsprachenphilologie, der Literatur, die in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt wird, und der Landeskunde (Wormer 2008; Koreik 2009), häufig auf der didaktischen Ebene (Hu 2007). Mit der Etablierung des Themas 'Erinnerung und Gedächtnis' als Lehr- und Lerngegenstand im Fach Deutsch als Fremdsprache erhofft man sich eine Abkehr von einer am Faktischen orientierten Landeskunde, indem erinnerungsgeschichtliche Reflexions- und Deutungsprozesse über die Zielkultur in Gang gesetzt werden, die zu einem besseren Verständnis auch der eigenen Kultur führen sollen. Erste Erkenntnisse liegen aus unterschiedlichen Kontexten vor: Kanada (Schmenk & Hamann 2007), Bulgarien (Fornoff 2009), Korea (vgl. Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea 2009), Frankreich (Clemens 2009). Es gibt didaktisierte Lernmaterialien (Schmidt & Schmidt 2007) zu dem Thema, die die historische Landeskunde neu zu fassen versuchen (Esselborn 2008). Was bisher fehlt, ist eine Herausarbeitung der Lernprozesse auf empirischer Basis an diesem Gegenstand. Der folgende Aufsatz möchte versuchen, die Lücke zwischen 'Erinnerung und Gedächtnis' als Lehr-/Lerngegenstand und den tatsächlichen Aneignungs-/Lernprozessen im Unterricht schließen zu helfen.

3. Erklärungsmodell, Begrifflichkeit und Methodik

Sehr viel ambitionierter als einen kulturwissenschaftlichen Gegenstand methodisch-didaktisch in der Landeskunde zu verankern ist die wissenschaftslogische, begriffliche und methodologische Neubestimmung der Teildisziplin

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

Landeskunde als Kulturwissenschaft wie sie Claus Altmayer in seinem programmatischen kultursemiotischen Modell von *Kultur als Hypertext* (2004) dargelegt und mittlerweile in Richtung auf eine empirische Forschungspraxis weiterentwickelt hat (Altmayer 2009). Einige Kernpunkte dieses Konzepts sollen hier schlaglichtartig zusammengefasst werden, um zu verdeutlichen, in welcher Weise im Folgenden daran angeknüpft werden kann:

Die kulturwissenschaftliche Landeskunde folgt einem teleologischen Erklärungsmodell. Sie hat das Ziel der "Förderung und Verbesserung einer 'Fremdverstehens'-Kompetenz im landeskundlichen oder 'interkulturellen' Fremdsprachenunterricht" (Altmayer 2004: 147). Der zugrunde gelegte Kulturbegriff ist "bedeutungsorientiert" (Reckwitz 2004: 7f.; Altmayer 2009: 126ff.), Kultur ist bzw. Kulturen sind in diesem Sinne nicht einfach gegeben, sondern symbolisch vermittelte Begriffs- und Wissenskonstruktionen, die ihren Zugang zur Lebens- oder Erfahrungswelt der Subjekte durch Zuschreibung von Bedeutungen erhalten (Flick 2000). Eingebettet in die phänomenologisch-hermeneutische Theorietradition, wie sie insbesondere von der verstehenden Soziologie begründet wurde, und ausgestattet mit einem textualistischen Theorievokabular, wie es vor allem der Ethnologie entstammt (Altmayer 2004: 112-137), kann man "von den 'Subjekten' abstrahieren, die erst in den spezifischen Codes dieser Diskurse bzw. Symbolsysteme *als* Subjekte definiert werden" (Reckwitz 2004: 17). Diese Diskurse und Symbolsysteme werden von den Lernern sprachlich konstruiert und müssen sprachlich gedeutet werden. Sprache hat hier eine Wirklichkeit schaffende Funktion. Allerdings darf auf die referentielle Funktion von Sprache, die sich in Bezügen zu einem domänenspezifischen Wissen zeigt, nicht verzichtet werden, weil die zu interpretierenden Texte auf der Grundlage einer konkreten, teilweise referentiellen Aufgabenstellung in einem Lehr-/Lernkontext verfasst wurden (Hu 2001: 25-28).

Die konstruktivistische Perspektive bezieht sich nicht nur auf die Begrifflichkeit, sondern auch auf "die Verankerung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses in der sozialen Praxis" (Bohnsack 2007: 190). Auf diese Weise wird Erfahrungswissen generiert, das als "atheoretisches" oder implizites Wissen "ein wesentliches Element auch der wissenschaftlichen Forschung darstellt – vor allem dort, wo es um Erkenntnisgenerierung geht" (ebd.: 191). Durch eine Interpretation der Lernertexte werden gleichzeitig die expliziten Wissensbestände des Gegenstands 'Erinnerung und Gedächtnis' und die impliziten Wissensbestände der Beforschten und Forscher rekonstruiert. Die impliziten Wissensbestände werden in unterschiedlichen Handlungskontexten gebildet und zeichnen sich durch Differenz aus, ergänzt werden diese differierenden durch explizite Wissensbestände, die in der gemeinsamen Handlungspraxis der Lehr-/Lernsituation gewonnen wurden. Die Erkenntnisgewinnung aus den unterschiedlichen Wissensbeständen folgt einer unterschiedlichen Logik, die wiederum die Datenanalyse mit bestimmt. Explizites Wissen – der Lernstoff, der vorausgesetzt wird – schließt von seinem Inhalt auf den Fall, folgt also einer qualitativen oder – mit allerdings begrenztem Erkenntnisgewinn – einer quantitativen Induktion. Implizite Wissensbestände müssen neu rekonstruiert werden, da sie nicht von verallgemeinerbarem Wissen ausgehen. Sie folgen der abduktiven Logik, wie sie von Charles Peirce entwickelt wurde (Reichert 2009; Wirth 2008: 20ff.).

Als Verfahren für die Aufdeckung impliziter Wissensbestände wird die Sequenzanalyse angewandt, wie sie detailliert und umfassend von der *Grounded Theory* entwickelt wurde. Deren wesentlicher Vorteil liegt darin, dass sie mit Hilfe intensiver, vergleichender Zeile-für-Zeile-Lektüre auf immer höherem Abstraktionsniveau Typenbildungen erlaubt. Strauss, einer der Begründer dieses "Forschungsstils" (Strauss 2004: 22), nennt diesen Prozess "Codieren" (vgl. ebd.: 50-72).

Das Vorhaben lässt sich nun wie folgt zusammenfassen:

In dem folgenden Aufsatz soll der Versuch unternommen werden, in Lernertexten die spezifischen sozial-kulturell geprägten Muster der Annäherung an die deutsche Erinnerungskultur als einen erfahrungsorientierten, rekonstruktiven Akt hermeneutisch-interpretatorisch zu deuten. Gleichzeitig sollen, da es sich um institutionell gesteuerte Lernprozesse in einem Schreiblehrgang handelt, die Lernertexte mit dem Lernstoff durch ein kognitives Input-Output Modell verbunden werden. Dabei wird unter der Überschrift "Leseerfahrungen" der Lernstoff als Anknüpfung an den bzw. Verbindung mit dem im Schreiblehrgang generierten Wissen operationalisiert, unter der Überschrift "Leseerwartungen" werden die ‚Annäherungen‘ als Einzelinformationen aus der Literaturangabe eines

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

unbekannten Textes operationalisiert. Erste Ergebnisse sollen einen Beitrag leisten zum besseren Verständnis von kulturellen Lernprozessen, deren Ziel das Fremdverstehen ist.

4. Forschungsdesign

Das im Folgenden beschriebene Forschungsdesign ist ein *Ex-post-facto*-Design, d. h. das empirische Material wurde vor der Ausarbeitung des Forschungsdesigns erhoben und auch nicht als "Mittel zum Zweck der Sammlung aussagekräftiger Daten" (Flick 2000: 252). Daraus ergeben sich die folgenden Konsequenzen:

- Da die Schreibaufgabe für das Erstellen der Lernertexte zunächst nicht forschungsgeleitet war, konnten *Ex-ante*-Hypothesen, die den Forscher aufgrund seines methodologisch-theoretischen Vorwissens allzu sehr festlegen und die notwendige Offenheit bei der Interpretation der untersuchten Texte gefährden, vermieden werden (Meinefeld 2000: 266).
- Dieser 'Schleier der Unwissenheit' gilt auch für die Lerner. Die Einbettung der Datenerhebung in den Schreiblehrgang als natürliches Forschungsfeld ließ zu, dass die Lerner beim Verfassen der Texte nicht wussten, dass das Geschriebene als empirisches Material einer Untersuchung dient. Bestimmte Artefakte, die einer künstlichen Situation zugeschrieben werden könnten, wurden somit minimiert.
- Die Lernertexte selbst haben das Interesse an einer genaueren Untersuchung genährt. Sie lösten "Überraschungen, d.h. Irritationen des Vorverständnisses des Forschers" (Steinke 2000: 327) aus, was in der qualitativen Forschung als Gütekriterium gilt.
- Irritationen führen wiederum zum Aufbau einer abduktiven Forschungshaltung, die offen-reflexiv ist, ohne einer strikten, regelgeleiteten Methode zu folgen.

4.1 Datenerhebung

4.1.1 Die Schreibaufgabe

Innerhalb eines studienvorbereitenden Schreiblehrgangs am Studienkolleg der Freien Universität Berlin mit dem Thema *Erinnerungsorte und Erinnerungskultur* (vgl. Kaluza 2009) wurde zukünftigen Studierenden der Geistes-, Sprach und Sozialwissenschaften die folgende Schreibaufgabe gestellt:

Leseerfahrungen und Leseerwartungen

Text 1: Aleida Assmann & Ute Frevert: *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1999, Auszüge aus dem Kapitel *Drei Formen von Gedächtnis*, 35-50.

Aufgaben

Nehmen Sie **kurz bevor** Sie den Text lesen ein leeres Blatt Papier und formulieren Sie in wenigen Sätzen, aber so konkret wie möglich,

was Sie bereits über das Thema des Textes wissen

und was Sie erwarten, durch die Lektüre des Fachtextes zu erfahren. Achten Sie dabei auf die Informationen (Titel, Erscheinungsjahr etc.) in der Literaturangabe.

Danach erst lesen Sie den Text. Markieren Sie **während** des Lesens alle neuen und für Sie interessanten Informationen.

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

Ergänzen Sie **nach** dem Lesen Ihr Wissen bzw. Ihre Erwartungen an den Text durch die neuen Informationen, die Sie erhalten haben.

(Aufgabenstellung leicht verändert übernommen von Mohr 2008: 56.)

Die ursprünglich methodisch-didaktisch motivierte Aufgabenstellung geht davon aus, dass das Lesen von Fachtexten die unabdingbare Voraussetzung für das akademische Schreiben darstellt. Die Überschrift "Leseerfahrungen und Leseerwartungen" und die darauf aufbauenden Aufgaben unterstreichen die Bedeutung des Lesens. Sie folgen, markiert durch die fett gedruckten Zeitadverbien "vor, während, nach", dem gängigen Dreischritt der Lese- und Schreibdidaktik: Vorentlastung, Texterarbeitung und Textverarbeitung/Vertiefung (vgl. z.B. Ehlers 2001).

Die Schreibaufgabe soll innerhalb des Schreiblehrgangs nach einer Einstiegsphase konkreter zu dem Thema hinführen. Dies geschieht mit Hilfe eines längeren wissenschaftlichen Textes, der für die Studenten in der Regel die erste Begegnung mit einem solchen Textformat darstellt. Von daher sollte die Lektüre vorentlastet und gleichzeitig zielorientiert gestaltet werden, und zwar sowohl durch das im Lehrgang bereits erarbeitete Wissen zu dem Thema (Leseerfahrungen⁴) als auch durch die Erwartungen, die durch die Literaturangabe geweckt werden. Die Erwartungen können sich auf inhaltliche und textsortenspezifische Aspekte der Literaturangabe beziehen. Der Aufgabenteil, der während des Lesens erledigt werden soll, dient der Überprüfung und Erweiterung des Vorwissens, die Ergänzungen nach der Lektüre der Selbstüberprüfung der Vorentlastung. Das Schreiben soll einen Reflexionsprozess in Gang setzen, der spätere, komplexere Schreibaufgaben, wie z.B. ein Exposé oder eine Hausarbeit, vorbereiten hilft.

Die Datenerhebung ist Teil eines institutionell abgesicherten, in Gruppen statt findenden Lehr-/Lernprozesses, was den Standardisierungsgrad des erhobenen Datenmaterials erklärt: alle Studenten bekommen dieselben Lernmaterialien und dieselben Bearbeitungsaufgaben. Dies ermöglicht eine Vergleichbarkeit bei der Auswertung.

Die Texte wurden zwar eingesammelt, die Aufgabe selbst aber nicht als verpflichtend gestellt und die Ergebnisse nicht bewertet, so dass die Auseinandersetzung mit der Schreibaufgabe von dem institutionellen Druck der Lehr-/Lernsituation entlastet wird und der tatsächliche Rücklauf stärkere Rückschlüsse auf individuelles Interesse und/oder soziale Kohäsion der Lerngruppe zulässt. Ein weiterer Grund für die Freiwilligkeit der Bearbeitung liegt in der ungewöhnlichen subjektiv-reflexiven Form der Vorentlastung, die von der im Unterricht dominanten, lehrerzentrierten Vorentlastung stark abweicht. Tatsächlich wurden im ersten Durchgang (2008/09) drei, im zweiten Durchgang (2009/10) zehn Lernertexte erhoben, bei einer Gruppengröße von jeweils 15.

Bei dem Rekapitulationsteil der Schreibaufgabe wurden auch keine Hinweise gegeben, ob vor dem Verfassen des Textes ein Durchgehen der bisherigen Materialien erlaubt ist. Ein solcher Hinweis hätte nur unter kontrollierten Bedingungen die Aussagekraft der Texte erhöhen können. Wegen der Freiwilligkeit der Aufgabe, die außerdem nicht während der Unterrichtszeit erledigt werden sollte, wurde auf spezifischere Hinweise verzichtet.

Die Einschränkung des Umfangs der Schreibaufgabe ("in wenigen Sätzen") legitimiert sich durch den begrenzten Umfang des Vorwissens und durch einen gewissen Zwang, sich auf relevantes Vorwissen zu konzentrieren. Die Relevanz wird durch den Hinweis "so konkret wie möglich" unterstützt. Insgesamt wird damit eine gewisse Solidität des Vorwissens angestrebt, die sich in den Lernertexten absetzt von den offenen, eher spekulativen Erwartungen an den Text. Der in Klammern gesetzte Hinweis auf die Informationen in der Literaturangabe ist nicht einschränkend, sondern beispielhaft gemeint. Eine Lenkung der Erwartungen durch die Erwähnung in der Aufgabenstellung kann jedoch nicht ausgeschlossen werden.

4.1.2 Leseerfahrungen: Das Vorwissen

Wichtig ist hier die Lektüre eines (gekürzten und vereinfachten) Textes mit dem Titel *Erinnern – was heißt das?* (DHM 2004: 46f., siehe Anhang 1), dessen begriffliche Unterscheidungen und komplexe Bezüge von den Studenten in Arbeitsgruppen als *Mind-maps* dargestellt werden sollten. Dazu gehören die drei Gedächtnisformen kollektives,

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

kommunikatives und kulturelles Gedächtnis und deren signifikante Merkmale, so dass eine konkrete Bezugnahme auf die Kapitelüberschrift "Drei Formen von Gedächtnis" in der Literaturangabe möglich ist. Für das kollektive Gedächtnis gilt die Nation als Bezugskollektiv; dieses Gedächtnis wird durch die Dichotomien Sieger-/Verlierer- sowie Opfer-/Tätergedächtnis funktional differenziert. Außerdem nimmt dieser Text eine wichtige Unterscheidung für das Erinnern des Individuums wieder auf, die bereits in dem Einstiegsarbeitsblatt mündlich ausgewertet wurde: die Unterscheidung zwischen der Erinnerung an ein persönliches Erlebnis und an ein historisches Ereignis, das letztere noch einmal unterschieden nach der Perspektive: Erinnerung als Teilnehmer oder Beobachter. Die erlebte Erinnerung wird dann noch einmal unterschieden von der Erinnerung an Gelerntes, Angelesenes. Die kollektiven Prägungen des individuellen Gedächtnisses, das im kulturwissenschaftlichen Erinnerungsdiskurs als vierte Gedächtnisform gilt (Assmann 2002), und dessen Konzeption begrifflich und theoretisch eng an Erkenntnisse der Mikrosoziologie angelehnt ist (Assmann 2006: 21ff.), wurden im Unterricht durch den Dozenten eingeführt.

Neben diesen wichtigen begrifflichen Unterscheidungen ist ein zweiter Gegenstandsbezug die Perspektivität der Erinnerung. Sie wurde am Beispiel der Kontroverse (Mahnmal oder Wiederaufbau) um die Dresdner Frauenkirche besprochen. Dabei sollten die Studenten am Beispiel zweier kurzer Texte die gegensätzlichen Positionen zu diesem Streit aus der unterschiedlichen Perspektivität herleiten, deren methodologisches Fundament die Quellenkritik in der Geschichtswissenschaft bildet. Die Frage zu den Texten lautete: Wer hat wann was gegenüber wem mit Hilfe welchen Mediums erinnert? Die einzelnen Prädikate der Frage lassen sich auf die Informationen in der Literaturangabe übertragen, so dass Bezüge der Lernertexte auf die Perspektivität des Erinnerns möglich erscheinen.

4.1.3 Leseerwartungen: Die Literaturangabe

Die Informationen zu der Literaturangabe können sowohl als Anknüpfungspunkte an das Vorwissen als auch als ‚Erwartunglenker‘ in Bezug auf den unbekanntes Lesetext dienen. Ohne detailliert auf die Kategorisierung der Einzelinformation einzugehen lassen sich zwei erwartbare Schwerpunkte in der Aufgabenstellung erkennen: für die Leseerfahrungen die Kapitelüberschrift "Drei Formen des Gedächtnisses", für die Leseerwartungen die Titelwörter "Geschichtsvergessenheit" und "Geschichtsversessenheit" in Verbindung mit dem Untertitel "Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945". Da die Formen des Gedächtnisses als Teil des Vorwissens bereits erläutert wurden, sollen an dieser Stelle einige Hintergrundinformationen zu der Literaturangabe erfolgen.

Die beiden Autorinnen, eine Anglistin (Aleida Assmann) und eine Historikerin (Ute Frevert), beziehen sich in der Einleitung des Buches auf eine Passage Friedrich Nietzsches aus dem Vorwort der eingangs zitierten Abhandlung *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, in der unter Hinweis auf das 19. Jahrhundert vor einem Zuviel an Geschichte gewarnt wird. Diese "Geschichtsbesessenheit" des 19. Jahrhunderts, Nietzsche nennt sie im Vorwort "ein verzehrendes historisches Fieber" (Nietzsche 1997: 210), wird nun auf die 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts projiziert. Den 80er Jahren gingen die 60er und 70er Jahre voraus, eine Zeit, die durch das Lamentieren einer "Geschichtsvergessenheit" charakterisiert ist. Die Referenzeпоche der deutschen Geschichte für dieses Zuwenig und Zuviel der Erinnerung und Auseinandersetzung bzw. Aufarbeitung ist, wie dem Zeithinweis im Untertitel ("nach 1945") unschwer zu entnehmen ist, der Nationalsozialismus. Die Prägnanz der Begrifflichkeit im Titel und der lockere Gebrauch von zitierfähigen Anschlüssen – man frage sich nur, ob Nietzsche die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus auch als ein Zuviel an Geschichte kritisiert hätte – deuten daraufhin, dass es sich hier nicht um ein quellenkritisches Werk 'alter Schule' handelt, sondern eher um den Versuch einer publizistisch-essayistischen Bestandsaufnahme des deutschen Erinnerungsdiskurses um die Jahrtausendwende. Es bleibt nur als milde Ironie zu vermerken, dass die beiden Autorinnen durch die zeitliche Aufeinanderfolge des Zuwenigs und Zuviels an Vergangenheit einen Kausalnexus suggerieren, an dem ihre wissenschaftliche und publizistische Tätigkeit teilhat.

Das Buch teilt sich in zwei Hälften. In dem ersten Teil von Aleida Assmann, und diesem Teil ist der zu lesende Textausschnitt entnommen, wird die Walser-Bubis-Debatte als Anstoß genommen, die deutsche Erinnerungsgeschichte zurückzuverfolgen bis in die Zeit unmittelbar nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Deutschlands. Den begrifflich-konzeptuellen Rahmen liefern die bekannten Gedächtnisformen des Erinnerungsdiskurses in den Kulturwissenschaften und darüber hinaus die der Kulturanthropologie entlehnte Unterscheidung von Schamkultur und Schuldkultur. Der zweite, von Ute Frevert verfasste Teil, der für das Forschungsdesign keine Rolle

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

spielt, geht chronologisch in umgekehrter Richtung vor: von 1949, dem Gründungsjahr der beiden deutschen Staaten, bis zur Gegenwart 1998, und untersucht das offizielle Erinnern und Gedenken der zwei deutschen Staaten.

4.2 Datenauswertung

Der Kern der Datenauswertung ist eine Codierung der bisher gesammelten dreizehn Lernertexte im Stil der *Grounded Theory*. Über die Ergebnisse des Codierens wurden immer wieder "Memos" geschrieben, die zu theoretisch immer gesättigteren Codes führten (Strauss 2004: 45ff.). Das offene Codieren zu Beginn des Forschungsprozesses führte zunächst zu sog. *In-vivo-Codes*, "die als umgangssprachliche Deutungen der Phänomene direkt aus der Sprache des Untersuchungsfeldes stammen. In-vivo-Codes sind Teile von 'Theorien', die vom Produzenten des jeweiligen Textes selbst formuliert wurden" (Böhm 2000: 478). Erst nach einer intensiven Interpretation soll überprüft werden, inwiefern traditionelle verallgemeinerbare Kategorien wie Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Sprachstand, Mehrsprachigkeit, Aufenthaltsdauer in der Zielkultur für eine Verifikation des impliziten Wissens herangezogen werden können. Diese nachträgliche Korrelation ist nicht nur methodologischen Gründen geschuldet, sondern auch der sehr heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppen.

Neben der Unerfahrenheit im Codieren stellte sich ein weiteres methodisches Problem bei der Datenauswertung. In der Sozialforschung wird immer wieder gefordert, dass die Forscher mit dem Feld vertraut sein müssen, dass sie lange genug im Feld gewesen sein müssten (vgl. Steinke 2000: 327). In der vorliegenden Untersuchung stellt sich jedoch eher das Problem einer übergroßen Vertrautheit mit dem Forschungsfeld. Die hier untersuchten Texte stellen nur einen minimalen Ausschnitt dessen dar, was im Forschungsfeld, der Unterrichtssituation, alles an Interaktionen passiert. Die Determinanten Länge des Kurses (ein Jahr) und Kontaktstunden pro Woche (plus/minus 12 Wochenstunden) sollen als Indikatoren der übergroßen Vertrautheit genügen. Als Konsequenz daraus kann der Interpret der Texte kaum verhindern, dass in die Interpretation Wahrnehmungsmuster aus der pädagogischen Situation mit einfließen. Um solche 'Überstrahlungen' zu reduzieren, wurde eine "Investigator- Triangulation" (Flick 2000: 312) durchgeführt, d. h. zwei Texte, von denen ein Text vorgestellt wird, wurden in einer Gruppe diskutiert⁵, die die Verfasser der Texte und das Forschungsdesign nicht kannten.

Die zweite Analyseebene versucht die Aufgabenstellung mit Hilfe von quantifizierenden und qualifizierenden Indikatoren zu operationalisieren. Sie orientiert sich am kognitiven *Input-Output-Modell*. Die Ebene des expliziten Wissens (Leseerfahrungen), damit ist der im Schreiblehrgang generierte Lernstoff gemeint, wird in Form von Fachbegriffen und deren Differenzierung mit der Benennung und Erläuterung in den Texten korreliert. Auf der Ebene des impliziten Wissens (Leseerwartungen) werden die Informationen in der Literaturangabe in Einzelinformationen (Autorinnen, Titel, Untertitel etc.) untergliedert und mit einer einfachen und reflektierten Benennung in den Texten korreliert.

5. Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Bei der Aufbereitung erster Ergebnisse wird wie folgt vorgegangen. Zunächst werden einige Erkenntnisse aus der Operationalisierung der Schreibaufgabe dargestellt und die weiterführende Fragestellung diskutiert, ob es sinnvoll ist, kognitiv-linguistische und kulturwissenschaftliche Ansätze nicht nur modellhaft (Loescher 2008), sondern auch in empirischen Forschungsdesigns miteinander zu verbinden. Anschließend wird ein Lernertext abgedruckt und die Aufdeckung impliziter Wissensbestände kurz zusammengefasst. (Im Anhang wird die Detailanalyse dieses Textes abgedruckt, um das Verfahren des Codierens und die Aufdeckung impliziter Wissensbestände deutlich zu machen.) Im Vergleich zu einem zweiten Text sollen nicht nur die großen Unterschiede impliziter Wissensbestände deutlich werden, sondern auch diskutiert werden, ob die impliziten Wissensbestände als Folge traditioneller Kategorien der empirischen Forschung, wie z. B. Sprachstand oder Aufenthaltsdauer in der Zielkultur erklärt werden können. Weil es sich hier um erste Erkenntnisse handelt, sind problematisierende und weiterführende Fragestellungen ein wesentlicher Teil der Datenauswertung.

Von den untersuchten 13 Lernertexten thematisieren drei kein explizites Wissen aus dem Kurs, lediglich zwei Texte folgen der Zweiteilung der Aufgabenstellung und trennen das Vorwissen textuell (Absätze) und inhaltlich, ein Text

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

trennt lediglich inhaltlich. Die Lerner gehen also bei der Bearbeitung der Aufgabe *in medias res*. Wie erwartet konzentriert sich die Anknüpfung an das Vorwissen auf die Formen des Gedächtnisses: sechs Texte erwähnen das kollektive Gedächtnis, und zwar immer mit der Nation als Beispiel, vier Texte das kommunikative und fünf Texte das kulturelle, drei Texte erwähnen das individuelle Gedächtnis. Die Formen des kollektiven Gedächtnisses werden in den Texten ebenfalls erwähnt: das Sieergedächtnis einmal, das Verlierergedächtnis zweimal, das Opfer- und Tätergedächtnis jeweils dreimal. Ein Lernertext geht ausschließlich auf die Unterscheidungen ein, die mit der individuellen/biografischen Erinnerung zusammenhängen. Interessanter als die Bandbreite der Erwähnung ist die Tatsache, dass der Begriff 'kollektives Gedächtnis' nur einmal, der Begriff 'Sieergedächtnis' zweimal bestimmt wird. Alle anderen Begriffe werden erwähnt, aber nicht weiter bestimmt. Sie werden entweder aufgelistet (zwei Texte) oder direkt mit der Literaturangabe verknüpft (fünf Texte). Im Fokus der Texte steht also nicht die präzise Abrufung von explizitem Wissen, sondern dessen Verknüpfung mit den Informationen in der Literaturangabe.

Bei den Leseerwartungen dominieren, wie nicht anders erwartet, die beiden Titelwörter und der Untertitel. Geschichtsvergessenheit wird in acht Texten erwähnt und reflektiert, Geschichtsversessenheit wird sechsmal erwähnt und in fünf Texten reflektiert. Die Titelwörter korrelieren am stärksten mit der Zeitangabe "nach 1945", sie wird in sechs Texten erwähnt. Relativ viele Lernertexte schließen aus der Zeitangabe, dass sich der Buchtitel mit der Zeit bis bzw. unmittelbar vor 1945 auseinandersetzt und benennen den Nationalsozialismus (vier Texte) und den Zweiten Weltkrieg (fünf Texte). Hier werden Bezüge auf explizites Wissen deutlich, das außerhalb des Schreiblehrgangs gewonnen wurde. Die gedankenreichsten Texte verknüpfen die Titelwörter, die Zeitangabe, den Untertitel und die Formen des Gedächtnisses miteinander. Diese Verknüpfung ist in den einzelnen Texten zu unterschiedlich, als dass sie mit dem hier gewählten Analyseverfahren sinnvoll erfasst werden könnte. Die Operationalisierung der Schreibaufgabe mit Hilfe von Indikatoren kann den Umfang der Möglichkeiten deutlich machen, die Schreibaufgabe zu bearbeiten. Die Indikatoren werden zwar vor der Lektüre der Texte festgelegt, können aber auch durch die Lektüre erweitert werden. Z.B. führen zwei Texte einen Metadiskurs, ein Text diskutiert die Begriffe der Überschrift "Leseerwartungen und Leseerfahrungen", ein Text diskutiert die Kategorien, die als Verstehenshilfe eines Textes genutzt werden können, wie z. B. die Typografie.

Eine Auffälligkeit sei hier noch kurz erwähnt. Kein Text ist über den Plural im Untertitel ("deutschen Vergangenheiten") gestolpert und hat diesen Punkt thematisiert. Alle sprechen von deutscher Vergangenheit oder setzen Vergangenheit synonym mit Geschichte. Diese Pluralform ist ein Indikator für den theoretisch-konzeptionelle Bezug zum Erinnerungsdiskurs, lässt sich doch daran der Konstruktcharakter des kollektiven Gedächtnisses, der in einem Text auch explizit erwähnt wird, zeigen.

Ist nun die zusammenfassende Erkenntnis, dass Lerner in der Lage sind, vorhandene explizite Wissensbestände zur Bearbeitung einer Schreibaufgabe mit bereichsspezifischem explizitem und implizitem Wissen, das außerhalb des Schreiblehrgangs gewonnen wurde, zu verknüpfen, eine lernpsychologische Banalität oder muss ein sinnvoller Begriff des kulturellen Lernens um eine kognitive Dimension, die diese Verbindungen genauer fasst, erweitert werden? Für eine kognitive Erweiterung spricht eine – eher unerwartete – Auffälligkeit in den Lernertexten.

Die Lerner haben Schwierigkeiten, die unterschiedliche kognitive Repräsentation der Wissensbestände und deren unterschiedliche sprachliche Referenz deutlich zu machen. Die Wissensbestände der Leseerfahrungen sind zeitlich rückbezüglich und haben den Status der Gewissheit, d.h. sie verweisen auf in der Vergangenheit Gelerntes, die Wissensbestände der Leseerwartungen sind zeitlich vorausdeutend und haben den Status der Ungewissheit. Die deutsche Sprache verlangt für die Referenz auf gesicherte Wissensbestände den Modus des Indikativs, für den sprachlichen Bezug auf ungesicherte Wissensbestände, d.h. zukünftigen Lernstoff, gibt es im Deutschen Modalwörter, Modalverben (Eisenberg 2006a: 90-99; 231-234), eine modale Lesart des Futurs und den Konjunktiv II in der Form des *Potentialis* (Eisenberg 2006b: 115-137). Zwei der vier Texte, die den Titel des Buchkapitels "Drei Formen von Gedächtnis" explizit erwähnen, verweisen auf diese als gesichert geltenden Wissensbestände im Modus des Konjunktivs. Umgekehrt stellen Texte, die z.B. die Titelwörter "Geschichtsvergessenheit" und "Geschichtsversessenheit" thematisieren und somit auf ungesicherte Wissensbestände verweisen, ihre Vorstellungen im Modus des Indikativs dar und suggerieren damit ein Wissen, das sie nicht haben können (siehe auch die beiden Beispieltex-te).

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

Eine weitere kognitive Dimension kommt durch die Situationsdefinition ins Spiel. Die Lerner bekommen eine Schreibaufgabe, für deren Bearbeitung sie über bereichsspezifisches inhaltliches Wissen und prozedurales Wissen, das sich auf das Schreiben von Texten bezieht, verfügen. Wie lösen sie diese Aufgabe? Welche Barrieren müssen sie beim Textproduzieren überwinden? Da die Lerner sich zu solchen Barrieren, die auch im emotional-affektiven Bereich liegen können, nicht direkt äußern, können als Indikatoren für die Lösung der Aufgaben in Verbindung mit möglichen Barrieren nur Auffälligkeiten in den Texten selbst dienen, wie z. B. Streichungen, Korrekturen etc. (vgl. zu dieser Problematik Eigler; Jechle; Merzinger & Winter 1990).

Wie ist das Verhältnis der sprachlich-kognitiven und sozial-kulturellen Dimensionen zueinander? Wie codiere ich derartige Repräsentationsformen von Wissensbeständen und ihre sprachlichen Referenz? Werden hier Haltungen der Verfasser deutlich, "Einstellungen der Geltungsweise", die von Harald Weinrich in seiner Textgrammatik als "feste Geltung" (Indikativ) und "unfeste Geltung" (Konjunktiv) unterschieden werden (2005: 183ff.)? Zeugt der Gebrauch des Konjunktivs bei gesicherten Wissensbeständen von Unsicherheit, der Gebrauch des Indikativs bei ungesicherten Wissensbeständen von Selbstsicherheit? Und was drücken Selbstkorrekturen aus?

Text 1

Da als letzter Punkt "3 Formen von Gedächtnis" erwähnt wird, denke ich geht es um das nationale Gedächtnis Deutschlands, das Täter- und Verlierergedächtnis und das der Juden, dem Opfergedächtnis. Wie verschiedene soziale Stellungen mit den Taten Hitlers <bzw. der Nationalsozialisten> [eingefügt] umgehen, wie sie sie annehmen und verarbeiten. Auf das Wort "Geschichtsvergessenheit" könnte sich die teilweise starke Gleichgültigkeit der heutigen ~~Jugend~~ <Generation> [gestrichen, eingefügt], gegenüber dem was geschehen ist, bezogen sein. Wie die schlimmen Taten immer mehr in Vergessenheit geraten. Bei Geschichtsversessenheit fällt mir nur ein, dass es Menschen gibt, für die dt. immer noch über Hitler definiert werden bzw. die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern, obwohl die Generationen der heutigen Deutschen nicht mehr dafür können. Ich weiß nicht genau, was ich von dem Text erwarte, ich denke die Auseinandersetzung mit der dt. Geschichte aus verschiedenen Perspektiven und <mit> [eingefügt] verschiedenen Interpretation der Geschehen.

In dem Text zeigt sich ein sehr hohes Sprachniveau, u. a. durch die Kenntnis bestimmter Sprachcodes (Abkürzungen), was auf einen Muttersprachler oder jemanden, der bilingual aufgewachsen ist, schließen lässt, weniger wahrscheinliche Alternativen sind ein Fremdsprachler, der jahrelang in Deutschland gelebt hat, oder ein Besucher einer deutschen Auslandsschule mit hohem Muttersprachleranteil und Fachunterricht auf Deutsch. Darüber hinaus können ein deutscher Bekanntenkreis, der über die eigene Alterskohorte hinausgeht, oder eben familiäre Bindungen vorausgesetzt werden, da sich in dem Text gleich mehrfach Anschlüsse an spezifisch-deutsche Diskurse zeigen. Da ist zunächst der 'Schlussstrich-Diskurs': Deutsche werden permanent in Beziehung zu ihrer nationalsozialistischen Geschichte setzt, sie werden 'über Hitler' definiert, obwohl für die Taten selbst nur "Hitler bzw. die Nationalsozialisten" verantwortlich sind. Das zweite Argument dieses Diskurses ist, dass "die Generationen der heutigen Deutschen" nicht mehr verantwortlich gemacht werden können, die 'Unschuld der Nachgeborenen' ("nicht mehr dafür können") entlässt sie gleichzeitig aus der Verantwortung. Insbesondere die Tatsache, dass dieser Diskurs über die eigene Alterskohorte hinausreicht ("heutige Generationen"), lässt auf unmittelbare, enge Beziehungen zu Deutschen der Eltern- bzw. Großelterngeneration schließen.

Der zweite Diskurs, an den der Text angeschlossen werden kann, was wiederum auf genaue Kenntnis der deutschen Verhältnisse schließen lässt, ist ein medial-vermittelter. Man könnte ihn als 'Empörungsdiskurs' bezeichnen. Dabei geht es um historisch definierte kommunikative 'Tabuzonen', deren Überschreitung ein unangemessenes mediales Echo hervorruft. Dies wird mit dem Begriff "Geschichtsversessenheit" in Verbindung gebracht. Aus dem Beispiel spricht eine Empörungshaltung ("dass es Menschen gibt [...], die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern"), wie sie medial immer wieder 'vorgelebt' wird. Dass die Empörungshaltung in dem Text den offiziellen, politisch korrekten Empörungsdiskurs konterkariert, spricht für informelle Quellen (Verwandten-, Bekanntenkreis).

Daten: Frau, 21 Jahre, Muttersprachlerin, mehrsprachig, Schulbesuch und -abschluss in Norwegen.

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

Text 2

Aufgabe 1)

Es wird im Text um Geschichtsvergessenheit und Geschichtsversessenheit vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945 gehen. Wie ich weiß, ist die Geschichtsvergessenheit, was man in der Geschichte vergisst. Unbekannte oder unwichtige Ereignisse bzw. Namen der Personen oder Orte können vergessen werden. Im Vergleich dazu ist die Geschichtsversessenheit, was man sich so interessiert und was in der ganzen Welt bekannt ist. Zwei Weltkreise können Beispiele sein.

Aufgabe 2)

Ich erwarte vom Text die Definitionen für beide Begriffe und viele Beispiele dafür.

An diesem Text fällt im Vergleich sofort ein Mangel an Reflexion auf. Implizites Wissen kann hier durch eine intensive Interpretation kaum freigelegt werden. Im ersten Satz handelt es sich um eine paraphrasierte Wiederholung der beiden Titelwörter und des Untertitels. Man kann die Zukunftsgewissheit des "es wird" als Trivialität, als Ironie, als Achtlosigkeit, als 'Reflexionsvermeidungsstrategie' oder als eine Strategie, die Aufgabe zu bearbeiten, deuten. "Wie ich weiß" setzt den indikativen Modus fort und ist – nicht ohne Selbstbewusstsein – auf das eigene Wissen bezogen. Das Wissen selbst ist extrem allgemein gehalten und als Passivkonstruktion formuliert, es fehlt ein Agens des Vergessens. "Unbekannt" ist hier ein Paradox, was man nicht kennt, kann man nicht vergessen, "unwichtige Ereignisse bzw. Namen der Personen oder Orte" bezieht sich vermutlich auf Angelerntes, propositionales Geschichtswissen, "können" mildert ein Wahrscheinlichkeitskalkül ab, in der Regel vergisst man Unwichtiges.

Geschichtsversessenheit wird nun explizit ("im Vergleich dazu") mit Geschichtsvergessenheit verglichen. Die unterscheidenden Merkmale von Geschichtsversessenheit sind ein allgemein und vage formuliertes ("was man so") Interesse und weltweite Bekanntheit. Das folgende, etwas rätselhafte Beispiel "zwei Weltkreise" hat keinerlei Bezug zu den Informationen in der Literaturangabe. Warum keine weltbekannten Ereignisse als Beispiele benennen, die mit der deutschen Geschichte zusammenhängen, wie den Nationalsozialismus oder den Zweiten Weltkrieg? Die beiden Begriffe werden in einer einfachen Opposition einander gegenübergestellt:

Geschichtsvergessenheit: unbekannt und unwichtig

Geschichtsversessenheit: weltweit bekannt und von Interesse.

Daten: Frau, 21 Jahre, Koreanerin, neunmonatiger Deutschkurs, ein Semester Studienkolleg, ein Jahr in der Zielkultur, geschätztes Sprachniveau B2-C1.

In Text 1 sind die Familie und zumindest Teile des Freundeskreises Deutsche. Erklärt das die hohen impliziten Wissensbestände in dem Text? Reicht die langjährige 'Nachsozialisation' in Norwegen aus, um hier von Fremdverstehen zu sprechen? Und wie werden die impliziten Wissensbestände interpretiert, wenn die deutsche Familie mit der Kategorie "ostdeutsch-norwegisch" verbunden wird?

In Text 2 kann man die niedrigen impliziten Wissensbestände mit Sprachniveau und Aufenthaltsdauer in der Zielkultur erklären. Man könnte hier noch – eher vermutend – wenig Kontakte zu Deutschen hinzufügen. Aber was ist mit den "zwei Weltkreisen" gemeint? Erschließt sich aus der Tatsache, dass es sich um eine koreanische Studentin handelt, nicht sofort Ost – West, Morgenland und Abendland, Asien und Europa? Und was bedeutet das? Doch ein hohes implizites (und explizites) Wissen? Ist die Verbindung mit Geschichtsversessenheit nicht gerechtfertigt, der ewige Konflikt zwischen Ost und West, dessen Machtverhältnisse sich gerade umzukehren beginnen? Oder handelt es sich um einen Überschuss an implizitem Wissen auf Seiten des Forschers?

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

Führt die Korrelation der Daten mit den Inhalten der Texte nicht zu 'Trivialverifikationen', die den Umfang und die Komplexität impliziter Wissensbestände wahrscheinlich machen (weitere Beispiele dazu in Altmayer 2009)?

Wie groß muss die Datenmenge sein, um zu verallgemeinerbaren Aussagen über Lernprozesse zu kommen? Schon die relativ geringe Datenmenge von dreizehn Lernertexten hat die Erkenntnis gebracht, dass die hier als 'Annäherungen' vage formulierte kulturellen Lernprozesse hochgradig individualisiert sind. Für die beiden dargestellten Texte lassen sich Beispiele mit ähnlichen Daten finden, die zu extrem unterschiedlichen Texten führten. Andererseits lassen sich Ähnlichkeiten in Texten finden, die sich in den Daten der Verfasser nicht widerspiegeln.

Ein Mangel des Forschungsdesigns ist sicherlich sein Status als Momentaufnahme. Es ist zu fragen, ob sich der Individualisierungsgrad beim kulturellen Lernen in einem zeitlichen Kontinuum empirisch bestätigen lässt (Pietzuch 2009). Kulturelles Lernen wäre dann mit dem Fremdspracherwerb in seiner Individualität vergleichbar (Riemer 1997).

Literatur

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2009), Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg./Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-138.
- Assmann, Aleida & Frevert, Ute (1999), *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Assmann, Aleida (2002), Vier Formen des Gedächtnisses. *Erwägen Wissen Ethik* 13/2, 183-189.
- Assmann, Aleida (2006), *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck.
- Assmann, Aleida (2008), *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen* (2. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Bachmann-Medick, Doris (2006), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Böhm, Andreas (2000), Theoretisches Codieren: Textanalyse in der *Grounded Theory*. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 475-485.
- Böhme, Hartmut; Matussek, Peter & Müller, Lothar (2002), *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek: Rowohlt.
- Brembs, Björn (2010), *Homepage of Björn Brembs* [Online: <http://brembs.net/>, 6.7.2010].
- Clemens, Catharina (2009), Deutsch-französische Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht am Beispiel von Versailles. In: Nieradka, Magali Laure & Specht, Denise (Hrsg.), *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht. Fachtagung vom 05. bis 07. Februar 2009 des Deutschen Akademischen Austauschdienstes an der Université de Nice – Sophia Antipolis*. Berlin u. a.: LIT, 63-78.
- Daniel, Ute (2002), *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutsches Historisches Museum (DHM) (Hrsg.) (2004), *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, Berlin: DHM.

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

- Ehlers, Swantje (2001), Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz, Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 1334-1346.
- Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Merzinger, Gabriele & Winter, Alexander (1990), *Wissen und Textproduzieren*. Tübingen: Narr.
- Eisenberg, Peter (2006a), *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz* (3. Aufl.). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2006b), *Grundriss der Grammatik der deutschen Sprache* (3. Aufl.). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Esselborn, Karl (2008), Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Zielsprache Deutsch* 35/2, 44-63.
- Erl, Astrid (2008), Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. In: Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 156-185.
- Fausser, Markus (2004), *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flick, Uwe (2000), Konstruktivismus. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 150-164.
- Fornoff, Roger (2009), Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/6, 499-517.
- Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V./Berlin) & Lektorenvereinigung Korea (LVK/ Seoul) (Hrsg.) (2009), *Erinnerungskultur*. Themenheft der Zeitschrift *DaF-Szene Korea* 30.
- Hu, Adelheid (2001), Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2007), Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kaluza, Manfred (2009), Der Mittelweg: Plädoyer für eine themen- und inhaltsorientierte (re) Didaktik des akademischen Schreibens. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/6, 518-538.
- Koreik, Uwe (2009), "Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf". Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/1, 3-34.
- Loescher, Jens (2008), Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 35/6, 539-552.
- Markowitsch, Hans Joachim & Welzer, Harald (2005), *Das autobiografische Gedächtnis: hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Markowitsch, Hans Joachim & Welzer, Harald (2006), Reichweiten und Grenzen interdisziplinärer Gedächtnisforschung. In: dies. (Hrsg.), *Warum Menschen sich erinnern können: Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Markowitsch, Hans Joachim (2009), *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mohr, Imke (2008), Schreiben lernen in der Fremdsprache "so ganz nebenbei"? Ein Kurskonzept für internationale Studierende in einem deutschsprachigen Studiengang. *Fremdsprache Deutsch* 39, 56-60.

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

- Monti, Martin M.; Vanhauzenhuyse, Audrey; Coleman, Martin R.; Boly, Melanie; Pickard, John D.; Tshibanda, Luaba; Owen, Adrian M. & Laureys, Steven (2010), Willful modulation of brain activity in disorders of consciousness. *The New England Journal of Medicine* 362/7, 579-589.
- Nietzsche, Friedrich (1997), Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: ders., *Werke in drei Bänden*. Hrsg. von Karl Schlechta. Erster Band. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 209-285.
- Pietzuch, Jan P. (2009), Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik. In: Peuschel, Kristina & Pietzuch, Jan P. (Hrsg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 107-132.
- Popper, Karl R. (1979), Evolution and the Tree of Knowledge. In: ders., *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Revised Edition. Oxford: Oxford University Press, 256-284.
- Reckwitz, Andreas (2004), Brennpunkte einer kulturwissenschaftlichen Interpretation der Kultur. In: Jaeger, Friedrich & Rüsen, Jörn (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 3-20.
- Reichertz, Jo (2009), Abduction: The logic of discovery of Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11/1, Art. 13 [online: http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001135_1.7.2010].
- Riemer, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007), *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schmenk, Barbara & Hamann, Jessica (2007), From history to memory: New perspectives on the teaching of Culture in German language programs. In: Lorey, Christoph; Plews, John L. & Rieger, Caroline L. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Manfred Prokop*. Tübingen: Narr, 373-394.
- Steinke, Ines (2000), Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 319-331.
- Strauss, Anselm L. (1994), *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Tomasello; Michael (2002), *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weinrich, Harald (2005), *Textgrammatik der deutschen Sprache* (3. Aufl.). Hildesheim: Olms.
- Welzer, Harald (2004), Gedächtnis und Erinnerung. In: Jaeger, Friedrich & Rüsen, Jörn (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 155-174.
- Wirth, Uwe (2008), Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturwissenschaften. In: ders. (Hrsg.), *Kulturwissenschaften. Eine Auswahl grundlegender Texte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 9-67.
- Wormer, Jörg (2008), Landeskunde und Kulturwissenschaft(en). Zur Genese familienähnlicher Wissenschaftskonzeptionen. In: Joachimsthaler, Jürgen & Kotte, Eugen (Hrsg.), *Kulturwissenschaft(en) in der Diskussion*. München: Meidenbauer, 111-136.
- Wright, Georg Henrik von (1974), *Erklären und Verstehen*. Frankfurt a. M.: Athenäum.

Anhang

1. Lesetext mit Aufgabe zur Erschließung der Begrifflichkeit zum Thema

Erinnerung und Gedächtnis

Aufgabe: Versuchen Sie die wesentlichen Begriffe und ihre Beziehung zueinander in einer grafischen Strukturskizze (*Mind-map*) zu erfassen.

Erinnern – was heißt das?

Mit "Erinnerungen" sind zunächst die einzelnen und disparaten Akte der Rückholung und Rekonstruktion individueller Erlebnisse und Erfahrungen bezeichnet. Was nicht zuvor erlebt, erfahren wurde, kann später nicht erinnert werden. Daneben kann auch Angelesenes und Gelerntes zum Gegenstand der Erinnerung werden. Bei der individuellen oder biografischen Erinnerung erinnert sich ein einzelner Mensch an Ereignisse des eigenen Lebens oder an historische Ereignisse als Beteiligter oder Beobachter. Sie kann bewusst oder unbewusst erfolgen, ist geprägt von Stimmungen und Erlebnissen, ruft Bilder, Gefühle, Worte hervor und kann sich im Laufe der Zeit verschönen, idealisieren oder auch negativ verändern.

Erinnerungen werden im Austausch mit Mitmenschen aufgebaut und verfestigt. Individuelle Erinnerungen entstehen nicht nur in einem Milieu von räumlicher Nähe, regelmäßiger Interaktion, gemeinsamer Lebensform und geteilter Erfahrung, sondern auch in einem spezifischen Zeithorizont, der durch den Wechsel der Generationen bestimmt ist. Als Individuen sind wir mit unseren biografischen Erinnerungen in unterschiedliche Gedächtnishorizonte eingespant, die immer weitere Kreise ziehen und unsere Erinnerungen rahmen/prägen: das Gedächtnis der Familie, der Generation, der Gesellschaft, der Kultur.

Diese sozialen Prägungen werden als kollektives Gedächtnis bezeichnet. Das historisch wichtigste Kollektiv der letzten 200 Jahre ist die Nation. Das kollektive oder nationale Gedächtnis ist ein politisches Gedächtnis, das außen-gesteuert ist und sich durch eine starke Vereinheitlichung auszeichnet. Eine politische Solidargemeinschaft oder Gesellschaft (Kollektiv) ist der Träger des Gedächtnisses; das Gedächtnis stabilisiert wiederum das Kollektiv. In Europa haben sich vor allem im 19. Jahrhundert viele Nationen über ein solches Gedächtnis konstituiert und stabilisiert.

Es gibt vier verschiedene Typen des kollektiven oder nationalen Gedächtnisses: Ein *Sieger-* oder ein *Verlierergedächtnis*, die beide zu einer starken affektiven Besetzung von Geschichtsdaten neigen und gegen alternative Wahrnehmungen von Geschichte immunisieren. Ein *Opfergedächtnis*, das der Sinngebung für erfahrenes Leid dient. Es ist nicht notwendig von Ressentiment und Rache bestimmt, es kann auch einen versöhnlichen Charakter haben, wenn die Urheber des Leides ihre Schuld eingestehen. Auch bei einem *Tätergedächtnis* sind Affekte im Spiel, jedoch führen sie nicht zu einer Stabilisierung, sondern zu einer massiven Abwehr von Erinnerung. Erlittenes Leid und erfahrenes Unrecht schreiben sich über Generationen tief in das Gedächtnis ein, Schuld und Scham dagegen führen zum Abdecken durch Schweigen.

Das kollektive Gedächtnis stellt ein symmetrisches Verhältnis von Vergangenheit und Zukunft in der Weise her, dass aus einer bestimmten Erinnerung eine eindeutige Handlungsorientierung für die Zukunft abgeleitet wird. Mit anderen Worten: das kollektive Gedächtnis ist immer ein politisch instrumentalisiertes Gedächtnis.

Die Erinnerungen eines Individuums einer Nation/einer Gesellschaft verändern sich im Laufe der Zeit erheblich/stark. Mit jedem Generationswechsel nach etwa 40 Jahren verschiebt sich das Erinnerungsprofil einer Gesellschaft merklich. Wir können deshalb mit Bezug auf das individuelle oder "kommunikative Gedächtnis" (Jan Assmann) auch vom Kurzzeitgedächtnis einer Gesellschaft sprechen. [...]

Oberhalb des kommunikativen und des kollektiven Gedächtnisses ist das "kulturelle Gedächtnis" (Jan Assmann) angesiedelt. Es wird gebraucht, um Erfahrungen und Wissen über die Generationenschwellen zu transportieren und

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

ein soziales Langzeitgedächtnis auszubilden. Seine Erinnerungen werden durch Lernen, vor allem in Bildungsinstitutionen, erworben. Das kulturelle Gedächtnis dient den Bürgern einer Gesellschaft dazu, in langfristiger historischer Perspektive zu kommunizieren und sich damit einer Identität zu vergewissern, die durch Zugehörigkeit zu einer Generationen übergreifenden Überlieferung und weit gespannten historischen Erfahrungen entsteht.

Als Individuen, Mitglieder von Gruppen und Träger von Kulturen haben Menschen an diesen unterschiedlichen Gedächtnisformationen teil, die sich gegenseitig beeinflussen, überlagern und auch widersprechen.

(Aus: Deutsches Historisches Museum (Hrsg.): *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, Berlin 2004: 46f.) (Gekürzt und vereinfacht, M.K.)

2. Beispielinterpretation eines Lernertextes

Da als letzter Punkt "3 Formen von Gedächtnis" erwähnt wird,

Der Text beginnt mit einer relativ neutralen ("Punkt", "erwähnt") Übernahme der Kapitelüberschrift, die als Begründung für etwas gilt, das noch folgen muss ("da"). Interessant in dieser Sequenz ist die Qualifizierung als "letzter", dies kann wörtlich als letzter Punkt in der Literaturangabe gelesen werden, gleichzeitig kann es ein Hinweis auf etwas Bekanntes sein.

denke ich geht es um das nationale Gedächtnis Deutschlands,

"denke ich" ist ein Ausdruck, der trotz des zukunftsungewissen Modus' der Schreibaufgabe ("Leseerwartungen") eine Selbstsicherheit andeutet, die sich in der Bestimmung des Gegenstands "das nationale Gedächtnis Deutschlands" fortsetzt. Deutschland wird hier als kollektiver Akteur gesehen, der ein Gedächtnis hat und dieses Gedächtnis ist ein nationales. National ist ein Beispiel und keine Kategorie, die direkt aus der Begründung/dem Vorwissen hergeleitet werden, hier wäre "kollektiv" als *Genus proximum* korrekt, und sie entbehrt auch einer gewissen Logik, wenn man Deutschland als Nation versteht. Welches andere Gedächtnis als ein "nationales" kann eine Nation haben? Die Formulierung drückt eine verstärkende Zusammenführung von Vorwissen und Erwartungen aus, da Informationen aus der Literaturangabe mit aufgenommen werden ("deutsche Vergangenheiten").

das Täter- und Verlierergedächtnis und das der Juden, dem Opfergedächtnis.

Täter- und Verlierergedächtnis sind zwei dem Vorwissen direkt entnommenen Kategorien, die dem nationalen Gedächtnis Deutschlands zugeschrieben und den Juden direkt gegenübergestellt werden. "Das" ist hier eine Abgrenzungskategorie, die Juden sind ein eigenes Kollektiv mit eigener Gedächtnisform (was historisch plausibel ist, denn der Holocaust fand an den europäischen Juden statt). Eine besondere Identifikation der Juden mit dem nationalen Gedächtnis Deutschlands wird ausgeschlossen. Interessant ist weiterhin die implizite historische Kontextualisierung der Gedächtnisformen, die aus der Zeitangabe in der Aufgabe ("nach 1945") geschlossen sein könnte oder eine un-hinterfragte, quasi automatische Identifikation des nationalen Gedächtnisses mit den Verbrechen an den Juden bedeutet.

Wie verschiedene soziale Stellungen mit den Taten Hitlers [bzw. der Nationalsozialisten] (eingefügt) umgehen, wie sie sie annehmen und verarbeiten.

Wie ist einleitendes Relativpronomen, das die Fortsetzung der Erwartungen an den Text fortsetzt und gleichzeitig qualifiziert. "verschiedene soziale Stellungen" ist ein Differenzierungsbegriff, der sich sehr allgemein auf die Sozialstruktur bezieht, es können Schichten oder Positionen gemeint sein, es kann eine horizontale und/oder vertikale Differenzierung gemeint sein.

Taten ist eine direkte Ableitung von Täter, während das Tätergedächtnis synonym mit dem nationalen Gedächtnis gebraucht wurde, werden die Taten zunächst Hitler und dann in einer eingefügten Erweiterung, einer Selbstkorrektur, den Nationalsozialisten zugeschrieben. Damit wird eine Trennung zwischen Hitler/Nationalsozialisten und Deutschen eingeführt. Es folgen nun drei Verben; zunächst deutet "umgehen" allgemein daraufhin, dass man die Taten nicht ignorieren kann, außerdem ist es eine verbalisierte Anknüpfung an den Untertitel der Literaturangabe ("Vom Umgang mit"), "annehmen" meint sie zu akzeptieren als etwas, mit dem man sich auseinander setzen muss,

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

und "verarbeiten" meint einen Prozess, der mit einem Ziel verbunden ist, das nicht benannt wird, man könnte dies mit Bewältigung konnotieren. Auffällig sind der elaborierte Gebrauch und die Anordnung dieser aus dem psychologisch-moralischen Bereich stammenden Verben.

Auf das Wort "Geschichtsvergessenheit" könnte sich die teilweise starke Gleichgültigkeit der heutigen Jugend (durchgestrichen) Generation, gegenüber dem was geschehen ist, bezogen sein.

Die Erwartungen werden nunmehr auf das erste Titelwort gerichtet, es fällt zunächst ein syntaktischer Fehler auf, "sich" wurde eingefügt, ohne dass der Infinitiv Präsens am Ende folgt.

sich: Fehler in der Satzklammer, Gedanke verändert sich, vorsichtige Rücknahme: von einer Aktiv- zu einer Passivkonstruktion, Selbstkorrektur bleibt aus

teilweise starke: eine einschränkend-verstärkende Modifikation der "Gleichgültigkeit" (= Desinteresse), die in Beziehung gesetzt wird zu dem Titelwort "Geschichtsvergessenheit", das Genitivattribut benennt die 'Träger' der Gleichgültigkeit bzw. des Desinteresses: "die heutige Jugend", eine Selbstreferenz, ein Klischeebegriff, der wegen seiner Allgemeinheit eine gewisse Distanz ausdrückt, außerdem fehlt die Bezeichnung eines Raumes, die heutige Jugend in Deutschland oder wo?

Jugend→*Generation*: Selbstkorrektur, umfassender und mit Bezug zu dem Vorwissen ("Generationengedächtnis"), gleichzeitig in Verbindung mit "heutig" sinnlos. Was ist die heutige Generation, wenn mindestens drei unterschiedliche Generationen in jeder Gegenwart leben? Ersatz dient eher der Vermeidung des Klischeebegriffes "heutige Jugend" und der Demonstration, Diskursvokabular verwenden zu können.

Wie die schlimmen Taten immer mehr in Vergessenheit geraten.

Eine Folgerung aus der "Gleichgültigkeit der heutigen Generation" "schlimm" moralisierender, bewertender, gleichzeitig unspezifischer Ausdruck, "Taten" Begriff wird wiederholt, "immer mehr" unterstellt einen sich mit fortschreitender Zeit/mit fortschreitendem Abstand beschleunigenden Prozess. "In Vergessenheit geraten" elaboriertes Funktions-Verb-Gefüge, das das statische, einen Zustand beschreibende Titelwort "Geschichtsvergessenheit" als Prozess gedeutet.

Bei Geschichtsversessenheit fällt mir nur ein, obwohl die Generationen der heutigen Deutschen nicht mehr dafür können.

In der Einleitung des Satzes fällt auf, dass der Begriff "Geschichtsversessenheit" nicht durch Anführungszeichen markiert ist wie der Begriff "Geschichtsvergessenheit", "nur" kann als ein Appell an den Leser, nicht zu viel zu erwarten, interpretiert werden, oder im wortwörtlichen Sinne, was eine Heraushebung (aus einer unendlichen Fülle von Gedanken fällt mir 'nur' ein) des folgenden Gedankens ist.

dass es Menschen gibt,

"Menschen": hier wird eine anonym-allgemeine Außenperspektive in distanzierender Absicht eingenommen. Menschen ist als Plural von Mensch, als einzelne Menschen zu lesen,

für die dt. immer noch über Hitler definiert werden

"dt.": Zeichen für Vertrautheit mit dem 'Abkürzungsgebaren' in Deutschland, Plural am Ende des Halbsatzes spricht für dt.=Deutsche, wäre dann ein Kollektivbegriff, der Menschen gegenübertritt bedeutet dann Rechtschreibfehler, "immer noch" indiziert einen zeitlichen Abstand ohne Veränderung, eine Perspektive auf Deutsche, die früher möglicherweise berechtigt war, heute aber keinesfalls noch. "über Hitler definiert werden": definieren meint hier bestimmen und begrenzen, eingrenzen, wieder eine Personalisierung der Vergangenheit, die Identität der Deutschen 'auf einen Namen gebracht'.

bzw. die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern

"bzw.": Verweis, Verbindung zweier völlig unterschiedlicher Gedanken durch die pejorative Klammer "es gibt Menschen" zusammengehalten.

"nach wie vor": empört-skandalisierender Duktus, korrespondiert mit "immer noch"

Manfred Kaluza (2010), "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25-42. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.

"Rechte einfordern": selbstverständlich in einer Demokratie, das hier als etwas Außergewöhnliches dargestellt wird, "einfordern" drückt aus etwas energisch verlangen, was sonst nicht gewährt würde, Rückgriff auf "Menschen" als Akteur/Subjekt.

Ausschlusskriterien: Juden in Dtl. (ungewöhnliche Abkürzung)

Problematisch Rechte einfordern für ein Kollektiv, aufgrund einer religiös-ethnisch-kulturellen Positionsbestimmung, gleichzeitig Wiederaufnahme des 'Exklusivitätsmerkmals', Juden sind herausgehobene Opfergruppe, Juden sind herausgehobene Gruppe Rechte einzufordern (Zwangsarbeiter fehlen)

obwohl die Generationen der heutigen Deutschen nicht mehr dafür können.

"obwohl": konzessiv, Beginn des Schlussstrich-Arguments

"Generationen": Plural, bedeutet die heute lebenden Deutschen, Logik: Zeitzeugen, Täter sterben aus, alle Nachgeborenen sind nicht dabei gewesen und können deshalb nicht zur Verantwortung gezogen werden

"nicht mehr dafür": keine Schuld, keine Verantwortung, zeitliche Abarbeitung ("nicht mehr")

"der heutigen Deutschen": Wieder ein Kollektivbegriff, der die Kollektivschuld, eine kollektive Verantwortung ablehnt. Juden ebenfalls Kollektivbegriff, Gegenüberstellung kollektive Schuld-kollektive Rechte/kollektiver Gewinn.

Anmerkungen

¹ Tatsächlich verabscheute Nietzsche ein solches mechanistisches Weltbild. Siehe dazu Daniel 2002: 404f.

² Deswegen verlangt die zeitlich-evolutionär extrem beschleunigte Entwicklung des Menschen Erklärungsmuster, die mit "sozialer und kultureller Weitergabe" (Tomasello 2002: 13) arbeiten.

³ Das Überblickskapitel bei Bachmann-Medick (2006: 7-57) versucht zu begründen, weshalb der *Cultural turn* adäquater erfasst wird, wenn man ihn in verschiedene *turns* untergliedert.

⁴ Lesen wird hier sehr weit ausgelegt, umfasst also neben der Lektüre von Texten, die Lektüre von Aufgaben auf Arbeitsblättern und die Lektüre von *Clustern* und *Mind-maps*.

⁵ Ich danke Prof. Stölting und Frau Dr. Zierke vom Soziologischen Seminar der Universität Potsdam für die Erlaubnis an ihrem hermeneutischen Kolloquium teilzunehmen und dort zwei Texte vorzustellen.