

Masterarbeit im Fach
Deutsch als Fremdsprache:Kulturvermittlung

**Fehlgeschlagenes Experiment, eine kommode Diktatur oder eine
totalitäre, fremde Despotie – DDR und Sowjetunion als Kampfplatz der
Erinnerungen. Deutsch-ukrainische Erinnerungsorte
im DaF-Unterricht**

eingereicht von: Tetiana Reshchynska
am 4. September 2018

Prüfer (Betreuer): Prof. Dr. Almut Hille
Prüfer: Prof. Dr. Jutta Müller-Tamm

Tetiana Reshchynska
Matrikelnummer 5066603
Prenzlauer Allee 14
10405 Berlin
tatjana.reshchynska@gmail.com

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
1.1 Fragestellung und Methoden.....	4
1.2 Forschungsstand.....	7
2. Theoretische Zugänge und Begriffsbestimmungen.....	9
2.1 Kollektive Erinnerung und kulturelle Gedächtnisforschung.....	9
2.2 Zum Konzept Erinnerungsorte.....	13
3. Erinnerungsorte im DaF-Unterricht.....	17
3.1 Kulturbegriff und Kulturvermittlung im Fach DaF.....	17
3.2 Erinnerungsorte im DaF-Unterricht.....	24
4. DDR und Sowjetunion als deutsch-ukrainische Erinnerungsorte im DaF-Unterricht.....	28
4.1 Überblick über die Erinnerungskulturen in DE und in der UA.....	28
4.2 Methodologische Vorüberlegungen.....	36
4.3 Unterrichtsentwürfe.....	41
5. Fazit.....	75
Literaturverzeichnis.....	77
Anhang.....	89
Selbstständigkeitserklärung	

1. Einleitung

„Wenn wir die Welt der Kultur besitzen wollen, dann müssen wir sie durch historische Erinnerung immer wieder neu erobern. Aber Erinnerung bedeutet nicht bloße Reproduktion. Erinnerung ist eine neue intellektuelle Synthese – ein konstruktiver Akt.“
Ernst Cassirer¹

„Geschichte ist das, was immer noch geschieht.“
Étienne François/Hagen Schulze²

Die aktuellen Kontroversen, Debatten und Konflikte über Erinnerung, Identität, Geschichts- und Gedächtnispolitik³ – wie, um hier nur einige Beispiele zu nennen, über die „polnischen Todeslager“⁴, die provokativen (Wahlkampf-)Aussagen von der AfD über den „Stolz auf die Leistungen deutscher Soldaten“⁵ oder der aktuelle Geschichtsstreit zwischen Polen und der Ukraine über die Rolle der OUN-UPA und die ethnischen Konflikte im Zweiten Weltkrieg⁶ sowie der Gebrauch von Geschichte im Konflikt und Krieg zwischen Russland und der Ukraine⁷ – haben so einen hohen Stellenwert gewonnen, dass man von einem gegenwärtigem Erinnerungsboom, oder wie Bauerkämper „mnemonischem Overkill“ (Bauerkämper 2012:12), sprechen kann.

Die Majdan-Revolution in der Ukraine und der unmittelbar darauffolgende Krieg im Osten des Landes stellen eine Zäsur in der ukrainischen Erinnerungskultur dar, die auch vier Jahre nach der Revolution im Umbruch ist. Die Debatten und Aushandlungsprozesse um die Deutung der Vergangenheit bilden einen bedeutenden Teil der ukrainischen Selbstverständigung über die Gegenwart (vgl. Peters 2015). In Deutschland und auch anderen europäischen Staaten ist in den letzten Jahren, mit der sog. Flüchtlingskrise, ein Zuwachs für nationale bzw. nationalistische Tendenzen und Sympatien für die populistischen Kräfte zu beobachten, der mit (neuen) Aushandlungsprozessen um Identität,

¹ Cassirer, Ernst, *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Frankfurt am Main 1990, 283.

² François, Étienne / Schulze, Hagen, *Deutsche Erinnerungsorte*, München 2005, 12.

³ Siehe dazu auch die Ausstellung im Deutsch-Russischen Museum Karlshorst *Different Wars*, die die Erinnerungsnarrative an den Zweiten Weltkrieg in den Schulbüchern von ausgewählten europäischen Ländern präsentiert sowie das Ausstellungskatalog dazu *Different Wars. National School Textbooks on WWII* (2017).

⁴ <http://www.sueddeutsche.de/politik/gesetz-in-polen-polen-will-den-begriff-polnische-todeslager-unterstrafe-stellen-1.3843671> <https://www.welt.de/geschichte/article172931870/Israel-kritisiert-Gesetz-Was-steckt-hinter-dem-Streit-ueber-den-Begriff-polnische-Todeslager.html> (31.03.2018)

⁵ <http://www.faz.net/aktuell/politik/bundestagswahl/afd-alexander-gauland-relativiert-verbrehen-der-wehrmacht-15199412.html> <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-09/afd-alexander-gauland-nazi-zeit-neubewertung> (31.03.2018)

⁶ <https://hromadskeradio.org/programs/hromadska-hvylyya/rol-istorykiv-minimalna-istoryk-andriy-portnov-pro-pogirshennya-stosunkiv-mizh-ukrayinoyu-ta-polscheyu> <https://zbruc.eu/node/72947> (31.03.2018)

⁷ <http://www.bpb.de/apuz/194816/historische-hintergruende?p=all> (31.03.2018) Siehe dazu zahlreiche Beiträge in: Zeitschrift Osteuropa 5-6(2014) u. 9-10 (2014).

Geschichte und Erinnerung einhergeht. Auch in der Ukraine wachsen Sympatien für nationale Geschichtsnarrative, v.a. mit dem andauernden Krieg im Osten des Landes.

Das 20. Jahrhundert, „das Jahrhundert der Extreme“ (Hobsbawn), „das Jahrhundert der Lager“ (Kotelek/Rigoulot 2001), wie man es aus der Retrospektive betrachtete und rückblickend bezeichnete, ist geprägt worden durch zwei Weltkriege, Diktaturen, Verfolgungen, Völkermord und Vertreibungen, Vernichtung und Massengewalt. Auch sechzig Jahre nach dem Ende des Zweiten Krieges 1945 und dreißig Jahre nach dem Fall der Mauer und dem Ende der Sowjetunion 1989/1990 treffen diesbezüglich sehr unterschiedliche Erinnerungen an diese Ereignisse aufeinander, zugleich aber stehen sie im Mittelpunkt der Selbstverortungs- und Identitätsdebatten in (fast allen) europäischen Gesellschaften. Wie die anhaltenden Diskussionen und Konflikte über die Verbrechen der diktatorischen Regime, die Kontroversen zwischen Kollaboration und Widerstand zeigen, bleibt diese Epoche ein wichtiger Gegenstand und Bezugspunkt innenpolitischer und gesellschaftlicher, diplomatischer und transnationaler Auseinandersetzungen. Nach wie vor kommt der Zeit des Nationalsozialismus und des Kommunismus eine herausragende Bedeutung zu, wenn es darum geht, eigene kollektive Identitäten und mit ihnen verbundenen Werte zu bestimmen. Die Gedächtnisikonen „1945“ und „1989“ – in vielerlei Hinsicht gründet Europas Gedächtnis auf diesen zwei welthistorischen Zäsuren. Auch in der Geschichte der Beziehungen der Ukraine zu Deutschland und zu ihren Nachbarn sowie zu Europa insgesamt markieren der Zweite Weltkrieg und der Umbruch 1989 die zentralen Punkte sowohl für das kollektive Gedächtnis beider Gesellschaften als auch für die historisch-politische Bildung der jungen Generation. Dieser Zeitabschnitt vom Beginn des Zweiten Weltkrieg bis zum Zusammenbruch der Sowjetunion ist in den, obwohl geographisch nicht direkt nachbarschaftlichen Beziehungen, im Prinzip der einzige, der in der Erinnerungskultur in Deutschland und der Ukraine auf gleich großes Interesse (noch heute) stößt.

Auch im wissenschaftlichen Diskurs stehen sich dynamisch entwickelnde Konzepte von Erinnerung und kulturelle Gedächtnisforschung seit der kulturwissenschaftlichen Wende, *cultural turn*, der letzten Jahre und Jahrzehnte in den Geisteswissenschaften im Mittelpunkt des Interesses. Deren Rezeptionsprozesse sind auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu verzeichnen. Das Fach eignet sich die Forschungsergebnisse anderer Disziplinen an, passt sie an, formt sie um, wirft Fragen auf, kritisiert, interpretiert und denkt sie für das eigene Fach weiter. Kulturwissenschaftliche Gedächtniskonzepte haben ein hohes didaktisches Potenzial und erweisen sich für das Fach DaF im Kontext

kulturellen Lernens als vermittlungswürdig und vermittelbar (vgl. Badstübner-Kizik / 2016:13).

1.1 Fragestellung und Methoden

Den Gegenstand dieser Arbeit bildet das bi- bzw. multilaterale Konzept der Deutsch-ukrainischen Erinnerungsorte. Das Konzept der Erinnerungsorte hat sich heute zu einem tendenziell zeit- und kulturübergreifendem Instrument der Kultur-, Gesellschaft- und Geschichtsanalyse entwickelt (vgl. Fornoff 2016:48). In Anlehnung an die mehrbändige Publikation über die *Deutsch-polnischen Erinnerungsorte* (Hahn / Traba 2012-2015) sollen hier zum einen die Erinnerungskulturen beider (bzw. in den beiden) Länder(n), Deutschland und die Ukraine, in ihren Überschneidungen, Verflechtungen und Assymetrien nachgezeichnet werden. Dabei ist der Ausgangspunkt neu zu durchdenken, was (bi- bzw. multilaterale) „Erinnerungsorte“ sind, was man durch sie erkennen und lernen kann und wie man sie für den DaF-Unterricht fruchtbar machen kann. Als theoretische Grundlage dazu dienen die Überlegungen über die Beziehunghaftigkeit (Zernack) beider, wenn auch nicht direkt benachbarten Länder, die Transnationalität zentral-europäischer Erinnerungsorte (Moritz Csáky), die These von der „Pluralisierung von Erinnerungen“ (Assmann) sowie der Ansatz der parallelen Erinnerungsorte, die alle das Konzept der bilateralen Erinnerungsorte erweitern, es weiterdenken, universell machen und damit eine breitere Basis für weitere Beschäftigung mit dem Konzept aus der transnationalen, europäischen und globalen Perspektive eröffnen. Der hier entworfene bi- bzw. multilaterale Ansatz steht im Zusammenhang mit der politischen, öffentlichen und wissenschaftlich geführten Debatte über Formen, Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen einer supra- und transnationalen Erinnerung in Europa, „die die gemeinsamen Aspekte der getrennten Geschichten hervorhebt und die Geschichte des Nachbarn als Teil der eigenen Geschichte betrachtet“ (François 2009:25; zit. nach Fornoff 2016:17).

Mit der thematischen Ausrichtung auf das Konzept Erinnerungsorte greift die vorliegende Arbeit einen aktuellen Diskussionszusammenhang zur Frage der Kultur-, Literatur- und Geschichtsvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache auf. Die hier präsentierten Überlegungen und entworfenen Didaktisierungsvorschläge beruhen auf einem offenen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff sowie auf dem mit ihm verbundenen kulturwissenschaftlich ausgerichteten Konzept der diskursiven Landeskunde

(nach Altmayer) oder Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache mit dem Lernziel „Diskursfähigkeit“.

Der vorliegenden Arbeit liegt die These zugrunde, dass das didaktische Potenzial einer mehrperspektivisch orientierten Arbeit mit Erinnerungsorten im Fach Deutsch als Fremdsprache sich als besonders geeignet und vermittlungswürdig erweist, denn sie kann Lernende für den Konstruktionscharakter von Geschichte und Erinnerung sensibilisieren und die Übertragung auf andere kulturelle Kontexte in regionalen bzw. in größeren europäischen oder globalen Zusammenhängen anregen (vgl. Badstübner-Kizik / Hille 2016:12).

Die Arbeit soll der Frage nachgehen, wie sich das in doppelter Weise bzw. in Plural angelegte Konzept theoretisch fundiert ausarbeiten lässt und in welcher Weise sein Potenzial im Rahmen von kulturwissenschaftlich ausgerichteten diskursiven Kulturstudien bzw. der Kulturvermittlung im DaF-Unterricht auszuschöpfen wäre und inwieweit es im Hinblick auf das Lernziel Diskursfähigkeit einsetz- und fruchtbar gemacht werden kann. Zudem soll der Ansatz durch das Konzept des Dialogischen Erinnerns von Aleida Assmann erweitert werden, das dazu dienen soll, politisch brisante und konfliktive Gedächtnisbestände europäischer Nationen in dialogischen Formen zu bearbeiten und über die Herausbildung gegenseitig anschlussfähiger Erinnerungskonstruktionen zu befrieden, über die Vermittlung von Strategien des dialogischen Erinnerns hin zu dem Ziel, zur Schaffung eines pazifizierten transnationalen europäischen Erinnerungsraumes beizutragen (vgl. Fornoff 2016:18).

Dabei wird vor allem auf folgende Zielgruppen fokussiert: künftige Lehrer für Deutsch als Fremdsprache, Studierende der germanistisch-kulturwissenschaftlicher Studiengänge, Übersetzer, Mitarbeiter in internationalen Organisationen, Jugendbegegnungen und interkulturellen Projekten im deutsch-ukrainischen Kontext. In diesem Kontext ist besondere Fruchtbarkeit des Konzepts auf den Lernprozess und auf die Erreichbarkeit des Lernziels zu erwarten. Der Ansatz erscheint sowohl für den Unterricht als auch in der bilateralen Projektarbeit geeignet zu sein.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache selbst wird hier als eine Einheit und das Zusammenspiel von Kulturstudien, Literaturstudien und Sprachvermittlung verstanden, und damit für ein ganzheitliches Lernen plädiert. Hier wird die Ansicht vertreten, dass die ganzheitliche Bildung, in der der Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Platz einnimmt, den Weg zur Persönlichkeitsbildung bildet und somit ein wichtiger Bestandteil des DaF-Unterrichts ist.

Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit stehen inhaltlich-konzeptionelle Aspekte des geschichts- und kulturwissenschaftlichen Erinnerungsdiskurses im Fokus, Konzepte der kulturellen Gedächtnisforschung, Besonderheiten und Spezifik der Erinnerungslandschaften in Deutschland und der Ukraine in ihren Wechselbeziehungen mit den Nachbarn sowie das Konzept der Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Den zweiten Teil bilden Impulse für die Praxis, didaktisch-methodische Erwägungen sowie konkrete didaktische Vorschläge und Unterrichtsentwürfe für den DaF-Unterricht.

Die Arbeit kann unmöglich alle Aspekte des Themas darstellen, mitberücksichtigen und für den Unterricht didaktisieren, denn ein Anspruch auf Vollständigkeit ist weder in Erinnerungsstudien noch in der Arbeit mit Erinnerungsorten im Unterricht erreichbar und kann auch nicht das Ziel sein. Sie beschränkt sich auf eine Auswahl und stützt sich auf ein ihr zugrundeliegendes Korpus.⁸ Zeitlich umfasst das Konzept das Kriegsende bis zum Fall der Mauer bzw. dem Zusammenbruch der Sowjetunion, sodass der Zweite Weltkrieg bzw. die Erinnerung an ihn nicht direkt im Mittelpunkt stehen, sondern indirekt thematisch in die Arbeit im Unterricht einfließen sollen. Den thematischen Schwerpunkt bildet der DDR- bzw. Sowjetunion/Ukrainische SSR-Erinnerungsdiskurs. Die zentrale Frage lautet: Was war die DDR bzw. die Sowjetunion? Ein auf Fortschritt und Gleichberechtigung ausgerichtetes, aber fehlgeschlagenes Experiment, eine kommode Diktatur mit vielen Nischen oder eine totalitäre, ja fremde Despotie? Diese Fragen können aber nicht eindeutig und endgültig beantwortet werden. Und es ist auch weder das Ziel dieser Arbeit noch das Lernziel im DaF-Unterricht. Es gilt viel mehr den Diskurs- und Deutungscharakter des Themas sichtbar und rekonstruierbar zu machen. Die Fragestellung wäre also nicht, *was* die DDR/Sowjetunion „wirklich“ war, sondern nach dem *Wie*: Wie wird heute an die DDR/Sowjetunion erinnert? Wie funktioniert überhaupt der Diskurs „DDR/Sowjetunion erinnern“ und welche Rolle dabei den implizit vorausgesetzten und typisierten Wissenselementen, kulturellen Deutungsmustern, dabei zukommt? Im Mittelpunkt soll hier nicht eine wie auch immer geartete historische „Realität“ stehen, sondern die diskursiven Deutungs-, Sinnzuschreibungs- und Aushandlungsprozesse.

Räumlich-methodisch versteht sich eine so angelegte Arbeit im Unterricht als transnational und soll die Perspektive der Nachbarländer mitaufnehmen. „Deutsch“ und „ukrainisch“

⁸ Badstübner-Kizik weist daraufhin, dass die Arbeit an Erinnerungsorten immer nur exemplarisch erfolgen kann. Für Lehr- und Lernarrangements können nur Ausschnitte gewählt werden, die von Lernenden erweitert werden können. Auch den Lernenden solle nachvollziehbar gemacht werden, dass Diskurse nie ganz in ihrer Gesamtheit erfasst werden können und die Diskursanalyse immer fragmentarisch bleibe. (vgl. Badstübner-Kizik 2015 und Hille 2017).

sind in diesem Zusammenhang als gedankliche Abkürzungen zu verstehen und zu behandeln, in denen alle genannten Facetten gewissermaßen „mitgedacht“ sind und zur Sprache gebracht werden müssen. Unter der Prämisse, dass die Nation als ein möglicher Referenzrahmen unter vielen zu verstehen ist, gilt es, sowohl nationale als auch vor- und postnationale, regionale und grenzüberschreitende Verankerungen der einzelnen Erinnerungsorte sowie generationelle, ideologische, konfessionelle, minoritäre, politische und soziale Zeitschichten aufzuzeigen (vgl. Labentz 2015:93). Es wird eine Art chronologische Progression als Unterrichtsreihe aufgebaut und vorgeschlagen. Die konkrete Arbeit an Erinnerungsorten im Unterricht wird sich hier auf eine bestimmte Diskursebene beschränken: die Literatur, wobei das Verständnis von literarischen Texten hier bewusst weit gefasst ist und z. B. auch Zeitungsartikel, Comics und Filme etc. einschließt.

Die vorliegende Abhandlung versteht sich nicht als endgültig, abgeschlossen und vollständig, – sie ist doch selbst eine Art „Momentaufnahme“, die nicht(s) festschreiben oder verordnen will, und ein Teil des Konstruktionsprozesses – sondern als ein offener Vorschlag und „offener Verhandlungsraum“ (Assmann 2013:178) für weiterführende Perspektiven für die Arbeit mit Erinnerungsorten im DaF-Unterricht und als Anlass für weitere Fragen, Kritik und neue Interpretationen, wenn das Konzept sein diskursives Potenzial in breiteren Kontexten entfalten will.

1.2 Forschungsstand

Das Paradigma der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung hat einen bemerkenswerten Aufschwung in den Geistes- und Sozialwissenschaften erfahren. Diese „memory wave“ (Kansteiner 2007:82, zit. nach Fornoff 2016:5) hat inzwischen zu einer ganzen Flut einschlägiger Publikationen und Theoriesätze geführt und erfasst nationale, europäische, regionale, lokale und globale Ebenen. Über die „Gedächtniskonjunktur“ (Nora 2001:) wird genauso heftig diskutiert wie über die „Zukunft der Erinnerung“ (*Aus Politik und Zeitgeschichte* 2010). Die Arbeiten von Maurice Halbwachs, Jan und Aleida Assmann, denen es um die Funktionsmechanismen des kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses geht, und Pierre Noras Konzept der Erinnerungsorte bilden die theoretische Grundlage der erinnerungs- und gedächtniswissenschaftlicher Theorieansätze. Die Arbeit nimmt diese und andere Ansätze, Modellbildungen und operative Zugriffe von Etienne Francois und Hagen Schulze, Astrid Erll, Claus Leggewie, das dreibändige Werk *Deutsche*

Erinnerungsorte (François / Schulze 2001), das fünfbandige Sammelwerk *Deutsch-polnische Erinnerungsorte* (Hahn / Traba 2012-2015) und *Erinnerungsorte der DDR* (Sabrow 2009) in die eigenen Überlegungen mit auf.

Im Fach Deutsch als Fremdsprache ist spätestens seit der Berliner Tagung 2005 von ehemaligen DAAD-Lektoren und dem anschließend publizierten, mit unterschiedlich gewichteten und rezipierten Einzelbeiträgen, Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt / Schmidt 2007) der Ansatz Erinnerungsorte angekommen, jedoch bis jetzt noch keineswegs ausgeschöpft. Er stecke, wie Fornoff formuliert, noch „in den Kinderschuhen“ (Fornoff 2016:6).

Zur Arbeit mit den Konzepten des kulturellen Gedächtnisses, der Erinnerung sowie der Erinnerungsorte im Kontext des DaF-Unterricht sind in den letzten Jahren zahlreiche theoretische Publikationen erschienen und auch einige Lehr- und Lernmaterialien für die konkrete unterrichtliche Praxis entwickelt worden.⁹ Insbesondere hat sich seit 2011 das Netzwerk MEMODICS¹⁰ bei der Diskussion zur Arbeit mit Erinnerungskonzepten und ihrer Praxistauglichkeit in der Fremdsprachendidaktik mit einer Webseite mit einschlägigen Hinweisen und verschiedenen Publikationen, die im Rahmen der Projektarbeit von Prof. Dr. Almut Hille und Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik entstanden sind, hervorgetan. Nennenswerte didaktische Modelle werden auch in den Arbeiten von Roger Fornoff, Michael Dobstadt, Christine Magosch, Claus Altmayer und Claire Kramsch u.a. entworfen. In die aktuellen DaF-Landeskunde-Lehrwerke wird jedoch die Arbeit mit Erinnerungsorten sowie die Erinnerungsaspekte kaum einbezogen. Die meisten Landeskunde-Lehrwerke wie *Entdeckungsreise D-A-CH* (2011), *Dreimal Deutsch* (2011), *100 Stunden Deutschland* (2017) behandeln im Kapitel Geschichte schwerpunktmäßig die Geschichte des Nationalsozialismus und die Deutsche Teilung. Die Lektionen sind auf die daten- und faktenorientierte Geschichtsvermittlung ausgerichtet. Es gibt bis jetzt auch keine DaF-Lehrwerke, die mit Themen Gedächtnis und Erinnerung arbeiten und integrierte Arbeit mit Erinnerungsorten anbieten.¹¹

Die bisherigen Forschungs- sowie die ersten Praxisergebnisse sind sich durchaus einig, dass das Thema Erinnerung und Gedächtnis sowie Erinnerungsorte Perspektiven und ein

⁹ Siehe dazu auch das Band Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut, *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main 2015 und dies., *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*, Poznań 2016.

¹⁰ <https://memodics.com/> (02.08.2018).

¹¹ Eine Ausnahme bildet das DaF-Lehrwerk *Aspekte* (Koithan u.a. 2013) Im Band 3 wird das Thema Erinnerung kurz behandelt.

didaktisches Potenzial für den Fremdsprachenunterricht bieten und entscheidende Impulse für das kulturbezogene Lernen versprechen. Dazu gehören aber auch die Überlegungen zur Neubestimmung der Rolle von Literatur und Medien und zunehmend differenzierte Blickrichtung im Kontext von Mehrsprachigkeit und globalen Fragestellungen sowie ein gebührender Platz von kulturellem und historischem Lernen im Kontext sprachübergreifender Lehr- und Lernprozesse.

Für den deutsch-ukrainischen Kontext, wissenschaftlich wie auch didaktisch für den Fremdsprachenunterricht, liegen noch keine Arbeiten vor.

2. Theoretische Zugänge und Begriffsbestimmungen

2.1 Kollektive Erinnerung und kulturelle Gedächtnisforschung

Jan Assmanns Prognose, dass sich „um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma aufbaut, das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder – Kunst und Literatur, Politik und Gesellschaft, Religion und Recht – in neuen Zusammenhängen sehen läßt“ (Assmann 1992:11, zit. nach Fornoff 2015:5), hat sich seit 1992 nach fast dreißig Jahren bestätigt (vgl. ebd.).¹² Auch Harald Welzer bezeichnet den Beginn des dritten Jahrtausends mit „einer wahren Memorymania“ (Welzer 2008:41).

Die heutige Forschung zum kollektiven¹³ Gedächtnis¹⁴ geht auf zwei Traditionssträngen zurück, die beide ihren Ursprung in den 1920er Jahren haben, – die soziologischen Arbeiten zur *mémoire collective* von Maurice Halbwachs und die Arbeiten zum kollektiven Bildgedächtnis (auch „soziales Gedächtnis“) von Aby Warburg.

In seiner 1925 veröffentlichten Studie *Les cadres sociaux de la mémoire (Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen)*, 1985) versucht Halbwachs, die soziale Bedingtheit der Erinnerung nachzuweisen. Er bezeichnet das Gedächtnis als soziales bzw.

¹² Jan Assmann nennt drei Ursachen für die Hochkonjunktur der Gedächtnisforschung: die Ablösung der Buch-Kultur durch digitale Medien, allgemeines Bewusstsein eines Epochenendes sowie Verblässen der NS-Vergangenheit und Ableben der letzten Zeitzeugen (vgl. König 2008:31).

¹³ Der häufigste Vorwurf gegen Theorien des kollektiven Gedächtnisses ist die unzulässige Übertragung individualpsychologischer Begriffe auf kollektive Ebene (Kritik von Marc Bloch an Halbwachs). In der kulturwissenschaftlichen Forschung wird aber häufig betont, dass es sich bei den Begriffen „kollektives Gedächtnis“, „kulturelle Erinnerung“ oder „soziales Vergessen“ um Metaphern handelt. Ausführlich über die zwei Dimensionen des kollektiven Gedächtnis als Metapher und als Metonymie bei Erll, Astrid, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Stuttgart 2017, 94-98.

¹⁴ Die Erinnerungs- und Gedächtnisforschung hat zahlreiche analytische Begriffe in die Debatte gebracht, so wie „kollektives, kommunikatives, kulturelles Gedächtnis“, „Erinnerungskultur“, „Erinnerungspolitik“, „Erinnerungsräume“, „Erinnerungslandschaften“, „Erinnerungshaushalt“, „Erinnerungsorte“, „Meistererzählung“. Erll betont zurecht, dass es sich bei jeder theoretische Annahme selbst um ein Konstrukt handelt, und spricht von einer „wissenschaftlichen Erfindung“, als von einem „Auffinden kultureller Gegebenheiten“ (Erll 2017:11).

sozialkonstruktivistisches Phänomen. Die Erinnerung ist für Halbwachs „immer über „soziale Bezugsrahmen“, „kommunikativ produzierte, kollektiv geteilte und räumlich differente Muster der Wahrnehmungs- und Erfahrungsorganisation“ (Fornoff 2016:54) bedingt (vs. die Theorien von Henri Bergson und Sigmund Freud über die Erinnerung als individuellen Vorgang). Erinnerungsakte sind nach Halbwachs keine objektiven Speichervorgänge, sondern sozial geprägte rekonstruktive Prozesse, in denen Vergangenheitsbestände durch kollektive Deutungs- bzw. Denkschemata immer wieder neu erzeugt, (um)geformt, erstellt und umgedeutet werden (vgl. Erll 2017:11f.) In seinen weiteren Schriften arbeitet Halbwachs Formen und Funktionsweisen des kollektiven Gedächtnisses heraus und vereint zwei grundlegende Konzepte von kollektivem Gedächtnis: kollektives Gedächtnis als Gedächtnis eines Individuums, das sich im soziokulturellem Umfeld herausbildet und kollektives Gedächtnis als erfolgreicher Bezug auf Vergangenes durch Interaktion, Kommunikation, Medien und Institutionen innerhalb von sozialen Gruppen und Kulturgemeinschaften (vgl. ebd.).

Erst in den 1980er Jahren geriet das Gedächtnis-Thema wieder ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses. Pierre Noras Konzept der Erinnerungsorte, *lieux de mémoire*, das internationales Aufsehen erregt hat, sowie die Konzepte zum „kulturellen Gedächtnis“ von den deutschen Wissenschaftlern Aleida und Jan Assmann haben seit den 1980er Jahren die frühen Arbeiten aufgegriffen und diese weiterentwickelt. Mit dem Begriff „Erinnerungskulturen“¹⁵ hat der Gießener Sonderforschungsbereich 434 ein Modell für die kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung herausgearbeitet, das Dynamik, Pluralität und Prozesshaftigkeit der kulturellen Erinnerung in den Vordergrund stellt (vgl. Erll 2017:11).

Im Zentrum des Konzeptes des kulturellen Gedächtnisses steht die Verbindung von Kultur und Gedächtnis, vor allem der Zusammenhang von kultureller Erinnerung, kollektiver Identitätsbildung und politischer Legitimierung. Im Mittelpunkt steht die Unterscheidung zwischen zwei Registern, zwei „Gedächtnis-Rahmen“ des kollektiven Gedächtnisses: das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Demnach umfasst das kommunikative

¹⁵ Wolfgang Kaschuba unterscheidet fünf Praxisebenen einer Erinnerungskultur: „Erstens der öffentliche Diskurs um (eigene) Geschichte in den Medien; zweitens ein räumliches und territoriales Konzept der Repräsentation und Symbolisierung, ermittelt über Gedächtnisorte und Denkmäler; drittens der symbolische Kampf um Zeichen und Deutungen der „Gedenkästhetik“; viertens der Kanon ritueller und ästhetischer Praxen der Erinnerungsarbeit und fünftes jenes regelrechte Set von Überlieferungsformen und -figuren wie Erzählungen, autobiographische Erinnerungsserien, Gedenkfotos, lokale und nationale Geschichtsbücher.“ (Kaschuba 2001:24)

Gedächtnis, „das Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft“ (Welzer 2011:14), einen Erinnerungsraum von nur etwa 80 bis 100 Jahre, d. h. drei, vier Generationen. Es entsteht durch Alltagsinteraktion, ist veränderlich, wenig geformt, thematisch nicht festgelegt und in der Bedeutung nicht fixiert. Die Erinnerungen werden in der Kommunikation, im Austausch mit Mitmenschen aufgebaut und verfestigt, deren wichtigste Stütze die Sprache ist. Es steht in einem Milieu räumlicher Nähe, Interaktion, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen. Von der Ebene des individuellen Gedächtnisses zerfällt die homogene Konstruktion „Geschichte“ in eine Pluralität von Erfahrungen und Erlebnissen. Diese wiederum werden von historischen Schlüsselerfahrungen, gesellschaftlichen Wertmaßstäben und kulturellen Deutungsmuster beeinflusst und geformt. Kollektives Gedächtnis sei eine Steigerungsform des Generationsgedächtnisses, es sei ein politisches Gedächtnis, denn es sei von außen gesteuert und zeiche sich durch starke Vereinheitlichung aus. Assmann unterscheidet zwischen verschiedenen Typen wie Sieger- und Verlierergedächtnis, Opfer- und Tätergedächtnis, die sich jedoch überlagern können (vgl. Erll 2017:24-30). Wie Harald Welzer in seiner Studie über das Familiengedächtnis *Opa war kein Nazi* (2011) gezeigt hat, kann die offizielle Erinnerungskultur gegenüber privaten Erinnerungen eine Diskrepanz aufweisen.¹⁶ Demgegenüber ist das kulturelle Gedächtnis, als Langzeitgedächtnis bezeichnet, epochenübergreifend und alltagsfern, bezieht sich auf ausgewählte, für eine Gruppe relevante „Fixpunkte“, die über kulturell kodierte, zeremonialisierte Formen lebendig gehalten werden. „Vergangenheit“, so Assmann, „gerinnt hier zu symbolischen Figuren, an die sich Erinnerung heftet“ (Assmann 1992:52). Das kulturelle Gedächtnis nähert sich dem Charakter mythischer Narrationen und benötigt materieller Formen wie Schrift, Bild, Ritus etc. Assmann arbeitet verschiedene Merkmale heraus wie Identitätskonkretheit, Rekonstruktivität, Geformtheit, Organisiertheit, Verbindlichkeit und Reflexivität. Jan Assmann definiert das kulturelle Gedächtnis als

„den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in denen „Pfleger“ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt“ (Assmann 1988:15).

Kulturelles Gedächtnis ist als eine dynamische Größe zu verstehen, denn jede Generation eignet sich unter veränderten Bedingungen und Bedürfnissen ihre eigene Gedächtnisbestände an, ein Prozess, in dem nicht nur neuperspektiviert, sondern auch vergessen und aktualisiert wird.

¹⁶ Welzer gebraucht für diese Diskrepanz Metaphern „Album“ und „Lexikon“.

Assmann versteht kollektive Identität als „reflexiv gewordene gesellschaftliche Zugehörigkeit“, unterscheidet dabei aber zwischen kollektiven Wir-Identität und personalen Ich –Identität. Der Unterschied liegt darin,

„daß kollektive Identität nicht, wie personale, auf die natürliche Evidenz eines leiblichen Substrats bezogen ist. Die Evidenz kollektiver Identität unterliegt einer ausschließlich symbolischen Ausformung. Den „Sozialkörper“ gibt es nicht im Sinne sichtbarer, greifbarer Wirklichkeit. Es ist eine Metapher, eine imaginäre Größe, ein Konstrukt. Als solches aber gehört er durchaus der Wirklichkeit an.“ (Assmann 1992:135).

Assmann bindet sein Prinzip der Identität an komplementäre Prinzipien wie Alterität und Pluralität verknüpft mit Differenz und identitätslogischen Herangehensweise, das sich in bedeutungsorientierten und konstruktivistischen Theorieansätze des *cultural turn* einordnen lässt.

Assmann weist in ihren Untersuchungen darauf hin, dass Gedächtnis und Geschichte keine Opposition bilden, sondern auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind. Erinnerungsprozesse stehen demnach im Spannungsfeld zwischen subjektiver Erinnerung, wissenschaftlich objektiver Geschichte und kultureller Kommemoration (vgl. Horváth / Paabis 2006:16).

Warum müssen oder wollen wir uns erinnern und unsere Erinnerungen „festmachen“ und verräumlichen (nach Halbwachs bedürfen Erinnerungen bestimmter Haltepunkte, an denen sie sich festmachen können)? Die Tradierung von Geschichte und Konstruktion von Vergangenheitsbildern haben stets eine wichtige Rolle für die Selbstvergewisserung von Individuen, sozialen Gruppen, Kollektiven, Institutionen von Herrschaft, Nationen, gespielt (vgl. Welzer 2010:47).¹⁷ In der Forschung wird jedoch von einem vereinfachtem Singular der „Identität“ gewarnt. Denn jedes Individuum verfügt über mehrere Identitäten. Identität ist nicht statisch, weder für ein Individuum noch für Kollektive. Wie Möller dazu anmerkt: „Von einer konsistenten Identität zu sprechen birgt nicht nur die Gefahr der Vereinfachung, sondern vielleicht auch eines totalitären Anspruches“ (Möller 2001:11)

Erinnerung, so heißt es, ist eine Brücke aus der Gegenwart in die Vergangenheit. Erinnerungsvorgänge sagen mehr über die sich Erinnernden aus als über das Erinnernte. Erinnerungen offenbaren und konstruieren zugleich mit die Selbstbilder, Wahrnehmungs-, Denk- und Deutungsmuster. Erinnern und Vergessen sind zwei Seiten desselben Phänomens. Erinnern, die Kehrseite des Vergessens, ist zuerst ein individueller Akt der

¹⁷ Welzer versteht soziale Gruppen als Gedächtnissysteme, „die in der Kommunikation ihrer Mitglieder ein „transaktives Gedächtnis“ bilden, in dem jedes einzelne Mitglied als interner Speicher und die anderen Gruppenmitglieder als externe Speicher fungieren“ (vgl. Welzer 2010:19).

Rekonstruktion vergangener Ereignisse. Erinnerungen werden im sozialen und kommunikativem Austausch, durch das Kollektiv, (re)konstruiert und aufbewahrt im individuellem oder biographischem Gedächtnis. Das individuelle Gedächtnis ist eingebunden in weitere Gedächtniskreise, das Gedächtnis der Familien, der Generation, der Gesellschaft, der Nation, der sozialen Gruppe und diese sind Bestandteile des kollektiven Gedächtnisses (vgl. Bauer u.a. 2016:11).

2.2 Zum Konzept Erinnerungsorte

Pierre Nora hat sein Modell der Erinnerungsorte in drei Teilbänden *Erinnerungsorte Frankreichs* (1984, 1986, 1992) mit 130 Aufsätzen zu verschiedenen Abschnitten der französischen Geschichte entwickelt. Sein Anliegen war, nationale „Erinnerungsorte“, *lieux de mémoire*, des französischen Kollektivgedächtnisses zu erstellen, aber nicht mit konventionellen Methoden der Historiographie, sondern mit einer Art der Darstellung, die Fixpunkte kollektiver Erinnerung in den Blick nimmt, weniger die Faktizität, sondern Aspekte des Symbolischen und Imaginären berücksichtigt, was er in seinem dem Werk vorangestellten, programmatischen Essay *Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux* (dt. *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*) darlegt. Nora nennt zwei wichtige Strukturaspekte als Merkmale eines Erinnerungsortes: Symbolizität und Funktionalität. Nora nahm in sein Konzept keineswegs nur Orte, Gebäude, Gegenstände, sondern auch Personen, Begriffe, Daten etc. auf wie z. B. „Schweigeminute“, „Generation“ oder Redeweisen wie „Sterben für das Vaterland“ (vgl. Fornoff 2016:45f.). Seine Textsammlung zeigt Ausschnitte einer gewünschten und somit auch konstruierten Nationalerinnerung für Frankreich und stellt eine „symbolische Topographie“ (Kończal 2013: 81) Frankreichs dar. Mit dem Bezug auf die Nation als konstituierende Größe und die mit ihm einhergehende Exklusion von Minderheiten und die Nichtberücksichtigung minoritärer Diskurse sowie des Konstruktes eines als abgeschlossen aufgefassten nationalen Gedächtnisses mit normativem Charakter geriet Noras so konzipierte Textsammlung immer wieder unter Kritik (vgl. Kończal 2013: 82). Problematisch erscheint auch Noras strikte Trennung von Geschichte und Gedächtnis, die die Diskussion um die memoriale Funktion der Geschichtsschreibung, der Konstrukthaftigkeit, Perspektivität und Standortgebundenheit der Historiographie ausblendet (vgl. Erll 2017:22).

Während Noras Konzept noch sehr stark die Nation und nationale Identität als Bezugsgröße hatte, wurde das Konzept im Laufe der Zeit weiterentwickelt und betonte zunehmend, wie in der dreibändigen Sammlung zu den *Deutschen Erinnerungsorten* (François / Schulze 2001), den Konstruktcharakter, Inhomogenität und Diversität der Erinnerungsorte. Das Anliegen der Autoren war, Deutschland nicht in sich geschlossen zu verstehen, sondern es „nach Europa hin geöffnet“, „in seinen europäischen Verknüpfungen“ (François / Schulze 2003:19) zu denken. Aber auch François und Schulze standen unter Kritik, zwar „kein sinnstiftendes oder staatstragendes Projekt“ vorlegen zu wollen, ebenso aber „durch zu untersuchende Inhalte kollektiver Erinnerungen und durch die beteiligten Wissenschaftler“, die von ihnen selbst definiert waren, „ein[en] [...] nationale[n] Kanon mehr oder weniger attraktiver Erinnerungsorte“ vorgegeben zu haben (Brix / Bruckmüller / Stekl 2004:11, zit. nach Badstübner-Kizik 2014:48).

Nach François / Schulze sind Erinnerungsorte „[...] langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert“ (François / Schulze 2003:18). Beim Begriff „Erinnerungsort“ handelt es sich um eine Metapher, betonen die Autoren, und er wird im Sinne von *loci memoriae* gebraucht. In Anlehnung an Jan Assmann, dass „das kulturelle Gedächtnis sich auf die Fixpunkte in der Vergangenheit richtet“, bezeichnen sie Erinnerungsorte als „Kristallisationspunkte“, die zu „symbolischen Figuren“ gerinnen, „an die sich Erinnerung haftet“ (ebd.). So aufgefasste Erinnerungsorte können materieller wie immaterieller Natur sein. Sie beinhalten unterschiedliche Phänomene wie Ereignisse, Personen, Gegenstände, Denkmäler, Gebäude, Institutionen, Begriffe, Bücher, Kunstwerke etc., die gruppendifferenzielle Eigenschaften haben. Sie werden von mehreren Gruppen geteilt, haben für mehrere Gruppen gemeinsame, vergleichbare oder parallele Bedeutung, auf lokaler, regionaler, ethnischer, sozialer, konfessioneller, sprachlicher, nationaler, generationeller Ebene (vgl. Badstübner-Kizik 2014:46).

Erinnerungsorte haben verschieden lange Wurzeln, da das Gedächtnis ständig in einem Prozess der Verwandlung und Neuformierung begriffen ist. Im Laufe ihrer Existenz machen sich einen mehrfachen Bedeutungs- und Interpretationswandel durch, können verschwinden und (neu besetzt) wiederbelebt, umfunktioniert oder manipuliert werden (vgl. Badstübner-Kizik 2014:46). Astrid Erll macht auf die zeitlichen Dimensionen von Erinnerungsorten aufmerksam und spricht in diesem Zusammenhang vom

„Zeitbewusstsein“. Dabei ist die „kollektive Vorstellung von der Bedeutung des Erinnerten und von seiner Einbettung in zeitliche Prozesse“ (Erl1 2005:117) entscheidend. Es geht in dem Konzept also nicht um eine historische Faktizität, was „wirklich war“, „sondern vielmehr um die symbolische Imagination des Gewesenen in seinen historischen Bezügen zur jeweiligen Vergangenheit und Gegenwart und seinen unterschiedlichen kulturellen und historischen Erfahrungen.“ (Pasewalck 2015: 170).

Noras Idee zur Kartographierung nationaler Gedächtnislandschaften wurde seitdem vielfach rezipiert, kritisiert, erweitert, modifiziert. Das Spektrum des Konzepts reicht von einer national geprägten Kollektiverinnerung hin zu regionalen, europäischen, transnationalen und globalen Ausrichtungen und Perspektivierungen wie *Memoria Austriae* (Brix / Bruckmüller / Stekl 2004), *Schweizer Erinnerungsorte* (Kreis 2010), *Deutsch-polnische Erinnerungsorte* (Hahn / Traba 2012-2015), *Erinnerungsorte der DDR* (Sabrow 2009), *Europäische Erinnerungsorte* (den Boer u.a. 2011), *Ökologische Erinnerungsorte* (Uekötter 2014).

In den letzten Jahren rücken die Debatten um die kulturellen und gesellschaftlichen Grundlagen Europas ins Zentrum des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses. Mit der EU-Osterweiterung, der Euro-Krise und zuletzt der Migrationskrise werden die Debatten um die Identität Europas immer wieder aufs Neue geführt und ausgehandelt. Die Zugehörigkeitsdebatten betreffen nicht nur Europa auf der Makro-Ebene, sondern werden auch innerhalb von einzelnen Staaten und Gesellschaften verhandelt (vgl. König 20:12).

Um die Jahrtausendwende begann die Erinnerungsforschung die zunächst eng an nationalstaatliche Rahmen gebundene Perspektive auszuweiten und Erinnerungen im europäischen Kontext aus transnationaler Perspektive stärker in den Blick zu nehmen. Gefragt wird nach Divergenzen und Konvergenzen nationaler Erinnerungen in Europa. Zentral treten in zahlreichen Studien Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg auf, die Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Im Zentrum stand die Frage, ob eine europäische Erinnerung überhaupt möglich ist, und wenn ja, mit welchen Inhalten und in welcher Form. In seinem Aufsatz *Auf der Suche nach den europäischen Erinnerungsorten* (2009) hat François den Begriff „geteilter Erinnerungsorte“ ins Gespräch gebracht, was multi- und transnationale Perspektiven eröffnete. In diesem Zusammenhang erschien die dreibändige Abhandlung zu *Europäischen Erinnerungsorten* (de Boer u.a. 2012). In Konzepten der Transnationalität der Erinnerungen werden drei Anknüpfungspunkte favorisiert: der Zweite Weltkrieg (und insbesondere der Holocaust), die stalinistischen Verbrechen und die europäische Integration. Dabei zeigen die Studien, dass zwischen der

Erinnerung an den Holocaust und der Erinnerung an die stalinistischen Verbrechen ein Spannungsverhältnis und zum Teil ein Konkurrenzverhältnis besteht (vgl. Schwelling 2016:16-19). Claus Leggewie entwirft in seinem Buch *Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt* (2011) das Kreismodell mit sieben Erinnerungskreisen europäischer Erinnerung als „Anker und Fluchtpunkte einer supra- und transnationalen Erinnerung in Europa“ (Leggewie 2011:15): Holocaust, Gulag, Ethnische Säuberungen, Kriege und Krisen, Kolonialverbrechen, Migrationsgeschichte und Europäische Intergration. Stefan Troebst stellt grob eine Konfliktlinie zwischen West- und Osteuropa fest, die entlang des Holocaust- und Gulag-Gedächtnis verläuft (vgl. Troebst 2005). Leggewie fragt sich auch, was Europa zusammenhalte und kommt zu der Auffassung, „dass ein supranationales Europa nur dann eine tragfähige politische Identität erlangen kann, wenn die öffentliche Erörterung und wechselseitige Anerkennung ebenso hoch bewertet wird wie Vertragswerke, Binnenmarkt und offene Grenzen“ (Leggewie 2011:7) und fügt hinzu, dass „Europas heterogene Erinnerungsgemeinschaft somit auch nicht aus normativen Vorab-Konsensen, Wertekatalogen und Leitkulturen, sondern genau aus der Strittigkeit solcher Konsensannahmen und der diskursiven und zivilen Bearbeitung von Deutungs- und Anerkennungskonflikten“ (ebd., 51) sich ergebe. Das heißt, dass es um die Konstruktion oder Erschaffung *eines* einzigen europäischen Gedächtnisses bzw. *einer* europäischen Erinnerungskultur nicht gehen kann.

Aleida Assmanns Konzept „dialogischen Erinnerns“ steht im Kontext der Debatte um Formen, Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen einer transnationalen europäischen Erinnerungskultur. Es soll dazu dienen, konfliktive Gedächtnisbestände europäischer Nationen in dialogischen Formen zu bearbeiten und über die Herausbildung anschlussfähiger Erinnerungskonstruktionen zu befrieden. Für Assmann kommen die „Desaster des kurzen 20. Jahrhunderts“ (Leggewie 2011:9) als Grundlage einer zukunftssträchtigen supra- oder transnationalen europäischen Erinnerungskultur und Identität, denn die „historische Naherinnerung“ (Karl-Heinz Bohrer) bestimme bis heute die kollektiven Gedächtnisse in Europa und die Bezüge zu den Nachbarn (vgl. Assmann 2013:199f.).

Assmanns Vorschlag zur Europäisierung nationaler Gedächtnisse sieht fünf Strategien für ein dialogisches Aushandeln strittiger und konfliktiver Erinnerungen:

- eine Erhaltung von erinnerungsgeschichtlicher Pluralität und Differenz

- ein Perspektivwechsel, d.h. die Übernahme erinnerungsgeschichtlicher Perspektive einer oder mehrerer europäischer Nationen, Minderheiten oder Bevölkerungsgruppen
- eine Kontextualisierung einzelner Erinnerungsbestände
- eine Inklusivität (vgl. Badstübner-Kizik / Hille 2016:24-27)

3. Erinnerungsorte im DaF-Unterricht

3.1 Kulturbegriff und Kulturvermittlung im Fach DaF

Im Zuge der internationalen kulturwissenschaftlichen Debatte der letzten Jahre und Jahrzehnte, die als *cultural turn* bezeichnet wird und ein Paradigmenwechsel in den Sozial- und Humanwissenschaften bzw. einen fundamental geänderten Perspektivwechsel von den Strukturen und Gesetzmäßigkeiten hin zu den von den Menschen selbst entworfenen Bedeutungen einleitet, wird auch die Frage nach der neuen Definition und dem neuen Verständnis von Kultur aufgeworfen. Nicht die Vorstellung von Einheitlichkeit und Konsens, sondern die Ebene der Bedeutungszuschreibungen, d.h. Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, den Menschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben, liefert die Grundlage für den (neuen) bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff¹⁸ (vgl. Altmayer 2017:11). Diesem Begriff liegt ein theoretisches Argument zugrunde, dass „menschliche Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, von Sinnsystemen und kulturellen Codes reproduziert werden“ (Reckwitz 2005:5). Mit anderen Worten, ist Kultur, so formuliert es der deutsche Soziologe Andreas Reckwitz, im Rahmen neuerer Kulturtheorien „als jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von „symbolischen Ordnungen“, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2006:84) zu verstehen. Demzufolge wird unter Kultur „der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex oder Repertoire von Vorstellungen, Denkformen, Werten, Bedeutungen, Wissens-elementen, der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning/Sommer 2006:158) verstanden. Dieses Symbolsystem ist die Sprache, die hier

¹⁸ Zu den Konzepten oder ‚Kulturmetatheorien‘, die die Debatte der vergangenen Jahre bestimmt haben und die für den wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriff die theoretische Basis gestellt haben, zählen die Auffassungen von Kultur als „Gesamtheit der symbolischen Formen“ (Ernst Cassirer), Kultur „Zeichensystem bzw. Semiosphäre“ (Jurij Lotman, Roland Posner), „Kultur als Text“ im Sinne der interpretativen Kulturanthropologie und „Kultur als selbstgesponnenes Gewebe“ (Clifford Geertz) (vgl. Nünning/Sommer 2004:158).

nicht als sprachliches System, Grammatik und Wortschatz gemeint ist, sondern primär als Sprachgebrauch im Diskurs. Jede sprachliche Äußerung, Texte, Bilder, Medien machen von der symbolischen Ordnung Gebrauch, die hier als „Kultur“ definiert wird. Somit ist der Diskurs auch der Ort, von dem aus sich „Kultur“ erforschen lässt (vgl. Altmayer 2013: 18f.)

Entscheidend ist für diesen Ansatz, so betont Altmayer, auch die Einsicht, dass die Welt, die wir als „Wirklichkeit“ oder „Realität“ wahrnehmen, nicht unmittelbar „an sich“ als „objektive“ existiert, sondern uns als gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist, die wir selbst durch Sinngebungsprozesse in der sozialen Interaktion erst herstellen. Wir geben unseren Wahrnehmungen und Erfahrungen einen bestimmten Sinn mithilfe von Wissensordnungen. Diese Wahrnehmungen und Erfahrungen kommen aber durch diese Wissensordnungen erst zustande. Wir alle verfügen über bestimmte Wissensstrukturen, zu denen wir unsere uns als „objektiv“ empfundene Erfahrungen hinzufügen, und diese mithilfe dieser Wissensstrukturen, Ordnungen und Kategorien deuten (vgl. Altmayer 2012/2013:18).

Seit einigen Jahren gibt es auch im Fach Deutsch als Fremdsprache Ansätze zur kulturwissenschaftlichen Transformation der herkömmlichen Landeskunde zu einem „kulturwissenschaftlichen Ansatz“, was zur bis heute nicht abgeschlossenen Diskussion um die neue bzw. zutreffendere Bezeichnung für „Landeskunde“ führte („Kulturkunde“, „Kulturwissenschaft“, „Kulturstudien“, „Kulturelles bzw. kulturbezogenes Lernen“ oder „diskursive Landeskunde“¹⁹ (Altmayer). Mit dieser neuen Auffassung von „Landeskunde“ geht auch die Kritik am homogenisierenden, essentialistischen, auf Nation bezogenen „Kulturbegriff“, der dem interkulturellen Lernen zugrunde liegt. Altmayer bezeichnet ihn nicht nur als unzeitgemäß und untauglich, sondern auch als gefährlich²⁰, denn er gehe von einer mehr oder weniger als abgeschlossen vorgestellten ethnisch oder national definierten Gemeinschaft von Menschen aus, die sich durch ein gemeinsames Orientierungssystem auszeichne, das das Verhalten, die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen und

¹⁹ Zur Didaktisierung des Konzepts siehe Altmayer, Claus, *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart 2017.

²⁰ „Dieser Begriff von „Kultur“, der vielen Diskussion über Interkulturalität und interkulturelles Lernen zugrunde liegt, ist nach meiner Auffassung im Hinblick auf die Landeskunde und den Fremdsprachenunterricht unzeitgemäß, untauglich und gefährlich. Unzeitgemäß, weil wir in Zeiten der globalen Vernetzung die Bedeutung ethnischer und nationaler Kategorien nicht mehr so völlig einseitig in den Vordergrund stellen sollten [...]; untauglich, weil der Begriff eine Homogenität ethnisch-nationaler Gesellschaften nach innen unterstellt, die es so wahrscheinlich noch nie gegeben hat [...]; und gefährlich, weil der Begriff mit Pauschalisierungen auf ethnisch-nationaler Ebene arbeitet, die sich weder strukturell noch inhaltlich von Stereotypen und Klischees unterscheiden lassen, die aber solchen Stereotypen eine pseudowissenschaftliche Legitimation verleihen und Lerner zum Denken in stereotypisierenden und pauschalisierenden Kategorien ermuntern.“ (Altmayer 2017:12)

Kommunizieren der Mitglieder dieser Gemeinschaft regeln. Innerhalb des interkulturellen Ansatzes wird von der „deutschen“, oder „französischen“ Kultur²¹ gesprochen und damit suggeriert, dass sich z. B. *die* Deutschen in ihren Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen ähneln und von *den* Franzosen mehr oder weniger unterscheiden. (vgl. Altmayer 2017:11f.)

An die Stelle der in der Landeskunde üblichen Fragestellungen nach den „realen“ Gegebenheiten in Deutschland bzw. deutschsprachigen Ländern (vgl. z. B. *Tatsachen über Deutschland* 2005), nach „typischen“ Alltags- und Familienleben oder Essgewohnheiten, historischen Ereignissen der deutschen Geschichte tritt in der kulturwissenschaftlich ausgerichteten diskursiven Landeskunde bzw. Kulturvermittlung (Kulturstudien) die Frage, *wie* wir z. B. über Familie, Essen oder z. B. den Mauerfall sprechen und schreiben, welche Bedeutungen diesen Themen beigemessen und zugeschrieben werden, auf welche Deutungsressourcen bzw. Deutungsmuster wir dabei greifen und welche unterschiedliche Positionen und Sichtweisen zum Ausdruck kommen. An die Stelle der herkömmlichen landeskundlichen Gegenstände selbst, so Altmayer, treten jetzt die Prozesse der Deutung, des diskursiven Zuschreibens und Aushandelns von Bedeutungen (vgl. Altmayer 2017:11).²² Eine solche „Landeskunde“ geht davon aus, „dass das Erlernen einer (fremden / zweiten / zusätzlichen) Sprache sich vor allem an dem Ziel orientiert, an Diskursen in der zu erlernenden Sprache partizipieren zu können, was zum einen das Verfügen über die im engeren Sinne sprachlichen Mittel, zum anderen aber auch einen kompetenten Umgang mit

²¹ Von „deutscher Kultur“ spricht man in diesem Kontext, „wenn es um die deutschsprachigen Diskursen zugrunde liegenden symbolischen Ordnungen geht“ (Altmayer 2017:20), d. h. von „Kultur deutschsprachiger Diskurse“ und in ihr verwendeten kulturellen Deutungsmustern. „Deutschland“, „der deutschsprachige Raum“ und „deutsche Sprache“ seien in diesem Zusammenhang als diskursive Konstrukte zu verstehen. Für das kulturelle Lernen im Unterricht heißt das, dass ihre Gegenstände nicht in einer „objektiv“ existierenden Wirklichkeit zu suchen sind (z. B. Was essen die Deutschen zum Frühstück, Mittag, abends? o.Ä.), sondern in sprachlichen Äußerungen, mit denen wir der Wirklichkeit Bedeutung zuschreiben und diese erst herstellen (z. B. Wie sprechen wir über Essen und Trinken? Auf welche Deutungsmuster wir zurückgreifen? Wie wir diese Bedeutungen in der Interaktion aushandeln? Wie versuchen wir, bestimmte Bedeutungen durchzusetzen und zu stabilisieren?) (vgl. Altmayer 2017:9).

²² Mit einem aus der eigenen Lehrpraxis diesen Ansatz gut veranschaulichten Beispiel über den Diskurs „Deutsche Einheit“ macht Altmayer es noch deutlicher, worum es einer Kulturwissenschaft im Kontext DaF geht. Die Frage nach der „inneren Einheit“, über das (Nicht)Vorhanden von Unterschieden zwischen „Ossis“ und „Wessis“ wäre also nicht, ob bzw. in wieweit die „innere Einheit“ hergestellt ist und ob die „Ossis“ wirklich anders sind als die „Wessis“, sondern wie überhaupt der Diskurs über die „innere Einheit“ funktioniert und welche Rolle dabei den kulturellen Deutungsmustern zukommt. Im Zentrum des kulturwissenschaftlichen Konzepts des kulturellen Lernens stehen diskursive Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir soziale, politische und historische „Realität“ als vermeintlich objektive erst „herstellen“ und in denen wir uns über diese verständigen (Altmayer 2012/2013:16). Kulturwissenschaftlich ausgerichtetem kulturellem Lernen würde es dabei darum gehen, Diskurs- und Deutungscharakter des Themas sichtbar und rekonstruierbar zu machen (vgl. Altmayer 2013:18).

den den (Fach-)Diskursen zugrunde liegenden Wissensordnungen in der Form implizit vorausgesetzter kultureller Muster voraussetze (vgl. ebd.), fasst Altmayer zusammen. Altmayers Konzept kulturbezogenen Lernens ist das einer diskursiven Landeskunde, bei der die Lernenden zu Teilnehmern an Diskursen der deutschsprachigen Länder und deren Gesellschaften werden sollten. Solch eine ausgerichtete „Landeskunde“, die explizit auf die Prozessorientierung verweist, soll exemplarisch, lernerorientiert, partizipativ, prozesshaft, integrativ, handlungsorientiert, am DACH-Prinzip orientiert, mit Einsatz von authentischen Materialien, machtkritisch und kulturellexiv sein. Altmayer operiert mit *kulturellen Deutungsmustern*.²³ Sie seien verdichtete, im kulturellen Gedächtnis gespeicherte Einzelelemente dieses Wissens, auf die wir im alltäglichen Sprachgebrauch, in medialer und schriftlicher Kommunikation zurückgreifen und die wir bei unseren Gesprächspartnern und Adressaten erwarten. Sie dienen der Handlungsorientierung und ermöglichen erst gemeinsame und verständliche Kommunikation (vgl. Altmayer 2013:15). Kulturelle Deutungsmuster nach Altmayer sind Bestandteile von Diskursen als textübergreifende Prozesse der Bedeutungszuschreibung und –produktion. Altmayers Deutungsmusteransatz geht von einem Konstruktions- bzw. Interpretationscharakter von Wirklichkeit und Welt aus. Die Beschäftigung mit kulturellen Mustern trage, so Altmayer, zur Herausbildung der Partizipationsfähigkeit bei. Dabei hebt Altmayer hervor, dass die entscheidenden Bezugsgrößen für die Identifikation kultureller Muster nicht Nation oder Ethnie, sondern Sprache und Diskurse seien (vgl. ebd. 15-22).

Was ist dann das Lernziel eines so ausgerichteten kulturellen Lernens im DaF-Unterricht? Der Sprachunterricht solle, so Altmayer, „zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen befähigen“ (Altmayer 2017:10). Das neuformulierte Ziel heißt „Diskursfähigkeit“. Dieses Ziel klingt auf den ersten Blick ziemlich kompliziert sowie im Unterricht schwer umsetzbar. Was diese „Diskursfähigkeit“ konkret bedeutet und was sie ausmacht, erläutert Altmayer mit dem Erwerb dreier wichtiger Kernkompetenzen als Voraussetzung: 1) die Fähigkeit, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitzuwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können 2) die Fähigkeit, Diskurspluralität anzuerkennen und auszuhalten 3) die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen

²³ Altmayer unterscheidet zwischen kategorialen Mustern („Mann“ – „Frau“, „Ossi“ – „Wessi“), topologischen Mustern („Heimat“, „Stadt vs. Land“, „Westen“ – „Osten“), chronologischen Mustern („Weihnachten“, „Friedliche Revolution“, „Wirtschaftswunder“) und axiologischen Mustern („Freiheit“, „Gerechtigkeit“, „Solidarität“) (vgl. Altmayer 2012/2013:22f.).

(vgl. Altmayer 2017:10).

Ein weiterer aktueller Ansatz in der Fremdsprachendidaktik, die sich mit dem kulturellen Lernen gut vereinbaren lässt, ist das Konzept der symbolischen Kompetenz von Claire Kramersch. Es bezeichnet ein übergeordnetes Lernziel, eine Art Horizont für das Sprachenlernen in der heutigen (post)modernen, globalisierten Gesellschaft, das in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Lernziel der kommunikativen Sprachkompetenz (und auch mit ihr Sprach- und Kommunikationsverständnis) profiliert wurde. Einerseits verbindet sich das Konzept mit einem alternativen, symbolischen Verständnis von Sprache²⁴, das ihren poetischen, emotionalen und ideologischen Dimensionen Rechnung trägt, und andererseits mit einem alternativen Verständnis vom Subjekt als multilinguales Subjekt, der es versteht, zwischen Sprachen und in den eingeschriebenen komplexen und widersprüchlichen Deutungs- und Wertevorstellungen zu operieren, im Gegensatz zum monolingual imaginierten „native speaker“ (vgl. Kramersch 2011:39). Dem Konzept liegt ein erweitertes Verständnis von Sprache zugrunde, die nicht mehr als verfügbares und neutrales Instrument zum Austausch fixer Bedeutungen angesehen wird, sondern als symbolischer Zusammenhang, in dem sich Subjekte konstituieren, positionieren sowie konstituiert und positioniert werden, mit der Subjekte Bedeutungen aufgreifen, abwandeln, erfinden, aushandeln und verbindlich zu machen versuchen.²⁵ Demnach bildet die Sprache nicht bloß die Wirklichkeit ab, sondern konstruiert sie mit, versieht sie also mit kultureller Bedeutung. Im Konzept geht es um die Interpretation und Konstruktion von Realität und der Positionierung der Subjekte in ihr, und Limitierung bzw. Eröffnung von Denk-, Rede- und Handlungsmöglichkeiten. Ein symbolisch kompetenter Lerner soll derjenige sein, der

²⁴ Kramersch unterscheidet (nach Karl Bühler) drei Funktionen der Sprache: symbolische Darstellung (was die Sprache aussagt), symbolische Sprechhandlung oder Appell (was die Sprache tut) und symbolischer Ausdruck (was durch die Sprache evoziert wird) (vgl. Kramersch 2011:36f.).

²⁵ Diese Überlegungen basieren auf den Theorien von „Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft“ (Gardt 2003) oder „Linguistik als Kulturwissenschaft“ (Wengeler 2006), die aus einem kulturwissenschaftlichen Axiom von der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit entstanden sind. Unter Kultur versteht man demnach „als mit Sinn und Bedeutung versehene Wirklichkeit, als Komplex unterschiedlicher Bedeutungssysteme, die ohne Sprache nicht zu denken ist“ (Kämper 2007:422). Denn Sinn und Bedeutung verleihen sei zunächst ein sprachlicher Vorgang und Kultur sei ihrerseits auf Kommunikation angewiesen und durch Sprache in der Funktion von Wirklichkeitsdeutung vermittelt werde. Vor diesem Hintergrund spricht man von der sprachlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In und durch Sprache erschaffen sich die Menschen Wirklichkeit so, wie sie sie verstehen und deuten. Mit Sprache übernehmen wir Interpretationen der Welt. Sprache sei Medium und Ort der Konstitution von Wirklichkeit und Weltwissen, die erst gesellschaftlich erschaffen werde. Sprachanalyse als Kulturwissenschaft „bedeutet dann die Offenlegung dieser Vorgänge (vgl. Gardt 2003:286). Um mit Koselleck zu sprechen, ist Sprache nicht nur Indikator, sondern auch Faktor historisch-sozialer Prozesse (Koselleck 1979:29). Peter Auer beschreibt kulturwissenschaftliche Linguistik als „Differenzwissenschaft“ und plädiert für das „Wie“ als einen ihrer zentralen Gegenstände (Auer 2000:67).

sich der symbolischen Macht der Sprache, Bedeutungen zu stiften und Wirklichkeit zu kreieren, bewusst ist und sich ihrer zu bedienen weiß (vgl. Riedner 2015:131ff.).

Kramerschs Modell der symbolischen Kompetenz hebt also sowohl die Sprache (verstanden als symbolische Ordnung) als auch die Kultur (verstanden als Netz von Bedeutungen; vgl. mit Kultur als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ von Geertz) hervor. Dies bedeutet, dass die symbolische Kompetenz eine Kompetenz ist, bei der Prozesse der Bedeutungsherstellung bzw. Aushandlung verständlich und nachvollziehbar werden sollen. Kramersch unterstreicht dabei die Bedeutung von Literatur, die einen Platz für symbolisches Handeln bietet, in der historische Fakten und ihre Repräsentationen um eine emotionale Komponente ergänzt werden könnten. Literatur wird als Reflexion über die sprachliche Form und deren Wirkung verstanden. Diesen Raum bezeichnet Kramersch als dritten Ort, und die Fähigkeit, im symbolischen Sinne zu handeln als symbolische Kompetenz (vgl. Riedner 2015:130). Kramersch formuliert ihre Anforderung an die Fremdsprachenlernende so: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“ (Kramersch 2006:251).

In der jüngsten Forschung vor dem Hintergrund der obengenannten Theorien und Ansätzen wird der Begriff des Literarisch-Ästhetischen, der Literarizität, neu aufgewertet und ins Zentrum literatur- und kulturdidaktischer Überlegungen gestellt. So plädieren Altmayer, Dobstadt und Riedner für die Kategorie der Literarizität mit dem Hinweis, dass Literatur gerade aufgrund ihres literarisch-ästhetischen Charakters ihr Potenzial beim Sprach- und Kulturerwerb einbringe (vgl. Dobstadt / Riedner 2011:102).

Altmayer misst in seinem kulturwissenschaftlichen Landeskunde-Konzept der Literatur ebenso eine große Rolle zu. Er hebt hervor, dass die Literatur „durch ihre „welterschließenden Kraft“ (Altmayer 2014:28) und ihre „bildungsrelevanten Inhalte“ (ebd.), aber auch durch ihre ästhetische Dimension, die Literarizität, den Tendenzen zur Simplifizierung, Pauschalisierung und Banalisierung entgegenwirke. Mit Anforderungen wie Deutungs-aushandlung, Ambiguitätstoleranz, symbolische Kompetenz und der Teilhabe an Prozessen und Diskursen, sei der Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht einer hochkomplexen globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts unabdingbar. Besonders in literarischen Texten werden kulturelle Muster implizit (vgl. ebd).

Auch Michael Dobstadt plädiert für einen neuen Ansatz in der Arbeit mit Literatur im

Kontext des DaF-Unterricht²⁶, die „von der ästhetischen Seite der Literatur und der Sprache ausgeht“ (Dobstadt 2017:7) und ihren Platz „in wechselnden Konstellationen von Linguistik, (Sprach)Didaktik und Kulturwissenschaft und [...] aus wechselnden Perspektiven mit Blick auf ihre Funktionalisierbarkeit für Prozesse des Spracherwerbs und des Kulturlernens bzw. –(ver)mittelns“ (Dobstadt 2009:22f.) verortet. Dies bedeute, dass Literatur für Sprach- und Kulturlernzwecke funktionalisiert werden soll, nicht aber ausschließlich als Mittel zur Erarbeitung von Lexik und Grammatik, Gesprächs- und Schreibenanlass oder als „authentisches“ Material, das Einblicke in „fremde“ Kultur und die Möglichkeit zum Austausch über „kulturelle Differenzen“ bieten könnte. Eine kulturwissenschaftliche Lektüre, für die in dieser Arbeit für die Arbeit mit Literatur innerhalb des Konzepts Erinnerungsorte plädiert wird, schließt den wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriff mit ein und verspricht sich dadurch positive Auswirkungen auf das gesetzte Lernziel der „Diskursfähigkeit“ und der symbolische Kompetenz und versteht sich dabei als Teil derer. Denn Lesen gehe nicht eben mit Verstehen auf, sondern prozessiere etwas, was sich dem Verstehen entzieht oder in Frage stellt (ebd.). Dafür stehen die Begriffe wie „Unlesbarkeit“, „Unsagbarkeit“, „Unentscheidbarkeit“, Momente der „Desorientierung“ (Shklovsky), „Fremdsprache Literatur“²⁷. Und wenn man Literatur nicht als Abbildung von Wirklichkeit liest, sondern auf die Form und Bedeutungen achtet, kann sie ihr sprach- und kulturelles Potenzial entwickeln.

Zum anderen steht Literatur nicht für sich da, sondern ist ein Teil von größeren diskursiven Zusammenhängen und symbolischen Netzwerken. Literarische Texte partizipieren an Diskursen²⁸ und verweisen auf sie, was anhand von literarischen Texten im Unterricht gezeigt werden kann. In diesem Zusammenhang gewinnen literarische Texte an Bedeutung, denn sie zeichnen sich durch „diskursive Mehrfachzugehörigkeiten,

²⁶ Siehe dazu die neu erschienene didaktische Umsetzung des Konzepts: Dobstadt, Michael / Riedner, Renate, *Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2*, Stuttgart 2017.

²⁷ Adolf Muschg bringt die Metapher „Fremdsprache Literatur“, die impliziert, „dass die Sprache der Literatur in jeder Sprache – und damit auch für den muttersprachlichen Leser – eine Fremdsprache ist und – damit nicht genug – auch Fremdsprache bleibt“ (zit. Dobstadt/Riedner 2011:8). Diese These spricht gegen den Einwand, der Einsatz der Literatur im DaF-Unterricht bedürfe eines umfassenden Vorwissens der fremden Kultur seitens Deutschlernender und hindere beim Nichtvorhanden derer das Verständnis.

²⁸ Aus einer disziplinenübergreifender, diskurstheoretischer Perspektive lässt sich Diskurs „als Bezeichnung für ein „System des Denkens und Argumentieren“ fassen, das „durch einen gemeinsamen Redegegenstand, durch „Regularitäten der Rede“ und durch „Relationen zu anderen Diskursen“ bestimmt ist. Diskurse sind [...] keine Einzeltexte oder Textgruppen, sondern Komplexe, die sich aus Aussagen und den Bedingungen und Regeln ihrer Produktion und Rezeption in einem bestimmten Zeitraum zusammensetzen.“ (Winko 2003:464, zit. nach Hille 2017:80).

Verdichtung mehrdimensionaler Deutungs- und Symbolgehalte sowie ästhetische Merkmale und durch vielfältige Möglichkeiten zu eigenen, erprobenden Positionierung der Lernenden aus“ (Hille 2017:77). Hille plädiert dafür, Texte unter den Leitbegriffen Diskursivität, Literarizität, Medialität und Performativität in der Forschung zu analysieren und stärker in den Unterricht einzubeziehen (vgl. ebd.).

Als theoretische Basis und Grundlage dieser Arbeit sowie der Arbeit im DaF-Unterricht dienen diese kulturwissenschaftlichen Konzepte der „Landeskunde“ bzw. kulturbezogenen bzw. kulturellen Lernens, der „diskursive Landeskunde“ (nach Altmayer), der Ansatz der symbolischen Kompetenz (nach Kramsch) und die Ansätze ästhetischen Lernens sowie der literarischen Kompetenz (Kategorie Literarizität).

All diese methodisch-didaktischen Überlegungen verfolgen das gemeinsame Ziel, den DaF-Lerner mit Strategien zu versehen, mittels derer er seine Umwelt ständig bewusst deuten kann. So soll er in der Lage sein, sensibel und überlegt auf Missverständnisse zu reagieren, Manipulation durch Medien als solche wahrzunehmen und zu deuten, Bedeutungsproduktion zu durchschauen, Wissen über die Thematik mit Wissen über die Funktionsweise eines Diskurses zu kombinieren und seine Meinung als eine von mehreren validen Optionen zu betrachten, wodurch er Konflikte verhindern sowie ihre Implikationen vorhersehen und vermindern kann. Damit gilt, innerhalb dieser Arbeit mögliche praktische Wege und Vorschläge konkreter Arbeit im DaF-Unterricht innerhalb dieser theoretischen Konzepte aufzuzeigen, zu entwerfen und zu präsentieren.

3.2 Erinnerungsorte im DaF-Unterricht

Das Konzept der Erinnerungsorte hat sich in den letzten Jahren zu einem zentralen Paradigma innerhalb des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Diese immer noch anhaltende Attraktivität hat aus meiner Sicht folgende Gründe: Die Arbeit an Erinnerungsorten im DaF-Unterricht erlaubt sehr anschaulich an exemplarischen Inhalten des kollektiven Gedächtnisses den kollektiven und individuellen Konstruktionscharakter von Kulturen aufzuzeigen, offenzulegen und macht damit die Prozesse und Praktiken der Bedeutungskonstruktion und -produktion in entsprechenden Diskursen für die Lernenden leichter nachvollziehbar und reflektierbar. Zum anderen eröffnet dieser Ansatz Möglichkeit, das Gedächtnis spezifischer sozialer Gruppen oder eben Kulturen über eine Analyse ihrer symbolischen Erinnerungsträger und

Deutungsmuster systematisch zu entschlüsseln und zu analysieren.

Das Konzept Erinnerungsorte und Erinnerungsdiskurse bietet methodisch-didaktisch als „Lernorte“ mit ihrer Offenheit, Unabgeschlossenheit, Prozesshaftigkeit, Heterogenität, Pluralität und Konstruktivität (synchron wie dyachron) im Sinne kulturbezogenen Lernens viele Anschlussmöglichkeiten im kulturwissenschaftlichen DaF-Unterricht. Denn das Konzept selbst versteht Geschichte nicht als etwas abgeschlossenes, sondern als etwas „was immer noch geschieht“ (Francois / Schulze 2005:12), als Gegenwart der Vergangenheit. Im Mittelpunkt des Interesse stehen Vielschichtigkeit, Prozesshaftigkeit, Komplexität, Konstruktivität von Geschichte und die Konfliktivität von Bedeutungsbildung (vgl. Magosch 2015:271). Durch die Arbeit mit Erinnerungsorten können Lernende „zum strukturierenden Umgang mit Vielfalt, Diversität und Differenz [...] befähig[t]“ (Hallet 2007:37). Die Sensibilisierung und Bewusstmachung des Zusammenspiels zwischen Form, Inhalt und Bedeutung, Bild und Sprache, Selbstreflexion und Konstruktivität fördern Medienkompetenz und Diskursbewusstsein, „d.h. die Kompetenz, Konstruktionen kultureller Deutungen zu erkennen – mitsamt ihrer Historizität, Komplexität und Vielschichtigkeit“ (Magosch 2015:271). Aus den hier genannten Gründen und Überlegungen haben, meiner Ansicht nach, Erinnerungsorte ein enormes Lern- und Lehrpotenzial und wirken sich positiv auf die Förderung von Diskurskompetenz unter der Prämisse und Voraussetzung eines kompetenten didaktischen Einsatzes im Unterricht aus.

Bei der konkreten Arbeit mit Erinnerungsorten soll als erstes die Frage gestellt werden, ob Erinnerungsorte ein sinnvolles Reservoir im Hinblick auf das Lernziel innerhalb des kulturbezogenen Lernens für die DaF-Didaktik darstellen, und welche von ihnen für wen, wann, wo und in welcher Form im Unterricht eingesetzt und erarbeitet werden können. Bei der Wahl von Lerninhalten und Themen stellt Badstübner-Kizik das komplexe Beziehungsgefüge zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung in den Mittelpunkt. Sie plädiert für eine fremdsprachliche Kulturdidaktik, die Bekanntes, Vertrautes und Gewohntes aufgreift, um diese dann schrittweise zu erweitern und zu differenzieren, denn „dauerhafte Lernerfolge zeitigt die [...] Vermittlung von [...] Deutungsmustern [...] in der Regel nur da, wo sie lebensweltlich tradierte Bilder bestätigt und weiterentwickelt, aber nicht dort, wo sie sie auslöschen will“ (Sabrow 2009:12; zit. nach Badstübner-Kizik 2014:45). Für den Ansatz im Unterricht bieten sich gut die Phänomene an, die in der Gegenwart und für Lernende deutliche Präsenz aufweisen, gleichzeitig aber synchron und

diachron vernetzt sind, die also somit erlauben, „über individuelle Erinnerungsschichten an tiefer verankerte Denk- und Interpretationsmuster heranzukommen“ (Kreis 2010: 342) (vgl. Badstübner-Kizik 2014:52). Badstübner-Kizik plädiert für den Einsatz von „lebendigen Erinnerungsorte[n]“ (ebd. :53), die eine greifbare diskursive Relevanz in der Gegenwart haben und die für Lernende als bekannt, nachvollziehbar oder gar parallel erscheinen können und anschlussfähig an Phänomene aus der eigenen Erfahrungswelt seien (vgl. ebd.).

Die Arbeit mit Erinnerungsorten, so Badstübner-Kizik, kann immer nur exemplarisch sein, was heißt, dass kulturbezogenes Lernen mit Erinnerungsorten, im Gegensatz zur wissensvermittelnden Landeskunde, „inhaltliche und methodologische Exemplarität“ besitzt und die Lernenden zur weiteren Suche und Beschäftigung motiviert, auch aus ihrer eigenen Erfahrungswelt. Erinnerungsorte sind „punktuelle Marker“, mit deren Hilfe kulturelle Vielfalt sichtbar und erfahrbar gemacht werden kann. (vgl. Badstübner-Kizik 2015:15). „Kultur“ erscheint dabei als nicht homogen und statisch. Diese Überlegungen stehen im Einklang mit den Inhalten und Zielen kulturbezogenen Lernens und können sich positiv auf das Lernziel „Diskursfähigkeit“ auswirken.

Badstübner-Kizik hat einen Kriterienkatalog für die Auswahl von Erinnerungsorten für den fremdsprachlichen Unterricht erstellt, der auch für die Auswahl der Erinnerungsorte in dieser Arbeit berücksichtigt und für das eigene Konzept erweitert wird:

1. Ein für verschiedene Gruppen hoher Wiedererkennungswert (DACH-Länder und außerhalb)
2. Die mediale Tradierung über einen längeren Zeitraum bis in die Gegenwart und über verschiedene Kanäle
3. Alltagspräsenz (Gegenwartsbezug)
4. Das Phänomen ist immer wieder rezeptionswürdig
5. Rezeption und Gebrauch sind in gewisser Weise ritualisiert
6. Es besteht ein symbolischer Bedeutungsüberschuss
7. Das Phänomen besitzt Bedeutung im Kontext einer konkreten Konstellation
8. Das Phänomen lässt Aussagen über Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsorten zu (Vernetzung, verschiedene Perspektivierung, Veränder- und Manipulierbarkeit und liefert konkrete Beweise) (vgl. Badstübner-Kizik 2014:55 und 2015:13)

Für die didaktische Arbeit im Unterricht schlägt Badstübner-Kizik folgende Kriterien vor:

1. Das Phänomen ist mehr oder weniger in seinem Ausmaß überschaubar und lässt sich auf überschaubare Einzelaspekte reduzieren, mit denen man im Unterricht arbeiten kann (konkrete Texte, Bilder etc.).
2. Das Phänomen und seine Aspekte können immer wieder gut versetzbar sein, liegen in unterschiedliche medialen Formaten vor, liefern authentische Sprache und lassen unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten zu.
3. Es kann auf unterschiedlichem sprachlichen Niveau mit unterschiedlichen Methoden eingesetzt werden und damit spiralförmige Progression zulassen. (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 56).

Ergänzen lassen sich diese Auswahlkriterien durch das Arena-Konzept von Silke Pasewalck und ihren Vorschlag, nicht-konsensuale Erinnerungsorte in den Unterricht stärker einzubeziehen. Pasewalck stellt die These auf, dass gerade nicht-konsensuale Erinnerungsorte, Erinnerungskonflikte, besonders gut und produktiv für das kulturelle Lernen sein können (vgl. Pasewalck 2015:168). Diese These wird auch hier aufgegriffen und vertreten, denn gerade „DDR“ / „Sowjetunion“ als nicht-konsensualer Erinnerungsort erweist sich dafür als ein dankbarer Gegenstand. Pasewalck argumentiert wie folgt: Wenn man auf Erinnerungsorte fokussiert, die mehr als in einem Land Teil der Erinnerungskultur sind, sollte man fragen, ob der Konsens oder Dissens bei den Erinnerungen vorherrscht und betont dabei, dass auch Erinnerungsorte, die in einem Land etabliert sind, nicht frei von Dissens sein können und ob Erinnerungsorte nicht per se nicht-konsensual ausgerichtet sind, umstritten und geschichtspolitischen Zündstoff bergen. Und so erscheinen auch Erinnerungsorte im synchronen und diachronen Spannungsfeld unterschiedlicher Gedächtnisräume und Generationen. Pasewalck versteht Dissens als wesentliches Merkmal europäischer Erinnerungsorte und fordert Empathie und das Wissen um die jeweils andere Erinnerungskultur. So gesehen zielt die Thematisierung von nicht-konsensualen Erinnerungsorten im Unterricht „auf ein Aushalten und eine Toleranz anderen Geschichtsdeutungen und -narrativen gegenüber, indem man sich gegenseitig seine Geschichten erzählt und Einblicke in die jeweiligen Geschichtsbilder gibt“ (Pasewalck 2015:170). Die Aufgabe wäre dabei, nicht vorschnell zu harmonisieren und homogenisieren sowie auf ein Konsens abzielen, sondern „die unterschiedlichen Sichtweisen im Sinne von Konflikt- und Ambivalenzmanagement“ (Leggewie / Zifonun 2011:24; zit. nach Pasewalck 2015:170) zu akzeptieren und aushalten zu können. Damit definiert Pasewalck die wesentlichen Lernziele in der Arbeit mit Erinnerungsorten im

Unterricht: den Konstruktionscharakter von Erinnerungsorten zu vermitteln, den Lernenden Anregungen für ein Konfliktmanagement zu geben, „die Gleichzeitigkeit einer Vielfalt von Vergangenheiten“ (Diner 2003: 8) zu erkennen und aushalten zu können (vgl. Pasewalck 2015:171f.). Dieser Plural von *Vergangenheiten* und Relativität von Identitätskonstruktionen können neben Irritationsmoment (ja Konfliktmoment) ein großes Lehr- und Lernpotenzial für kulturelles Lernen darstellen. Jede Diskussion über den Konstruktionscharakter und kulturelle Diversität stellt das eigene Verständnis der jeweiligen kulturellen Identität in Frage, kann Irritationen und Widerspruch auslösen (vgl. Pasewalck 2015:172).

Diese Überlegungen rechtfertigen den Einsatz von geteilten Erinnerungsorten, im Sinne von „shared“ und „divided“, im DaF-Unterricht, mit denen aber kein Konsenszwang einhergeht und im Dialog der Dissenz akzeptiert wird. Auf diese Weise wird auf die Fähigkeit gezielt, mit Dissenz und Diversität umgehen zu können, die sowohl von Kramsch innerhalb der „symbolischen Kompetenz“ (am Beispiel mit literarischen Texten), Assmanns Konzept des dialogischen Erinnerns als auch von Altmayer innerhalb des Lernziels „Diskursfähigkeit“ verankert ist.

4. „DDR“ und „Sowjetunion“ als deutsch-ukrainische Erinnerungsorte im DaF-Unterricht

4.1 Überblick über die Erinnerungskulturen in Deutschland und der Ukraine

Ukraine²⁹

Im Jahr 1995, vier Jahre nach dem Erhalt der Unabhängigkeit, leitete Mark von Hagen mit seinem Artikel „Does Ukraine have a history?“ eine dynamische Debatte über die „neue“ Geschichte bzw. Geschichtsschreibung, ja über die Legitimität einer Ukraine-Historiographie und ihre Sichtbarkeit in den Wissenschaften, ein und löste damit eine langjährige fachwissenschaftliche Diskussion aus (vgl. Hagen 1995). In den über zwanzig Jahren, die seitdem vergangen sind, konnte sich sowohl in der Ukraine selbst als auch in der Welt und insbesondere in Deutschland, zumeist im wissenschaftlichen Ukraine-Diskurs, die Ukraine gewissermaßen emanzipieren und etablieren. So existiert mit der deutsch-ukrainischen Historikerkommision eine Einrichtung, die der Geschichte der

²⁹ Einen guten Überblick über die ukrainische Erinnerungsgeschichte gibt Templin, Wolfgang / Schubert, Christiane, *Dreizack und Roter Stern. Geschichtspolitik und historisches Gedächtnis in der Ukraine*, Berlin 2015 sowie Beiträge in der *Zeitschrift Osteuropa* 5-6 (2014), 9-10 (2014), 4 (2015), 3 (2016).

Ukraine in Wissenschaft und Öffentlichkeit zu mehr Aufmerksamkeit verhelfen kann und mit dem Greifswalder Ukrainicum eine Universität mit eigener Ukrainistik-Abteilung innerhalb der Slawistik in Deutschland. Besonders in den letzten fünf Jahren rückte die Ukraine ins Zentrum weltweiter Aufmerksamkeit. Was den medialen, aber auch internationalen akademischen Diskurs betrifft, lässt sich dabei aber eine geopolitische Simplifizierung beobachten. Anna Veronika Wendland, deutsche Osteuropa-Historikerin, wirft den sogenannten „Experten“, Politikern, Journalisten, Vertretern der Wirtschaft, die oft zu Gast in politischen Talk-Shows sind, vor, in der sog. „Ukraine-Krise“ die Ukraine und Ukrainer nicht als Subjekte anzuerkennen, sondern sie „als Objekt des Handelns mächtiger äußerer Kräfte und als territorialer Zankapfel“ (Wendland 2014:25f.) darzustellen. Auch der Historiker Andrii Portov stellt fest, dass die Ukraine einzig als Schlachtfeld zwischen Russland und dem Westen porträtiert werde, was ihre historische Eigenheit und ihre heutige Rolle verkenne und eine tiefe Analyse der komplexen und heftigen Krise in Europa verhindere (vgl. Portnov 2014:3).

Wo liegt also die Ukraine? Während die Ukraine auf der *mental map* (die „Landschaften im Kopf“, die nach Karl Schlögel aus Bildern, Erinnerungen und Imaginationen bestehen (vgl. Schlögel 2003:243) des gesellschaftlichen Interesses in Deutschland an einem entlegenen Platz platziert ist, kommt in den ukrainischen Zugehörigkeitsdebatten Deutschland und vor allem „Europa“, aber auch anderen Nachbarn wie Polen und Russland, eine identitätsstiftende Bedeutung zu. Seit 1991 nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und gerade heute bildet „Europa“ eine wichtige Bezugsgröße in den ukrainischen Selbstverortungs-, Identitäts- und Zugehörigkeitsdebatten, in denen Deutschland einen zentralen Platz einnimmt und eine überwiegend positive Projektionsfläche bildet.³⁰

³⁰ Die endgültige und abrupte Abwendung, Abkehr und Lossagung von allem Sowjetischen wird oft pauschal als „Europäisierung“ verstanden, denn das Land war, nach dieser Lesart, Jahrzehnte lang von Europa widerwillig abgekoppelt und müsse jetzt nun ihre kulturelle und politische Rückkehr nach Europa vollziehen. Bezeichnend dafür ist ein Dialog einer Lwiwer Geschichtslehrerin mit einer Schülerin:

„Olena (student): [We are studying history] in order to decide what to do, whether to join Russia and Belarus or whether we are closer to Europe. We compare these options by studying history to decide what is more advantageous for Ukraine today.

Oksana (teacher): And what direction is more advantageous for Ukraine?

Olena: Europe, I think.

Oksana: Why?

Olena: Because if we join Russia, we'll return to the same past we had before. Communism. Terror. Repression. Stalin. Lenin. Marx“ (Scherrer 2004:728)

Diese Einschreibungen stehen im Kontext der Topoi des Selbstverständnisses der Ukraine als postkoloniales Objekt. Dazu gehören die im Zeichen der Ambivalenz-Rhetorik stehenden Stilisierung der Opferperspektive einerseits und Emanzipationsperspektive (v.a. von Russland) andererseits, die die Zugehörigkeit zu Europa als rettende Perspektive zum post-sowjetischen Dauerzustand motiviert.

Für viele Bürger in Deutschland bilde die Ukraine bis heute *terra incognita*, so Portnov. Sie werde „nicht als historisches Subjekt mit eigener Daseinsberechtigung wahrgenommen, sondern nur als Raum, in dem Großmächte aufeinandertreffen“ (Portnov 2014:9). Insbesondere für die ältere Generation bieten die persönlichen Erfahrungen während des Kalten Krieges bzw. der Entspannungspolitik einen Referenzrahmen für den Blick auf die Ukraine bzw. die Interpretation der Ereignisse in der Ukraine (vgl. ebd. :10).³¹

Die Schriftstellerin Katja Petrowskaja beklagt, dass es in Deutschland kaum Bilder von der Ukraine, geschweige denn positive Bilder gebe: „Wir wissen, was die russische Seele oder die russische Kultur ist. Aber wir wissen nichts über die Ukraine.“ (Petrowskaja 2017³²)

Timothy Snyder plädiert dafür, die Ukraine als Teil der Geschichte Europas zu begreifen: Ohne die Ukraine lasse sich die Geschichte Europas nicht schreiben. Zudem erweitere die Geschichte der Ukraine die etablierten Narrative der europäischen Geschichte um wichtige Perspektiven, so Snyder (vgl. Snyder 2017³³).

Die Ukraine ist wiederholt von Spaltungen, Grenzverschiebungen und territorialen Neformationen geprägt gewesen. Repressionen von russischer, polnischer und deutscher Seite sowie ethnische Konflikte sind nur einige Aspekte der Geschichte. Heute wie damals ist die Ukraine, eines der größten europäischen Staaten, ein spannender Fall der Aushandlung des Eigenen, der Selbsterkundung und Positionierung innerhalb und außerhalb Europas (vgl. Hoffmann 2014:9).³⁴

³¹ Auch der Osteuropahistoriker Karl Schlögel bemerkt zutreffend: „Bekanntlich gab es in dem, was bis 1989 Westeuropa hieß, keinen *run* nach Osten. Das Interesse war mäßig, sogar in einem einst geteilten Deutschland. Ganz anders im östlichen Europa. Dort hatte man sich schon immer mehr für das interessiert, was im Westen passierte: für Literatur, Ideen, Moden, vor allem aber: Freiheit“ (Schlögel 2008:16).

³² <https://www.gruene-bundestag.de/internationale-politik/historische-verantwortung-gegenueber-der-ukraine.html> (25.07.2018).

³³ <http://de.euromaidanpress.com/2017/06/24/timothy-snyder-die-verlockung-der-verantwortungslosigkeit-deutschlands-verdraengtes-kolonialerbe-in-der-ukraine/>

³⁴ In der Unabhängigkeitserklärung der Ukraine vom August 1991 beruft sich das ukrainische Parlament auf die tausendjährige staatliche Tradition der Ukraine, von der Kiewer Rus' (10.-13. Jh.) über das Fürstentum Galizien-Wolhynien (13.-14. Jh.), das Großfürstentum Litauen (14.-16. Jh.), das Hetmanat der Dnjepr-Kosaken (17.Jh.) bis zur Volksrepublik Ukraine der Jahre 1918-1920 und sieht sich als ihre direkte Nachfolgerin. Dieser nationale Mythos, ein nationales Narrativ, das in der Ukraine seit 1991 und bis heute neu konstruiert und ausgehandelt wird. Über lange Perioden der Geschichte der Ukraine war sie Bestandteil fremder Staaten. Seit dem 17. Jh. war die Ukraine auf mehrere Herrschafts- und Kulturräume aufgeteilt, was dazu beigetragen hat, dass man von der regionalen, sprachlichen, religiösen und kulturellen Pluralität sprechen kann. Auch die Erinnerungslandschaft der Ukraine ist vielschichtig, heterogen und mit konkurrierenden Narrativen aufgeladen (vgl. Kappeler 2014:9). Über Pluralismus und Konflikte in der ukrainischen Erinnerungskultur am Beispiel ausgewählter Städte (Charkiw, Dnipro) siehe Beiträge von Zhurzhenko, Tatiana, „Erinnerungskonflikte. Gedenkpolitik im postsowjetischen Charkiv“, in: *Osteuropa* 4 (2015), 153-171 und Portnov, Andrij, „Das neue Herz der Ukraine? Dnipropetrovs'k nach dem Euromajdan“, in: *Osteuropa* 4 (2015), 173-185.

Oft wird vereinfachend mit der Ost-West-Dichotomie³⁵ bzw. politisch und kulturell „pro-russischen“ und „pro-europäischen“ Ukraine argumentiert.³⁶ Auch die ukrainischen Schriftsteller und Intellektuelle haben einerseits zu diesem komplementären Bild der Ukraine beigetragen (vgl. auch die innere Kolonialisierung und Orientalisierung im Bezug auf den „Osten“ des Landes seitens westukrainischer Schriftsteller). Mykola Rjabčuks geopoetische Visionen von „zwei Ukrainen“, einer westlichen (früher zur Habsburger Monarchie und Polen gehörenden Gebiete, erst seit 1945 zur sowjetischen Ukraine (USSR) und einer östlichen (früher zum Russischen Kaiserreich und später auch zur Sowjetunion gehörenden Gebiete), seien zwei ideologische Projekte für die Ukraine – „Rückkehr nach Europa“ bzw. „zurück zur UdSSR“.³⁷ Zwar wies Rjabčuk auf die Gefahr hin, „zwei Ukrainen“ wörtlich zu verstehen, doch hat sich dieses Narrativ, z. T. auch im Ausland, durchgesetzt. Als Kritik an diesem Entwurf sprechen einige Historiker und Kulturwissenschaftlicher überspitzt von „zweiundzwanzig Ukrainen“ (Hrytsak 2002).

Zweifelsohne stellen die Majdan-Revolution und der Krieg im Osten des Landes eine Zäsur in der ukrainischen Erinnerungskultur dar, die auch vier Jahre nach der Revolution im Umbruch ist. Die Ukraine befindet sich zurzeit in einem Transformationszustand, vergleichbar mit Umwälzungen in Osteuropa seit 1989. Die Majdan-Revolution wird von vielen ukrainischen Intellektuellen „als nachgeholte Revolution von 1989“ (Rjabtschuk 2014:156f.) interpretiert.

Während des Majdan und des Krieges nehmen Konfliktparteien und Beobachter auf historische Ereignisse und Geschichtsbilder der Ukraine Bezug. Dies geschieht vor allem in der Ukraine selbst, aber auch in Russland, anderen Nachbarstaaten sowie in Deutschland. Die ukrainische Post-Majdan-Erinnerungskultur befindet sich im Umbruch. Dabei handelt es sich um symbolische Handlung, die darauf abzielen, das eigene politische Handeln zu legitimieren und Identität zu stiften (vgl. Hausmann/Penter 2014:46).

³⁵ Die gängige kulturelle Formel von der Ukraine zwischen Ost und West steht als Chiffre für zentrale Elemente des historischen Gedächtnisses in seiner Geschichte und Gegenwart. Historiker warnen aber davor (u.a. Kappeler), „die Himmelsrichtungen als politische Schlagworte zu missbrauchen“ (Kappeler 2003:20), die in unterschiedlichen historischen und geographischen Situationen unterschiedliche Inhalte aufweisen und nicht selten sich als Leerstellen erweisen.

³⁶ Ein sehr vereinfachtes, dichotomes und unkritisches Modell, wohl aus dem deutschen, medialen Ukraine-Diskurs übernommenes Narrativ von „der proeuropäischen Regierung in Kiew“ und „den prorussischen Separatisten“ und der Teilung der Ukraine in zwei kulturelle Teile präsentiert z. B. Roger Fornoff als erinnerungsbedingte Deutung des, so Fornoff, „Ukrainekonflikts“ (vgl. Fornoff 2016:19f.)

³⁷ „Jeder, der irgendwann mal im ‚fernen Osten‘ und im ‚fernen Westen‘ der Ukraine gewesen ist, zum Beispiel in Donezk und in Lemberg, wird zweifellos feststellen, daß es sich um verschiedene Länder, verschiedene Welten und verschiedene Kulturen handelt.“ (Rjabčuk 2005:12).

Im April 2015 verabschiedete das ukrainische Parlament vier Gesetze (das Gesetzespaket *Dekomunizacija* (Entkommunisierung) zum neuen Umgang mit dem kommunistischen Erbe, das die Entschlossenheit der ukrainischen Eliten und Regierung nach dem Majdan demonstrieren sollte, mit der postsowjetischen bzw. sowjetischen Erinnerungskultur zu brechen und einen grundlegenden Umbau der staatlichen Erinnerungspolitik einzuleiten. Neben dem Verbot kommunistischer und nationalsozialistischer Symbole sah das Gesetz die Öffnung der Archive der sowjetischen Sicherheitsorgane und die flächendeckende Umbenennung der Straßen und Ortschaften vor. Damit wurde auch, nun offiziell, die Welle von Denkmalstürzen während der Majdan-Revolution (sog. *Leninopad*) nachträglich legitimiert. Zudem wurde das Institut für das Nationale Gedenken neu besetzt, das aktiv an der neuen Gesetzgebung und deren Umsetzung beteiligt war. Die Vorgaben der Entkommunisierung sowie die Arbeit des Instituts, mit seiner zunehmenden positiven Neubewertung der Tradition des radikalen ukrainischen Nationalismus gelten, v.a. im westlichen Ausland, als umstritten (vgl. Peters 2016:59f.).

Andrij Portnov weist darauf hin, dass zwar im Zusammenhang mit dem offenen Konflikt mit Russland die ukrainische Regierung und der Präsident nach Möglichkeiten der symbolischen Distanzierung von der sowjetischen Vergangenheit und russischen historischen Narrativen sucht, so wie die Umbenennung bzw. Umfunktionalisierung der Feiertage. Die offizielle Erinnerungspolitik weist jedoch eine gewisse Ambivalenz auf mit Elementen sowjetischer Symbole vermischt mit Symbolen der nationalen Erzählung (Portnov 2016:191ff.). Diese Hybridität ist für die Ukraine kennzeichnend, die sich in der offiziellen Erinnerungspolitik und ihrer Instrumentalisierung, in der nationalen Meistererzählung (mit ihren Opfer-, Helden-, und Täternarrativen) bis hin zur transnationalen Erinnerungsperspektive und lokalen, generationellen, regionalen und konfessionellen Identitäten, Erinnerungen und Zugehörigkeiten in verschiedenen Formen äußert.³⁸

Deutschland

Auch die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg in Deutschland und die deutsche Teilung ist stärker als andere Aspekte der Zeitgeschichte von Umschreibungen und Deutungskämpfen geprägt (vgl. Sabrow 2009:16).

³⁸ Troebst unterscheidet vier Ländergruppen bzw. Kategorien nach ihren Erinnerungsmodi. Die Ukraine zählt er zur zweiten Kategorie, durch durch keinen Konsens, sondern „heftige politische Kontroversen um die Deutung der diktatorischen Vergangenheit“ (Troebst 2005:38) gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).

Die deutsche Erinnerungskultur entwickelte sich vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis 1989 getrennt, jedoch eng aufeinander bezogen. Für die Erinnerungskultur in der Bundesrepublik unterscheidet Assmann vier Stufen mit einem Abstand von jeweils zwanzig Jahre: 1945 Kriegsende (Vergangenheitsbewältigung), 1965 Auschwitz-Prozess, 1985 Weizsäcker-Rede, Historikerstreit (Vergangenheitsbewahrung national) und 2005 Zentrales Holocaust-Mahnmal (transnational) (vgl. Assmann 2013:57). Sabrow stellt fest, dass die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg in Deutschland immer noch eine „unsichere Erinnerung“ sei, die zwischen „Deutschen als Opfern und den Opfern der Deutschen schwankte“ (Sabrow 2009:14). In der Nachkriegszeit sei lange Zeit die Erinnerung an den Krieg in Zeitgenossen und Nachwelt gespalten und in unterschiedlichste Erzählgemeinschaften fragmentiert gewesen (bombengeschädigte Zivilbevölkerung, Flüchtlinge und Vertriebenen, Displaced Persons, Holocaust-Überlebenden, verschiedenen Gruppen des antifaschistischen Widerstands und die "Stalingradkämpfer). Diese unterschiedlichen Blickwinkel eröffneten verschiedene Koordinatensysteme von nationaler Niederlage und politischem Neuanfang, von Kapitulation oder Befreiung. Zudem sei die Erinnerung an den Krieg in Deutschland über vierzig Jahren entlang der Blocklinien des Kalten Krieges gespalten gewesen (vgl. Sabrow 2009:15f.) Bauerkämper bezeichnet in seiner Studie über die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg in Europa Deutschland aufgrund seiner Spaltung als Sonderfall (vgl. Sonderfall-Narrativ). Die Gedächtnispolitik aber, so Bauerkämper, sei aufeinander eng bezogen gewesen bzw. in der gegenseitigen Abgrenzung, Konkurrenz und Diskreditierung und Legitimation des eigenen „spiegelbildlich aufeinander fixiert“, denn „im gedächtnispolitischen Wettbewerb der beiden deutschen Staaten avancierte die NS-Diktatur damit zum „negatorisch legitimierenden Tertium comparationis“ (Bauerkämper 2012:385).

Die offizielle Erinnerungskultur der DDR war hauptsächlich durch Antifaschismus gekennzeichnet, der als Staatsdoktrin die politische Existenz des DDR-Staates legitimieren sollte.³⁹ Die DDR verstand sich als Nachfolgerin des antifaschistischen Widerstandskampfes der KPD (siehe hier die politische Instrumentalisierung der Gedenkstätten, u.a. Buchenwald, sowie den Wandel in ihrer Konzeptualisierung), als neues besseres Deutschland und somit als Gegenpol der Bundesrepublik Deutschland und grenzte sich zugleich vom „Klassenfeind“, die nach diesem Verständnis direkt an das

³⁹ Siehe dazu auch ausführlich zu den Gründungsmythen der BRD und DDR Münckler, Herfried, „Antifaschistischer Widerstand, frühbürgerliche Revolution und Befreiungskriege. Die Gründungsmythen der DDR“ und „Währungsreform und Wirtschaftswunder. Politische Mythen der Bundesrepublik“, in: *Die Deutschen und ihre Mythen*, hg. v. ders., Berlin 2009, 421-453, 455-476.

nationalsozialistische Dritte Reich anknüpfte, ab. Der Antifaschismus als Staatsdoktrin und ihr Alleinvertretungsanspruch führten dazu, dass weitere Debatten über Schuld und Verantwortung in der DDR ausblieben. So nahm der verordnete Antifaschismus einen zentralen Platz im Geschichtsbild der DDR ein, wurde zur Begründung der nationalen Identität herangezogen und das Gedenken an die Opfer des Faschismus gingen immer stärker einher mit politischer Instrumentalisierung, Inszenierung und Ritualisierung. (vgl. Müller 2008:66f.) Allerdings stellt Bauerkämper die Kluft zwischen der offiziellen Erinnerungspolitik und dem kommunikativen Gedächtnis in der DDR fest, während der Mythos des „Antifaschismus“ öffentlich nicht in Frage gestellt werden durfte, existierte daneben eine Gegen-Erinnerung in kleinen Kreisen (z. B. Familien) an die Vertreibung und die Übergriffe sowjetischer Soldaten u.a. (vgl. Bauerkämper 2012:385)

Das Jahr 1989 stellt nicht nur vorrangig eine nationalgeschichtliche Zäsur dar, sondern ist ein epochaler Einschnitt von globaler Tragweite. Aus einer internationalen bzw. transnationalen Perspektive lässt sich die oft verengte deutsche Sicht, die mit dem Blick auf ein „deutsches Jahrhundert“⁴⁰ „den Rest der Welt(-geschichte) gerade noch im Augenwinkel zu behalten scheint“ (Jäckel 1999:7f.), auf „1945“ und „1989“ aufbrechen und erweitern.

Seit der Wiedervereinigung ringen im öffentlichen Diskurs unterschiedliche Erzählungen und Deutungen der DDR-Vergangenheit um Anerkennung. Im DDR-Erinnerungsdiskurs unterscheidet Sabrow drei kulturelle Deutungslager, die mit verschiedenen Topoi und Symbolen semantisch aufgeladen sind und in heftigem Disput zueinander stehen. Im Zentrum des öffentlichen Gedenkens steht das „Diktaturgedächtnis“ (Arenen des offiziellen Gedenkens), das den Unterdrückungscharakter des SED-Regimes und seine mutige Überwindung in der Friedlichen Revolution 1989/90 betont. Diese diktaturzentrierte Erinnerung pocht darauf, dass die Stasi wichtiger sei als die Kinderkrippe, wie es Sabrow pointiert bemerkt. In diesem Erinnerungsmodus wird politischer Freiheit und der Würde des Menschen ein höherer Wert beigemessen als sozialen und wirtschaftlichen Vorteilen. Das Diktaturgedächtnis ist auf den Täter-Opfer-Gegensatz fixiert und sieht in der Erinnerung an Leid, Opfer und Widerstand die wichtigste Aufgabe einer Vergangenheitsbesinnung. Das eher auf der gesellschaftlichen

⁴⁰ „Kein anderes Land hat Europa und der Welt im 20. Jahrhundert so tief seinen Stempel eingebrannt wie Deutschland, schon im Ersten Weltkrieg, als es im Mittelpunkt aller Leidenschaften stand, dann natürlich unter Hitler und im Zweiten Weltkrieg, zumal mit dem Verbrechen des Jahrhunderts, dem Mord an den europäischen Juden, und in mancher Hinsicht gilt es kaum weniger für die Zeit nach 1945.“ Jäckel, *Ein deutsches Jahrhundert*, 7f.

Ebene angesiedelte zweite Organisationsmuster der DDR-Erinnerung ist das „Arrangementgedächtnis“ (Arenen des literarischen Erzählens und der Alltagskommunikation⁴¹). Hier dominiert das Narrativ vom richtigen Leben im Falschen und die Mühen des Auskommens in einem, vielleicht nicht gewolltem, aber als unabänderlich erkannten System. Die Erzählung oszilliert zwischen alltäglicher Selbstbehauptung, eingeforderter oder williger Mitmachbereitschaft, Stolz auf das Erreichte, Heimatgefühlen sowie ostalgischer Verehrung ostdeutscher Lebensvergangenheit verknüpft mit einer Skepsis gegenüber dem neuen Wertekatalog des vereinigten Deutschland. Das dritte Erinnerungsmuster ist das „Fortschrittsgedächtnis“ (Arenen der Netzwerke alter DDR-Eliten und der Linkspartei), das als legitime, gleichberechtigte, ja moralisch überlegene Alternative zur kapitalistischen Gesellschaftsordnung an Errungenschaften wie dem Bildungssystem und der Stellung der Frau an die DDR erinnert. In diesem tripolaren Gedächtnisfeld wird die DDR-Vergangenheit auf verschiedenen Ebenen immer wieder neu verhandelt (vgl. Sabrow 2009:18ff.).

Die deutsche Vereinigung warf auf beiden Seiten neue Identitätsprobleme und –fragen auf. Wobei die DDR 1989 eine doppelte Identitäts-Wende machte: im „Abschied“ von der Sowjetunion und im Eingang in das vereinte Deutschland. Innerhalb der gesamtdeutschen Erinnerung werden die Erfahrungen des Nationalsozialismus und des Kommunismus im Muster der „zwei deutschen Diktaturen“ verarbeitet, in dem die Deutschen besonders anfällig für extreme Ideologien gewesen seien und das Land zweimal schuldig geworden sei. Die zweite Diktatur werde in diesem Narrativ vor dem Hintergrund der ersten verstanden, die beiden stehen sogar in Konkurrenz zueinander. So zeigte z. B. die Diskussion über die sowjetischen Speziallager, dass NS-Diktatur und SED-Diktatur im kollektiven Gedächtnis der Deutschen miteinander kollidieren (vgl. Assmann 2013:110ff.). Seit der EU-Osterweiterung wird die Frage „Gleichermaßen verbrecherisch?“ mit neuer Intention auf transnationaler, europäischer Ebene geführt. Diese umstrittene Frage, die auch im wissenschaftlichen Diskurs Gegenstand heftiger Kontroversen ist, fragt nach der Gleichwertigkeit beider Diktaturen Europas des 20. Jahrhunderts, die Konkurrenz und Hierarchie von „Holocaust-Gedächtnis“ und/vs. „GULag-Gedächtnis“, teilt Europas Gedächtnis, stellt es vor Herausforderungen, kann aber gleichzeitig als Bereicherung

⁴¹ Brauer stellt fest, dass es der im kommunikativen Gedächtnis verankerte soziale und emotionale Wärme zur DDR einer im kollektiven Gedächtnis verankerten emotionalarmen Diktaturgeschichte gegenübersteht. (vgl. Führer 2016:311)

angesehen werden. Während die Leugnung bzw. Verharmlosung des Holocaust unter Strafe steht (Art. 130 (3) des deutschen Strafgesetzbuches), haben die litauischen und lettischen Mitglieder des EU-Parlaments sowie Vertreter anderer ostmitteleuropäischer EU-Staaten mit der Nachfrage, ob nicht auch die Leugnung der sowjetkommunistischen Verbrechen unter Strafe gestellt werden soll, zunächst keine Fürsprecher unter westlichen Politikern finden können. Die Leugnung „kommunistischer Verbrechen“ gleich neben den Verbrechen des Nazi-Deutschlands werden in Polen, Tschechien, in den baltischen Staaten und neuerdings auch in der Ukraine mit Strafe bedroht. Dabei scheint es aber problematisch, die Zentralperspektive des Holocaust als Matrix der Bewältigung kommunistischer Vergangenheit zu oktroyieren. Auf der anderen Seite steht für die von der Roten Armee besetzten Staaten der 8./9. Mai nicht alleine als Tag der Befreiung von der NS-Herrschaft, sondern als Auftakt eines anderen totalitären Regimes (siehe auch dazu die Erinnerungen an den Hitler-Stalin-Pakt). Unumstritten mittlerweile ist, dass das kollektive Gedächtnis Europas vielfältig und plural wie seine Nationen, Staaten, Kulturen und Gesellschaften sind. Das „Holocaust-Gedächtnis“ und das „GULag-Gedächtnis“ gehören, so Leggewie, „wie zwei Halbkreise zur totalitären Erfahrung des 20. Jahrhunderts“ (Leggewie 2011:14) zusammen.

4.2 Methodologische Vorüberlegungen

Im Folgenden sollen in diesem Kapitel die wichtigsten Punkte und Thesen der methodisch-didaktischen Überlegungen für die Arbeit am bilateralen Ansatz der deutsch-ukrainischen Erinnerungsorte im DaF-Unterricht skizziert und aufgelistet werden.

- Die Lernenden sollen in die aktuellen Erinnerungsdiskurse in Deutschland und der Ukraine eingeführt werden, diese untersuchen und kritisch hinterfragen.
- Den Ausgangspunkt stellt das mehrbändige Werk der *Deutsch-polnischen Erinnerungsorte* sowie sein didaktisches Pendant *Erinnerung im Dialog* dar, Assmanns Konzept des „dialogischen Erinnerns“ und die fachdidaktischen Theorien von Altmayer, Kramsch, Dobstadt u.a. Dabei wird von einer zunehmenden „Pluralisierung von Erinnerungen“ (Assmann) ausgegangen, die dialogisch orientierte Kommunikations- und Aushandlungsprozesse in Gang setzt. Dazu kommen Dynamik, Prozesshaftigkeit, Aushandelbarkeit, Diskursfähigkeit und Perspektivenwechsel sowie die unterschiedlichen Ebenen von Dialogizität, die Gedächtnisdiskursen und Erinnerungsbeständen immanent sind, wichtigen Postulate sprachübergreifenden kulturellen Lernens entgegen.

- Ausgehend vom Hinweis von Wolfgang J. Mommsen, dass „die Geschichte der DDR in erster Linie als Geschichte der sowjetischen Herrschaft über ganz Mitteleuropa zu sehen“ ist und „erst in zweiter Linie als Teil der deutschen nationalen Geschichte“ (Mommsen 1994:28), kann man, wenn man nicht nur Mitteleuropa einbezieht, sondern auch Osteuropa (beide als geokulturelle Konstrukte zu verstehen), aber auch Russland selbst, die Geschichte der sowjetischen Herrschaft von Berlin über Prag, Budapest, Warschau, Lemberg, Minsk, bis Vladivostok als Entität begreifen, weiterdenken zugleich aber auch differenziert betrachten.
- Die angewandte bilaterale Perspektive zur Analyse „deutscher“ und „ukrainischer“ Erinnerungskulturen soll fortgeführt und weiterentwickelt werden, indem die vornehmlich „nationale“ Ebene verlassen wird: So sollen etwa regionale, soziale, geschlechtsspezifische, wirtschaftliche, konfessionelle, minoritäre o.ä. Aspekte in der Wechselwirkung mit anderen, sich aufeinander beziehenden kollektiven Gedächtnissen in die Arbeit mit Erinnerungsorten miteinbezogen werden.
- Den Schwerpunkt sollen Erinnerungsorte bilden, die in Deutschland und der Ukraine (mithin auch in den Nachbarländern) heute noch einen erinnerungsgeschichtlichen Stellenwert besitzen, nicht-konsensual sind und einen hohen symbolischen Bedeutungsüberschuss aufweisen. Zudem wird mit Assmann argumentiert, dass die Erfahrungen des 20. Jh. und Erinnerungen an sie als Grundlage einer zukunftssträchtigen supra- oder transnationalen europäischen Identität dienen können, denn sie bestimmen bis heute die kollektiven Gedächtnisse in Europa (vgl. „historische Naherinnerung“, Karl-Heinz Bohrer). „Wenn wir also fragen, was Europa im Innersten zusammenhält, dann müssen wir bei dieser Geschichte und ihrer Verarbeitung ansetzen. Europa als vorgestellte Gemeinschaft – das kann dann auch heißen: Europa als Erinnerungsgemeinschaft und Erbe einer traumatischen Gewaltgeschichte.“ (Assmann 2013:74f.) Assmann argumentiert genau mit der Kontinuität der negativen Erinnerung zum positiven transnationalen dialogischen Erinnern. Dabei soll im Unterricht nicht versucht werden, *eine* europäische Geschichte bzw. ein (wie auch immer geartetes) gemeinsames Narrativ zu konstruieren, sondern die Rede kann nur von europäischen Geschichten sein, um der Vielfalt, dem Inhalt und verschiedenen Erscheinungsformen gerecht zu werden.
- Unter der Prämisse „Kulturen der Erinnerung“ sollen aus verschiedenen Sichten und Perspektiven verschiedene Formen und Funktionen des Erinnerns an den Krieg / Kriegsende, die DDR / Sowjetunion, Mauer / Deutsche Teilung / Zerrissenheit, Wiedervereinigung / Zusammenbruch / Unabhängigkeit in kulturellen Kontexten

ausgearbeitet und reflektiert werden. Wichtig ist, dass der Ansatz nicht Behandlung von Geschichtsthemen im Unterricht anbietet, nicht fakten- und datenorientiert ist, sondern eine Art Alternative zur faktenorientierten Landeskunde darstellt. Die konzipierten Unterrichtsentwürfe sollen eine Unterrichtsreihe mit einer Art Progression präsentieren, die jedoch hier exemplarisch an ausgewählten Beispielen und Aspekten mögliche Arbeit an Erinnerungsorten aufzeigen wollen.

- Außer für diese Arbeit ausgewählten Erinnerungsorte bieten sich noch für die weitere Arbeit im Unterricht folgende deutsch-ukrainische Erinnerungsorte an:

Erinnerungskomplex „Zweiter Weltkrieg“: Holocaust/Babyn Jar, Hitler-Stalin-Pakt, Krieg gegen die Sowjetunion, Stalingrad, Bombardierung deutscher Städte wie Dresden u.a., Kollaboration / OUN-UPA / Bandera, Vertreibung, Jalta / Potsdam, 8. / 9. Mai etc.

Erinnerungskomplex „Erster Weltkrieg“: Dolchstoßlegende, Verdun, Revolution/Weimarer Republik / Ukrainische Volksrepublik.

Erinnerungskomplex „DDR / Sowjetunion“: Gründungsmythen BRD / DDR / UdSSR, Deutsche Teilung, Stasi / KGB, Holodomor, GULag, Friedliche Revolution, Einheit / Wiedervereinigung / Unabhängigkeit, Majdanrevolutionen (1990, 2004, 2013-14), Zusammenbruch / Systembruch nach 1989, „erschossene Wiedergeburt“ etc.

Neben historischen Ereignissen sind auch Flüsse (Dnipro / Rhein), Orte / Städte (Galizien, Potsdamer Platz / Majdan, Lemberg / Lwów / Lvov / Lviv, Dresden u.a.), Altes Reich / Kiewer Rus', Tschernobyl, Nationaldichter (Goethe / Schewchenko) oder Feste denkbar.

- Es soll nicht ein Land zum Gegenstand der Beschäftigung werden, sondern diskursive Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache, den Kontexten und Diskursen sowie die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Deutungsmustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Dabei soll „deutsche Kultur“ und „ukrainische Kultur“ als Kultur der deutschsprachigen bzw. ukrainisch- und russischsprachigen Diskurse aufgefasst werden, offen, imaginiert, konstruiert, heterogen und im Wandel begriffen werden. Zugleich wird versucht, der Ethnisierung der Erinnerungen, die auf die Ethnisierung politischer und sozialer Prozesse zuarbeitet, entgegenzuwirken. Das Thema Erinnerungsorte selbst ist *per se* an die nationale Ebene gebunden. Es gilt aber diese nicht ablehnend zu verlassen, sondern zu erweitern.

- Der hier konzipierte bilaterale Ansatz soll vor dem Hintergrund eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes nicht komparatistisch oder dichotomisch aufgefasst sein. Die Arbeit an deutsch-ukrainischen Erinnerungsorten soll nicht (nur) zum

Vergleichen anregen, sondern auch intrakulturelle Heterogenität, Pluralität und Vielfalt aufzeigen, den kollektiven und individuellen Konstruktionscharakter von Kulturen den Lernenden zugänglich und reflektierbar machen. Erinnerungsorte sollen konkret oder als Symbole konkretisierbar, als symbolische Konstruktionen nachvollziehbar gemacht werden. Zudem sollen die Arbeit im Unterricht gesellschaftlich kodifizierte Konstruktionen von Erinnerungsorten konfliktreiche, adversative und polarisierende Perspektiven evozieren (vgl. Koreik / Roche 2014:22f. u. Pasewalck 2015). Es gilt, tieferes Verständnis, Reflexivität und Diskursfähigkeit zu fördern und die Lernende dazu bringen, sich mit der Perspektivgebundenheit (räumlich und zeitlich) auseinanderzusetzen sowie sie zum reflektiven Umgang mit kulturellen Phänomenen befähigen und Medienkompetenz fördern.

- Der Ansatz hat im Rahmen der Kulturvermittlung bzw. Kulturstudien das übergreifende Lernziel – „Diskursfähigkeit“ (nach Altmayer).

- Bei der Arbeit wird v.a. auf Medium Literatur, in ihrem weiten Verständnis, als Träger von Erinnerung und Feld für gedächtnisbezogene Diskurse rekurriert.

- Kulturbezogenes Lernen mit Gedächtnis und Erinnerung soll im Rahmen des didaktischen Konzepts der Literarizität stehen. Die Aufmerksamkeit der Lerner soll auf mehrere Texte gelenkt werden, und so können auch Diskurse in weiter gefassten Textnetzen erschlossen werden. Gefördert soll ein Lesen, das die Literarizität von Texten, Diskursivität und Medialität einschließt (vgl. Hille 2017:86). Die in den Texten verwendeten Metaphern und Symbole sind auf ihren Gehalt und ihre Wirkungsabsichten zu analysieren, auf das *Wie*. Denn in der kulturellen Praxis der (Re-)Aktivierung des Gedächtnisses haben wir mit „symbolischen Stellvertretern“ der Vergangenheit zu tun, und ihre symbolischen und ästhetischen Dimensionen müssen in den Lehr- und Lernprozess einbezogen werden, in der Weise, dass es nach ihren Gehalt und dem *Wie* ihrer Gestaltung in der Analyse und bei der Lektüre aufmerksam und nachvollziehbar gemacht werden muss.

- Den Lernenden soll deutlich werden, dass die Texte in einem Textnetz verbunden sind und miteinander interagieren, jedoch ohne Hierarchie oder Zentrum (vgl. Hille 2017:90 u. Reichardt 2010:54). Z. B. soll das Thema „DDR“ als Knotenpunkt in einem Textnetz erkannt werden, in dem die Texte zueinander in Bedeutungs gesetzt werden und selbst ein Netz von Bedeutungen erzeugen und erstellen können (vgl. Hallet 2002).

Bei der diskursanalytischen Lektüre sowie der literarischen Spracharbeit (Dobstadt / Riedner 2017) sollen grundsätzlich folgende Fragen gestellt werden, die u.a. nach dem Wirkungspotenzial der Texte fragen:

- Auf welche Diskurse verweist der Text? / Wie kommen sie im Text zur Sprache? / Bestimmen Sie die Diskurse, auf die der Textauszug verweist. / Bestimmen Sie die zeitlichen und räumlichen Ebenen im Text. / Wie verläuft im Text der symbolische Prozess der Erinnerung? (Verben, Adjektive, Pronomina, Metaphern siehe Kramsch) / Wie arbeitet der Text? Was will er? / Welche kulturellen Phänomene stehen im Mittelpunkt? / Was macht diese kulturellen Phänomene zu Erinnerungsorten? Wie und wer „macht“ oder „erklärt“ sie zu Erinnerungsorten? / Sind die beschriebenen Phänomene heute noch von großer gesellschaftlicher Relevanz? Kennt man die Phänomene oder nur die Begriffe und mit ihnen verbundenen Assoziationen? Für welche gesellschaftlichen Gruppen sind die Phänomene von Bedeutung? Gibt es Unterschiede nach Region, Generation, Geschlecht, politischer Ausrichtung, Nation etc.? Wird über das Phänomen noch gesprochen und wie, in der Familie, im Freundeskreis, oder ist es nur medial in Texten, Filmen, Bildern oder einem topographischen Ort präsent? Oder werden die Begriffe und Assoziationen nur in den Medien verwendet? / Hat sich die Wahrnehmung und Deutung der Phänomene im Laufe der Zeit verändert? / Worin besteht die „Parallelität“ der Funktionen der Erinnerungsorte im kollektiven Gedächtnis in Deutschland und der Ukraine? (vgl. Lektüreprotokoll, Seminar material Hille 2017)

- Die analytisch-kritischen Essays sowie die ausgewählten Texte und Materialien verordnen keine endgültige Interpretation, sondern sind offene Deutungsvorschläge, die während der Arbeit im Unterricht ausdifferenziert bzw. erweitert werden können. Die Lernenden sollen hier für den Wandel und den Konstruktcharakter der Erinnerungsorte sensibilisiert werden.

- Kulturelle Themen wie Gedächtnis und Erinnerung können gut sowohl im zielsprachigen Raum als auch aus seiner Entfernung in die Lernprozesse einbezogen werden. Hier scheinen mir als Zielgruppe gerade Studierende in der Schlüsselrolle zu sein. Denn was sie in den kulturellen Lehr- und Lernprozessen lernen, erkennen, erfahren und erarbeiten hat eine besondere Chance auf Nachhaltigkeit. Hier liegt aber eine Herausforderung zwischen inhaltlichem Anspruch und sprachlichem Vermögen. Das inhaltlich und sprachlich anspruchsvolle kulturwissenschaftliche Konzept stellt aber auch Lehrer vor

Herausforderungen. Seitens der Lehrer bedarf der Ansatz bzw. seine Umsetzung im Unterricht einer umfassenden Literatur- und Medienkompetenz, breitgefächerter Kenntnis der jeweiligen Erinnerungskulturen, Erinnerungsprozesse und Diskurse in Europa und ihrer diskursiven Spezifika, reflektiver Auseinandersetzung mit den Konzepten der Erinnerungsorte und der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung, Wissen bzw. Reflexion über die identitätsstiftende Funktion historischer Entwicklungen und Phänomene sowie der didaktischen Vermittlungskompetenz derselbigen.

- Das Thema ist meines Erachtens als mögliche Projektarbeit, für bilaterale bzw. internationale Seminare und Jugendbegegnungen gut geeignet. Dies würde der gegenseitigen Marginalisierung entgegenwirken und, um mit Assmann zu sprechen, im dialogischen Erinnern Empathie, gegenseitiges Verständnis und Anerkennen, interkulturelle Kompetenz fördern, Klischees und Stereotype abbauen, und für konflikthafte Vergangenheitsbewältigung sorgen. So, wie es Pierre Nora zutreffen formuliert hat: „Das Wissen um die Besonderheit jeden Landes ist die Voraussetzung dafür, daß ein gemeinsamer europäischer Markt der Geschichten entsteht.“ (Nora 2001:685f.)

- Die im Weiteren präsentierten Unterrichtsentwürfe haben das Ziel, exemplarisch zu verdeutlichen, wie Konzept der bilateralen Erinnerungsorte aus der Perspektive kulturbezogenen Lernens im Kontext Deutsch als Fremdsprache verstanden und umgesetzt werden kann und welches sprach- und kulturdidaktische Potenzial darin erkannt und wie dieses genutzt werden könnte.

4.3 Unterrichtsentwürfe

Unterrichtsentwurf 1

Buchenwald

Deutschkurs/Zielgruppe: Sprachniveau C1, ukrainische Germanistikstudierende ⁴², deutsch-ukrainische Studiengruppe

Lernziele: historisches Wissen erweitern, den Unterschied zwischen Geschichte und Erinnerung kennen, mit dem Thema Erinnerungsorte vertraut machen, kann die wichtigsten Konzepte und Begriffe aus der kulturwissenschaftlichen

⁴² Im Folgenden wird von Studierenden gesprochen, da sie hier die Zielgruppe bilden. Sie sind aber zugleich auch als Deutschlernende in dieser Doppelfunktion zu verstehen.

Erinnerungsforschung, kann Konstruktcharakter von Geschichte und Kultur erkennen und durchschauen, für die Bedeutungsproduktion- und konstruktion sowie politische Instrumentalisierung und Mythologisierung sensibilisieren, Bedeutungswandelbarkeit erkennen und verstehen, synchrone Heterogenität und diachrone Bedeutungsverschiebungen der Wahrnehmung von Erinnerungsorten erkennen, kann Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen (an)erkennen. Üben im Sprechen und Argumentieren, lernen Strategien der Textverarbeitung und -zusammenfassung kennen, kritische Textkompetenz fördern, Einübung narrativer Kompetenzen, Erweiterung der Sprachkompetenz.

Ort: Buchenwald

Material: Theoretische Grundlage für die Vorbereitung zur ersten Unterrichtsstunde sowie für die weitere Arbeit an Erinnerungsorten können fachwissenschaftliche Texte bilden, z. B. Texte von Aleida Assmann, Pierre Nora, Auszüge aus *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) und *Erinnerungsorte der DDR* (2009). Wenn der Schwierigkeitsgrad der Texte für die Zielgruppe zu hoch ist, kann der Lehrende selbst ein Thesenpapier/Merkblatt erstellen. Als Bezugspunkt für weitere Unterrichtsphasen dient der Text „Buchenwald“ aus der Sammlung *DDR Erinnerungsorte* (Knigge 2009:118-127). Thesen- und Aufgabenblätter, Bildmaterial, Videomaterial.

Methodisch-didaktische Analyse: Als Voraussetzung für die weitere Arbeit im Unterricht sollen sich Studierende in der ersten, in den deutschsprachigen Erinnerungsdiskurs einführenden Unterrichtseinheit mit Themen und Konzepten des kollektiven Gedächtnisses, der kulturellen Erinnerungsforschung und der Erinnerungsorte vertraut machen und den Unterschied bzw. die Wechselwirkungen zwischen Geschichte vs./und Erinnerung, Erinnern – Gedenken – Vergessen (als Konstruktion) (er)kennen, verstehen analysieren, kritisch reflektieren und in der Lage sein, fundierte Diskussion zu führen. Exemplarisch soll es an der Arbeit am Erinnerungsort „Buchenwald“ aufgezeigt werden, der als nicht-konsensualer Erinnerungsort aufgrund seiner hohen symbolischen Bedeutungsaufladung, Prozesshaftigkeit und Vielschichtigkeit besonders viel Lernpotenzial in einem kulturdidaktischen Kontext besitzt. Der Gegenwartsbezug im Erinnerungsdiskurs „Nationalsozialismus vs. Kommunismus – gleichermaßen verbrecherisch?“, ausgelöst durch die Diskussion über die Speziallager Mitte der 2000er machte den Ort zu einem komplex geschichteten und umstrittenen (vgl. Assmann 2013: 112). Auch der Bezug zur ukrainischen Erinnerungskultur kann hergestellt bzw. die Parallelen gezogen werden. Die Lernenden werden dadurch angeregt und zu einem

besseren Verständnis der deutschen und ukrainischen Erinnerungsgeschichte und -kultur (mit ihren Brüchen und Konflikten) angeleitet. Die Konflikthaftigkeit und die innere Spannung dieses Gedächtnisdiskurses sollen dabei in der Entwicklungsgeschichte des Erinnerungsortes Buchenwald aufgespürt werden. Man kann ihn im Unterricht mit verschiedenen historischen Fakten einführen und nach und nach verschiedene Bedeutungen (u.a. mit literarischen Texten) auffächern sowie zusätzliche an die eigene Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen und zur kritische Reflexion anregen.

Der geographische, realexistierende Ort (Konzentrationslager, Gedenkstätte) sowie ein mit historischer, politischer, symbolischer und kultureller Bedeutung vielschichtig aufgeladenes, diskursives Phänomen –als Symbol für nazistischen Gräueltat, DDR-Buchenwald-Gedächtnis, politische Umcodierungen und Debatten nach 1989, Konzeption der Gedenkstätte (vgl. Knigge 2009:118ff.) – kann den (ersten) Zugang zum Konzept der Erinnerungsorte erleichtern und an die Arbeit im deutsch-ukrainischen Kontext mit Erinnerungsorten anknüpfen. Der Ort kann gleichermaßen geteilte, gemeinsame und parallele Erinnerungen bzw. Erinnerungsschichten in sich tragen.

Der Erinnerungsort Buchenwald weist ein hohes Lernpotenzial im kulturdidaktischen Kontext auf und an ihm lässt sich gut im Sinne des dialogischen Erinnerns arbeiten.

Die Arbeit an diesem Erinnerungsort kann im Rahmen einer Projektarbeit auch vor Ort erfolgen. Denkbar wäre eine eintägige Exkursion nach Weimar (mit Einbezug Weimars als ambivalenten Erinnerungsort, als Sinnbild räumlich-geistiger Koinzidenz von „(Hoch)Kultur“ und „Zivilisationsbruch“) mit Besuch der Gedenkstätte Buchenwald.

Die Unterrichtseinheit kann sich, je nach Lerngruppe und Zielsetzungen, über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken. Die Aufgaben lassen sich erweitern und sprachlich adaptieren, sie sollen lediglich eine Möglichkeit der Arbeit mit dem Thema präsentieren. Fokussiert werden soll an Aufgaben, die die synchrone Bedeutungsvielfalt, die diachrone Bedeutungsverschiebung und Gegenwartsrelevanz fokussieren sowie den Konstruktcharakter von Kultur und Gedächtnis nachvollziehbar machen.

Studierende sollen auch auf der Metaebene über die Arbeit im Unterricht reflektieren, denn ihnen wird hier eine Doppelrolle sowohl als Zielgruppe als auch als angehende DaF-Lehrer zugewiesen. Die Unterricht soll daher einen experimentellen und kritischen Charakter tragen.

Unterrichtsphasen:

Einführung

Was für ein schöner Sonntag!

Das ist der Titel des Romans von Jorge Semprún, Schriftsteller und ehemaligem Häftling des KZ Buchenwald. Sammeln Sie in kleinen Arbeitsgruppen, wovon der Roman handeln könnte. Vergleichen Sie Ihre Ideen mit den Nachbargruppen.

Der Roman ist mit der Widmung versehen:

Für Thomas – damit er sich – später, danach – an diese Erinnerung erinnern kann.

Welche Begriffe sind hier wichtig? Wie verstehen Sie „sich an die Erinnerung erinnern“?

Was sehen Sie? Beschreiben Sie zunächst, was Sie erkennen können. Vergleichen Sie die beiden Bilder.



Lesen Sie den Textausschnitt und diskutieren Sie im Hinblick auf den Prozess der Erinnerung.

„Aber kann man irgendeine Erfahrung verarbeiten, ohne sie sprachlich mehr oder weniger zu meistern? Das heißt, die Geschichte, die Geschichten, die Erzählungen, die Erinnerungen, die Zeugnisse: das Leben? Der Text, ja die Textur, das Gewebe des Lebens?“ (Semprún 1999:59)

Zunächst sollen theoretische Grundlagen für die weitere Arbeit an / mit Erinnerungsorten erarbeitet werden. Die Lernende hatten theoretische Texte zu Themen Geschichte und Erinnerung als vorbereitende Hausaufgabe (Texte lesen und Thesenpapier vorbereiten) und sollen auf dieser Grundlage arbeiten, ihr Wissen und Kenntnisse vertiefen und erweitern, zur kritischen Reflexion und Diskussion im Plenum angeregt werden. Studierende sollen zweier oder dreier Gruppen bilden. Die Gruppenarbeit hat das Ziel, Kooperationsfähigkeit in der Gruppe und soziale Kompetenz zu fördern, kreativ und kritisch zu denken und in der

Zielsprache zu kommunizieren und Argumente/Argumentationslinie aufbauen. Der Lehrer teilt folgende Zitate an jede Gruppe aus.

„In der Erinnerung wird Vergangenheit rekonstruiert. In diesem Sinne ist die These gemeint, dass Vergangenheit dadurch entsteht, dass man sich auf sie bezieht“ (Assmann 2005:31)

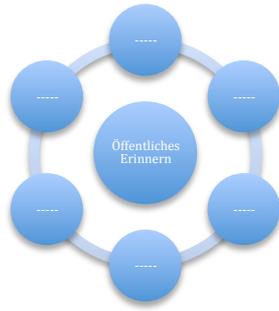
„Was heute noch Zukunft ist, ist morgen schon Gegenwart und bald darauf Vergangenheit – oder sogar Geschichte?“ (Schmidt/Schmidt 2007:13)

„Die Vergangenheit verändert sich, indem sie von jeder Generation von neuem begriffen, verstanden und konstruiert wird. Jede Generation schafft sich Erinnerungen, die sie zur Bildung ihrer Identität benötigt. Kein Vergangenheitsbild ohne Gegenwartsbezug.“ (François/Schulze 2005:7)

„Geschichte ist das, was immer noch geschieht.“ (François/Schulze 2005:12)

„Wenn wir die Welt der Kultur besitzen wollen, dann müssen wir sie durch historische Erinnerung immer wieder neu erobern. Aber Erinnerung bedeutet nicht bloße Reproduktion. Erinnerung ist eine neue intellektuelle Synthese – ein konstruktiver Akt.“ (Cassirer 1990:283)

1. Lesen Sie die Zitate. Suchen Sie die Schlüsselwörter/Begriffe aus den Zitaten aus, tauschen Sie Ihre Wahl / Gedanken mit Ihrem Partner aus und bringen Sie diese an die Tafel an.
2. Was bedeutet für Sie persönlich Geschichte? (Hier können die Lernenden im Plenum an einem Assoziogramm arbeiten)
3. Gibt es ein persönliches Ereignis aus Ihrem Leben, an das Sie sich besonders (gern / ungern) erinnern?
4. Haben Sie Erinnerungen an ein geschichtliches Ereignis, das Sie erlebt haben und das für Sie von besonderer Bedeutung ist?
5. Woran fällt Ihnen spontan ein, wenn man Sie fragt, über die wichtigsten historischen Ereignisse in Deutschland / der Ukraine, ohne gleich ins Geschichtsbuch nachschlagen zu müssen?
6. In welcher Form erinnern Nationen / Staaten an bedeutende historische Ereignisse/Personen? Sammeln Sie Ideen in Ihren Arbeitsgruppen (Assoziogramm)



Zusatzaufgabe 1: An welche (zentralen) Ereignisse in welcher Form wird in Deutschland und der Ukraine heute erinnert? Sammeln Sie und nennen Sie (jeweils) ein Beispiel. Wer erinnert an was und wie? Regional, national / öffentlich / offiziell, informell / in der Familie, generationell, konfessionell, sozial?

Zusatzaufgabe 2: Der Lehrer bringt eine Bücherauswahl zu Thema Erinnerungsorte zum Unterricht mit. Die Studierende sollen sich in Arbeitsgruppen die Inhaltangabe aus z. B. *Deutsche Erinnerungsorte* anschauen und sich für ein Erinnerungsort entscheiden und in Kürze darüber berichten, was sie darüber wissen. Im Plenum wird anschließend herausgearbeitet, *was* diese kulturellen Phänomene zu Erinnerungsorten (nicht) macht.

Redemittel: über Geschichte / Erinnerungen sprechen

Ich erinnere mich...

Ich erinnere mich genau / nur ungenau / dunkel / undeutlich / nur schwach daran, wie...

Ich habe (k)eine Erinnerung an den Tag, an dem ... / als ...

...erinnert an / ist zum Gedenken an ...

Wenn ich an ... zurückdenke / auf ... zurückblicke / (Schmidt / Schmidt 2007: 13)

Anschließend definieren stichwortartig die Kursteilnehmer auf der Tafel, in zwei Teile geteilt, was Geschichte und was Erinnerung ist bzw. inwieweit sie miteinander verknüpft sind, analysieren diese und reflektieren in der Diskussion im Plenum. Sie können dafür die Begriffe aus den Zitaten verwenden.

Vertiefung

Hier wird die Theorie am Beispiel vom Erinnerungsort Buchenwald praktisch untermauert und vertieft. Hier interessiert vielmehr nicht das vermeintlich objektive historische Ereignis, der Ort oder „die (historische) Wahrheit“ selbst, sondern die Konstruktion von Geschichte. Wie wird der Ort mit bestimmter Bedeutung versehen und in eine bestimmte Perspektive gerückt? Studierende sind für die prozessualen Aspekte der Bedeutungsbildung, *meaning making* nach Kramsch (2006:251) sowie auf den Konstruktcharakter von Geschichte und Erinnerung zu sensibilisieren. Der Erinnerungsdiskurs und die in ihm verhandelten Bedeutungen und Positionen sollen als

nicht einfach Gegebenes dargestellt und aufgefasst werden, sondern als etwas, das hergestellt bzw. gemacht ist und immer im Wandel begriffen ist.

Sehen Sie sich den kurzen Videobeitrag von der Bauhaus-Universität Weimar (2013)⁴³ über die Gedenkveranstaltung zur Befreiung des Konzentrationslager vor 68 Jahren an.

1. Für welche nationale und gesellschaftliche Gruppen / politische Richtungen ist die Gedenkveranstaltung bzw. der Gedenkort von Bedeutung? Woran erkennen Sie das? Wovor mahnt der Gedenkstättenleiter Prof. Dr. Knigge?
2. Informieren Sie sich über die Geschichte des Konzentrationslagers sowie der Gedenkstätte Buchenwald auf der Webseite der Gedenkstätte.⁴⁴
3. Erstellen Sie in zwei Arbeitsgruppen einen Zeitstrahl über die Geschichte der Gedenkstätte Buchenwald in Form eines Posters. Studierende bekommen Kärtchen mit zwei verschiedenen Farben, die übereinander geklebt werden sollen und sich wie ein Puzzle oder Flickenteppich zu einem komplexen Bild zusammenfügen lassen sollen: die blauen Kärtchen geben stichwortartig die fakten- und datenorientierte Informationen, die rosa Kärtchen berücksichtigen erinnerungskulturelle Aspekte: die entsprechenden Wahrnehmungs- und kulturelle Deutungsmuster, Einschreibungen, Interpretationen, Topoi und Modi der Erinnerung symbolische Interpretationsmuster und Konnotationen, die anschließend präzisiert, analysiert und kritisch reflektiert werden sollen. (Hilfestellung: der Text von Knigge, „Buchenwald“, *Erinnerungsorte der DDR* 2009: 118-127, siehe Anhang).

Beispiel:



1958 Einweihung der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald, erstes Nationaldenkmal der DDR

1937 Die SS lässt auf dem Ettersberg bei Weimar ein KZ errichten. Häftlinge: politische Gegner, Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, Wohnungslose, Vorbestrafte. Fast 280.000 Häftlinge, über 56.000 starben. Die SS zwingt sie zur Arbeit für die deutsche Rüstungsindustrie. Deutsche Kommunisten bekommen die „Selbstverwaltung“ des Lagers und gründen eine Untergrundorganisation. 11. April 1945, Aufstand der Häftlinge, wenige Stunden danach die Befreiung durch die 3. US-Armee.

Buchenwald als Synonym für das System der nationalsozialistischen Konzentrationslager

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=CH7lssPuoWw> (14.08.2018).

⁴⁴ <https://www.buchenwald.de/69/> (zuletzt abgerufen am 14.08.2018).

Nach der Befreiung konfrontierten die amerikanischen Truppen am 16. April etwa 1.000 Einwohner der Stadt Weimar mit den Leichenbergen im Konzentrationslager. Die Mehrheit dieser Bürger behauptete, nichts oder zumindest nichts Näheres von den Vorgängen im Lager gewusst zu haben.

Das Buchenwald-Gedächtnis der DDR (sozialistisch antifaschistischer Gründungsmythos)

Nach 1989 – Debatte „Wem gehört Buchenwald?“ „Machtkampf um die Zukunft Buchenwalds“

Affirmativ-heroische Topoi, Nicht-Erinnern (Vergessen)

Das sowjetische Speziallager Nr. 2 bestand in Teile des ehemaligen KZ vom 1945 bis 1950 (kurz nach der Gründung der DDR). Vorrangig wurden dort lokale Funktionsträger der NSDAP, aber auch Jugendliche und Denunzierte interniert. Von den 28.000 Insassen starben vor allem im Winter 1946/47 über 7000 an den Folgen von Hungerkrankheiten.

„Jedem das Seine“

Formel „braunes gleich rotes KZ“

Gedenkstätte Buchenwald in der DDR als Ergebnis eines einheitlichen antifaschistisch-nationalen Aufbauwillens sowie das Werk einer natürlichen Verschmelzung von ehemaligen Widerstandskämpfern, Regierung der DDR und DDR-Bevölkerung.

Alle prominenten politischen Häftlinge wurde zwischen 1946 und 1952 politisch entmachtet, einige wurden in den Gulag verschleppt.

1950 beschließt das Politbüro der DDR fast vollständigen Abriss des KZ Buchenwald.

Abriss als Interpretation – „Zerschlagen des faschistischen Grauens“ oder Minimierung der Relikte heißt nachträgliche Sinnbildung. Politische Inszenierung des Lagers mit ästhetischen Mitteln.

Buchenwald als heilsgeschichtlicher Passionsort (Golgatha und Oszern der KPD), dessen Zurichtung dem Leitmotiv „durch Sterben und Kämpfen zum Sieg“.

Roter Winkel der politischen Häftlinge als Symbol für alle Häftlinge Buchenwalds. Politische Funktionalisierung der Geschichte des Lagers.

Skulptur von Fritz Cremer (1958)

Die Reform der Gedenkstätte nach 1989. Politische Umcodierung Buchenwalds. Historikerkommission und das neue Gedenkstättenkonzept

„Buchenwald historisch zu erinnern heißt, im Bezug auf das KZ, das Speziallager, Vilschichtigkeit und Ambivalenzen nicht ausweichen, sondern sie als Herausforderung für ein nicht vorab festgelegtes, reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu begreifen.“ (Knigge)

Das Narrativ der „Selbstbefreiung“

Bruno Apitz' Buch und die Verfilmung *Nackt unter Wölfen*

Gedenktafel an „das Kind von Buchenwald“

Zwei (politisch entlang) große Frontstellungen im Konflikt um die Neukonzeption der Gedenkstätte: SED-Antifaschismus vs. instrumentalisierende, pauschalisierende Totalitarismuskonzepte (Knigge)

Ausdifferenzierung

In dieser Phase wird die Arbeit vertieft und der Ort um weitere Bedeutungsschichten aufgefächert. Im Mittelpunkt steht der Diskurs NS-Diktatur vs. / und Sowjet / Kommunismus-Diktatur im deutschen Gedächtnis bzw. in der deutschen Erinnerungskultur.

1. Lesen das Interview mit dem Gedenkstättenleiter Volkhard Knigge „Den doppelten Schmerz aushalten“ im *Spiegel* vom 25.04.2006.
2. In kleinen Arbeitsgruppen oder im Plenum Gedanken zur Überschrift gesammelt.
3. Auf welche Diskurse verweist der Text?
4. Welche(s) Argumentationslinie bzw. Argumentationsziel verfolgt Knigge?
5. Mit welchen kulturellen Mustern argumentieren sie? Auf welche kulturelle Deutungsmuster greifen er zurück?

Die Lernenden bekommen anschließend zwei Zitate von Jorge Semprún nacheinander an die Tafel eingeblendet und diskutieren diese im Bezug auf den Artikel aus dem *Spiegel* und / oder den Erinnerungsort Buchenwald:

„Deutschland ist seitdem das einzige Volk Europas, das sich mit den beiden totalitären Erfahrungen des 20. Jahrhunderts auseinandersetzen kann und muß: dem Nazismus und dem Stalinismus“ (Semprún 1994:13)

„Ich hoffe, dass bei der nächsten Gedenkfeier in zehn Jahren 2015, die Erfahrung des Gulag in unser kollektives europäisches Gedächtnis eingegliedert worden ist. Hoffen wir, dass neben die Bücher von Primo Levi, Imre Kertész oder David Rousset auch die „Erzählungen aus Kolyma“ von Warlam Schalamow gerückt wurden.“ (Semprún 2005)

An dieser Stelle soll an den Erinnerungsdiskurs DDR / Sowjetunion und an die Formen dialogischen Erinnern angeknüpft werden.

6. Erläutern Sie dieses Zitat am Beispiel des Erinnerungsortes „Buchenwald“ oder suchen Sie sich ein Beispiel aus Ihrer eigener Erfahrung oder der Erinnerungskultur der Ukraine.

Ergänzend: Gemeinsamer Filmabend *Nackt unter Wölfen* (1963) (mit Dokumentation).

Hausaufgabe: Skulptur von Cremer in drei Varianten (siehe Anhang). Recherchieren über die Entstehungsgeschichte der Skulptur, ihre Ästhetik und Wirkungspotenzial in drei Arbeitsgruppen.

Alternativ: Sehen Sie sich die Fotocollage von Horst Hoheisel an. Diskutieren im Hinblick auf die deutsche Erinnerungskultur nach dem Zweiten Krieg.



„Die Tore der Deutschen“ – Am 27. Januar 1997 projizierte Horst Hoheisel zwei verschiedene Fotos des Auschwitz-Tores mit dem Satz „ARBEIT MACHT FREI“ auf das Brandenburger Tor. Ein historisches Schwarz-Weiß-Foto mit dem verschlossenen Tor aus der Zeit des KZ und ein Farbfoto des geöffneten Tores aus der heutigen Zeit. „Auch nach der Wiedervereinigung“, so gab der Künstler damals zu bedenken, „kann das Brandenburger Tor nicht das Symbol ungetrochener nationaler Identität und historischer Kontinuität sein.“ Foto: Horst Hoheisel ©

Unterrichtsentwurf 2

„Der Anfang vom Ende“ – 8. / 9. Mai

Deutschkurs / Zielgruppe: Sprachniveau C1, ukrainische Germanistikstudierende, deutsch-ukrainische Studiengruppe

Lernziele: historisches Wissen erweitern, den Konstruktionscharakter von historischen Narrativen herauszustellen und in Konfliktmanagement, im „dialogischen Erinnern“, einzuüben (Am Beispiel der Gedächtnisikone 8. / 9. Mai). Unterschiedliche Perspektiven und Deutungen wahrnehmen, den Plural von Geschichte akzeptieren und als berechtigte Sicht auf die Geschichte tolerieren und anerkennen. In Austauschprozessen sollen Lernende andere Perspektive übernehmen, Formen von Diversitätsakzeptanz entwickeln und im Dialog Dissenz als Möglichkeit akzeptieren. Üben im Sprechen und Argumentieren, lernen Strategien der Textverarbeitung und -zusammenfassung kennen, kritische Textkompetenz fördern, Einübung narrativer Kompetenzen, Erweiterung der Sprachkompetenz.

Der Erinnerungsort: „1945“ ist unzweifelhaft ein zentraler europäischer Erinnerungsort. Er ist aber höchst umstritten und in verschiedenen Teilen und Gesellschaften Europas unterschiedlich interpretiert. In Deutschland und Österreich weist der Erinnerungsort „1945“ ambivalenten Charakter auf. Er steht für das Ende einer mörderischen Diktatur,

aber zugleich auch für die „Niederlage“, „Zusammenbruch“, „Katastrophe“, „Neuanfang“, „Stunde Null“, „Besatzung“, „Siegerjustiz“, „Deutsche Teilung“ (als „Tag der Schande bei Extremrechten). In der Geschichtskultur der Bundesrepublik wird spätestens seit der Rede Richard von Weizsäckers zum 40. Jahrestag des Kriegsendes am 8. Mai 1985 die bedingungslose Kapitulation des Deutschen Reiches als Tag der Befreiung von der nationalsozialistischen Diktatur interpretiert. „Der 8. Mai ist für uns Deutsche kein Tag zum Feiern [...] und dennoch [...] gilt: Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung.“ (Weizsäcker 1985).

Der Große Vaterländische Krieg und der Sieg über das nationalsozialistische Deutschland (im offiziellen sowjetischen Vokabular „über den Faschismus“) war der wichtigste Erinnerungsort und zugleich im Nachhinein die Legitimation für das Sowjetsystem mit einer identitätsstiftenden Funktion. Heute ist dieser Sieg mit seiner großen Symbolkraft wieder zum wichtigsten Identifikationssymbol in Russland geworden, wobei das offizielle Russland den Sieg alleine für sich in Anspruch nimmt und der „Westen“ übernimmt zum Teil diese Deutung (vgl. Kappeler 2017:173f.). Auch für die Ukraine bleibt der Krieg ein zentrales Element der Erinnerungskultur (der 9. Mai, neuerdings auch der 8. Mai, wird aktiv gefeiert, sowohl auf der staatlichen, als auch auf der privaten Ebene mit unterschiedlichen Akzenten: Pathos / Stolz vs. Leid / Opfer) und wird seit der Unabhängigkeit des Landes immer wieder aufs Neue bewertet und gedeutet. Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion zerbrach auch das monolitische sowjetische Narrativ. In der Ukraine rückte die UPA und ihre Kämpfer in den Erinnerungsdiskurs, der sich auch durch ambivalente und hybride Formen auszeichnet(e). Eine Konkurrenz unter den verschiedenen Diskursen der „Kriegsopfer“ und der „Kriegshelden“ bedingte eine gesellschaftliche Spaltung und führte zu einem neuen „Krieg“, „Krieg für den Krieg“ (Pastuschenko 2015). Bei der Konstruktion eines neuen, offiziellen Kriegsnarrativs in der Ukraine wurde versucht, die Rhetorik und Ästhetik der Feiern des Tags des Sieges zu verändern, den Akzent von der Glorifizierung des Ereignisses auf das Opfergedenken zu verschieben, einige ethnisch-ukrainische Komponenten hinzufügen und sich als eigenständige Siegermacht des Zweiten Weltkriegs zu inszenieren und somit von Russland zu emanzipieren. Die Verwendung kommunistischer Symbolik, laut Dekommunisierungsgesetz⁴⁵ zusammen mit der nationalsozialistischen, wird offiziell

⁴⁵ Peters stellt fest, dass es an gesellschaftlichen Zuspruch für die neuen Geschichtsgesetze nicht mangle. Vgl. auch die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage über die neue Geschichtspolitik in der Ukraine in

verboten. Seit 2015 wird auch der 8. Mai als „Tages des Gedenkens und der Versöhnung“ offiziell begangen, was auf der symbolische Ebene den Anschluss an die „europäische“ Gedenkkultur erlaubt bzw. erlauben soll und gleichzeitig im Kontext der ideologischen Konfrontation mit Russland den Abkehr vom sowjetischem bzw. dem russischen Kriegsnarrativ darstellen soll. Der 9. Mai bleibt weiterhin als gesetzlicher Feiertag jedoch mit neuer Formulierung und mit der neuen Akzent- und Bedeutungsverschiebung auf der semantischen Ebene als „Tag des Sieges über den Nazismus im Zweiten Weltkrieg 1939-1945“ (um sich von dem Terminus „Großer Vaterländischer Krieg“ zu distanzieren, der mit der Verschleierung und Rechtfertigung des Hitler-Stalin-Pakts verbunden ist) sowie der ästhetisch-symbolischen Ebene mit neuen Symbolen wie die Mohnblume versehen.⁴⁶

Heute konkurrieren Sowjetveteranen und UPA-Kämpfer um Anerkennung. In der offiziellen Geschichtspolitik werden die UPA-Kämpfer den Sowjetveteranen als „Kämpfer für die Unabhängigkeit der Ukraine“ gleichgestellt. Im offiziellen Geschichtsnarrativ stellt sich die Ukraine als Opfer zweier totalitärer Regimes dar. Zum einen werden in diesem Narrativ der Nationalsozialismus und der Kommunismus gleichgestellt bzw. verurteilt. Zum anderen erlaubt das Opfernarrativ sich vom Kommunismus loszusagen und mehr noch, ihn als fremdes, vom außen aufgezwungenes System zu deuten und somit auch die eigene komplexe gesellschaftliche Verstrickung und Schuld zu verwerfen oder mindestens nicht zu thematisieren.

Der Erinnerungsort 8. / 9. Mai bindet drei Diskurse zusammen: die westliche, die mitteleuropäische und die russisch-sowjetische Geschichtsdeutung. Im deutsch-ukrainischen Kontext kann er gemeinsame und geteilte Erinnerungsschichten in sich tragen, wobei er heute in der ukrainischen Erinnerungskultur nicht konsensual ist, sondern heterogen, ambivalent und konfliktiv, weist regionale, soziale, ethnische und generationelle Unterschiede auf. Ein Konsens scheint in diesem Falle in naher Zukunft nicht zu erwarten, besonders angesichts des russisch-ukrainischen Krieges. Umso wichtiger ist es, dass unterschiedliche Perspektiven und Deutungen wahrgenommen, der Plural von Geschichte akzeptiert und als berechtigte Sicht auf die Geschichte toleriert und anerkannt werden. Hier wird angenommen, dass der Erinnerungsort 8. / 9. Mai ein

Ukraine Analysen URL: <http://www.laender-analysen.de/ukraine/pdf/UkraineAnalysen193.pdf> (zuletzt abgerufen am 18.08.2018).

⁴⁶ In den letzten Jahren werden bei den offiziellen Reden und in den Szenarien der lokalen Gedenkveranstaltungen eine emotionale und historische Parallele zwischen dem Zweiten Weltkrieg und dem aktuellen Krieg mit Russland konstruiert.

umstrittener ukrainischer und auch zugleich europäischer Ort ist. In Austauschprozessen sollen Lernende Formen von Diversitätsakzeptanz entwickelt und im Dialog Dissenz als Möglichkeit akzeptieren.

Material: Sachtexte und literarische Texte, Bildmaterial.

Methodisch-didaktische Analyse: Zunächst soll über die Sachtexte historisches Wissen erweitert werden und in den Erinnerungsdiskurs „Kriegsende“ / “1945“ eingeführt werden. Aus verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen werden Deutungen sichtbar und nachvollziehbar gemacht. Anschließend wird das Erinnerungsmuster „8. Mai als Tag der Befreiung“ analysiert und reflektiert. Im weiteren Schritt wird über den symbolischen Gehalt auf die neue ukrainische Geschichtspolitik Erkenntnisse gewonnen sowie diese kritisch analysiert und reflektiert. Aus der zivilgesellschaftlichen Erinnerungsebene sollen die Projekte *Stolpersteine* und *Die letzte Adresse* näher betrachtet, miteinander verglichen und analysiert werden.

Einführung

Als vorbereitende Aufgabe hatten die Lernenden die Sachtexte von Richard Overy, *8. Mai 1945: Eine internationale Perspektive* und von Florian Peters, *Roter Mohn statt Rotem Stern* gelesen. Zudem sollten sie zu Fakten und Daten des Kriegsendes in Deutschland und der Ukraine recherchieren. Zu beiden Aufgaben sind Thesenpapiere vorzubereiten. Wenn die Gruppe gemischt ist (z. B. Projektarbeit) können sie Studierende in zwei Arbeitsgruppen aufteilen (Ukrainer und Deutsche oder alternativ Partnerarbeit) und jeweils einer Gruppe bzw. dem Partner den jeweils anderen Text nachzuerzählen und die wichtigsten Thesen zu nennen.

Alternativ: Studierende sollen in Partnerarbeit mit Ausstellungskatalog *Different Wars. Nationale Geschichtsbücher über den Zweiten Weltkrieg* (Deutsch-russisches Museum Karlshorst) arbeiten und die nationale Geschichtsnarrative eines ausgewählten Landes präsentieren und kritisch analysieren (eine Gruppe soll die ukrainische Perspektive darstellen, da sie in der Ausstellung fehlte und sich überlegen, warum es so ist).

1. Der Zweite Weltkrieg gehört zu den kanonischen Themen im schulischen Geschichtsunterricht, sowohl in Deutschland als auch in der Ukraine – nennen Sie einige Ereignisse bzw. Stichworte aus den Geschichtsbüchern, an die Sie sich ad hoc erinnern können!
2. Setzen Sie sich auch mit den privaten Erinnerungen der Generation Ihrer Eltern

und / oder Großeltern an geschichtliche Ereignisse.

Am 7. Mai 1945 unterzeichnete der deutsche Wehrmacht-General Jodl im Hauptquartier der Alliierten in Reims die bedingungslose Kapitulation, welche die Einstellung aller Kampfhandlungen für den 8. Mai ab 23:01 Uhr vorsah. Die Kapitulationserklärung wurde am Tag darauf auf Wunsch der Sowjetunion in Berlin wiederholt.

1. Betrachten Sie jedes Fotos genau. Tauschen Sie sich mit Ihren Partner über ihre Beobachtungen und Eindrücke aus.
2. Überlegen Sie, wie die abgebildeten Personen bzw. Personengruppen das Kriegsende empfunden haben könnten. Erstellen Sie eine Tabelle mit den Spalten: Foto / Personengruppe / Empfindung bzw. Bewertung (Niederlage, Trauer, Freude, Ungewissheit, Erleichterung, Hoffnung, Dankbarkeit, Gefühllosigkeit, Scham, Abscheu, nicht wahrhaben wollen) / Begründung Ihrer Einschätzung.



Lesen Sie die Aussagen der Zeitzeugen über das Kriegsende. Bestimmen Sie, a) was die Zeitzeugen erzählten (Inhalt) b) wie sie erzählten (Struktur), auf welche Topoi und

Deutungsmuster sie zurückgreifen und wie sie damit das Kriegsende deuten (Darstellung-Appell-Ausdruck).

„Schließlich erhob sich [...] ein Streit über die Frage: Ist es gut, daß wir den Krieg verloren haben und das ganze nun vorüber ist? Dann trat ein seltsam latschiger, etwas älterer Kamerad in die Gruppe und sagte: »Ihr seid alle verrückt geworden, Deutschland gegen die ganze Welt, das konnte doch nicht gut gehen. Seid ihr so blöd, daß ihr das nicht mal im Gefangenenlager begreift?«“ Joachim Fest, Publizist (1926 – 2006)

„Nun setzte aus beiden Anlässen, dem Sieg über Nazi-Deutschland und meinem Geburtstag, ein allgemeines Besäufnis ein. Ich wurde volljährig, war frei und überglücklich und zugleich zu Tode betrübt. Ich freute mich mit den Menschenmassen auf den Straßen, unter ihnen viele befreite Zwangsarbeiter aus ganz Europa, aber im Inneren beweinte ich den Tod meiner Familienangehörigen und meines Volkes.“ Arno Lustiger, Historiker jüdischer Abstammung (1924 – 2012)

„Die Frage, ob ich das Ende des Krieges und damit das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft damals als Zusammenbruch empfunden habe, kann ich nicht eindeutig beantworten. Ich war ein überzeugter Hitlerjunge und empfand den Dienst als Luftwaffenhelfer als eine selbstverständliche, ehrenvolle Pflicht. Insofern brach für mich nach dem Ende des Hitlerregimes eine Welt zusammen, in der ich wichtige Jahre meines Lebens verbracht hatte. [...] Die tägliche Sorge, genügend zu essen zu haben und mit dem Leben unter Besatzungsverhältnissen fertig zu werden, ließ jedoch keine Zeit und Energie übrig, um über tiefgreifende Probleme nachzudenken.“ Helmut Becker-Floris (*1928)

„Es war völlig unklar, wie das weitere Leben ausschauen würde. Man fragt mich immer: Was haben Sie in den ersten Wochen nach der Befreiung gemacht? Nichts Pathetisches, etwas zu essen habe ich gesucht, was anzuziehen haben wir gesucht, wir waren in elendem Zustand, und man bekam nichts.“ Marcel Reich Ranicki, Literaturkritiker (*1920)

„Der 8. Mai war wirklich eine große Erleichterung, weil man immer noch nicht sicher gewußt hat, wie das Ganze ausgehen würde, obwohl die Amerikaner bzw. die Russen fast ganz Deutschland besetzt hatten. Aber da war noch immer dieses Damoklesschwert der sogenannten Wunderwaffen, die die Nazis ja immer beschworen hatten. Man war wirklich heilfroh, als das Ganze schließlich vorbei war, ohne dass da noch irgend etwas passiert war.“ Albert Mangelsdorff, Musiker (1928 – 2005)

„Wut und Ohnmacht wechselten in meiner Stimmung. Als dann die verwundeten Soldaten antreten mussten [...] und es dann in die Gefangenschaft ging, heulte ich wie ein Schloshund, denn der ganze Wahnsinn des Krieges mit seinen unzähligen Toten, der Zerstörung und der nicht absehbaren Folgen für die Deutschen waren mir bewusst. Ich haßte die Nazis und Adolf Hitler, ich war wütend auf die Deutschen, die diesem Verbrechen durch Blindheit oder Ignoranz zur Macht verholfen hatten [...] Aber es war merkwürdig, gerade in diesem Moment fühlte ich mich den Menschen in unserem Land persönlich zugehörig.“

Annemarie Renger, Kriegswitwe und Politikerin (1919 – 2008),(vgl. Geyer 2012)

„Tag der Befreiung?“

40 Jahre nach Kriegsende hatte der deutsche Bundespräsident Richard von Weizsäcker am 8. Mai 1985 eine Rede⁴⁷ gehalten, die viel Beachtung, Zustimmung, aber auch Kritik erhielt.

Lesen Sie den Auszug aus der Rede (siehe Anhang) und diskutieren Sie, welche Sicht und Bedeutungen des 8. Mai werden produziert. Lesen Sie den Text von Guntram von Schenck (siehe Anhang) im Vergleich. Diskutieren Sie im Hinblick auf das Befreiungsnarrativ: Welche Elemente / Deutungsmuster und Topoi sind für ihn konstitutiv? (siehe Anhang) (vgl. ebd.) Welche Argumentationsmuster verfolgen die beiden Sprecher? In wie weit beziehen sie bzw. die Texte sich aufeinander?

Lesen Sie die Erinnerungen ukrainischer Schriftsteller über den Krieg im Familiengedächtnis. Welche Narrative bestimmt das Familiengedächtnis an den Krieg? Vergleichen Sie diese mit den deutschen Augenzeugenberichten und arbeiten Sie die Deutungen heraus. Wie können Sie sich diese erklären? (siehe Anhang)

Vertiefung

Die Ukraine hat seit 2015 offiziell das neue Symbol für das Gedenken an den Zweiten Weltkrieg eingeführt.

1. Betrachten Sie das Symbol. Wonach soll die stilisierte Variante der Mohnblüte erinnern? Welche Gedenksymbole aus anderen europäischen Ländern kennen Sie?
2. Welche Wirkung macht auf Sie dieses Symbol?
3. Welches Gedenkimperativ soll das Symbol transportieren? Welche Bedeutung stellen die Daten 1939-1945 her?
4. Was bedeutet der begleitende Slogan „Nie wieder“? An welche in Westeuropa dominierende Erinnerungskultur knüpft es an? (opfer- oder heldenzentriert, postheroisch oder glorifizierend)
5. Betrachten Sie das zweite Bild. Um welche Komponente wurde das Symbol ergänzt? Welche Parallelen werden dabei symbolisch gezogen?

⁴⁷ http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Redde.html (24.08.2018).



6. Sehen Sie sich die Videos auf der Webseite des Ukrainischen Instituts für das Nationale Gedenken⁴⁸ an. Welche weist die neue offizielle Meistererzählung der Geschichte der Ukraine im Zweiten Weltkrieg? Welche ethnische Gruppen werden als Kämpfer und Helden für den gemeinsamen Sieg über den Nazismus eingeschlossen? Welchem Kriegsnarrativ sind die Videos verpflichtet?
7. Betrachten Sie das ukrainische Plakat zum Gedenktag am 8. Mai. Was personifizieren die beiden Veteranen? Welche Bedeutung will der symbolische Händedruck vermitteln und welche Zeichen setzen? Welche Interpretation transportiert die Bildinschrift? (dt. Übersetzung: „8. Mai – Tag des Gedenkens und der Versöhnung. Die Sieger über den Nazismus“)



Ergänzend: Sehen Sie sich die Ausstellung „Der Krieg macht keine Ausnahmen: Frauengeschichten im Zweiten Weltkrieg“⁴⁹ vom ukrainischen Institut des Nationalen Gedenkens an. Beispiel:

⁴⁸ <http://www.ww2.memory.gov.ua/video/> (17.08.2018).

⁴⁹ <http://www.memory.gov.ua/methodicmaterial/informatsiini-materiali-dlya-media-do-vidznachennya-dnya-pam-yati-ta-primirennya-i-> (10.08.2018).



1. Betrachten und lesen Sie die Frauengeschichten im Krieg.
2. Welche Erzählungen wurden als erinnerungswürdig ausgesucht und mit ihnen eine Geschichtserzählung konstruiert? (ethnische, nationale, regionale, politische Komponente)
3. Welchem Geschichtsnarrativ folgt eine so konzipierte Ausstellung?

Ausdifferenzierung

Lesen Sie die Texte von Lew Kopelew *Keine Sieger mehr* (1995) und Zafer Şenocak *Gedanken zum 8. Mai 1995* (1995), die 1995 über das Kriegsende aus verschiedenen, mithin „nicht-deutschen“ Perspektiven reflektieren.

Beantworten Sie die Fragen, diskutieren Sie im Plenum:

1. Auf welche Diskurse verweist der Text? Wie kommen sie im Text zur Sprache? Bestimmen Sie die Diskurse, auf die der Textauszug verweist. Bestimmen Sie die zeitlichen und räumlichen Ebenen im Text. Wie verläuft im Text der symbolische Prozess der Erinnerung? (Verben, Adjektive, Pronomina, Metaphern vgl. Kramsch) Wie arbeitet der Text? Was will er? Welche kulturellen Phänomene stehen im Mittelpunkt?
2. Wie unterscheiden sich die Texte / Perspektiven?

Reflexion

1. Wurde / wird in Ihrer Familie über den Krieg / das Kriegsende gesprochen? Wenn ja: Erzählen Sie Ihrem Partner Ihre Familiengeschichte über das Kriegsende (oder schreiben Sie sie auf). Charakterisieren Sie den Grundton dieser Erinnerungen. Welche Erinnerungen, Gefühle und Haltungen sind prägend und welche werden ausgeblendet?

Hausaufgabe: Recherchieren Sie und präsentieren Sie Ihre Ergebnisse über die zivilgesellschaftliche Erinnerungsinitiativen *Stolpersteine* (Deutschland <http://www.stolpersteine.eu/>) und *Die letzte Adresse* (Ukraine

<http://www.ostannyaadressa.org/>). Was sind die Ziele und Schwerpunkte der Initiativen? Wer sind die Macher, wer kann mitmachen? An welche Erinnerungsdiskurse knüpfen sie an? Wie unterscheiden sich beide Initiativen?



Unterrichtsentwurf 3

Der Systembruch nach 1989

Deutschkurs / Zielgruppe: Sprachniveau C1, ukrainische Germanistikstudierende, deutsch-ukrainische Studiengruppe

Lernziele: historisches Wissen erweitern, in die Debatte um die Erinnerung an die DDR (Erinnerungsdiskurs DDR) und Sowjetunion / Kommunismus in der ukrainischen Erinnerungskultur einzuführen; der Lernende kann Formen und Praktiken der Bedeutungsproduktion bzw. -konstruktion erkennen, durchschauen, hinterfragen, reflektieren und diese erweitern, kann Diskurspluralität (an)erkennen, kann prozessuale Aspekte der Bedeutungsbildung erkennen u. verstehen, kann den eigenen Standpunkt vertreten (erweitern), kann am Diskurs „Erinnerung an die DDR“ / “Erinnerung an die Sowjetunion“ teilnehmen und in ihm handeln – verfügt über die Diskursfähigkeit

Der Ort: Der Erinnerungskomplex DDR / Sowjetunion ist vielschichtig und komplex. Hier stehen im Mittelpunkt folgende Erinnerungstopoi und –konstanten: Zerrissenheit, Deutsche Teilung, die Mauer, Revolution, Systemumbruch 1989/1990 sowie am Freiheit- und Einheit-Diskurs.

Der Erinnerungsort „1989“ / “1990“ (bzw. „DDR“ / “Sowjetunion“) stellt für beide Gesellschaften, in Deutschland und der Ukraine, einen zentralen Bezugspunkt ihrer Erinnerungskulturen (Gegenwartsbezug). Er weist gemeinsame, geteilte und parallele Erinnerungsschichten auf. Zum einen ist er „ein Erinnerungsort im Entstehen“ (Jarausch 2009: 527) sowie befindet sich im Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis (Sabrow 2006: 290) und zum anderen nicht-konsensual und kontroversiell, was ihn besonders produktiv für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht macht. Für den

deutschen DDR-Erinnerungsdiskurs konstatiert Sabrow gegenwärtig drei Erzählmuster (Diktaturgedächtnis, Arrangementgedächtnis und Fortschrittsgedächtnis) (Sabrow 2011: 18ff.). Für die ukrainische Erinnerungskultur, die sich derzeit im Umbruch befindet und regional, sozial und generationell sehr heterogen ist, kann man auf der offiziellen und zunehmend intellektuellen Ebene ein mit starken Abgrenzungs- und Ablehnungstendenzen v.a. im Bezug auf Russland und mit ihm auf den Kommunismus bzw. das kommunistische Regime als eines oktroyiertes, fremdes Systems, die Umdeutung des sowjetischen Narrativs zu nationalen Opfer- und Heldennarrativen und andauernde Zugehörigkeitsdebatten feststellen. Der Erinnerungsort „DDR“ / “Sowjetunion“ ist auch ein Teil der Zugehörigkeitsdebatten⁵⁰, die sowohl in Deutschland als auch in der Ukraine nach dem Systembruch intensiv geführt wurden und immer noch werden.

An / in ihm kommt der Aspekt der Sichtbarkeit gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse im besonderem Maße zum Ausdruck. Der Erinnerungsort bietet viele Anschlussmöglichkeiten für den DaF-Unterricht im Kontext kulturbezogenen bzw. erinnerungskulturellen Lernens und besitzt deutliche kulturhistorische Dimension. Er ist stark funktionalisiert (zuweilen politisch instrumentalisiert) und ist heute noch im Alltag tief verankert und besitzt einen hohen Wiedererkennungswert, wird über einen längeren Zeitraum tradiert und in / über verschiedenen Medien gespeichert. Es lassen sich an ihm Entstehung und Funktionalisierung von Wahrnehmung- und Deutungsmustern sowie der Konstruktcharakter von Geschichte und Erinnerung gut reflektieren. Zudem besitzt er zweifelsohne einen hohen symbolischen Bedeutungsüberschuss. Die Thematisierung dieses Erinnerungsortes bietet viel Diskussionspotenzial und fördert Reflexionsvermögen, kann Studierenden Formen und Praktiken der Bedeutungsproduktion bzw. Bedeutungskonstruktion sowie in der bilateralen Perspektive Diskurspluralität (bzw. Multiperspektivität) aufzeigen (und somit das dialogische Erinnern fördern) und somit zum globalen, obengenannten Lernziel des sprachen- wie des Landeskundeunterricht führen sowie zum Ausbau der symbolischen Kompetenz (nach Kramsch) und der Diskurskompetenz beitragen.

Material: Literarische Texte / Textausschnitte: *Zonenkinder* (2002) von Jana Hensel, *Mein erstes T-Shirt* (2003) von Jakob Hein, *Da war mal was...* (2009) von Flix, *drübern!* (2014)

⁵⁰ Unter „Zugehörigkeit“ versteht man einen dynamischen Prozess der (Selbst- und Fremd)Zuordnung von Personen und sozialen Gruppen, der wesentlich sprachlichdiskursiv erfolge, in unterschiedlichen Medien realisiert werde, auf ein vielfältiges Set an kulturellsymbolischen Wissensordnungen zurückgreife und permanenter Infragestellung und Aushandlung unterliege (Altmayer 2015, URL: http://germanistika.at.ua/news/deutsch_ukrainische_germanisikdiskurse_probleme_und_perspektiven/2015-12-27-86 (15.08.2018).

von Simon Schwarz, *Wir Angepassten* (2014) von Roland Jahn, *Pralinen vom roten Stern* (2017) von Oleksandr Irwanez, *Secondhand-Zeit* (2015) von Swetlana Alexijewitsch, *Hundert Jahre Einsamkeit oder Warum eine eigene Story wichtig ist* (2015) von Oksana Sabuschko. Aufsätze / Zeitungsartikel: *Der fremde Stalin* (2018), *Dem Homo sovieticus entkommen* (2016). Zusätzlich können drei (unterschiedliche) DDR-Erinnerungsfilme in die Arbeit aufgenommen – *Good Bye, Lenin!*, *Das Leben der Anderen* und *Barbara*.⁵¹

Methodisch-didaktische Analyse: Zur Erarbeitung vom historischen Wissen sind z. B. Themenblätter im Unterricht von der *bpb* (Nr. 79 und Nr. 83) gut geeignet, die hier jedoch aus Platzgründen und der Gewichtung auf der kulturwissenschaftlichen Landeskunde bzw. Arbeit an erinnerungskulturelle Aspekten nicht näher ausgearbeitet werden. Erste Aufgabe zu „Erinnerungsworten“ (Dobstadt) sollen Studierende auf eine permanente (Um-)Konstruktion eines vermeintlich objektiv gegebenen, historischen Gegenstandes „DDR“ lenken (vgl. Dobstadt 2015:154). Verschiedenen Bezeichnungen, die unterschiedliche Sichtweisen und Interpretationen (Interpretationsnarrative) darstellen, und ihre Konkurrenz zueinander, sind „Ausdruck eines erinnerungskulturellen Deutungskonflikts“ (ebd., 152). Dabei geht es um die Interpretationen und Konstruktion von Realität, die Positionierung der Subjekte in ihr und Eröffnung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten sowie um ein erweitertes Verständnis von Sprache, die kein neutrales Instrument zum Austausch von fixen Bedeutungen ist, sondern vielschichtiger als ein symbolischer Zusammenhang begriffe wird, in dem sich Subjekte konstituieren, positionieren, Bedeutungen aufgreifen, erfinden, abwandeln und aushandeln (vgl. Dobstadt 2015:165). Die Aufgabe hat das Ziel, in den DDR-Erinnerungsdiskurs einzuführen (und in die Auseinandersetzungen mit den in diesem Diskurs vielschichtigen, komplexen und widersprüchlichen Deutungen) und ihn als „Schauplatz eines fortwährenden Streits um Bedeutung“ (Mils 2007:17) zu begreifen und Studierende für die prozessualen Aspekte der Bedeutungsbildung zu sensibilisieren (*meaning making* nach Claire Kramsch). Das Wissen darum und das Können, solche Erfahrungen und Erkenntnisse für das eigene rezeptive und profunktive Handeln zu nutzen bilden auch den Kern einer symbolischen Kompetenz und der Diskurskompetenz (vgl. Dobstadt 2015:167).

⁵¹ Scharnowski bemerkt zurecht, dass Geschichtsfilme viel mehr über die Zeit und Gesellschaft, in der und für die sie produziert wurden, aussagen als über die dargestellte Zeit (vgl. Scharnowski 2015:278). Scharnowski hebt den Erinnerungsfilm *Barbara* hervor, als einen, der sich durch Differenziertheit und Nuanciertheit von anderen DDR-Erinnerungsfilmen abhebe und sich einer Einordnung in das binäre Schema „Ostalgie“ vs. „DDR als Unrechtsstaat“ verweigere (vgl. Scharnowski 2015:281f.). Empfehlenswert wäre, wenn es zeitlich zulässig ist (denkbar v.a. bei Projektarbeit als Filmabend), alle drei Filme anzuschauen.

Im nächsten Schritt wird am DDR-/Sowjetunion-Erinnerungsdiskurs gearbeitet. Hier wird im Rahmen einer sprachreflexiven Kulturdidaktik schwerpunktmäßig mit Literatur⁵² gearbeitet. Literatur wird hier als Tradierungsmedium der Erinnerung, als Träger des Gedächtnisses, die dieses Gedächtnis (mit)kreiert verstanden. Studierende sollen dafür sensibilisiert werden, dass ein Werk der Erinnerungskultur (ein Film oder ein Roman) nur *eine* Interpretation der Vergangenheit darstellt, *eine* narrative Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte, *ein* Erzählmuster. Die filmische oder literarische Erzählung erinnert Geschichte, indem sie die faktischen Zeugnisse mit künstlerischen Fiktionen verknüpft und somit die Geschichte nicht nur rekonstruiert, sondern neu erfindet (vgl. Braun 2013:9f.)

Die ausgewählten Texte, so unterschiedlich sie sind, bilden Textnetze um einen Konzentriertpunkt („DDR“ / „Sowjetunion“), interagieren miteinander, stehen im Bezug zu anderen Texten und (Be-)Deutungen und machen Diskurse sichtbar (vgl. Hille 2017:90f.). Dabei soll im Rahmen des Konzepts der literarischen Spracharbeit und einer sprachreflexiven Kulturdidaktik der Fokus auf die Form der Aussage gelegt und sprachliche Bedeutungsbildung Studierenden als ein offener und nie ganz zu Ende kommender Prozess erkennbar gemacht (vgl. Dobstadt/Riedner 2017:8). Die Aufmerksamkeit der Studierenden soll auf die Zeichensystemene im Text gelenkt werden, auf deren Symbol- und Deutungsgehalt, auf die bedeutungsgebende Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel und ihrer Form sowie literarischer Muster und damit auch auf die symbolischen Zusammenhänge. Es werden die Fragen zu den historischen Fakten und Daten durch Fragen nach der sprachlichen und literarischen Form der Texte sowie den möglichen Wirkungsabsichten, die damit verknüpft sind, ergänzt werden (z. B. „Welche Gefühle oder welche Reaktion versucht der Text in den Lesern hervorzurufen, und wie tut er das? Was sollen die Leser aus einer solchen Erzählung entnehmen?“). Studierende sollen auch die Erzählperspektiven und historische Situierung im Erinnerungsdiskurs analysieren und deren Wirkung diskutieren.

Der Unterrichtsvorschlag ist als eine Unterrichtseinheit für mehrere Unterrichtsstunden vorgesehen.

⁵² Seit fast dreißig Jahren nach der Wiedervereinigung konstatiert Carolin Führer eine „Schiefelage“: Auf der einen Seite sei das Erinnern an die DDR für immer noch kleiner werdenden Teil der Bevölkerung mit biographischen Erlebnissen verbunden, auf der andere Seite gewinne das fiktionale Erinnern an die DDR in der Literatur und in den Medien immer mehr an Bedeutung. Die narrativen Inszenierungen von DDR-Erinnerung nach 1990 haben eine Textflut im Rahmen der sog. „Wende-Literatur“, „Wiedervereinigungsliteratur“, „Vereinigungsliteratur“, „Mauerfallliteratur“, „Post-DDR-Literatur“ hervorgebracht. Diese Texte erinnern die DDR fiktional und erschaffen somit eine völlig neue, eigene literarische und visuelle DDR-Welt. (vgl. Führer 2016: 11f.)

Einführung

Mit der Aufgabe Assoziogramm „1989“ werden die Lernenden zum Thema hingeführt. Jeder Lerner bekommt ein Stück Papier und schreibt auf einer Seite ein Wort / Begriff / Datum / Ereigniss zu dem Thema und bringt es an die Tafel. Ergebnisse werden im Plenum, vom Lehrer geleitet, gesammelt und diskutiert. Die Aufgabe dient der Vorwissensaktivierung. Zudem schreiben die Lernenden dem Diskurs „1989“ Eigenschaften / Deutungsbegriffe / kulturelle Deutungsmuster zu, die sich idealerweise im Laufe bzw. am Ende der Unterrichtseinheit / des Moduls verändern und erweitern sowie diese evtl. Veränderungen und Erweiterungen reflektiert werden. An diese Aufgabe knüpft auch die nächste und die letzte Aufgabe der Unterrichtseinheit (siehe Phase Reflexion).

Im nächsten Schritt arbeiten Studierende in drei Gruppen an folgenden „Erinnerungsworte“ (Dobstadt 2015:151-173): f / Friedliche Revolution, Wende (evtl. kommen weitere hinzu wie Zusammenbruch, Konterrevolution, Untergang bzw. die, die schon in der letzten Aufgabe genannt wurden). Die Aufgabe sensibilisiert für die sprachlichen und inhaltlichen Praktiken der Bedeutungsproduktion, sie fokussiert die sprachliche Konstruktion von Bedeutung. Studierende erkennen, wie Bedeutungsproduktion bzw. wie die Form der Aussage an der Bedeutungsherstellung beteiligt ist.

Studierende bekommen Zitate ohne Angaben (alternativ das vom Lehrer zusammengestellte Material für jeden Begriff) und sollen zunächst den Inhalt und die Struktur bestimmen/vermuten.

1. Lesen Sie die Zitate und beantworten Sie zunächst die W-Fragen (Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Wie?). Erstellen Sie eine Tabelle.
2. Wählen Sie relevante Erinnerungsworte aus. Bestimmen Sie ihre Denotation und Konnotationen bzw. den Signifikat und Signifikant.
3. Welche Bedeutung transportiert / evoziert die sprachliche Form? Wie konstruiert sie Bedeutung?
4. In welchem Verhältnis stehen diese Bezeichnungen zueinander im Diskurs?

„Auf den Straße von Leipzig begann im Vorfeld des vierzigsten Jahrestages der Gründung der DDR jener demokratische Aufbruch, der als Oktoberrevolution 1989 in die Geschichtsbücher eingehen wird und seine welthistorische Einmaligkeit aus dem Umstand gewinnt, daß unorganisierte Volksmassen in führerloser Spontanität gegen ein von ihnen vermeintlich getragenes gesellschaftliches System aufstanden“ (Schneider 1990:5)

„Euro spontanen und fruchtlosen Willensbekundungen im ganzen Land haben eine friedliche Revolution in Gang gesetzt, haben das Politbüro gestürzt und die Mauer durchbrochen.“ (Lau / Lau 1991:17)

„Die Revolution vom vergangenen Herbst ist mißglückt. Ich selbst gebrauche eigentlich das Wort „Revolution“ in diesem Zusammenhang gar nicht, sondern ich sage „Umbruch“ [...] Ich denke der Umbruch, die Revolution, wenn sie wollen, ist von den Warenbergen, die die daraufunvorbereiteten DDR-Bürger zu Gesicht bekommen haben, erdrückt worden.“ (Weiß 1990; zit. nach Dobstadt 2015:159)

„Das zweite, was ich sagen möchte, ist ein Wort der Anerkennung und der Bewunderung für diese friedliche Revolution in der DDR. Wir erleben, daß eine solche Umwälzung sich zum erstenmal in der deutschen Geschichte so gewaltlos, mit so großem Ernst und im Geist der Solidarität vollzieht. Dafür danke ich Ihnen allen sehr herzlich. Es ist eine Demonstration für Demokratie, für Frieden, für Freiheit und für die Selbstbestimmung unseres Volkes. Und, liebe Freunde, Selbstbestimmung heißt für uns - auch in der Bundesrepublik -, daß wir Ihre Meinung respektieren. Wir wollen und wir werden niemanden bevormunden. Wir respektieren das, was Sie entscheiden für die Zukunft des Landes.“ (Helmut Kohl 1989)

„Mit der heutigen Tagung des Zentralkomitees werden wir eine Wende einleiten, werden wir vor allem die politische und ideologische Offensive wieder erlangen.“ (Egon Krenz 1989; zit. nach Lindner 2014:37)

„Mit dem Wort „Wende“ habe ich meine Schwierigkeiten. Ich sehe da ein Segelboot der Kapitän ruft: „Klar zur Wende!“, weil der Wind sich gedreht hat, und die Mannschaft duckt sich, wenn der Segelbaum über das Boot fegt. Stimmt dieses Bild? Stimmt es noch in dieser täglich vorwärtstreibenden Lage? Ich würde von „revolutionärer Erneuerung“ sprechen. Revolutionen gehen von unten aus. „Unten“ und „oben“ wechseln ihre Plätze in dem Wertesystem, und dieser Wechsel stellt die sozialistische Gesellschaft vom Kopf auf die Füße.“ (Christa Wolf 1990:119; zit. nach Dobstadt 2015:162)

„Der Terminus „Wende“ zielt auf den Erfahrungs- und Handlungshorizont der ostdeutschen Mehrheitsgesellschaft, die den Umbruch im Ganzen mehr passiv erlebte als aktiv herbeiführte.“ (Sabrow 2011:48)

„Als das Lichtfest vor fünf Jahren zum ersten Mal in den heutigen Dimensionen aufgeführt wurde, bekannte man im Veranstaltungsprogramm ganz offen, dass „der Tag der Friedlichen Revolution zu einer deutlich erkennbaren Botschaft im Rahmen des Stadtmarketings werden“ sollte. [...] In Leipzig [...] werden alle Mittel darauf konzentriert, ein Revolutions-Disneyland zu erschaffen, in dem Bestreben, die Marke „Leipzig“ zu promoten.“ (Raabe 2014:22; zit. nach Dobstadt 2015:164)

Suchen Sie (evtl. im Internet nach aktuellen Zeitungsartikel) nach aktuellen Erinnerungsworten in der ukrainischen Erinnerungskultur, (z. B. für die Ereignisse auf dem Majdan 2013/14 als „Euromajdan“, „Majdan-Revolution“, „Revolution der Würde“, „Putsch“, „Machtwechsel“, „Umbruch“, „Ukraine-Krise“, „Bürgerkrieg“, „Russisch-ukrainischer Krieg“, „Ukraine-Konflikt“ u.a.) und analysieren Sie diese.

Vertiefung

Als Nächstes lesen Studierende die Textauszüge aus *Zonenkinder* (2002) von Jana Hensel (Kap. 1, siehe Anhang) und *Mein erstes T-Shirt* (2003) von Jakob Hein (zwei letzte Kapitel, siehe Anhang). Beide Texte sind fast zeitgleich entstanden und repräsentieren die sog. Dritte Generation Ost, „Wendekinder“ (in der DDR geboren, im vereinten Deutschland aufgewachsen), für die das Aufwachsen in zwei sozialen, wirtschaftlichen und politischen Systemen sowie die Umbruchserfahrung 1989 charakteristisch ist.⁵³

Phasen:

Auseinandersetzung mit dem Buchcover: Die Textausschnitte können in zwei Arbeitsgruppen gelesen und analysiert werden und am Ende im Plenum die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Der Lehrer stellt zunächst die Autoren und Titel der Bücher vor und zeigt die Cover. Im Plenum werden Erwartungen gesammelt und Vermutungen, wie das Cover bewusst Erwartungen beeinflusst: Wie verstehen Sie den Titel des Buches? Inwieweit bezieht sich der Titel auf eine persönliche Vorgeschichte des Ichs und inwieweit

⁵³ Jana Hensel, geboren 1976 in Sachsen. Studierte in Berlin, Marseille und Paris. Ihr Buch, in mehrere Sprachen übersetzt, *Zonenkinder* (2002), erzählt in essayistischer, skizzenhafter, teil anekdotenhafter Form von Kindheiten in der ausgehenden DDR. Das Erinnern an das Kindsein ist aus psychologischer, (auto-)biographischer, generationeller und kultureller Perspektive interessant. Vorstellungen von Souveränität und Selbsterkenntnis sind mit den Identitätskonstruktionen. Dabei steht, wie in Hensels Text auch, der Ich – Erzähler im Spannungsfeld zwischen lückenhaftem Erinnern und deutendem Erzählen und erfindet sich rückblickend selbst. Der Text wird somit auch zum Kommunikationsmedium über Vergangenheiten und trägt andererseits mit seinen Geschichtsbildern und „Vergangenheitsversionen“ (Erl) zur kollektiven Sinnverständigung über die jüngere deutsche Geschichte bei und erzeugt selbst bestimmte narrative Deutungsmuster. DDR- Erinnerungen an und Erzählungen von Kindheiten schreiben sich in spezifischen Formen ins kollektive Gedächtnis ein. Die wichtigsten Themen und Motive des Textes, die auch zum Gegenstand der Analyse werden, sind narrative Strategien, kulturelle Identitätskonstruktionen und Erinnerung an die DDR (vgl. Dettmar 2016:39ff.). Der Text kann auch als man als kollektiv-biographisches Narrativ bezeichnen, dem es um die Schaffung bzw. Schärfung oder „Veranschaulichung eines Generationsprofils“ gehe, in Abgrenzung zur westdeutschen „Generation Golf“ (das gleichnamige Buch (2000) von Florian Illies kann ebenso im Unterricht gelesen werden), als Selbstbeschreibung und Selbststilisierung, das einerseits der individuellen Selbstvergewisserung dienen sollte, andererseits versucht ein positives kollektives Identifikationsangebot für ihre ostdeutschen Generation zu stiften (vgl. Dettmar 2016:42).

Jakob Hein, 1971 als Sohn des Schriftstellers Christoph Hein der der Filmregisseurin Christiane Hein in Leipzig geboren. *Mein erstes T-Shirt* (2001) besteht aus 26 Kurzgeschichten, die sich mit teil biographischen, teil fiktionalen Erinnerungen auseinandersetzen. Der Autor setzt sich mit einigen DDR typischen parteipolitischen Chronotopoi auseinander (wie z. B. die Forderungen der SED-Politik) und hinterfragt sie subversiv, in ironisch-kritischer Erzählweise aus der Perspektive eines Heranwachsenden. Dem Leser obliegt es, die ironischen Brechungen und Anspielungen zu deuten. Das Leitmotiv der Kurzgeschichten ist, wie „der Einzelne seine gedankliche und habituelle Freiheit gegenüber den parteipolitischen Forderungen nach kollektivem Denken bewahren kann“ (Schubert-Felmy 2016:136).

auf eine eher kollektive oder gesellschaftliche Geschichte? Welche Gruppen werden explizit genannt oder implizit konstruiert? (Der Begriff „Zone“⁵⁴ wird erarbeitet)

Erste Leseindrücke / dem Text begegnen: In Partnerarbeit lesen die Lernenden sich den Textauszug vor und notieren Assoziationen und erste Empfindungen. Lernende erstellen eine Mind map (Gefühle / Assoziationen: Angst, Unsicherheit, Verlust, das Neue und das Alte, Heimat, das Wir-Gefühl u.a.)

Die Ästhetik des Textes erkunden: Diskussion über die Form sowie über sprachliche Muster des Textes. Mind map wird erstellt und erweitert.

Leserwartungen und Perspektive erkunden: Diskussion in Kleingruppen über den Ich-Erzähler und andere Figuren / Topoi / Deutungsmuster und den Aufbau des Textes. Aus welcher Perspektive ist der Text geschrieben? Wer sind „wir“ im Text? Wer wird womit konstruiert?

Transformation: Wie reflektiert der Erzähler selbst über den Prozess der Erinnerung? Welchem Erinnerungsmodus ist der Text verpflichtet? Wie wird die DDR-Vergangenheit inszeniert und gedeutet und mit welchen sprachlichen Mittel wird das umgesetzt?

Text im Kontext: Die Lernenden recherchieren über die biographischen Informationen über die Autorin / Autor und interpretieren den Text unter Berücksichtigung dieser neu.

In der nächsten Unterrichteinheit arbeiten Studierende mit DDR-Erinnerungscomics (Graphic Novels). Es soll an zwei ausgewählten Comics gearbeitet *drüben!* (2009) und *Da war mal was...* (2009) gearbeitet. An ausgewählten Sequenzen soll die Arbeit exemplarisch gezeigt werden (siehe Anhang).

Die Lernenden werden für die Darstellung von Menschen und Orten in multimodalen Texten (u.a. Comics) sensibilisiert und Sprache und Bild kombinieren lernen. Sie sollen diese Darstellungen erfassen und in ihren verschiedenen Aspekten beschreiben können. Dabei sollen sie Erinnerungsorte / Erinnerung / Geschichte als sprachliche und symbolische Landschaften erkennen können und über Menschen und Orte als literarische Kreationen und Konstruktionen reflektieren. Graphic Novels können vor allem junge

⁵⁴ Nach Kriegsende verwandelte sich die ostdeutsche „Zone“ aus einer geografisch-politischen Region (SBZ) in ein politisches Gebilde. Aus westdeutscher Perspektive politisch instrumentalisierte, abwertende Bezeichnung für die DDR, die zum die Nicht-Anerkennung der DDR als Staat impliziert. In den 1970er und 1980er weniger benutzt, wurde er nach dem Fall des SED-Regimes wiederentdeckt und umkodiert. Hier wäre auch die Arbeit an Deutungsmustern „Ossi“ vs. „Wessi“ denkbar. Übernahme des Begriffs durch „Ostdeutsche“ sowie die Selbststilisierung mit positiver Umkodierung, wie Augstein bemerkt „für viele Ostdeutsche [...] ein fast familiäres Wort geworden“ (Augstein 2009:458). Die Lernenden sollen den Begriff ins ukrainische / russische übersetzen und seine Semantik, Wirkungsmacht und Funktion analysieren und diese mit den deutschen vergleichen.

Lernende emotional involvieren und motivieren. Sie erweisen sich für erinnerungskulturelle Lernen als besonders geeignet, da in ihrem Rezeptionsangebot der nicht eindeutig definierte Deutungsraum versprachlicht und imaginativ individuell ausgefüllt werden kann. In Comics werden keine „fertigen“ Geschichtsbilder geliefert, sondern die Auseinandersetzung mit der Perspektivgebundenheit und Konstruktivität von Geschichte, was sich gut für die Förderung von Diskurskompetenz eignet. Auf diese Weise wird der Lerner zum orientierendem und strukturierendem Umgang mit Vielfalt, Diversität und Differenz befähigt.⁵⁵

Es wird empfohlen, den Comic *drüben!* in voller Länge zu lesen, da er eine zusammenhängende Geschichte erzählt bzw. zeichnet. Den Comic *Da war mal was...*, der aus kurzen Zeichengeschichten besteht (jede aus 3 Seiten), kann man Studierenden in Auswahl zur Lektüre geben.

Der Autor des Comics *Da war mal was...* verzichtet auf eine narrative Linearität und baut dramaturgisch Multiperspektivität bewusst ein. Dies erfolgt durch die Nutzung verschiedener Perspektiven verschiedener Personen(-gruppen) aus der Zeit des erzählten Geschehens. Didaktisches Potential entwickelt ein solcher Rückblick vor allem dann, wenn die Erinnerung der Gegenwart an die Vergangenheit das Erzählte wie auch die eigene Erinnerung selbst (hinterfragend) reflektiert. Schließlich kann multiperspektivisches Erzählen auch durch verschiedene Sichten unterschiedlicher Interpreten der Gegenwart realisiert werden. Jede Episode erzählt von der deutschen Teilung aus einer anderen, persönlichen Perspektive und unter verschiedenen Aspekten.

Da war mal was... verzichtet bewusst auf historische Wahrheitsansprüche, was auch zusätzlich der Titel anmutet, und betont in seinem Kaleidoskop von 30 biographischen Splittern die allein subjektive Erinnerung an vergangene Episoden und Imaginationen bzw. macht die Erinnerung zum Gegenstand des Comic. *Da war mal was...* bietet Ansatzpunkte, gerade diese grundlegenden Mechanismen des Erinnerns im Unterricht zu thematisieren. Die Comic-Geschichten beanspruchen keine „Wahrheit“ oder „Authentizität“ für sich,

⁵⁵ Christine Magosch hat in ihrer Doktorarbeit auf das besondere Lernpotenzial von DDR-Erinnerungcomics im Kontext eines kulturbezogenen DaF-Unterrichts hingewiesen: 1. Der Comic habe mit seinen medialen Möglichkeiten zwischen Text und Bild spezifisches erzählerisches Potenzial. 2. Das duale Ebene von Bild und Text eröffnen das Spielfeld für differenzierte Erzählkonstruktionen. 3. Bei den ausgewählten Comics handelt es sich um unterschiedliche zeichnerische und sprachliche (narrative) Inszenierungen des Erinnerns an die DDR, die an der Re-/De-/Konstruktion von Diskursdominanten des Diskurses „DDR erinnern“ arbeiten. 4. textsortenspezifische Eigenschaften wie Unabgeschlossenheit, Offenheit, Prozesshaftigkeit, Heterogenität, Perspektivenvielfalt und Konstruktivität (vgl. Magosch 2016:263-273).

sondern stellen gerade Subjektivität, Perspektivität, Konstruktivität und Heterogenität ins Zentrum (siehe Auswahl im Anhang).

Im Unterricht lassen sich die Kurzgeschichte gut in Partnerarbeit einsetzen, wobei jedes Paar an einer Geschichte arbeiten und ein Leseprotokoll erstellen kann.

1. Welche Dinge, Personen, Gebäude, Orte werden gezeigt? Was erkennen Sie auf den Bildern? Wie ist das Verhältnis zwischen den Bildern?
2. Welche Wörter, Texte erkennen Sie in den Bildern? Was repräsentieren Sie?
3. Untersuchen Sie die sprachlichen Elemente. Wie wird die DDR kategorisiert und gedeutet? Auf welche Zuschreibungen und Topoi wird zurückgegriffen von wem?
4. Erstellen Sie ein Leseprotokoll: Titel / Länge / Einstieg / Schluss / Bildmaterial / Erzählte Zeit / Personen / Perspektive / Orte / Historischer Bezug / Schlüsselwörter.

Es soll exemplarisch gezeigt werden, wie die Arbeit am Comic *drüben!* erfolgen kann. Zunächst können die Lernende über den Titel Vermutungen über den Comic sammeln sowie den Titel selbst („drüben“) auf sprachlicher und semantischer Ebene analysieren.

Vor dem Lesen: Die Aufgaben dienen der Einstimmung auf das Thema sowie der Vorwissenaktivierung. Es soll zunächst am Cover und Titel gearbeitet werden (siehe Anhang).

1. Was sehen Sie auf dem Cover? Wo ist das?
2. Was bedeutet das Wort „drüben“? Was bedeuten die Sätze „Er kommt von drüben“ / „Geh doch nach drüben“ (Arbeiten Sie mit Wörterbuch oder Internet)
3. Schreiben Sie an die Tafel Begriffe / Topoi / Metaphern / Nomen / Adjektive aus dem Text auf. Die Lernenden sollen dazu Interpretationen und Erklärungen finden. (die Grenze / Grenzübergang, die Mauer, auswandern, fliehen, abhauen, Westkontakte, „Für Frieden und Sozialismus“, „den neuen Staat aufbauen“, „überzeugte Anhängerin der DDR“ etc.)

Die Lerner lesen / betrachten die ausgewählten Seiten des Comic (Leinwand / Kopie) (siehe Anhang)

1. Wohin geht der kleine Junge allein, ohne seine Eltern? Warum kommen die Eltern nicht mit?
2. Was ist der „Grenzübergang“? Was ist der Grenzübergang in den Augen des kleinen Jungen? Beschreiben Sie seine Gefühle und die Atmosphäre?
3. Schreiben Sie einen Text in der Ich-Form darüber?

Anschließend soll in Arbeitsgruppe an ausgewählten Sequenzen wie die Episode mit dem Vater gearbeitet werden (siehe Anhang). An ihr lassen sich verschiedene Perspektiven durch einen Zeitsprung konstruieren: Wie eine identische Person zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Interpretationen/Deutungen ein und desselben Ereignisses entwerfen kann.

Oder an der Episode mit der DDR-Karte (siehe Anhang), die die Mutter für ihren Sohn zeichnet, die durch ihre Astraktion und Verfremdung viel Raum für Interpretation und Reflexion lässt.

In der nächsten Unterrichtsstunde können sich Studierende mit dem DDR-Diktaturgedächtnis auseinandersetzen sowie mit der Bürgerrechtlerperspektive und der historischen, kulturellen und rechtlichen Aufarbeitung der SED-Diktatur. Lesen Sie die ausgewählten Kapitel (z. B. „Nachdenken“, „Schweigen“, „Mitlaufen“, „Unterordnen“) aus ***Wir Angepassten*** (2014) von Roland Jahn. Die Lernenden werden in Arbeitsgruppen aufgeteilt, jede Gruppe bekommt ein Kapitel aus dem Buch zum Lesen und zur Analyse. Die Ergebnisse werden im Plenum in Form eines Plakats festgehalten.

- Warum wählt Jahn den Begriff der Anpassung, um das Leben in der DDR zu beschreiben?
- Welche exemplarischen Situationen beschreibt der Autor in dem Buch?
- Wie sieht das Bild aus, das Jahn von seiner eigenen Vergangenheit entwirft?
- Worin besteht das zentrale Anliegen des Buches?

Recherchieren über die Biographie von Roland Jahn sowie über die Behörde, dessen Chef er ist. Zusätzlich kann das Buch von Peter Wensierski *Die unerträgliche Leichtigkeit der Revolution*, das die Demonstrationen in Leipzig 1989 aus der Sicht der beteiligten Jugend, der Bürgerbewegung, anhand von Erinnerungsinterviews nacherzählt.

Der Roman ***Selam Berlin*** (2003) von Yadé Kara (1965 in Osttürkei) ist nicht nur aus migrationspädagogischer Perspektive auf den Mauerfall u.a. relevant (vgl. Hille 2006). Der Text eröffnet individuelle Perspektive auf einen Erinnerungsort, der aus der bzw. den kollektiven Sicht(en) der dominanten Mehrheit anders bzw. neu bewertet wird, was die machtkritische Perspektiven auf die Gegenwart und die Geschichte des Landes eröffnet und ihre Deutungshoheit hinterfragt, den „deutschen“ besetzten Erinnerungsort „1989“ national hinterfragen und gleichzeitig lässt er „Türken“ (was erweiterbar ist) als auch

Deutsche an der jüngsten Geschichte Deutschlands teilhaben lassen. Der Einsatz des Textes im Unterricht kann einer Re-Nationalisierung und Re-Kulturalisierung unterlaufen sowie den Blick auf ein vermeintlich nationalen Erinnerungsort wie der Mauerfall als transnational konfiguriert schärfen, die Konstruktion und Wandelbarkeit nationaler, ethnischer und kultureller Zugehörigkeitsordnungen zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Schweiger 2015:154). Die Autorin und ihr Werk gehört zur „türkischen Literatur“ in Deutschland, die als Teil der „Interkulturellen Literatur“ („Migrantenliteratur“, „Minderheitenliteratur“, „Multikulturelle Literatur“ u.a.) ist, die sich in Alteritäts- und Identitätsdiskursen verortet und deren Topoi das Eigene und das Fremde, Brücke zwischen den Kulturen, zwischen Europa und Asien, „Orient“ und „Okzident“. Den Text kann man als Teil des Vereinigungsdiskurses sehen, mit der fiktionalen Suche nach kulturellen Neuorientierungen, „in einer Zeit historischer Desorientierung, und neuentworfenen Zugehörigkeiten im Prozess der deutschen Vereinigung“ (Hille 2006:242). Berlin erscheint dabei als die Projektionsfläche für Hoffnungen, Wünsche und Identitäten und der Ort, an dem die Vergangenheit wie Gegenwart zusammenfließen und sich gleichzeitig auflösen, ein hybrider Ort, in dem Identitäten lokalisierbar werden. Die Mauer ist überwindbar und die Ent-Grenzung möglich. „Die Konstellation „deutscher“ Kultur geriet so in Bewegung und wird auch von „türkischen Momenten“ oder russischen Momenten gekreuzt.“ (ebd., 243) Die Ost-West-Koordinaten der innerdeutschen Teilung werden hier durch Ost-West-Koordinaten, „Orient“ (Türkei) und „Okzident“ (Deutschland) kompliziert. Auf der Ebene des Schreibverfahrens verfremdet die Autorin die Sprache, denkt auf „türkisch“ und schreibt auf deutsch, was auf stilistischer Ebene sichtbar wird „Janitscharen-Starre“, „wie Mehmet der Zweite bei der Eroberung Konstantinopels“. (vgl. Hille 2006:242f.) Die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass in modernen Gesellschaften statt von einer kollektiven Erinnerung bzw. Identitätsbildung von heterogenen und in sich differenzierten Gedächtniskonstruktionen auszugehen ist. Im Unterricht soll das erste Kapitel gelesen werden. Im Unterricht wird die Arbeit am ersten Kapitel empfohlen.

Ausdifferenzierung

Anschließend sollen die Texte bzw. Textausschnitte ukrainischer Schriftsteller gelesen und kritisch reflektiert werden. Die ausgewählten Texte von Swetlana Alexijewitsch

Secondhand-Zeit (2013)⁵⁶ und von Oksana Sabuschko *Hundert Jahre Einsamkeit oder Warum eine eigene Story wichtig ist* (2015), der den ukrainischen nationalen Narrativ beschwört, in starker Abgrenzung zu Russland Fragen der ukrainischen Zugehörigkeiten auf- und entwirft sowie explizit auf den Konstruktcharakter von Geschichte und Erinnerung eingeht; *Pralinen vom roten Stern* (2017, in ukrainischer Sprache 2002), der eine ukrainisch-ukrainische Teilung imaginiert, in eine östliche (sozialistische) und eine westliche Ukraine (als Vorbild diente dem Autor die Stadt Berlin); sowie kritische Zeitungsartikel *Der fremde Stalin* (2018) von Michail Dubinjanskij und *Dem Homo sovieticus entkommen* (2016) von Georgi Kasjanow, die sich kritisch mit der aktuellen offiziellen ukrainischen Erinnerungspolitik auseinandersetzen. Die Texte bilden Textnetze um den Konzentriertpunkt „Sowjetunion“, interagieren miteinander und machen den aktuellen ukrainischen Erinnerungsdiskurs sichtbar.

Zunächst soll der Textausschnitt aus *Secondhand-Zeit* gelesen werden. Die Lernenden analysieren zuerst den Titel des Buches *Secondhand-Zeit. Leben auf den Trümmern des Sozialismus*, der einen hohen symbolischen Gehalt aufweist und (Be-)Deutung produziert.

1. Welche Gefühle ruft der Titel bei Ihnen hervor? Wie tut er das?
2. Um welches historisches/kulturelles Phänomen kann es im Text gehen?
3. Welche Deutungen können Sie aus dem Zitat (im Voraus) entnehmen?
4. Welche symbolischen Bedeutungen haben die Wörter und Metaphern (Secondhand-Zeit, Trümmer des Sozialismus)

Im Weiteren können einzelne Zitate in Gruppenarbeit für den Einstieg diskutiert werden.

1. Bestimmen Sie, um welche historischen / kulturellen Phänomene geht es in den Zitaten.
2. Wie verläuft hier der symbolische Prozess der Erinnerung? Untersuchen Sie sprachliche Mittel und literarische Verfahren. (Das soll auch nach der Lektüre des ganzen Textausschnitts diskutiert werden). Wie arbeitet der Text? Was will er, welche Wirkungsabsichten verfolgt er?

„Wir nehmen den Abschied von der Sowjetzeit. Von unserem damaligen Leben. Ich versuche, alle Beteiligten am sozialistischen Drama, mit denen ich mich treffe, fair anzuhören...“ (Alexijewitsch 2015:9)

⁵⁶ Alexijewitsch' literarisches Werk ist nicht eindeutig einer Gattung zuzuordnen. Ihre literarische Technik kann man als Mischung aus dokumentarischem Prosawerk, journalistisches Schreiben und Oral History (Erinnerungsgespräche mit Zeitzeugen) verstehen, die sie bearbeitet, literarisch verdichtet und daraus eine Art Collage aus Erinnerungen (v.a. nicht offiziellen Geschichtsnarrativen) erstellt. Mehr zu Alexijewitsch und ihr Werk siehe das Heft Nackte Seelen. Svetlana Aleksievič und der „Rote Mensch“, in: Osteuropa 68, 1-2 (2018).

„In den etwas über siebzig Jahren ist im Laboratorium des Marxismus-Leninismus ein neuer Menschentyp entstanden: der Homo sovieticus. Die einen betrachten ihn als tragische Gestalt, die anderen nennen ihn „Sowok“.“ (Alexijewitsch 2015:9)

„In den Erzählungen der Menschen, die ich aufschreibe, klingen mir immer wieder Wörter in den Ohren wie: „schießen“, „erschießen“, „liquidieren“, „aus dem Weg räumen“ oder sowjetische Variante des Verschwindens wie „Verhaftung“, „zehn Jahre ohne Recht auf Briefwechsel“, „Emigration“. [...] Wir stammen alle von dort, wo es einen Gulag und einen schrecklichen Krieg gegeben hat. Und die Kollektivierung, die Entkulakisierung, die Zwangsumsiedlung ganzer Völker...“ (Alexijewitsch 2015:9f.)

„Das war 1991... Eine glückliche Zeit! Wir glaubten, morgen, buchstäblich morgen würde die Freiheit anbrechen. Aus dem Nichts, allein aus unseren Wünschen.“ (Alexijewitsch 2015:12)

Anhand der weiteren Lektüre soll produktiv diskutiert werden.

Textlektüre Oksana Sabuschko *Hundert Jahre Einsamkeit oder Warum eine eigene Story wichtig ist (2015)*. Hier kann ebenso vor dem Lesen auf den Titel eingegangen werden, der zum einen auf den ukrainischen Marginalisierungsnarrativ hinweist und zum anderen die Berechtigung eines eigenen nationalen Narrativ fordert. Die Lernenden sollen bei der Lektüre folgende Fragen diskutieren und analysieren:

1. Welche historischen/kulturellen Phänomene stehen im Mittelpunkt des Essays?
2. Welchem Erinnerungsmodi folgt der Text? In welchem Erinnerungsdiskurs ist er zuzurechnen?
3. Welche Zugehörigkeiten werden im Text verhandelt? Mit welchen narrativen Strategien?
4. Wie verläuft im Text der symbolische Prozess der Erinnerung. Bestimmen Sie anhand literarischer Verfahrensweisen.
5. Diskutieren Sie in Gruppen folgendes Zitat aus dem Text. Welches Bild von der Ukraine wird hier entworfen / konstruiert? Welche Funktion und Wirkung von Erzähltechniken und sprachlichen Mitteln können Sie erfahren und erkennen? Mit welchem lexikalisch-semantischen Instrumentarium wird Bedeutung konstruiert? Welchem Erinnerungsnarrativ bzw. -modus folgt der Text? Auf welche Topoi / Deutungsmuster greift die Autorin zurück? Wie kommen sie im Text zur Sprache? Bestimmen Sie die Diskurse, auf die der Textauszug verweist.

„Die Ukraine befindet sich in einem Lernprozess, sie lernt, sie selbst zu sein, und sie lernt in einem Tempo, als wollte sie die jahrhundertlange historische Zwangspause wettmachen. [...] Und in diesem Bemühen taucht unser jahrhundertealtes Atlantis, dass einst in Blut ersäuft wurde, unvermutet in all seiner schmerzlichen und tragischen Schönheit, mit all

seinen Propheten und Märtyrern, seinen toten Genies und vergessenen Helden wieder auf, weit mehr als die Nahaufnahmen der Geschichte, die vor unseren Augen flimmert und nach neuer Betrachtung und Beschreibung verlangt.“ (Sabuschko 2015:24)

Arbeit am Textausschnitt von *Pralinen vom roten Stern* (2017) von Oleksandr Irwanez.

1. Besprechen Sie den ukrainischen Titel des Romans *Riwne / Rowno (Die Mauer) Eine Art Roman*. Vermuten Sie, wofür die ukrainische („Riwne“) und die russische („Rowno“) Bezeichnung derselben Stadt symbolisch stehen könnten (vgl. auch mit anderen Städten)? Welche (Vor-)Deutung wird hier impliziert? Warum heißt der Text in deutscher Übersetzung „Pralinen vom roten Stern“?
2. Lesen Sie den Textausschnitt. Wie wird die Teilung der Ukraine imaginiert und narrativ vollzogen? Begründen Sie das anhand der sprachlichen Mittel.
3. Auf welchen ukrainischen Erinnerungsmodus bezieht sich der Text bzw. schreibt sich ein?
4. Welche Parallelen in der deutschen Geschichte bzw. im deutschen Erinnerungsdiskurs können Sie ziehen?

Zum Abschluss können die Zeitungsartikel *Der fremde Stalin* und *Dem Homo sovieticus entkommen*, die sich kritisch mit der aktuellen Erinnerungspolitik auseinandersetzen, gelesen werden.

Reflexion

In der abschließenden Phase (Unterrichtsstunde) sollen Studierende über die gelesenen Texte reflektieren. Dabei können sie zwei Poster für die thematischen Knoten („DDR“ / „Sowjetunion“) erstellt, in denen die behandelten Texte und (Be-)Deutungen in Bezug zueinander als Textnetze im Erinnerungsdiskurs betrachtet und reflektiert werden.

Wie unterscheidet sich die Texte in der Art und Weise des Erinnerns? Wie kommentieren sie einander? Auf welche Diskurse verweisen die Text? Welche kulturellen Phänomene stehen im Mittelpunkt? Was macht diese kulturellen Phänomene zu Erinnerungsorten? Wie und wer „macht“ oder „erklärt“ sie zu Erinnerungsorten? Sind die beschriebenen Phänomene heute noch oder heute wieder von großer gesellschaftlicher Relevanz? Kennt man die Phänomene oder nur die Begriffe und mit ihnen verbundenen Assoziationen? Für welche gesellschaftlichen Gruppen sind die Phänomene von Bedeutung? Gibt es Unterschiede nach Region, Generation, Geschlecht, politischer Ausrichtung, Nation etc.?

Wird über das Phänomen noch gesprochen, in der Familie, im Freundeskreis, oder ist es nur medial in Texten, Filmen, Bildern oder einem topographischen Ort präsent? Oder werden die Begriffe und Assoziationen nur in den Medien verwendet? Hat sich die Wahrnehmung und Deutung der Phänomene im Laufe der Zeit verändert? Worin besteht die „Parallelität“ der Funktionen der Erinnerungsorte im kollektiven Gedächtnis in Deutschland und der Ukraine? (vgl. Lektüreprotokoll, Seminarmaterial Hille 2017).

In einem weiteren Schritt können die Lernenden ihre Lektürebefunde vergleichen und reflektieren, was sie wie wahrgenommen haben. Dadurch kann die Konstruiertheit von Wirklichkeit sowie von Geschichte und Erinnerung stärker wahrgenommen und nachvollzogen werden. Zudem können die Lernenden dazu angeregt werden, eigene Bedeutungszuschreibungen mit denen der anderen Lernenden zu vergleichen und unterschiedliche kulturelle Deutungen auszuhandeln sowie diese akzeptieren.

Unterrichtseinheit 4

Reflexion

Denk mal!

Freiheits- und Einheitsdenkmal in Berlin

1. Recherchieren über das geplante Projekt des Freiheits- und Einheitsdenkmal in Berlin.
2. Beschreiben Sie den Denkmalentwurf. Halten Sie Ihre Gefühle und Gedanken bei der Betrachtung fest und vergleichen Sie diese mit denen Ihrer Kommilitonen.
3. Welche historischen Ereignisse interpretiert und konstruiert das Projekt des Denkmals und wie? Wer will womit warum woran erinnern?
4. Was impliziert die Doppelbezeichnung „Freiheit- und Einheit“?
5. Welche kontroversen Diskussionen werden um die Errichtung und die Konzeption des Denkmals geführt und warum? Auf welche Deutungsmuster wird in der Debatte zurückgegriffen?
6. Welche Symbolik trägt und transportiert der Denkmalentwurf? Auf was sind seine Deutungen bezogen? Mit welchen künstlerischen Mittel, ästhetischen Konzepte, welcher Formensprache und Rhetoriken werden diese Deutungen formuliert/umgesetzt? Welche Ziele lassen sich in ihnen zuordnen? An welchen Erinnerungsnarrativ knüpft das Denkmal an? (vgl. Dobstadt 2015:293-311)

In der letzten Unterrichtseinheit, die für die Reflexion vorgesehen ist, sollen die Lernenden / Studierende über ihre Arbeit in den vorherigen Unterrichtsstunden sowie über das Konzept der Unterrichtsstunden selbst reflektieren. Es soll zuerst in Partnerarbeit und dann in der Form einer Diskussion im Plenum durchgeführt werden.

1. Welche Themen/Diskurse wurden behandelt? Welche Themen bestimmen den Diskurs?
2. Nennen Sie die Hauptkonstanten der deutschen und der ukrainischen Erinnerungskultur. Welche Erinnerungsmodi bestimmen sie? Welche Narrative sind dominant?
3. Analysieren sie die Arbeit/das Konzept Erinnerungsort für den DaF-Unterricht. Wie wurde die Arbeit an Erinnerungsorte im Unterricht gestaltet? Wie wurde der Prozess der Erinnerung selbst (mithilfe von Texten, Bildern, Videos, Dokumenten usw.) gestaltet? Hier sollen Studierende die Unterrichtseinheiten als „Text“ verstehen und betrachten und Schlussfolgerungen in didaktisch-methodische Perspektiven ziehen. Studierenden soll dabei klar werden, dass das Erinnern ein vielschichtiger, lebendiger Prozess ist, der multiperspektivistisch, heterogen und vielschichtig anhand verschiedener Quellen zugänglich ist.

Hören Sie sich das Interview mit Aleida Assmann über die deutsche Erinnerungskultur an.⁵⁷ Diskutieren Sie über Assmanns Vorschlag, den 8. Mai als europäisches Gedächtnis-Datum. Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen? Welches andere Datum, welchen anderen Anlass können Sie sich als (gesamt)europäisches Erinnerungsort vorstellen und warum?

Fazit

Der hier entworfene und exemplarisch aufgezeigte Ansatz der Erinnerungsorte im deutsch-ukrainischen Kontext im DaF-Unterricht wurde praktisch noch nicht erprobt. Daher kann an dieser Stelle keine fachgerechte Analyse erfolgen. Dieser Ansatz wird aber voraussichtlich u.a. von mir als Projektleiterin im Wintersemester 2018/19 bzw. in den Ferien in einem bilateralen Studierendenaustausch aus Berlin (Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin) und aus Zhytomyr (Ukraine, Staatliche Iwan-Franko-

⁵⁷ www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39628/video-interview-aleida-assmann (25.08.2018).

Universität) durchgeführt werden. Es soll eine Studiengruppe aus maximal 10-12 Studierenden am Konzept der deutsch-ukrainischen Erinnerungsorte arbeiten und im Rahmen dieses Austausches Deutschland und die Ukraine besuchen, in Workshops, Seminaren, Besuchen von Gedenkstätten und Institutionen die Erinnerungskulturen im dialogischen Erinnern auch selber aktiv an der Didaktisierung des Konzepts arbeiten.

Literatur

- Alexijewitsch, Swetlana, *Secondhand-Zeit. Leben auf den Trümmern des Sozialismus*, Berlin 2015.
- Altmayer, Claus, „Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“, in: *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, Göttingen 2017, 3-23.
- ders., „Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache“, in: *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, hg. v. ders., Tübingen 2014, 25-37.
- ders., „Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 51 (2014), 3-10.
- ders., „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland?“, in: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* 2012/2013, 11-29.
- ders., „Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze“, in: *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*, hg. v. Silvia Demmig u.a., München 2013, 15-31. URL: http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/altmayer_DACH_2013.pdf (02.04.2018)
- ders., „Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?“, in: *Germanistische Mitteilungen* 65 (2007), 7-23.
- ders., „Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 4 (1997), 198-203.
- Auer, Peter, „Die Linguistik auf dem Weg zur Kulturwissenschaft?“, in: *Freiburger Universitätsblätter* 147 (2000), 55-68.
- Augstein, Franziska, „Die Zone“, in: *Erinnerungsorte der DDR*, hg. v. Martin Sabrow, München 2009, 451-458.
- Assmann, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München 2005.
- ders. „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“, in: *Kultur und Gedächtnis*, hg. v. ders. u. Tonio Hölscher, Frankfurt am Main 1988, 9-19. URL: <https://archiv.ub.uni->

- http://www.duhk.org/fileadmin/data_duhk/documents/Bericht_Revolution_und_Krieg.pdf (15.02.2018).
- Dettmar, Ute, „Kindsein – Erinnern – Erzählen. (Selbst-)Beschreibungen von Kindheiten in „Wendezeiten“ in erinnerungskultureller und generationeller Perspektive“, in: *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*, hg. v. Carolin Führer, Göttingen 2016, 39-58.
 - *Different Wars. National School Textbooks on WWII*. Ausstellungskatalog, Berlin 2017.
 - Dobstadt, Michael/Riedner, Renate, „Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“, in: *Fremdsprache Deutsche* 44 (2011), 5-14.
 - Dobstadt, Michael/Riedner, Renate, *Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2*, Stuttgart 2017.
 - Dobstadt, Michael/Fandrych, Christian u.a., *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*, Frankfurt am Main 2015.
 - Dobstadt, Michael, „Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Die Berliner und Leipziger Projekte eines *Freiheits- und Einheitsdenkmals*“, in: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille, Frankfurt am Main 2015, 293-311.
 - ders., „*friedliche Revolution – Wende – Friedliche Revolution: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*“, in: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille, Frankfurt am Main 2015, 151-173.
 - Dobstadt, Michael, „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Bereiches Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1 (2009), 21-30.
 - Dubinjanskij, Michail, „Der fremde Stalin“, in: *Ukraine-Nachrichten* vom 9. März 2018. URL: https://ukraine-nachrichten.de/fremde-stalin_4766 (24.08.2018).

- Erll, Astrid, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Stuttgart 2017.
- Flix, *Da war mal was...*, Hamburg 2009.
- Fornoff, Roger, „Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive“, in: *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille, Posnań 2016, 15-31.
- François, Etienne, „Ist eine gesamteuropäische Erinnerungskultur vorstellbar?“, in: *Transnationale Erinnerungsorte: Nord- und südeuropäische Perspektiven*, hg. v. Bernd Hennigsen u. Hendriette Kliemann-Geisinger, Berlin 2009, 13-30.
- François, Etienne / Schulze, Hagen, *Deutsche Erinnerungsorte*, 3. Bd., München 2001.
- Führer, Carolin, *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*, Göttingen 2016.
- Gardt, Andreas, „Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft“, in: *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*, hg. v. Ulrike Haß u. Christoph König, Göttingen 2003, 271-288.
- Geyer, Robby, „Der 8. Mai 1945 – Kriegsende in Europa“, in: BPB Themen in Unterricht 2012. URL: [file:///Users/DUF/Downloads/t02_8Mai_AB_f_120807%20\(3\).pdf](file:///Users/DUF/Downloads/t02_8Mai_AB_f_120807%20(3).pdf) (19.08.2018).
- Jahn, Roland, *Wir Angepassten. Überleben in der DDR*, München 2014.
- Jäckel, Eberhard, *Das deutsche Jahrhundert: eine historische Bilanz*, Berlin 1999.
- Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin, *Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945*, Göttingen 2002.
- Hagen von, Mark, „Does Ukraine have a history?“, in: *Slavic Review* 54, 3 (1995), 658-673.
- Hallet, Wolfgang, *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*, Trier 2002.
- Hausmann, Guido/Penter, Tanja, „Der Gebrauch der Geschichte. Ukraine 2014: Ideologie vs. Historiographie“, in: *Zeitschrift Osteuropa* 9-10 (2014), 35-50.
- Hensel, Jana, *Zonenkinder*, Reibek bei Hamburg 2002.
- Hille, Almut, „Dresden was eine wundervolle Stadt, voller Kunst und Geschichte...“ Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache“, in:

- Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*, hg. v. Simone Schiedermaier, München 2017, 77-102.
- dies., „Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache“, in: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille, Frankfurt am Main 2015, 103-117.
 - dies., „Suche nach der Gegenwart. Ost-West-Berlin in literarischen Texten der Migration“, in: *Weltfabrik Berlin. Eine Metropole als Sujet der Literatur*, hg. v. Matthias Harder u. Almut Hille, Würzburg 2006, 239-256.
 - Hilpert, Silke u.a., *Schritte international 6 – Kursbuch und Arbeitsbuch*, Ismaning 2008.
 - Hintereder, Peter, *Tatsachen über Deutschland*, Berlin 2005.
 - Hofmann, Tatjana, *Literarische Ethnographien der Ukraine. Prosa nach 1991*, Basel 2014.
 - Horváth, Andrea/Pabis, *Eszter, Gedächtnis – Identität – Interkulturalität. Ein kulturwissenschaftliches Studienbuch*, Bölcsész Konzorcium 2006. URL <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/111Balk%e1nyi/Horv%e1thPabis/> (02.08.2018).
 - Hrytsak, Jaroslav, „Dvadejat’ dvi Ukraïny“, in: *Krytyka* 4,54 (2002), 12-18.
 - Irwanez, Olaksandr, *Pralinen vom roten Stern*, Wien 2017.
 - Kappeler, Andreas, *Ungleiche Brüder. Russen und Ukrainer. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, München 2017.
 - ders., *Die Geschichte der Ukraine. Konkurrierende Narrative der ukrainischen Geschichte*, Vortrag an der Universität Freiburg am 01.03.2015. URL: http://www.tele-akademie.de/begleit/video_ta150301.php (16.02.2018).
 - ders., *Kleine Geschichte der Ukraine*, München 2014.
 - Kasjanow, Georgi, „Dem Homo sovieticus entkommen“, in: *ZEIT ONLINE* vom 2. Dezember 2016. URL: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2016-12/ukraine-dekommunisierung-geschichtsentsorgung-gesetz-sowjetnostalgie-leninopad#comments> (25.08.2018).
 - Kämper, Heidrun, „Linguistik als Kulturwissenschaft. Am Beispiel einer Geschichte des sprachlichen Umbruchs im 20. Jahrhunderts“, in: *Sprach-*

- Perspektiven: germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*, hg. v. Heidrun Kämper u. Ludwig M. Eichinger, Tübingen 2007, 419-442.
- Kara, Yadé, *Selam Berlin*, Zürich 2003.
 - Kaschuba, Wolfgang, „Geschichtspolitik und Identitätspolitik. Nationale und ethnische Diskurse im Kulturvergleich, in: *Die Inszenierung des Nationalen. Geschichte, Kultur, und die Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhunderts*, hg. v. Beate Binder/Wolfgang Kaschuba/Peter Niedermüller, Köln 2001, 19-42.
 - Keller, Claudia, *Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag. Antifaschismus. Geschichte und Neubewertung*, Berlin 1996.
 - Keuler, Gunhild, *Literatur zur „Wende“ im Deutschunterricht*, Frankfurt am Main 2017.
 - Kilimann, Angela/Plisch de Vega, Stefanie, *30 Stunden Deutschland. Materialien für den Orientierungskurs*, Stuttgart 2005.
 - Knigge, Volkhard, „Buchenwald“, in: *Erinnerungsorte der DDR*, hg. v. Martin Sabrow, München 2009, 118-127.
 - ders., „Den doppelten Schmerz aushalten“, in: SPIEGEL ONLINE vom 25.04.2006. URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/gedenkstaetten-den-doppelten-schmerz-aushalten-a-412829.html> (24.08.2018).
 - Koithan, Utte / Schmitz, Helen u.a., *Aspekte*, 3. Bd., München 2013.
 - Koreik, Uwe/Roche, Jörg, *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*, Baltmannsweiler 2014.
 - Koreik, Uwe, „Landeskundliche Gegenstände: Geschichte“, in: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hg. v. Hans-Jürgen Krumm u.a., Berlin/New York 2002, 1478-1483. Aktualisieren
 - Kończal, Kornelia, „Erinnerungsorte. Über die Karriere eines folgenreiches Konzepts“, in: *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*, Bd. 4 Reflexionen, hg.v. Hans Henning Hahn u. Robert Traba, Paderborn 2013, 79-106.
 - König, Helmut, „Erinnern und Vergessen. Vom Nutzen und Nachteil der für die Politik“, in: *Zeitschrift Osteuropa* 6 (2008), 27-40.
 - Koselleck, Reinhart, „Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte“, in: *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*, hg. v. ders., Stuttgart 1979, 19-36.
 - Kopelew, Lew, „Keine Sieger mehr“, in: *Vom Vergessen, vom Gedenken: Erinnerungen und Erwartungen in Europa. Zum 8. Mai 1945*, hg. v. Brigitte Sauzay, Göttingen 1995, 15-18.

- Kramsch, Claire, „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“, in: *Fremdsprache Deutsch* 44 (2011), 35-40.
- Labentz, Anna, „Shared and divided memory. Zu Konzeption und Anwendbarkeit des bilateralen Ansatzes der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte*“, in: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille, Frankfurt am Main 2015, 83-102.
- Lachmann, Renate, *Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne*, Frankfurt am Main 1990.
- Lau, Karin / Lau, Karlheinz, *Deutschland auf dem Weg zur Einheit. Dokumente einer Revolution*, Braunschweig 1991.
- Leggewie, Claus, *Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlacht wird besichtigt*, München 2011.
- Lindner, Bernd, „Begriffsgeschichte der Friedlichen Revolution. Eine Spurensuche“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 24-26 (2014), 33-39.
- Magosch, Christine, „Comics im „Erinnerungsdiskurs DDR“ – kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachteten Medium“, in: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille, Frankfurt am Main 2015, 263-273.
- Maijala, Minna, *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*, Frankfurt a. M. 2004.
- dies., „Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 44,3 (2007), 174-180.
- Matecki, Uta, *Dreimal Deutsch*, Stuttgart 2011.
- Mills, Sara, *Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis*, Tübingen 2007.
- Mommsen, Wolfgang J., „Der Ort der DDR in der deutschen Geschichte“, in: *Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven*, hg. v. Jürgen Kocka u. Martin Sabrow, Berlin 1994, 26-39.
- Möller, Horst, „Erinnerung(en), Geschichte, Identität“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 21 (2001), 8-14. URL:

<http://www.bpb.de/apuz/26151/erinnerungen-geschichte-identitaet?p=all>
(4.05.2018).

- Müller, Birgit, „Erinnerungskultur in der DDR“, in: *Dossier Geschichte und Erinnerung*, hg.v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2008-2011, 66-69.
- Müller, Michael, „Transnationale Geschichte, Beziehungsgeschichte und geteilte Erinnerungsorte. Methodische Traditionen und methodische Herausforderungen“, in: *Deutsch-polnische Erinnerungsorte*, hg. v. Hans Henning Hahn u. Robert Traba, Bd. 4 Reflexionen, Paderborn 2013, 17-30.
- Müller, Werner, „Die DDR in der deutschen Geschichte“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28 (2001), 43-53.
- Münkler, Herfried, *Die Deutschen und ihre Mythen*, Berlin 2009.
- Neidlinger, Dieter/Pasewalck, Silke, „Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos“, in: *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*, hg. v. Michael Ewert u.a., München 2011, 144-162.
- Nora, Pierre, *Erinnerungsorte Frankreichs*, München 2005.
- Nünning, Ansgar/Sommer, Roy, *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft*, Tübingen 2004.
- Overy, Richard, „8. Mai 1945: Eine internationale Perspektive“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 16-17 (2015), 3-9.
- Pastuschenko, Tetiana, „Der 9. Mai in Kiew: Krieg der Erinnerung in „Friedenszeiten“, in: *Erinnerungskulturen. Erinnerung und Geschichtspolitik im östlichen und südöstlichen Europa*. URL: <https://erinnerung.hypotheses.org/297> (24.08.2018).
- Pasewalck, Silke, „Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena“, in: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischem Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla Badstübner-Kizik u. Almut Hille, Frankfurt am Main 2015, 167-183.
- Peters, Florian, „Herojam kawa?“, in: *Zeitgeschichte-online*, April 2015. URL: <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/herojam-kawa> (19.07.2018).
- Pilaski, Anna u.a., *Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde*, Berlin 2011.

- Portnov, Andrii, „The „Great Patriotic War“ in the politics of memory in Belarus, Moldova und Ukraine“, in: *Civic Education and Democratisation in the Eastern Partnership Countries*, hg. v. Dieter Segert, Bonn 2016, 179-197.
- ders., „Das Mantra der Nichteinmischung. Glaubenssätze der Putin-Freunde“, in: *Zeitschrift Osteuropa* 9-10 (2014), 5-11.
- ders., „Postsowjetische Hybridität und „Eurorevolution“ in der Ukraine“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 47-48 (2014), 3-8.
- Rjabtschuk, Mykola, „Dreizehn schlimmere Orte auf der Welt“, in: *Euromaidan. Was in der Ukraine auf dem Spiel steht*, hg. v. Juri Andruchowytch, Berlin 2014, 149-158.
- ders., *Die reale und die imaginierte Ukraine*, Frankfurt am Main 2005.
- Roth, Marita, „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ Rezension, in: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2009), 174-176.
- Sabrow, Martin, *Erinnerungsorte der DDR*, München 2009.
- ders., „Den Zweiten Weltkrieg erinnern“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 36-37 (2009), 14-21.
- ders., „Die Lust an der Vergangenheit. Kommentar zu Aleida Assmann“, in: *Zeithistorische Forschungen* 3 (2007), 386-392.
- ders., „Das letzte Donnern. Erinnerungsland DDR. Zum Streit um die Empfehlung der Expertenkommission“, in: *Wohin treibt die DDR-Erinnerung?*, hg. v. ders. u.a., Göttingen 2007, 288-291.
- Sabuschko, Oksana, „Hundert Jahre Einsamkeit oder Warum eine eigene Story wichtig ist“, in: *Gefährdete Nachbarschaften – Ukraine, Russland, Europäische Union*, hg. v. Katharina Raabe, Göttingen 2015, 16-24.
- Şenocak, Zafer, „Gedanken zum 8. Mai 1995“, in: *Vom Vergessen, vom Gedenken: Erinnerungen und Erwartungen in Europa. Zum 8. Mai 1945*, hg. v. Brigitte Sauzay, Göttingen 1995, 91-93.
- Semprún, Jorge, *Was für ein schöner Sonntag!*, Berlin 1999.
- Scharnowski, Susanne, „Schwarz-Weiß, Grau oder Bunt: Erinnern an die DDR im Film“, in: *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. Camilla-Kizik u. Almut Hille, Frankfurt am Main 2015, 275-292.
- Schneider, Wolfgang, *Leipziger Demontagebuch*, Leipzig 1990.

- Schubert-Felmy, Barbara, „Erinnerungsräume und Erkenntnisgewinn. Biografisch geprägte Erzählungen in Jakob Heins *Mein erstes T-Shirt*“, in: *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*, hg. v. Carolin Führer, Göttingen 2016, 119-137.
- Schwarz, Simon, *drüben!*, Berlin 2009.
- ders., „Niemand wird mehr sagen können: „Ja so war es“, in: *ZEIT ONLINE* 16 vom 14. 04.2005.
- Scherrer, Jutta, „Ukraine. Konkurrierende Erinnerungen“, in: *Mythen der Nationen. 1945 Arena der Erinnerungen*, hg. v. Monika Flacke, Berlin 2004, 719-736.
- Schlögel, Karl, *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München 2003.
- Schmidt, Sabine/Schmidt, Schmidt, Karin, *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, Berlin 2007.
- dies., „Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“, in: *Info DaF* 34,4 (2007), 418-427.
- Schwelling, Birgit, „Identität – Differenz – Ähnlichkeit. Überlegungen zu Konzepten der Vermessung des europäischen Erinnerungsraumes“, in: *Gedächtnis und Gewalt. Nationale und transnationale Erinnerungsräume im östlichen Europa*, hg. v. Kerstin Schoor u. Stefanie Schüler-Springorum, Bonn 2016, 16-32.
- Siebeck, Cornelia, „Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire“, in: *Dokupedia-Zeitgeschichte*, 02.03.2017. URL: http://docupedia.de/zg/Siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017 (22.08.2018).
- Thimme, Christian, „Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 21,4 (1994), 456-474.
- ders., *Geschichte in Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*, Baltmannsweiler 1996.
- Troebst, Stefan, „Was für ein Teppich?“ Postkommunistische Erinnerungskulturen in Ost(mittel)europa“, in: *Der Kommunismus im Museum. Formen der Auseinandersetzung in Deutschland und Ostmitteleuropa*, hg. v. Volkhard Knigge u. Ulrich Mählert, Köln 2005, 31-54.
- Ukraine-Analysen 193(2017). URL <http://www.laenderanalysen.de/ukraine/pdf/UkraineAnalysen193.pdf> (18.08.2018).

- Welzer, Harald u.a., *Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Berlin 2002.
- ders., „Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26 (2010), 16-23.
- Wendland, Anna Veronika, „Hilflos im Dunkeln. „Experten“ in der Ukraine-Krise: eine Polemik“, in: *Zeitschrift Osteuropa* 9-10 (2014), 13-33.
- Winko, Simone, „Diskursanalyse, Diskursgeschichte“, in: *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, hg. v. Heinz Ludwig Arnold u. Heinrich Detering, München 2003, 463-478.
- Wolfrum, Edgar, *Geschichte der Erinnerungskultur in der DDR und BRD*“, in: *Dossier Geschichte und Erinnerung*, hg.v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2008-2011, 61-65.
-

Internetquellen

- Der Aufruf der 60: <http://zeit.de/politik/2014-12/aufruf-russland-dialog> (25.08.2018)
- Der Aufruf der 100 Osteuropa-Experten: <http://tagesspiegel.de/politik/gegen-aufruf-imukraine-konflikt-osteuropa-experten-sehen-russland-als-aggressor/11105530.html> (25.08.2018)
- Gedenkfeier Buchenwald 2013: <https://www.youtube.com/watch?v=CH7lssPuoWw> (25.08.2018)
- Webseite der Gedenkstätte Buchenwald: <https://www.buchenwald.de/69/> (26.08.2018)
- Online-Portal Erinnerungskulturen der Graduiertenschule für Ost- und Südosteuropastudien der Ludwig-Maximilians-Universität München: https://erinnerung.hypotheses.org/297#_ftnref2 (25.08.2018)
- Das Projekt „Ukraine im Zweiten Weltkrieg“ vom ukrainischen Institut für das Nationale Gedenken: <http://www.memory.gov.ua/ebook/ukraine-world-war-ii> (22.08.2018)
- Länder-Analysen Ukraine: <http://www.laenderanalysen.de/ukraine/pdf/UkraineAnalysen193.pdf> (19. 08.2018)

- Video-Interview mit Aleida Assmann:
<http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39628/video-interview-aleida-assmann> (25.08.2018)
- Das Projekt „Der Zweite Weltkrieg in den Erinnerungen der Schriftsteller“:
<https://life.pravda.com.ua/society/2011/05/9/78253/> (10.08.2018)
- Rede des Bundeskanzlers Helmut Kohl auf der Kundgebung vor der Frauenkirche in Dresden vom 22. Dezember 1989. URL:
https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/1980-1989/1989/150-89_Kohl.html (20.08.2018)
- Rede des Bundeskanzlers Richard von Weizsäcker zum 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa. URL:
http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Rede.html (24.08.2018)
- <http://www.faz.net/aktuell/politik/bundestagswahl/afd-alexander-gauland-relativiert-verbrechen-der-wehrmacht-15199412.html>
<http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-09/afd-alexander-gauland-nazi-zeit-neubewertung> (
- <http://www.sueddeutsche.de/politik/gesetz-in-polen-polen-will-den-begriff-polnische-todeslager-unter-strafe-stellen-1.3843671>
<https://www.welt.de/geschichte/article172931870/Israel-kritisiert-Gesetz-Was-steckt-hinter-dem-Streit-ueber-den-Begriff-polnische-Todeslager.html> (31.03.2018)
- <http://www.bpb.de/apuz/194816/historische-hintergruende?p=all> (31.03.2018)
- <https://hromadskeradio.org/programs/hromadska-hvylya/rol-istorykiv-minimalna-istoryk-andriy-portnov-pro-pogirshennya-stosunkiv-mizh-ukrayinoyu-ta-polshcheyu> <https://zbruc.eu/node/72947> (31.03.2018)

Anhang

Unterrichtsentwurf 1

"Den doppelten Schmerz aushalten"

Brandenburgs Innenminister Schönbohm hat auf einer Feier zu Ehren von KZ-Opfern auch an Häftlinge stalinistischer Lager erinnert. Überlebende des KZ waren entsetzt. Der Leiter der Gedenkstätte Buchenwald, Volkhard Knigge, hält die Proteste gegen den CDU-Politiker für gerechtfertigt.

Dienstag, 25.04.2006 10:10 Uhr

SPIEGEL ONLINE: Brandenburgs Innenminister Jörg Schönbohm hat bei einer Gedenkveranstaltung für Überlebende des Konzentrationslagers Sachsenhausen auch an Deutsche erinnert, die im späteren Sowjetlager interniert waren. Die ehemaligen KZ-Häftlinge waren entsetzt, dass er beides gleichsetzte. Können Sie die Empörung nachvollziehen?

Knigge: Ja, es ist zu Recht protestiert worden. Wenn es sich bei Schönbohms Intervention nicht um einen gezielten Tabubruch gehandelt hat, dann zumindest um eine große Unbedachtheit. Er hat zu ehemaligen KZ-Häftlingen am Tag ihrer Befreiung gesprochen. Das sowjetische Speziallager ist aber nicht identisch mit dem KZ. Die Gedenkstätten Sachsenhausen und Buchenwald stehen für die historisch konkrete, differenzierte Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen und kommunistischer Inhumanität. Deshalb gibt es zum jeweiligen historischen Datum je eigene Veranstaltungen zu den jeweiligen Lagern und für Überlebende. Es gibt also keinen Grund, den Befreiungstag des KZ für eine andere Geschichte zu benutzen.

SPIEGEL ONLINE: Inwiefern unterscheiden sich die Inhaftierungslager? Zumindest hatten die Häftlinge vor und nach 1945 keine Rechte, jeweils ein Drittel von ihnen starb wegen der schlechten medizinischen und hygienischen Umstände.

Knigge: Die nationalsozialistischen KZ sind Zeichen des permanenten Ausnahmezustands und Einrichtungen der Aussonderung, schließlich des Völkermords, an angeblich 'Gemeinschaftsfremden' beziehungsweise 'rassisch Minderwertigen'. Die sowjetischen Speziallager haben einen zweifachen historischen Hintergrund. Sie sind eine Antwort auf den von NS-Deutschland begonnenen Raub- und Vernichtungskrieg, insofern sie zum

Beispiel auf das Problem der Alliierten reagieren, NS-Belastete aus dem Verkehr zu ziehen. In der sowjetischen Besatzungszone dienen sie aber auch der Sowjetisierung. Hier haben die Lager auch stalinistischen Charakter. So wird niemals die Belastung im Einzelfall geprüft. Insassen werden menschenunwürdig behandelt und es finden sich in den Lagern neben den Belasteten auch viele Unbelastete.

SPIEGEL ONLINE: Ein gleichzeitiges Gedenken an die Opfer der Nationalsozialisten und der sowjetischen Besatzer ist also ausgeschlossen?

Knigge: Ein pauschalisierendes Gedenken kann es nicht geben. In den Speziallagern gab es Menschen, die mindestens moralisch, in anderen Fällen aber auch im juristischen Sinn, mitverantwortlich für NS-Verbrechen waren. Das ist das Kernproblem für KZ-Überlebende und man würde auch den vielen völlig Unschuldigen in den Speziallagern nicht gerecht, wenn man sie dafür missbrauchte, NS-Belastung wegzuwischen oder weichzuspülen. Die Geschichte der Speziallager muss erinnert werden, aber so, dass stalinistische Inhumanität beim Namen genannt wird, ohne NS-Verbrechen zu relativieren. Dazu bedarf es eines historisch gut informierten, differenzierten Geschichtsbewusstseins.

SPIEGEL ONLINE: Das Innenminister Schönbohm nicht gezeigt hat.

Knigge: Seine Aussage spricht nicht dafür. Es hat immer nationalkonservative Tendenzen gegeben, die Erinnerung an die Speziallager an die des Nationalsozialismus anzugleichen. Ihr geht es um vordergründige Pauschalisierungen. Die konkrete Geschichte verdampft in einem überhistorischen Nirwana. Dabei ist es doch hinsichtlich der Speziallager so, dass Nichtausweichen vor der NS-Belastung die Anklage des Stalinismus erst recht legitimiert.

SPIEGEL ONLINE: Kennen Sie einen konkreten Fall, der dokumentiert, wie unerträglich die Gleichsetzung für ehemalige KZ-Insassen ist?

Knigge: Wer pauschalisiert und sagt, "Gedenkt allen in gleicher Weise", der muss begründen, warum ich in Buchenwald etwa einem Doktor Wischer gedenken soll, einem mörderischen NS-Arzt, der an den sogenannten Euthanasieaktionen beteiligt war. Oder den über 100 KZ-Aufsehern im Speziallager Sachsenhausen. Sie alle haben und das ist anzuklagen unter einer menschenunwürdigen, stalinistischen Praxis gelitten. Gleichwohl lässt sich Wischers Entscheidung für die Euthanasie nicht mit diesem Leid verrechnen. Beide Geschichten sind zu erzählen und der damit verbundene doppelte Schmerz bleibt

auszuhalten. Das ist natürlich anstrengender aber für demokratische Geschichtskultur unerlässlich als zu sagen: "Wir verneigen uns vor allen Toten."

Das Interview führte Eva Lodde

Die Cremer-Plastik



(Quelle: Claudia, Keller, *Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag*, Berlin 1996, 319ff)

Unterrichtsentwurf 2

„Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung. Er hat uns alle befreit von dem menschenverachtenden System der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Niemand wird um dieser Befreiung willen vergessen, welche schweren Leiden für viele Menschen mit dem 8. Mai erst begannen und danach folgten. Aber wir dürfen nicht im Ende des

Krieges die Ursache für Flucht, Vertreibung und Unfreiheit sehen. Sie liegt vielmehr in seinem Anfang und im Beginn jener Gewaltherrschaft, die zum Krieg führte. Wir dürfen den 8. Mai 1945 nicht vom 30. Januar 1933 trennen. Wir haben wahrlich keinen Grund, uns am heutigen Tag an Siegesfesten zu beteiligen. Aber wir haben allen Grund, den 8. Mai 1945 als das Ende eines Irrweges deutscher Geschichte zu erkennen, das den Keim der Hoffnung auf eine bessere Zukunft barg.“

— Quelle: Richard von Weizsäcker, Bundespräsident 1984-1994, Rede vom 5. Mai 1985, zitiert nach: www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Red.html (18.08.2018)

„Die Katastrophe von 1945 konnte nicht völlig in einem Befreiungsgedanken aufgehen. Tief drinnen war das Bewusstsein der vernichtenden Niederlage und des Ausgeliefertseins an die Sieger noch immer ins Gedächtnis eingeschrieben [...] Wer von Befreiung spricht, bedankt sich bei den Siegern; denn die Deutschen haben sich 1945 nicht selbst befreit. Sie haben keinen nennenswerten Beitrag zu ihrer Befreiung geleistet, sie haben sich im Gegenteil bis zum Schluss gewehrt. [...] Hinter der Rhetorik steht [...] die Verwechslung von gewaltsamer Bekehrung mit Befreiung. Das [...] ist eine Form von Selbstentmündigung, die die Befreiung von Dritten erwartet, es ist die Preisgabe des eigenen freien Willens zur Freiheit, die erkämpft werden muss. Es ist die Absage an die Eigenverantwortlichkeit“.

— Quelle: Guntram von Schenck, Diplomat, Jurist und Historiker, zitiert nach: www.guntram-von-schenck.de/index_14.php

Ukrainische Schriftsteller über den Krieg im Familiengedächtnis. Projekt „Der Zweite Weltkrieg. Erinnerung der Schriftsteller“ (<https://life.pravda.com.ua/society/2011/05/9/78253/>) (20.08.2018)

„Der Vater meiner Frau, Mykola Kryvoshej, war 14 als er nach Deutschland zur Verrichtung von Zwangsarbeit gezwungen war. Es war im Herbst 1941, bald nachdem die Deutschen Oblast Dnipropetrovsk zusammen mit seinem Heimatdorf Losowatka erobert hatten. Insgesamt hatte er drei Jahre und sieben Monate Zwangsarbeit geleistet. Wir alle hätten das alles wahrscheinlich nie erfahren, wenn nicht das Entschädigungsprogramm für die ehemaligen Zwangsarbeiter von der deutschen Regierung in den 1990er Jahren. Ich sage, dass „wir das wahrscheinlich nie erfahren hätten“, weil Mykola Vasylyjowytch über jene Zeit ungerne sprach. Dem Sowjetsystem waren die ehemaligen Ostarbeiter immer suspekt, einst als „Verräter des Vaterlandes“ angestempelt, konnten sie erst nach seinem Zusammenbruch über die Strapazen über ihr Not freier reden. Aber auch unser, der so genannte unabhängige Staat, schon nach 1991, hat sich um sie nicht besonders gekümmert.“

Juri Andruchowytch, ukrainischer Schriftsteller (Stanislau)

„Meine Verwandten waren überwiegend Soldaten im Ersten Weltkrieg und der sogenannten Unabhängigkeitskämpfe. Im Zweiten Weltkrieg waren sie nicht mehr im wehrpflichtigen Alter. Im Krieg überhaupt ist die Zivilbevölkerung am leidtragendsten. [...] Heute lebe ich in einem Haus in Ivano-Frankivsk (früher Stanislau), das Luftschutzbunker hat. Meine ganze Familie hat sie dort vor den Bombardierungen versteckt, vor den deutschen und vor den sowjetischen. Im Haus, in dem meine Großmutter lebte, lebten auch die Deutschen. Und sie haben den Kindern Schokolade und andere

Süßigkeiten geschenkt. Und Kinder haben sie angenommen. Und für mich, den damaligen sowjetischen Schüler, als ich das erfahren habe, war das ein Schock. Ich konnte nicht glauben, dass die Menschen so kollaborieren konnten. Mein Großvater ist in den ersten Septembertagen 1939 in Reihen der polnischen Armee gefallen. Er war nicht beim Militär, er war Reserveoffizier. Und so hatte mein Vater keinen Vater und ich keinen Großvater. Meine Großmutter hat noch einmal geheiratet. Er war als Freiwilliger bei der Division „Galizien“. Ich konnte es nicht verstehen, warum. Er war damals 40, so alt wie ich jetzt. Heute weiß ich, dass er sich auf Forderung der Gemeinde gemeldet hatte. Nach der Niederlage bei Brody konnte er sich retten. Dank ihm habe ich Erzählungen von der anderen Seite des Krieges gehört. Einige aus der Verwandtschaft waren Förster. Die Deutschen dachten, sie helfen den Partisanen, und die sowjetischen Partisanen dachten, sie helfen ukrainischen Partisanen und ukrainische Partisanen brauchten Nachtquartier. Einer von ihnen wurde in Mykolaiv von den Deutschen erschossen, nur weil er im Wald war. Meine Oma ist nach dem Krieg Schuldirektorin geworden. In ihr Dorf kamen damals zwei junge Komsomol-Lehrerinnen aus der Ostukraine. Nachts kamen zu ihnen Waldbrüder und sie sangen, redeten, spielten Karten. Niemanden tat was dem anderen.“
Taras Prochasko, ukrainischer Schriftsteller (Stanislaw)

„Dass ich nach Kiew gekommen bin, ist teilweise das Ergebniss dieses Krieges. Meine Großmutter väterlicherseits war Leiterin eines militärischen Spital-Zuges. Sie war Chirurg als Frau, eine starke Persönlichkeit. Nach dem Krieg ist sie Oberärztin des Sanatoriums in Puscha-Voditsa bei Kiew geworden. Wir lebten in ihrem Haus, bevor mein Vater vom Militärdienst zurückkam. Dann sind wir mit der Familie nach Kiew umgezogen. Mein Opa mütterlicherseits ist bei Charkiw gefallen, obwohl er aus Leningrad war. Er ist in einem Massengrab begraben worden. Zwar bin ich kein Ukrainer, aber das Leben meiner Vorfahren ist eng mit der Ukraine verbunden.“
Andrej Kurkov, ukrainischer Schriftsteller
russischer Herkunft (Kiew)

„Meine Eltern sind Träger des sowjetischen Mythos über den Großen Vaterländischen Krieg. Mein Vater wurde evakuiert. Meine Mutter war während der Besatzung in Kiew. Sie mochte nicht, über diese Zeit zu reden. Ich habe sie öfter versuchen, auszufragen. Sie wollte es nicht. Ich glaube, sie war traumatisiert und wollte mir darüber nichts erzählen. Und dann ist sie letztes Jahr gestorben. Der Tag des Sieges war für sie ein großes Fest. Sie war nicht Stalinistin, war aber trotzdem der Meinung, dass die Sowjets besser waren als die deutsche Okkupation.“
Yevgenia Kononenko, ukrainische Schriftstellerin (Kiew)

„In meiner Familie, so komisch es klingen mag, waren zwei Großmütter an der Front, väterlicher- und mütterlicherseits. Sie waren Krankenschwestern. Sie nahmen also an den Kampfhandlungen nicht teil, sondern arbeiteten im Spital. Die Mutter meiner Mutter kam mit der Roten Armee über Galizien und Polen bis nach Berlin. Sie hat sogar behauptet, auf einer Säule des Reichstages eine Inschrift hinterlassen zu haben. Sie erzählte auch, dass die Bevölkerung in Galizien und Polen sie ohne besondere Freude empfangen haben. Sie aht es aber immer neutral, ohne zu verurteilen erzählt. Irgendwo dort hatte sie eine Affäre mit einem heißen jungen Partisan aus dem Balkan. Als Ergebnis kam mein Vater auf die Welt. Mein Vater ist im wörtlichen Sinne des Wörter „das Kriegskind“. Sergij Zhadan, ukrainischer Schriftsteller (Starobilsk bei Luhansk, Ostukraine).

LEW KOPELEW

Keine Sieger mehr

Seit bald fünfzehn Jahren lebe ich in Deutschland, und fast jedesmal im Mai nehme ich an Diskussionen über den Sinn und die Bedeutung des 8. Mai teil. Die einen glauben, es sei wohl eine schwere Niederlage, aber auch eine Befreiung von der Nazi-Herrschaft gewesen, die anderen meinen, es sei die größte Katastrophe der deutschen Geschichte, ein Triumph für die Sieger, ein totales Unglück für die Besiegten. Manche jener, die von einer Katastrophe sprechen, sind nichts weniger als Vorgestrige: sie sehen darin eine Gottesstrafe, eine Vergeltung und zugleich einen Aufbruch zur Versöhnung. Mir scheint heute besonders überzeugend, was ich darüber in den Essays von Marion Gräfin Dönhoff las und vor allem in der Rede Richard von Weizsäckers am 8. Mai 1985 hörte, zu der ich mich auch öffentlich bekannt habe.

Doch jedes neue Jahr schlägt neue Seiten in dem großen Stammbuch der Weltgeschichte auf. Und vor dem Hintergrund der neuen Ereignisse und Erfahrungen erscheinen die alten und die jüngsten Geschehnisse in neuem Licht. Vieles erkennt man ziemlich anders als vor wenigen Jahren. Solche Veränderungen gehören zu den Lehren der Geschichte, die immer notwendiger werden.

Heute wage ich zu behaupten: Im Mai 1945, als der von den einen so heiß ersehnte und von den anderen so trotzig gefürchtete Siegestag («V-days») kam, gab es eigentlich keine Sieger, sondern nur Besiegte. Diese schlichte Wahrheit brauchte Jahre und Jahrzehnte, um begriffen zu werden. Doch einige entscheidende Unterschiede zwischen den Schicksalen der vom Krieg heimgesuchten Völker hätte man schon viel früher sehen können:

Für alle Westeuropäer, darunter auch Westdeutsche, sowohl für die »Sieger« als auch für die »Besiegten«, brachte der Mai 1945 eine doppelte Erlösung. Die Erlösung von allen Schrecken des grausamsten aller Kriege und die Erlösung von der Terrorherrschaft des NS-Regimes und seiner Verbündeten.

Dagegen brachte das Kriegsende für die Völker Ost- und Mitteleuropas nur die Erlösung von Greuel und Leiden des totalen Krieges, von Mord und Zerstörungswut. Doch sehr bald hätte man begreifen müssen, daß der

unmenschlich totalitären Herrschaft des NS-Reichs und seiner Satelliten wieder ein totalitäres Regime, wenn auch unter anderen Fahnen und kraß gegensätzlichen Programmen und Parolen, auf dem Fuß folgte. Hitlers wohlverdienter Untergang und schmälicher Tod war ein Kennzeichen der doppelten Befreiung im Westen. Doch Stalins Triumph, dem fast 30 Millionen Menschenleben an der Front und im Hinterland im Donner der großen Schlachten und in der Stille des GULags geopfert wurden, war zugleich ein Verhängnis für die Völker im Riesenraum von der Elbe bis zum Südschinesischen Meer.

Der 9. Mai ist in Rußland ein Feiertag geblieben, so war es früher, so ist es auch jetzt, nachdem die traditionellen Revolutionsfeiern am 1. Mai und am 7. November eher vernachlässigt werden. Wir feiern den Sieg im Großen Vaterländischen Krieg, wir gedenken der toten Kameraden und der strahlenden Hoffnungen und Träume, die uns dieser Tag einst brachte.

Aber in den Jahren des Zer- und Verfalls der Sowjetunion haben wir zu verstehen begonnen, daß der eigentliche Vaterländische Krieg bereits im Herbst 1944 zu Ende war, als die letzten gegnerischen Truppen über die Grenzen westwärts zogen. Die mit zahllosen Opfern gewonnenen Schlachten in Stalingrad, Leningrad, Orjol und Kursk sowie in der großen Kesselschlacht in Weißrußland brachen der Hitlerschen Wehrmacht das Rückgrat und ermöglichten erst die Erfolge der Alliierten im Westen.

Alles, was nachher kam, war ein Eroberungsfeldzug, der eigentlich schon früher begonnen hatte. 1939/40 hatte man im Bündnis mit Hitler die baltischen Länder und die Westukraine, Ostweißrußland und Bessarabien okkupiert. Im Bündnis mit den westlichen Alliierten eroberte man 1944/45 Ostpreußen und ostdeutsche Gebiete, die Karpatoukraine, Südsachalin und die Kurilen. Man rivalisierte bereits mit den Verbündeten und scheute keine Opfer, um ihnen zuvorkommen.

Als die vorstürmenden sowjetischen Armeen in Deutschland einbrachen, würeten mehrere tausend Soldaten brutal gewalttätig in Ostpreußen, Pommern und Berlin, und viele Menschen in West- und Mitteleuropa glaubten, daß all die Millionen »roter« Soldaten Räuber und Schänder waren.

Das britische und das amerikanische Oberkommando wollten dem allzu starken Verbündeten Respekt einflößen und ließ schon im Februar 1945 Dresden bombardieren und vernichten. Wären Stalins Eroberungsdrang und seine Raublust nicht so stark, und wäre der Vormarsch im Osten so gut geplant und vorsichtig ausgeführt gewesen wie im Westen, hätten die ersten Atombomben wohl statt Hiroshima deutsche Städte zerstört.

In den Jahren von Perestrojka und Glasnost wurde offenbar, daß in der Sowjetunion die große Zersetzung, der innere Zerfall – in der Wirtschaft, in der Außen- und Innenpolitik wie auch in den menschlichen Seelen – eben mit dem großen Sieg begann. Alles im Lande wurde von einem Großmachtwahn, einem zynischen Großmachtauvismus bestimmt. Die streng zentralisierte Planung in der Industrie und in der Landwirtschaft verfolgte zwei Ziele: zunehmende Aufrüstung und wirtschaftliche Bindung aller Randrepubliken, vor allem der neueroberten Länder an die Metropole; das Baltikum wurde so industrialisiert, daß es von Energiequellen und Rohstoffen aus den entferntesten Gegenden in der UdSSR abhängig war und hunderttausend Arbeiter aus Rußland, Weißrußland und der Ukraine nach Lettland und Estland umsiedeln mußten. Es entstanden neue »geheim«-Industriestädte und wissenschaftliche Zentren, von denen nur Postfachadressen bekannt waren. Ein Reich im Reiche bildete der GULag. In den unwirtlichen Gebieten des Nordens und Nordostens schienen zahllose Straflager und Millionen Häftlinge unentbehrlich für Bergbau, Holzindustrie, Straßenbau u.a.m. geworden zu sein. Doch Sklavenarbeit und die rücksichtslose Willkür der Sklaventreiber waren letzten Endes auch wirtschaftlich nichts weniger als vorteilhaft. Die Kosten für Transport, Bewachung und Unterbringung von Millionen Sklaven, von denen kaum zehn bis zwanzig Prozent produktiv zu arbeiten vermochten, wurden schließlich zu einer schweren Last für den überzentralisierten Staat.

Die Streitkräfte, mehrere Millionen Soldaten und Matrosen, immer neue Waffen, neue Kampfmaschinen und neue Kampfschiffe verlangten unbeschränkte Ausgaben. In Moskau und in den kriegsgeschädigten Städten wurden pompöse Hochhäuser gebaut, aber Millionen Menschen hausten in Baracken oder überfüllten Kommunalwohnungen.

Die Wasserstoffbombe wurde in Rußland früher erzeugt als in den USA, und die ersten Satelliten und der erste Kosmonaut im Weltraum kamen aus Rußland. Aber der Lebensstandard der sowjetischen Arbeiter und Intellektuellen war eher dem Lebensstandard mancher Arbeitslosen in Westeuropa vergleichbar.

Die stramm gleichgeschaltete Presse, der Rundfunk und das Fernsehen sollten mit allen Mitteln den Menschen davon überzeugen, daß die Sowjetunion der mächtigste Staat in der Welt, Stalin – der »Vater der Völker« – der weiseste Staatsmann und Heeresführer aller Zeiten und das sowjetische System das fortschrittlichste, wenn nicht das allein fortschrittliche in der Welt seien.

17

In den Jahren von Perestrojka und Glasnost wurde offenbar, daß in der Sowjetunion die große Zersetzung, der innere Zerfall – in der Wirtschaft, in der Außen- und Innenpolitik wie auch in den menschlichen Seelen – eben mit dem großen Sieg begann. Alles im Lande wurde von einem Großmachtwahn, einem zynischen Großmachtauvismus bestimmt. Die streng zentralisierte Planung in der Industrie und in der Landwirtschaft verfolgte zwei Ziele: zunehmende Aufrüstung und wirtschaftliche Bindung aller Randrepubliken, vor allem der neueroberten Länder an die Metropole; das Baltikum wurde so industrialisiert, daß es von Energiequellen und Rohstoffen aus den entferntesten Gegenden in der UdSSR abhängig war und hunderttausend Arbeiter aus Rußland, Weißrußland und der Ukraine nach Lettland und Estland umsiedeln mußten. Es entstanden neue »geheim«-Industriestädte und wissenschaftliche Zentren, von denen nur Postfachadressen bekannt waren. Ein Reich im Reiche bildete der GULag. In den unwirtlichen Gebieten des Nordens und Nordostens schienen zahllose Straflager und Millionen Häftlinge unentbehrlich für Bergbau, Holzindustrie, Straßenbau u.a.m. geworden zu sein. Doch Sklavenarbeit und die rücksichtslose Willkür der Sklaventreiber waren letzten Endes auch wirtschaftlich nichts weniger als vorteilhaft. Die Kosten für Transport, Bewachung und Unterbringung von Millionen Sklaven, von denen kaum zehn bis zwanzig Prozent produktiv zu arbeiten vermochten, wurden schließlich zu einer schweren Last für den überzentralisierten Staat.

Die Streitkräfte, mehrere Millionen Soldaten und Matrosen, immer neue Waffen, neue Kampfmaschinen und neue Kampfschiffe verlangten unbeschränkte Ausgaben. In Moskau und in den kriegsgeschädigten Städten wurden pompöse Hochhäuser gebaut, aber Millionen Menschen hausten in Baracken oder überfüllten Kommunalwohnungen.

Die Wasserstoffbombe wurde in Rußland früher erzeugt als in den USA, und die ersten Satelliten und der erste Kosmonaut im Weltraum kamen aus Rußland. Aber der Lebensstandard der sowjetischen Arbeiter und Intellektuellen war eher dem Lebensstandard mancher Arbeitslosen in Westeuropa vergleichbar.

Die stramm gleichgeschaltete Presse, der Rundfunk und das Fernsehen sollten mit allen Mitteln den Menschen davon überzeugen, daß die Sowjetunion der mächtigste Staat in der Welt, Stalin – der »Vater der Völker« – der weiseste Staatsmann und Heeresführer aller Zeiten und das sowjetische System das fortschrittlichste, wenn nicht das allein fortschrittliche in der Welt seien.

17

Die Folgen des Sieges, der im Mai 1945 gefeiert wurde, sind auch bei den westlichen Alliierten widerspruchs- und wechselreich. Wie einst nach 1918/19 sind wieder Imperien zusammengebrochen. Damals waren es das Deutsche Kaiserreich, die K.u.K.-Monarchie, das Osmanische Reich und das Zaristische Rußland. (Den Bolschewiki gelang es, den größten Teil des alten Reiches zu behalten.) Nach 1945 mußte das britische Imperium allmählich auf die meisten seiner Kolonien verzichten, ebenso das französische, niederländische, portugiesische und belgische. Selbst die mächtigen USA, auf deren Metropole keine einzige Granate fiel, mußten sehr bald in Korea, in Vietnam, auf Kuba schwere Niederlagen einstecken. Auch der Wüstenkrieg am Golf war nichts weniger als siegreich.

Am längsten dauerte der Niedergang des sowjetischen Imperiums. Den letzten zerschmetternden Stoß erhielt die Sowjetunion in Afghanistan. Angesichts des Scherbenhaufens, der von der einstigen »Heimat aller Werktätigen der Welt« und Weltmacht blieb, muß heute die vielleicht wichtigste Lehre der Geschichte erkannt werden: *Es kann keine Sieger mehr geben*, in keinem Krieg, finde er in Ruanda, in Bosnien oder Tschetschenien, in Somalia, in Berg-Karabach oder anderswo statt. Heute, im Zeitalter der ABC-Waffen, der »denkenden Maschinen«, der weltumfassenden Massenmedien bedeutet jeder Krieg nur Opfer, Verluste und letztlich katastrophale Niederlagen für alle Teilnehmer.

Wenn diese Lehre nicht von den Staatsmännern und Politikern, von Journalisten, auch Geistlichen und Pädagogen, von möglichst vielen Menschen auf- und angenommen wird, dann hört die Geschichte der Menschheit auf.

ZAFER ŞENOCAK

Gedanken zum 8. Mai 1995

Mein Vater hat den Zweiten Weltkrieg am Radio erlebt. 1938 hatten die Reichern im Dorf zusammengelegt und das erste Rundfunkgerät angeschafft. Es wurde im einzigen Kaffeehaus des Dorfes aufgestellt. Dort traf man sich und hörte die Stimme Ankaras oder die Stimme Bakus. 1941 standen Stalins Armeen an der türkischen Grenze im Kaukasus. Im Sommer 1941 wurde mit ihrem Einmarsch gerechnet. Die Grenzregionen wurden evakuiert. Der überraschende Überfall Hitlers auf die Sowjetunion verhinderte den russischen Einmarsch in die Türkei. Hitler stand hoch im Kurs. Für die Sowjetarmee, die Finnland überfallen und mit den Deutschen Polen aufteilt hatte, hatte man in der Türkei nichts übrig. Die Deutschen aber waren im Ersten Weltkrieg Waffenbrüder gewesen. Man erinnerte sich gerne und gut an sie. Man bewunderte sie sogar für ihre Korrektheit und ihr Organisationstalent.

In diesem Ersten Weltkrieg stand mein Großvater an der türkisch-russischen Front. Er und sein Vater wurden 1916 gefangengenommen. Beide überlebten die Gefangenschaft. Das Reich des Zaren brach zusammen. Auf dem Boden Rußlands entstand eine neue Welt. Wer mit dieser neuen Welt sympathisierte, galt in der Türkei als gottlos. Obwohl auch die moderne Türkei eine gottlose Republik war, verfolgte sie diese Gottlosen. Im Zweiten Weltkrieg wurde die Türkei verschont. Mein Vater, der 1926 geboren ist, zählt zu dieser glücklichen Generation, die keinen Krieg aktiv erlebt hat.

Welchen Zugang hat einer, dessen Vater den Zweiten Weltkrieg fern von den Schlachtfeldern am Radio erlebt hat, zu diesem Ereignis? Mein Vater war durch die einsetzende Nachrichtentechnik ein nicht betroffener Zeuge. Mittlerweile sind wir alle unbetroffene Zeugen irgendwelcher Kriege, die mehr oder weniger fern von unseren Häusern stattfinden.

Mein Vater hat 1945 weder eine Befreiung noch einen Zusammenbruch erlebt. Er war weder Opfer noch Täter. Es sei also erlaubt, von dieser Warte aus einige Fragen zu stellen.

91

Ohne Zweifel wurden 1945 alle vom Nazideutschland besetzten, verfolgten und geknechteten Völker befreit. Was aber passierte in Deutschland? Wurde in Deutschland nur ein Regime geschlagen oder ein ganzes Volk, das sich aktiv oder passiv mitschuldig gemacht hatte? Daß man dieses Deutschland nach all den Verbrechen, die von ihm ausgegangen waren, wieder entstehen ließ, erscheint mir als eine ungeheure zivilisatorische Leistung auf Seiten der Siegermächte. Nicht die Rache, die totale Vernichtung des Feindes, sondern seine Heilung mit pragmatischen Mitteln stand auf dem Rezept der Sieger. Die Teilung Deutschlands war kein Mittel zur Heilung, wohl aber eine kalkulierte Nebenwirkung. Doch nach dem Zusammenbruch des »Dritten Reiches« wurde Deutschland nicht nur in Ost und West geteilt, sondern auch in Opfer und Täter.

Die Opfer behielt man in Erinnerung. Die Täter wollte man am liebsten über Nacht vergessen. Dieses Vergessen der Täter gelang, je mehr man sich mit den Opfern beschäftigte. Denn die Beschäftigung mit den Opfern führte vor allem dazu, von den Tätern abzulenken. Die Last der Erinnerung wurde auf die Schultern der Opfer geladen. Manchmal haben die symbolischen Kulthandlungen um die Opfer sogar etwas Obszönes an sich. Sie wirken wie Gesten der Erinnerung – als würde man den Opfern im nachhinein ihr Leid zubilligen. Den Kult um die Opfer nennt man in Deutschland »Vergangenheitsbewältigung«. Ein unscharfer Begriff. Denn kann sich ein Volk von der eigenen Geschichte befreien, wie es sich von Unterdrückung und Fremdherrschaft befreien kann?

Nicht der fünfzigste Jahrestag des Kriegsendes am 8. Mai, sondern die Überwindung der deutschen Teilung 1989/1990 hat bezüglich des Umgangs der Deutschen mit ihrer schwierigen Geschichte Fragen aufgeworfen, die man auch in den nächsten Jahren verstärkt debattieren wird.

Im souveränen, wiedervereinten Deutschland wendet man sich der eigenen Geschichte nicht mehr mit psychotherapeutischen Absichten zu. Das Wort von der Normalität macht die Runde. Geschichte wird wieder zum machtpolitischen Instrument. Sie erlangt ihre ursprüngliche Bedeutung für die Zukunft der Nation. Umso bedeutender ist die Verfassung der Nation, die nicht mehr halbbetäubt im Krankbett liegt, mit Aussicht auf Heilung. Der Patient geht von erfolgter Heilung aus und hat Ausgang. Man weiß, wie es mit frischgenesenen Patienten ist. Sie neigen besonders dazu, Wärmungen bezüglich ihrer noch labilen Lage in den Wind zu schlagen. Erst mit der Zeit sieht man, ob Krankheitsherde noch in ihrem Körper schlummern und zu Rückfällen führen könnten.

92

Deutschland befindet sich heute in dieser schwierig zu überbrückenden Zeit.

Die Zeit von 1933-1945 bleibt eine Wunde im deutschen Gedächtnis. Doch ist die Wunde vernarbt? Werden Kurpfuscher mit ihren fragwürdigen Salben an die Wunde herangelassen, die lange unter Verschuß stand? Der Zusammenbruch Deutschlands als Kulturnation endete 1945, aber er begann mit der Machtergreifung Hitlers 1933. Herrscht darüber wirklich Konsens in diesem Land?

Deutschland hat 1945 den Zweiten Weltkrieg verloren. Das Naziregime ging unter. Die subtilen Folgen des Nationalsozialismus dagegen wirken auch im heutigen Deutschland weiter. Hat der brutale Versuch der Nazis, Deutschland ethnisch zu homogenisieren, nichts mit dem gegenwärtigen Widerstand zu tun, die durch die Migration entstandene ethnische Vielfalt im Deutschland des Jahres 1995 anzuerkennen?

Die Geschichte wird viel zu selten mit der Gegenwart konfrontiert. So wird Erinnern vor allem zum symbolischen Akt. Durch Erinnern meint man etwas wiedergutmachen zu können. Die Erinnerungsleistung wird den Opfern vorgerechnet. Die Erinnerung an die Opfer ist unerlässlich. Was aber waren und sind die Folgen dieser Erinnerung? Die Bundesrepublik Deutschland war bekanntlich für viele ehemalige Nazis kein unbequemer Ort. Viele von ihnen konnten ihre Karrieren nach kurzer Umorientierung fortsetzen. Das vereinte Deutschland ist jenes Land, in dem sich jährlich vier- bis fünftausend Übergriffe und Ausschreitungen gegen Fremde ereignen. Die Fremden in Deutschland, von denen die meisten längst hier zuhause sind, machen sich kaum Gedanken über die Geschichte der Deutschen.

In dieser Zeit, in der viel von der neuen Weltordnung die Rede ist, scheint es angebracht, die alte Weltordnung genauer zu betrachten. Sonst droht die Gefahr, daß das Neue nur eine böse Überraschung ist, nämlich Wiederkehr des Alten, des Gescheiterten, des immer wieder zum Scheitern Verurteilten.

Fünfzig Jahre nach Kriegsende müssen in Deutschland Wege der Erinnerung gesucht werden, die in die Gegenwart führen. Auf diesen Wegen dürfen nicht nur stumme Denkmäler und Redner stehen, die mit getragener Stimme feierliche Reden halten.

1. Das schöne warme Wir-Gefühl

Über unsere Kindheit

Am letzten Tag meiner Kindheit, ich war dreizehn Jahre und drei Monate alt, verließ ich gemeinsam mit meiner Mutter am frühen Abend das Haus. Es war bereits dunkel, man sah den Atem vor dem Gesicht, Nieselregen fiel vom Himmel. Ich musste hohe Schuhe, Strumpfhosen und zwei Pullover unter meinen blauen Thermoanorak ziehen und niemand wollte mir so richtig sagen, wo es hingehen sollte. Auf dem Weg zur Straßenbahn, den wir immer liefen, um in die Leipziger Innenstadt zu kommen, mussten wir über ein Bahngelände, und ich weiß nicht mehr, ob ich es mir heute einbilde oder ob wir tatsächlich keinem Menschen begegnet sind und ob ich damals schon dachte, dass der Regen, den man nur im gelben Licht der Laternen erkennen konnte, sehr schön aussah, wie er da so ruhig und gleichmäßig vor sich hin fiel.

In der alten Straßenbahn, deren Türen man mit der Hand aufziehen musste und die sich nie richtig schließen ließen, sodass der Wind eiskalt hereinpfeff, während

man sich auf den beheizten Ledersitzen den Hintern verbrannte, waren alle Leute so komisch dick angezogen, als gäbe es an diesem Abend ein Fußballspiel oder ein Feuerwerk. Ein paar Frauen hatten Ohrenschützer, die man seit kurzem auch in unseren Läden kaufen konnte, über den Kopf gezogen, andere selbst gestrickte Stulpen an den Füßen, und seltsamerweise hatte niemand eine Tasche bei sich. Als nach einigen Stationen der Fahrer die vorderste Tür des Wagens aufzog und rief, dass die Bahn jetzt hier halten und nicht mehr weiterfahren würde, stiegen alle aus und liefen, ohne dass jemand ein Wort gesagt hätte, weiter in die Innenstadt, so als hätten heute Abend alle dasselbe Ziel.

Später, am Ziel, das mir immer noch niemand wirklich nennen konnte, waren viele Leute dicht zusammengedrängt und strebten zur Nikolaikirche und vor die Oper, auf den Karl-Marx-Platz. Dass man hier vereinzelt Transparente und Plakate ausmachen konnte und dass sich alle, als gäbe es einen unsichtbaren Regisseur, zu einem Zug formierten und den Ring entlangzogen und dass das der Anfang vom Ende war, das kennt man aus dem Fernsehen. Ich weiß selbst auch nicht mehr genau, was ich mit eigenen Augen und was ich, an diesem Abend zum ersten und dann unzählige Male später, in den *Tagesthemen* sah. Fest eingepägt allerdings habe ich mir – und das weiß ich vielleicht deshalb noch, weil ich es nie jemandem erzählt habe –, dass ich den Studenten, der ziemlich lange neben mir lief, gern an der Hand ge-

fasst hätte und die Soldaten, die am Straßenrand auf uns aufpassen mussten, gern gefragt hätte, ob sie nicht mit zu uns rüberkommen wollten, wir seien doch viel mehr als sie.

Stattdessen lief ich brav zwischen dem Studenten und meiner Mutter den Ring entlang und dachte wahrscheinlich zum ersten Mal in meinem Leben, dass mit dem Land, das immer meine Heimat gewesen war, gerade etwas geschah, von dem ich gar nicht wusste, was es war, und dass gewiss kein Erwachsener mir erklären konnte, wohin es führen würde. Hätte der Student neben mir gesagt: Dies hier sei erst der Anfang, künftig würden von Montag zu Montag mehr Leute auf den Straßen zu finden sein, und all das würde dazu führen, dass die Mauer fallen und unser Land bald verschwinden und alles mitnehmen werde, sodass nichts mehr von ihm übrig bliebe, dann hätte ich ihn bestimmt verwundert angeschaut und im Stillen bei mir gedacht, unser Land könne das ruhig versuchen. Doch nie im Leben werde es das schaffen.

Heute sind diese letzten Tage unserer Kindheit, von denen ich damals natürlich noch nicht wusste, dass sie die letzten sein würden, für uns wie Türen in eine andere Zeit, die den Geruch eines Märchens hat und für die wir die richtigen Worte nicht mehr finden. Eine Zeit, die sehr lange vergangen scheint, in der die Uhren anders

gingen, der Winter anders roch und die Schleifen im Haar anders gebunden wurden. Es fällt uns nicht leicht, uns an diese Märchenzeit zu erinnern, denn lange wollten wir sie vergessen, wünschten uns nichts sehnlicher, als dass sie so schnell wie möglich verschwinden würde. Es war, als dürfte sie nie existiert haben und als schmerzte es nicht, sich von Vertrautem zu trennen. Eines Tages schlossen sich die Türen dann tatsächlich. Plötzlich war sie weg, die alte Zeit.

Heute, mehr als zehn Jahre später und nach unserem zweiten halben Leben, ist unser erstes lange her, und wir erinnern uns, selbst wenn wir uns anstrengen, nur noch an wenig. Ganz so, wie unser ganzes Land es sich gewünscht hatte, ist nichts übrig geblieben von unserer Kindheit, und auf einmal, wo wir erwachsen sind und es beinahe zu spät scheint, bemerke ich all die verlorenen Erinnerungen. Mich ängstigt, den Boden unter meinen Füßen nur wenig zu kennen, selten nach hinten und stets nur nach vorn geschaut zu haben. Ich möchte wieder wissen, wo wir herkommen, und so werde ich mich auf die Suche nach den verlorenen Erinnerungen und unerkannten Erfahrungen machen, auch wenn ich fürchte, den Weg zurück nicht mehr zu finden.

Als nach dem Mauerfall zuerst die Bilder von Erich Honecker und Wladimir Iljitsch Lenin aus den Klassenzimmern verschwanden, gab es lange kein anderes Ge-

sprächsthema. Tagein, tagaus hatten wir die Männer angeguckt wie das Testbild im Fernsehen, doch erst als sie nicht mehr da waren, fielen sie uns plötzlich auf. Wann der Milchdienst ging, wann jeder seine Milchtüte allein beim Hausmeister kaufen und nicht wie früher den ganzen Monat im Voraus bezahlen musste, weil das marktwirtschaftlich betrachtet uns Neukunden eher hätte abschrecken können, habe ich dann schon gar nicht mehr bemerkt. Ich weiß noch, dass es ein Ritterschlag gewesen war, wenn man es zum ersten Mal hinbekommen hatte, so in der zweiten oder dritten Klasse, den glibberigen, immer leicht stinkenden Beutel hinter dem Rücken der Lehrer lässig mit zwei Zähnen aufzureißen und direkt aus der Öffnung zu trinken, während die anderen noch ihren Kindergartenstrohalm benutzen mussten.

Ich erinnere mich nicht, wann es plötzlich keine Samstage mehr gab, an denen wir in die Schule gehen mussten. Nachdem die meisten Mitschüler es vorgezogen hatten, mit ihren Eltern in den Westen zu fahren, um das Begrüßungsgeld abzuholen, und bestenfalls noch die halbe Klasse in die Schule kam, hatten irgendwann auch die Lehrer die Nase voll und wollten endlich ihre 100 DM abholen. Da musste man die Samstage gar nicht erst abschaffen; sie verschwanden einfach, ohne ein Wort zu sagen. Die Dienstagnachmittage bald danach, denn ohne AG Popgymnastik, Junge Historiker, Schach oder Künstlerisches Gestalten waren sie sowieso ein bisschen funktionslos geworden. Mittwochs um 16 Uhr

ging ich auch nicht mehr mit Halstuch und Käppi zum Pioniernachmittag, so wie die Großen nicht mehr zur FDJ-Versammlung gingen. Ich sah meine Patenbrigade nicht wieder, der Milchgeldkassierer war verschwunden, der Gruppenratsvorsitzende, sein Stellvertreter und die Pionierleiterin auch.

Über Nacht waren all unsere Termine verschwunden, obwohl doch unsere Kindheit fast nur aus Terminen bestanden hatte. Es passierte nicht mehr, dass wir morgens vor der ersten Stunde eine Exkursion, einen Feueralarm oder einen Fahnenappell auf dem Tagesplan vorfanden. Die Reihenuntersuchung hatte man abgeschafft, und geschlossen

im Klassenverband, wie unsere Lehrer immer sagten, ging niemand mehr mit uns zum Zahnarzt in den Schulkeller. Er hatte seine Praxis mit den langen Turnbänken und den endlosen Kleiderhakenbrettern im Wart-

zimmer längst verlassen, und ich war ganz froh, dass ich nun die ständigen Bohrgeräusche nicht mehr hörte oder wegen der antiseptischen Gerüche mit zugehaltener Nase durch das Treppenhaus hetzen musste.

Die Bedeutung der Zipfel des Halstuchs habe ich vergessen. Die drei roten Streifen an ihrem Ärmel lassen jedenfalls auf eine sehr hohe Amtsträgerin schließen.



Jakob Hein: *Mein erstes T-Shirt*

uns vorher trafen. Ich sagte zu, denn ich wollte dieses Gespräch hier so schnell wie möglich beenden. Nein, eine Telefonnummer wollte ich keine haben, sie könnten sich ja wieder bei mir melden. In den nächsten Tagen erzählte ich jedem, den ich traf, laut und detailliert von meinem Gespräch mit der Staatssicherheit, vor allem denen in meiner Klasse, die immer zu den Freundschaftstreffen gingen. Danach ging ich einige Wochen erhobenen Hauptes in die Umweltbibliothek, im Falle einer Zuführung hätte ich sagen können, daß ich im Staatsauftrag handele.

Die Stasi meldete sich wieder, wir verabredeten uns in einer Gaststätte, wo ich die zwei Herren sehr übel-launig antraf. Mein Bericht aus der Umweltbibliothek («da stehen lauter Bücher über Umwelt herum») stieß auf wenig Interesse bei ihnen. Sie bezahlten noch meine zwei Biere und wiesen mich darauf hin, daß Alkohol am Nachmittag nicht mit den Prinzipien gesunder Lebensführung im Einklang steht. Danach wurde meine Kaderakte bei der Staatssicherheit geschlossen. Aber es gab Anzeichen dafür, daß das Interesse an meiner Person nicht erloschen war.

136

Wie es damals wirklich war

Es war ein bitterkalter Novembertag, und unser Staatsbürgerkundelehrer hatte uns am Morgen plötzlich auf die Ladefläche eines russischen Lkws getrieben. Das war gar nicht ungewöhnlich, denn wir lebten in einer Diktatur. Der Schuldirektor schaute uns nur aus seinem warmen Direktorenzimmer zu, in seiner Hand ein leckerer Tee aus dem Samowar, den er für treue Dienste vom russischen Geheimdienst bekommen hatte. Unser Lehrer legte den ersten von sieben Gängen ein, und los ging die Fahrt, wohin auch immer. Am Straßenrand standen ein paar Rechtsanwälte und viele Polizisten und winkten uns fröhlich zu. Auch unsere Eltern winkten uns zu. Wenn mal eine Mutti nicht so fröhlich winkte, kam ein Mitglied ihrer Betriebskampfgruppe und schoß ihr ins Knie. Sollte eigentlich in den Kopf sein, aber bei den Übungen der Kampfgruppe wurde mittlerweile mehr trinken als schießen geübt. So sicher waren sich die Machthaber ihrer Sache.

Wir aber saßen klappernd auf der metallischen Ladefläche und fragten uns, wo die Fahrt wohl hingehen würde. Wieder zu einer paramilitärischen Übung, wie seinerzeit, als wir plötzlich in die Schweinebucht muß-

137

ten? Oder zu einem brüderlichen Arbeitseinsatz in ein Atomkraftwerk in Sibirien? Hasch schippen in Afghanistan? Wir wußten es nicht. Geübt, wie wir in diesen überraschenden Transporten waren, organisierten wir uns in Gruppen. Eine machte sich auf die Suche nach Brennholz auf dieser unendlich erscheinenden Ladefläche, eine andere bereitete sich vor, das erste Kälteopfer auszuweiden. Wir waren schon ein paar tapfere Knirpse!

Plötzlich, mitten in unserer Vorbereitungsphase, brachte unser Lehrer den Lkw zu einem abrupten Halt. »So, zukünftige Genossen, da wären wir. Zur Komplettierung eurer sozialistischen Ausbildung besichtigen wir heute im Rahmen des Unterrichtskomplexes »Indoktrination und Propaganda« die Gedenkstätte der Kommunisten Ziegenhals. Hier trafen sich schon während der dunklen Jahre der faschistischen Herrschaft Sozialisten und Kommunisten und berieten, was man gegen das Hitler-Regime tun könne. Damals war dieser Ort noch eine Gaststätte, und Ernst Thälmann, euer geliebter Teddy, wurde hier von der Gestapo geschnappt und auf der Ladefläche eines Nazi-Lasters in ein Gefängnis gebracht.«

Wir waren alle froh, daß wir nur nach Brandenburg verschleppt worden waren, solche Programmpunkte hießen bei uns Rotlichtbehandlung, waren körperlich nicht anstrengend, und wir hatten die Hoffnung, daß wir vielleicht heute abend noch wieder bei Mutter und unserem geliebten Steckrübeneintopf sein konnten. Willig stapften wir durch die Exponate. Wenn man sich das alles ansah, war es nicht zu verstehen, warum die

138

Kommunisten nicht schon damals in Deutschland gesiegt hatten.

Ich war ein wenig von der Gruppe abgekommen, da ich vorhatte, vielleicht ein Exponat zu erhaschen, das nicht in der offiziellen Führung gezeigt wurde. Dann würde ich mich in der nächsten Staatsbürgerkunde-stunde melden können und fragen: »Herr Niesgen, ist es richtig, daß bestimmte Kreise der Sozialdemokratie nicht konsequent gegen die aggressiven Machtbestrebungen des Hitler-Faschismus auftraten?« Diese Frage könnte mir die Extra-Brotration verschaffen, die sich Mutter zum Tag der werktätigen Frau so von mir gewünscht hatte. Dann hätte ich mir meine zweite Niere noch für Wichtigeres aufgespart. So kam ich zu einer verschlossenen Tür. Dahinter waren Stimmen zu hören, vielleicht besprach hier die Museumsleitung wichtige Details zum Ankauf zukünftiger Exponate, und ich konnte so richtig in der Schule absahnen. Vielleicht sogar mit einer eigenen Wandzeitung?

Ich ging zu der Tür, dahinter gab es eine heftige Diskussion. Wortfetzen wie »... das Schweinesystem stürzen ...« und »... die Bevölkerung wachrütteln ...« drangen an mein Ohr. In meinem Kopf ging es drunter und drüber. Konnte es sein? War ich hier etwas Unheimlichem auf der Spur? Hatte die Gestapo möglicherweise damals nicht alle Kommunisten verhaftet? Saßen hier noch welche und diskutierten immer noch? Wenn ich die lebhaften Diskussionen der letzten Parteitage an mir vorbeiziehen ließ und mir ihre Dauer vor Augen führte, schien das nicht ausgeschlossen.

139

Ich legte mir meinen Satz zurecht, schließlich wollte ich die richtigen Worte finden. Meine Wahl fiel auf: »Genossen, ich habe gute Nachrichten. Der Hitler-Faschismus ist besiegt, und die erste sozialistische Republik der Arbeiter und Bauern auf deutschem Boden ist errichtet worden.« Das war ein Knaller, ein echter Bringer, damit würde ich ein Leuchten in ihre sorgenumwölkten Gesichter bringen. Und wie sich die Genossen Honecker und so weiter erst freuen würden, ihre alten Kameraden wiederzusehen!

Ich riß die Tür auf. Doch ich brachte kein Wort über meine Lippen! Hier saßen nicht Ernst Thälmann, Paul Junius oder andere Genossen! Einige kannte ich nicht, andere nur als Protagonisten des Imperialismus. Ich erkannte Helmut Kohl und George Bush. Wer aber war der an seinem Hosenlatz nestelnde Mann im Talar? Und wer hatte den Mann mit Brille so entsetzlich entstellt? Mein Blick schweifte durch den Raum und fiel auf Michail Gorbatschow. Was machte der Generalsekretär der KPdSU ohne Gewehr mit diesen Revanchisten in einem Zimmer? Vielleicht hatten meine Lehrer recht behalten, wenn sie immer ein wenig zögerten, bevor sie die Lobgesänge auf ihn anstimmten. Gorbatschow war der erste Generalsekretär der KPdSU, bei dem ich mir nicht so sicher war, ob bei seinem Ableben auch drei oder möglicherweise nur zweieinhalb Tage Staatstrauer ausgerufen werden würden.

Von der dunklen Gestalt im Vordergrund hatte ich bisher nur den Rücken gesehen, jetzt drehte sie sich um, und ich erkannte den niedersächsischen Arbeiterverrä-

140

ter G. Schröder. »Was machen Sie denn hier?« brachte ich schließlich heraus. »Wir wollen, daß du in einer besseren Welt lebst.« »Aber ich kann mir kein besseres Leben vorstellen«, erwiderte ich unerschrocken. »Weißt du, es gibt mehr, als auf rostigen Lkw-Ladeflächen zu Arbeitseinsätzen gekarrt zu werden. Es gibt MB-Spiele, Hanuta, Walkmans mit Radio und außerdem – Inhaberschuldverschreibungen. Wir wollen, daß ihr das alles auch haben könnt.« »Du lügst wie alle Imperialisten. Warum zum Beispiel habt ihr diesen Mann dort so entstellt?« »Dieses Los hat sich Wolfgang selbst auferlegt. Er hat geschworen, sich so lange an Gesicht und Seele zu entstellen, bis er dereinst mal auch irgendwo mitspielen darf.« »Und was ist mit dem Pfarrer? Den braucht ihr wohl als geistigen Opiumdealer?« »Nein, Bruder Joachim möchte richten über Gut und Böse und will Gottes Wort sein.« So langsam überzeugte mich dieser gedrungene kleine Mann. »Was ist nun, willst du auch bei uns mitmachen? Dann kannst du auch später vielleicht mal irgendwo Geschichten vorlesen und Freibier trinken.«

Ich war natürlich sofort mit von der Partie. Meine bescheidene Aufgabe bestand darin, mich als Günther Schabowski zu verkleiden und auf einer Pressekonferenz die Mauer zu öffnen. Ich bewirkte noch schnell, daß auf keinen geschossen wurde. Und an dieser Stelle übernahm die kleine verschworene Gemeinschaft, der ich in der Gedenkstätte Ziegenhals über den Weg gelaufen war. Sie hatten all ihre Versprechungen gehalten, mit Hanuta, Inhaberschuldverschreibungen und auch Freibier. Wirklich gut, daß alles so gekommen ist.

141

Wie es damals wirklich gewesen sein könnte

Es war ganz einfach: Ich kam gerade aus einem Konzert, wo die Band in ihren zwölf Liedern etwa acht Gitarren und außerdem das gesamte Spektrum der Philosophie von Plato bis Chomsky zerschlagen hatte. Der Sänger war groß, mit Glatzkopf, und hatte am Anfang des Konzerts mit Baßstimme ins Mikrofon gebrüllt: »Und jetzt ein bißchen Kultur – für diese Stadt.« Mitten im zwölften Lied war der Strom abgestellt und das Konzert beendet worden. Nun stand ich schon ewig und wartete auf die Straßenbahn. Es war der Tag der Republik, und die Sache sah nicht gut aus. Weder für die Republik noch für mich, denn ich wartete allein auf die Straßenbahn. Und zu viele Bürger der DDR hatten genug und waren der festen Überzeugung, daß es besserginge. Das mit dem Kein-Westfernsehen-gucken-Dürfen war schon richtig gewesen.

Dann zogen ein paar Leute an mir vorbei, von denen ich die Hälfte kannte und die andere Hälfte auf ähnlichen Konzerten bereits gesehen hatte. Ich hatte nicht angenommen, daß nach ein Uhr noch irgend etwas in der Hauptstadt der DDR los sein würde. (»Berlin – Hauptstadt der DDR« stand immer auf den gelben Orts-

142

kam es mir deswegen auch nicht wie eine Revolution vor. Mir gefiel es, denn alle waren sehr solidarisch-verschwörerisch miteinander, und einige der anwesenden Damen fanden mein Gefallen. Als wir aus der Kirche herausgingen, in dem festen Glauben, eine ganze Menge erreicht zu haben, standen Lastkraftwagen der Volkspolizei der DDR für uns bereit. Offensichtlich waren auch offizielle Stellen der Meinung, daß wir eine ganze Menge erreicht hatten.

Im »Radio im amerikanischen Sektor« (RIAS), ein vom CIA finanzierter Westberliner Sender, wurden die Volkspolizisten immer »Vopos« genannt. Wir nannten sie nur »Bullen«, und ihr Motto war: »Die VP – dein Freund und Helfer«. Der RIAS, aus irgendeinem Grunde wurde er als männlich angenommen, war in den fünfziger Jahren ein Hauptziel der Ideologen der DDR. Auf Demonstrationen riefen die Mitglieder der Freien Deutschen Jugend (FDJ) Sachen wie: »Lügen haben kurze Beine – RIAS hat besonders kleine« und »Es bleibt der Mensch im Geist gestört, solange er auf den RIAS hört.«

Jedenfalls wurden wir von den Polizisten in ihre Lastkraftwagen verladen. Entkommen gab es keins, es wurden eher ein wenig reichlich als zu wenige Leute mitgenommen. Dann wurden wir zu Gefängnissen gefahren und dort verwahrt, vier Personen pro Zelle. Es war das blanke Chaos. Manche hatten Nachthemden an, sie waren nur mal Zigaretten holen gewesen. Eine Frau brüllte: »Ich muß nach Hause, mein Wel-len-sit-tich verhungert.« Wir hatten keinen Schimmer, ob es

144

eingangsschildern an der Autobahn. Wir waren mal mit einer Freundin meiner Eltern aus dem Westen und ihrer kleinen Tochter im Auto unterwegs gewesen, und die Tochter wollte sich immer alles von ihrer Mutter vorlesen lassen. Die Freundin las dann zehnmal hintereinander: »Berlin – Hauptstadt der DDR.« Nach einer Weile fragte die Tochter: »Mutti, wissen die Leute hier nicht, was ihre Hauptstadt ist?« Da ich nichts Besseres zu tun hatte und die Straßenbahn auch nicht kam, bin ich dann mir denen mitgezogen. Wir machten ganz schön Krach und riefen Dinge wie: »Bürger, laßt das Glotzen sein, kommt herunter, reißt euch ein.« Vielleicht meinten wir Westfernsehen glotzen, denn aus dem Fenster schien kaum jemand zu glotzen. Wir zogen zu einer Kirche.

Recht viele, mehr als unauffällige Herren in braunen Polyesteranoraks liefen mit uns mit, und das waren nur die offensichtlichen Spione. Die Polizei hatte ein paar Straßensperren aufgebaut, aber da sich die meisten von uns recht gut in der Gegend auskannten, sind wir dann einfach eine andere Strecke gegangen. In der Kirche redeten wir über Menschenrechte, und es wurden viele Andeutungen gemacht. Dann hörten wir noch ein paar der üblichen Lieder von den unvermeidlichen Leuten mit Gitarre.

Es war wirklich sehr aufregend, aber ich wartete immer darauf, daß irgendwann die richtige Revolution passierte. Viel hatten wir ja in Geschichte nicht gehabt, aber daß eine Revolution nicht ohne Waffen und Blutvergießen abgeht, das wußten wir schon. Vielleicht

143

irgendeine Anklage gab. Aber das war sowieso nebensächlich. Die ersten 48 Stunden waren wir erst mal »zugeführt«. Das hieß, so lange hatten die offiziellen Stellen Zeit, sich irgend etwas auszudenken.

Ich liebe solche schwammigen Ausdrücke wie »offizielle Stellen« gewiß nicht, aber die PolizeiArmeeStasi-ParteiRegierung und auch SchuleWohnungsverwaltungGericht arbeiteten alle irgendwie zusammen, und es war wahrscheinlich für sie selbst zu schwierig, einen Unterschied auszumachen. Und die einzige Möglichkeit auf bessere Behandlung ging von Individuen aus, die in irgendeiner Machtposition saßen. Und dann war es auch wieder egal, wo genau.

Wir jedenfalls hatten keine Ahnung. Meine Eltern riefen irgendwo an. Ihnen wurde mitgeteilt, wenn ich jetzt noch nicht zu Hause bin, müßten sie sich die nächsten zwei Jahre keine Sorgen um meinen Verbleib machen. Diese Nachricht löste bei ihnen genau das Gegenteil aus.

Ich wußte nur, daß ich nicht würde studieren können. Das hieß, ich mußte mein weiteres Leben neu planen. Da ich mich sowieso nicht als richtigen Revolutionär empfand, und auch weil wir kein Radio hören durften, also keine Ahnung hatten, was so los war, plante ich nicht, diesen Aspekt meiner Persönlichkeit weiter auszubauen. (Die jungen Damen waren trotz ihrer prinzipiellen Zustimmung zu mir höchstwahrscheinlich eh nicht zu einer individuellen Zustimmung zu überreden. Hätte ich Radio gehört, wäre ich vielleicht zum Berufsrevolutionär geworden, eins meiner späteren Lieblingswörter.)

145

Ich beschloß, Koch zu werden. Natürlich basierte dieser Plan auf Illusionen meinerseits, das Berufsbild des Kochs betreffend. Aber das taten meine Studienpläne auch. Ich glaube, daß sich zumindest mein Abstraktionsvermögen seit dem Kindergartenalter nur minimal entwickelt hat. Aber ich geb's wenigstens zu.

Ansonsten war es im Gefängnis überraschend angenehm. Wir waren ja alle wegen der Revolution dort, und es war mehr so, als wäre man viel zu lange auf einer der üblichen Parties geblieben. Der eine Typ in meinem Zimmer war Biker und erklärte mir den Unterschied zwischen den Edelbikern, die immer jede Schraube putzten, und den Dreckbikern, die notfalls eigenhändig Schlamm an ihre Maschine warfen, bevor sie sich auf die Straße wagten. Er selbst war natürlich Dreckbiker und verachtete die Edlos, die mit verschiedenen Aufbauten aus ihren Motorrädern »Joghurtbecher« machten. Diesen Ausdruck hatte er bestimmt aus einer Westzeitung. Da wir in Untersuchungshaft waren, mußten wir keinerlei Arbeit verrichten. Es gab ein WC, und die Benutzung desselben und die Mahlzeiten waren die Hauptereignisse des Tages. Für die meisten war es so wie immer.

Nach sechs Wochen wurden wir entlassen. Da sich unsere Regierung nicht dazu entschließen konnte, auf Leute wie uns zu schießen, war das ganze System gestürzt. Es lag natürlich auch daran, daß die Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken keine Unterstützung für eine solche Schießerei geben wollte. Vorher hatte die Sowjetunion ihren Partnern immer recht tatkräftig

bei solchen Dingen beigestanden, aber das war nun vorbei. Ich weiß ja nicht, was Sie so für Berufe haben, aber wenn Sie Diktatoren sind oder in einer Diktatur auf Leitungsebene mitarbeiten, dann merken Sie sich, daß man auch kleine Aufstände von Spinnern und Gitarrespielern mit absoluter Gewalt beantworten muß. Ansonsten kann's schiefgehen.

Manchmal, wenn man in den Urlaub fährt und zurückkommt, dann kommt es einem so vor, als wäre die Zeit stehengeblieben. Alle sind noch im gleichen Trott; die gleichen Partner haben noch immer die gleichen Probleme, und derselbe Abwasch steht in der Küche. Für mich war es das ganze Gegenteil. Ich hatte eine verschmarte DDR verlassen. Das 1000jährige Reich schien zu existieren. Jeder konnte es sich ein bißchen gemütlich machen. Wem das zu heimelig war, der konnte nach drüben gehen. Oder man konnte ein bißchen mit unterdrücken. Alles war sehr eingefahren. Als ich aus dem Gefängnis kam, hatte sich alles verändert. Die Leute redeten aufgeregt miteinander über neue Politik. Die alten Politiker waren verschwunden. Jeden Tag war eine neue Demonstration mit großer Beteiligung, und alles schien in Bewegung. Die Leute schauten sogar Ostfernsehen.

Nun bedaure ich, daß ich damals keine neue Religion gegründet habe. Es wäre sicherlich der ideale Zeitpunkt gewesen. Alle waren so aufnahmebereit, und die Periode wird bis heute als eine Art heilige Zeit behandelt. Ich hätte sicher besser verdient, aber natürlich wäre es auch eine Menge mehr Arbeit gewesen. Ich konnte aber

gleich wieder zur Schule gehen. Das war recht amüsant, denn die Lehrer waren ja noch vor ein paar Wochen sehr energisch für meine Inhaftierung eingetreten, wie mir meine Mitschüler mitteilten. Jetzt wurde ich wie ein Talisman behandelt. Wer gut zu mir war, konnte nicht ganz schlecht sein. Ich kam mit dieser Rolle genauso schlecht zurecht wie mit meiner Rolle als normaler Schüler.

Wir diskutierten in jeder Stunde die aktuellpolitische Lage. Und wenn ich sage »wir«, dann meine ich uns Schüler, denn unser Lehrer saß in der Regel schweigend in der Ecke. Er hatte uns noch vor wenigen Wochen erklärt, warum es ein geopolitisch genialer Schachzug Erich Honeckers gewesen war, Nicolae Ceaucescu den höchsten Orden der DDR zu verleihen. Jetzt war der rumänische »Leuchtturm des Sozialismus« standrechtlich erschossen worden, und die Anwälte Honeckers erwogen, auf Unzurechnungsfähigkeit ihres Mandanten zu plädieren. Also stieß unser Stabi-Lehrer mit einem Artikel aus der Tageszeitung kurz eine Diskussion an, um danach zu schweigen. Noch tragischer erging es unserem Geschichtslehrer. Die letzten Oberschuljahre waren vollkommen der Geschichte der SED gewidmet gewesen. Unser Geschichtsbuch hieß »Abriß der Geschichte der SED«, ein schrecklicher leinengebundener Wälzer. Wir hatten bis zur Wende Dinge wie die richtungsweisenden Beschlüsse des 7. Plenums des ZK der SED und ihre Bedeutung für den VIII. Parteitag der Partei analysiert. Jetzt sprach unser Lehrer über die weißen Flecken in der Geschichte der SED, wie den 17. Juni und

verschiedene Parteiausschlußverfahren. Er wollte so unser Wissen über die Partei der Arbeiterklasse vervollständigen. Allerdings war unser Interesse für diese Partei in den letzten zwei Schuljahren gründlich erschöpft worden, und außerdem sprach die Lage der Dinge nicht dafür, daß profunde Kenntnisse dieser Art in unserem Leben noch von Bedeutung sein würden. Selbst die Naturwissenschaftler schrieben keine Klassenarbeiten mehr. Wie gesagt, unsere Lehrer waren sehr verwirrt und, glaube ich, noch froher als sonst, wenn wir ihnen nicht unter die Augen kamen.

Obwohl also diejenigen aus unserer Klasse, die um zehn Uhr die Schule verließen, die Schüler trafen, die gerade ankamen, gingen wir doch alle recht regelmäßig dorthin.

Wir konnten entspannte Mittagessen in der Schulkantine abhalten. Wenn es klingelte, bevor wir unser Mahl beendet hatten, sausten wir nicht gleich hoch. Wer sollte uns disziplinieren? Das schlimmste Gericht hieß Schlachteplatte. Es bestand aus Kartoffelbrei, aufgewärmtem geronnenem Schweinsblut und aufgewärmten durchgedrehten Schweinseingeweiden.

Plötzlich konnten wir die Kinos in Westberlin besuchen und zu Konzerten von den Bands gehen, die wir immer nur imitiert hatten. Interessant waren die ersten Dinge, die wir kauften. Ich glaube, ich habe mir eine Programmzeitschrift gekauft. Andere kauften sich Schuhe, Platten, Konzertkarten, Whisky. Wir bezahlten mit Geld, das uns von der BRD geschenkt wurde; 100 Deutsche Mark, die Währung der BRD. Die Cleveren

aus unserer Schule gingen täglich zum Bahnhof Zoo in Westberlin und tauschten DM in Mark der DDR und umgekehrt. Es war ganz einfach. Man fuhr zum Bahnhof Zoo, schaute sich die Wechselkurse der Banken an und unterbot deren Raten um einige Pfennige. So fanden einige sehr schnell ihren Weg an die Spitze der Marktwirtschaft. Einer meiner Klassenkameraden er-tauschte sich mehr als 100000 DM und ist logischer-weise heute Börsenmakler. Ich merkte, daß Geld, sogar echtes Westgeld, nie im Mittelpunkt meines Interesses stehen würde, und ging auf die Suche nach neuen Lebenszielen in der Wunderwelt des Kapitalismus.

Inhalt

Mein erster Jakob Hein	5
Vorwort von Wladimir Kaminer	9
Gitarre	14
Warum ich Antikommunist wurde	17
Meine private Hölle	22
Poesiealbum und Paria	30
No. 3	38
Wir hießen polytechnisch	45
Die schlimmsten Jahre	52
Jawohl, mein Sportlehrer	56
Wahlen	61
Dieter Krebs' letzter Kalauer	66
Am Telefon kann man alles machen	70
Muß doch alles gar nicht sein!	73
Als wir uns das erste Mal besaufen wollten	82
Kunst und Kommerz	85
Beim Fernsehen ist auch viel Betrug dabei	91
Sozialistischer Realismus	96
Sex in meiner Kindheit	100
Ernährungsprobleme	107
Das sogenannte »Denken« in der Pubertät	110
Die Mauer in meinem Kopf	

Oleksandr Irwanez, *Pralinen vom Roten Stern*

Rowno: Gebietszentrum der Sozialistischen Republik der Ukraine. Einwohnerzahl: 120.000 (Volkszählung 2001); Industriezentrum mit Landmaschinenbau und Textil-industrie.

Durch die Intervention einiger europäischer Staaten und die Unterstützung reaktionärer Kräfte der Westukrainischen Republik wurde der Westteil der Stadt Rowno, der untrennbarer Bestandteil der Sozialistischen Republik der Ukraine ist, okkupiert und zu einem Verwaltungsbereich der UNO gemacht. Laut Volkszählung vom September 2001 leben im Westsektor von Rowno 150.000 Einwohner. Die Wirtschaft des Westsektors kennzeichnet alle Unzulänglichkeiten und Fehlentwicklungen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung wie hohe Arbeitslosigkeit, Inflation und Korruption. Im Westsektor gilt die Währung der Westukrainischen Republik. Die Sozialdemokratische Partei des Westsektors von Rowno hat eine lange demokratische und nationale Tradition und zählt 2400 Mitglieder.

aus: *Kleine Enzyklopädie der ökonomischen Geographie der Sozialistischen Republik der Ukraine. Polit-Verlag Kiew.*

Einer eigentlich zufälligen Inspektion der NATO auf dem Tutschinskyj-Truppenübungsplatz, die mit dem russisch-ostukrainischen Vorstoß aus dem Osten zeitlich zusammenfiel, verdankt West-Riwne seine Existenz. Die in Panik geratenen europäischen Offiziere rasten in ihren Jeeps gerade noch rechtzeitig ins Stadtzentrum und aus der Kommandozentrale, bereits auf der anderen Seite der Brücke über die Ustja, konnten sie mit Brüssel Kontakt aufnehmen. Die Brüsseler Generäle stuften die Situation nach ihren Beratungen und der Nachricht, dass die legitim gewählte Regierung der Ukraine bereits von Kiew nach Lemberg geflohen war, als äußerst ernst ein. Vier augenblicklich entsandte dickbäuchige Militärtransporter, randvoll mit Soldaten in Tarnanzügen, setzten nach anderthalb Stunden plump auf der Betonpiste des Flughafens von Riwna auf, der sich glücklicherweise gerade im westlichen – oder besser gesagt im südwestlichen Teil der Stadt befand. Das Militär der eben erst ausgerufenen Sozialistischen Republik Ukraine hielt seinen Vormarsch durch die Stadt mitten im Zentrum an, als sie die Antennen der Funkstationen der französischen und belgischen Fallschirmjäger bemerkte, die hinter den in Reih und Glied aufgerichteten Sandsäcken auf der anderen Seite des Majdan der Unabhängigkeit aufragten. Einige Monate später durchschnitt Riwna eine Mauer.

Von Ost-Riwne aus, oder besser gesagt Rowno, wie die Stadt nun wieder auf gut Russisch und wie zu Sowjetzeiten hieß, war der Zugang zum Westsektor „problemlos und frei zu passieren“, so die Meldungen des kommunistischen Parteiorgans *Rote Flagge*. Das nutzten die höheren Kader der Bezirksleitung der Partei und die Angehörigen der Spezialdienste von Rowno ziemlich oft, so zwei-, dreimal im Monat. Sie reisten immer zu zweit und ohne Ehefrauen ein. Dabei stellten sie sich großzügig Bewilligungen

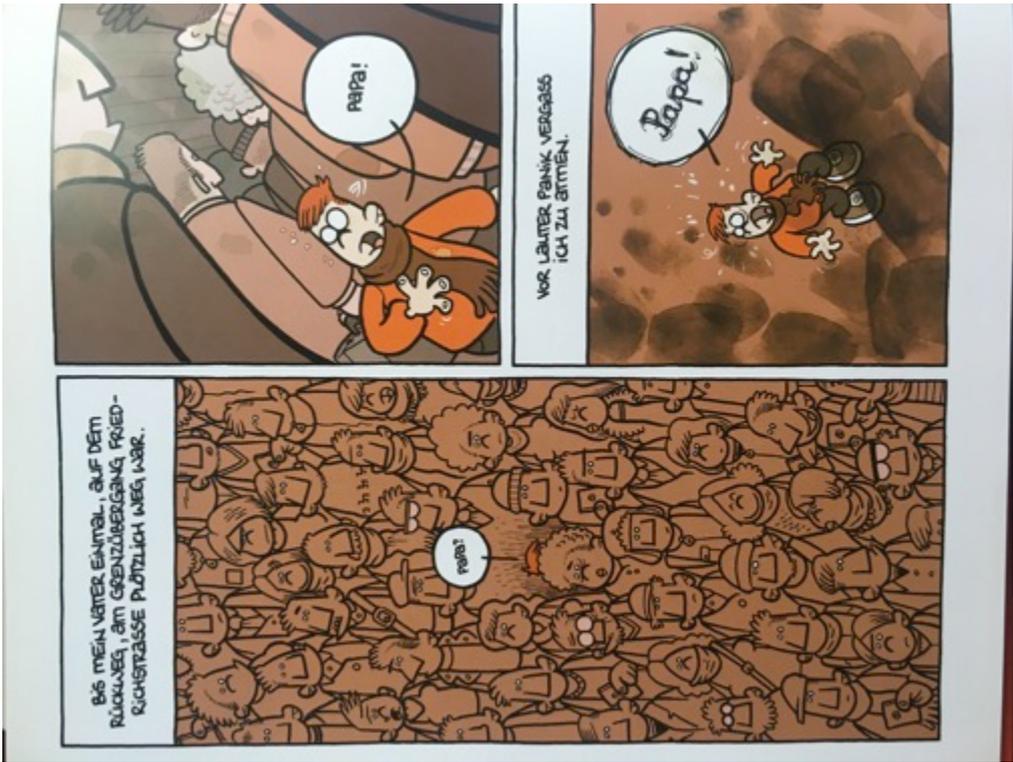
für Dienstreisen zum ZK der Kommunistischen Partei von West-Riwne aus, verpflegten sich in den Hotelzimmern mit den mitgebrachten Fisch- und Fleischkonserven und die bewilligten Dienstreisemittel wurden für Vergnügungen und Geschenke ausgegeben. Eingekauft wurde in den billigen Supermärkten rund um das Stadion. Kleidung, Schuhe, Parfüm und Autoradios. Sie richteten keinerlei besonderen Schaden an, so dass sich die Stadtverwaltung von Riwna auch nicht weiter für diese Besucher interessierte, sie wurden als unvermeidliches Übel akzeptiert. Die Aufmerksamkeit konzentrierte sich in erster Linie auf die Westtouristen, die in Scharen kamen, um mit eigenen Augen die Mauer zu sehen, die Europa nun von neuem teilte, sie zu fotografieren und zu berühren. Weltweit nahmen die Reiseagenturen Ukraine-Rundfahrten ins Programm, die schlicht und einfach von Berlin nach Riwna führten und dann weiter nach Lemberg, Ushchorod, Tschernowitz und in andere Städtchen der West-Ukrainischen Republik. „Vorwärts in die Vergangenheit“, lockte es in den Reiseprospekten.

Ich muss Jeans kaufen, überlegte Schlojma, doch dann zuckte er unangenehm berührt zusammen. Was denn für Jeans? Fünf Jahre hast du deine Verwandten nicht gesehen, hm, seit damals, als du in jener fatalen Sommernacht in der Jubiläumsstraße zu Besuch warst und dort übernachtet hast. Am Morgen fuhren keine Trolleybusse mehr, die Stadt war geteilt. Nicht nur die Trolleybusse, gar keine Verkehrsmittel fuhren mehr. Die Blockade dauerte über zwei Jahre, danach ließ man euch, die Westler, vereinzelt in den Ostteil eurer Stadt. Während der ganzen Zeit hast du zwei kurze Briefe von der Mutter bekommen, ein kariertes Doppelblatt aus einem Heft, das mit schwarzen Zensurstempeln verschmiert war. Du ahnst ja nicht einmal annähernd, wie die Menschen jetzt dort leben, was sie arbeiten und brauchen.

Flix, *Da war mal was...*

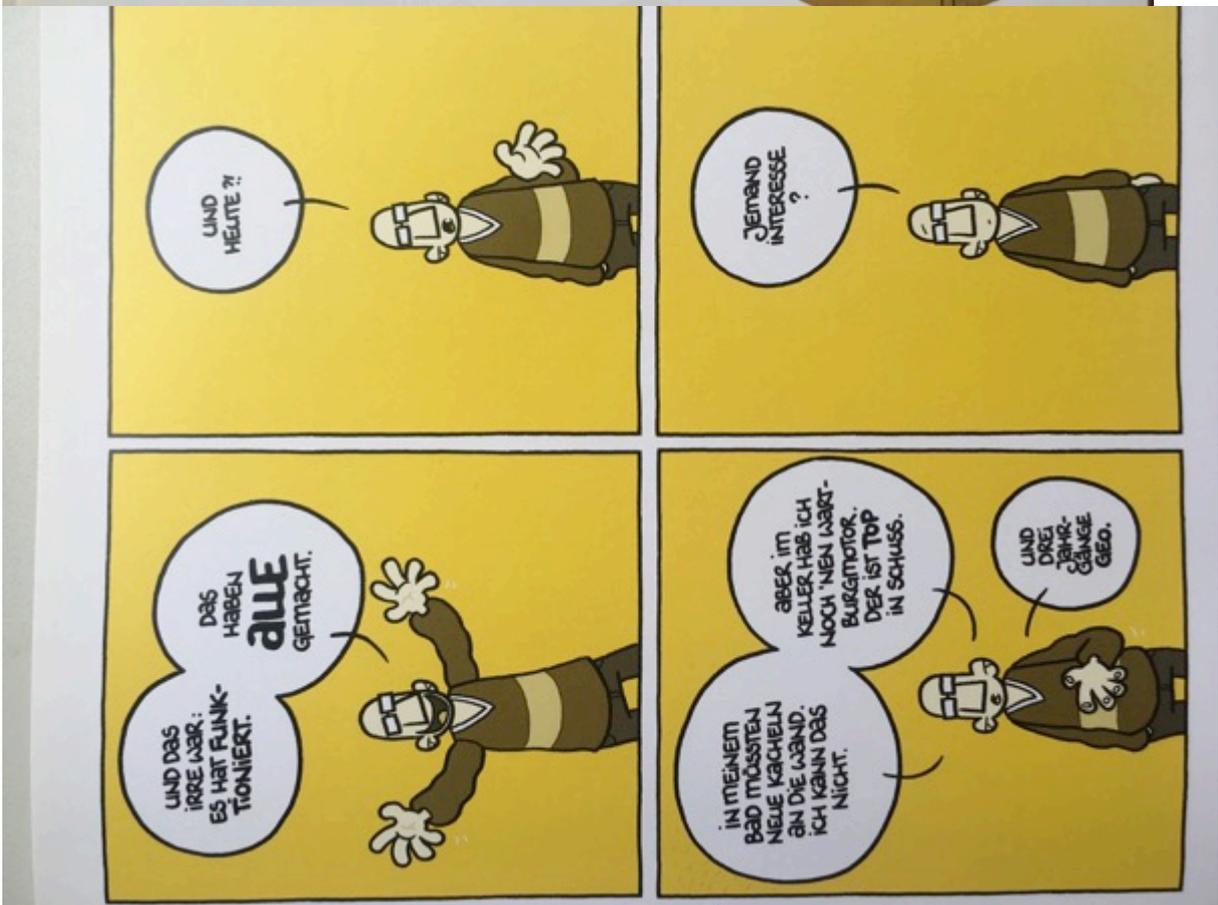




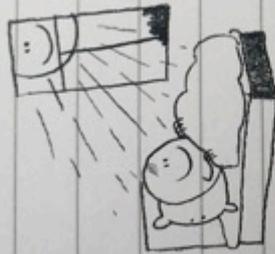




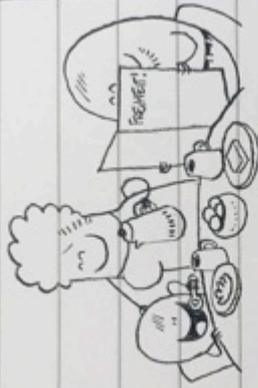




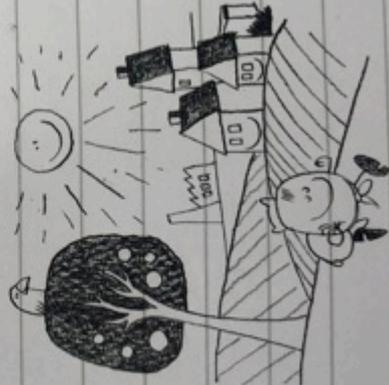
UNRECHTSSTAAT, UNRECHTSSTAAT:
ICH KANN ES NICHT MEHR HÖREN.



ICH HABE DAMALS KEIN UNRECHT
ERLEBT. MEINE ELTERN SIND
NICHT. ÜBERHAUPT NIEMAND,
DEN ICH KENNE.

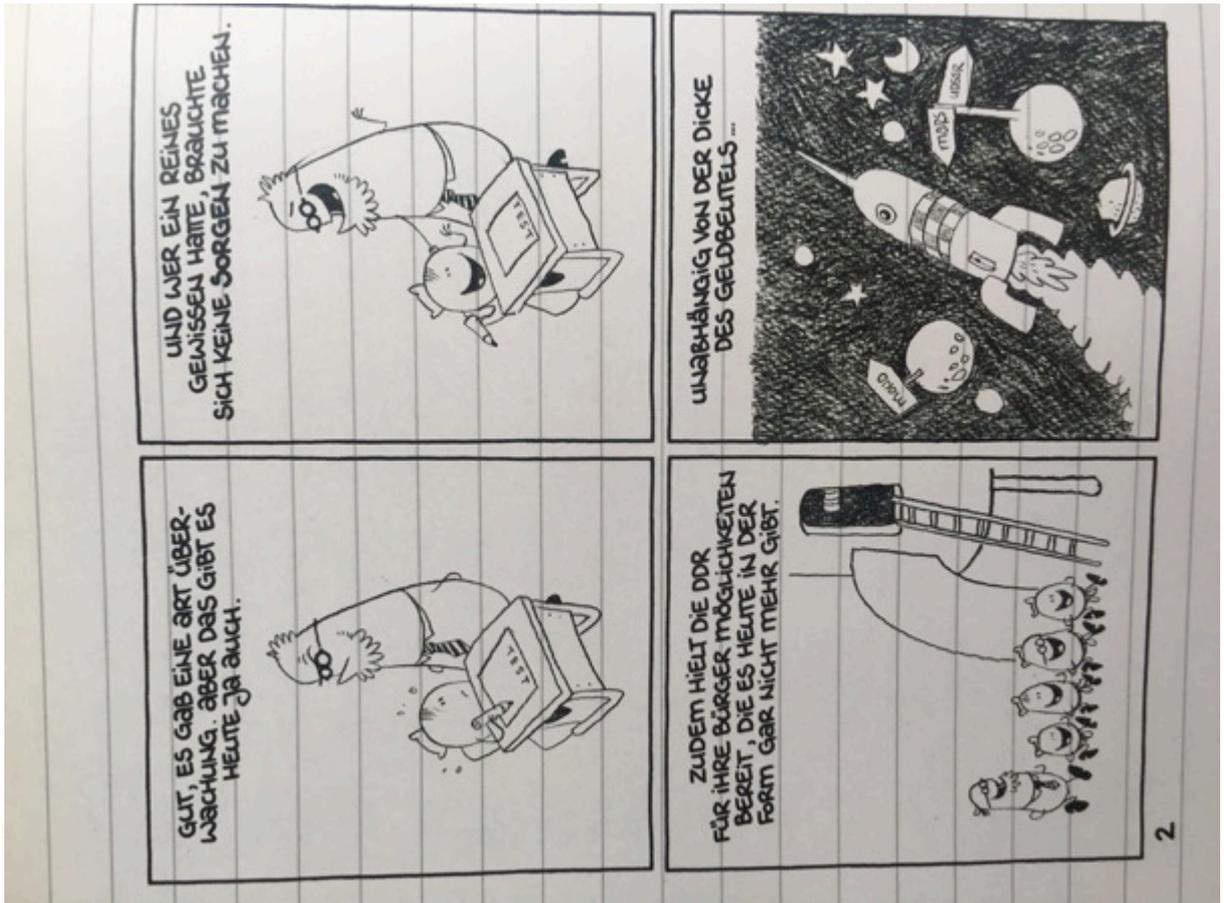


MAN KONNTE IN
DER DOR SEHR GUT LEBEN.



WIR WAREN GLÜCKLICH.



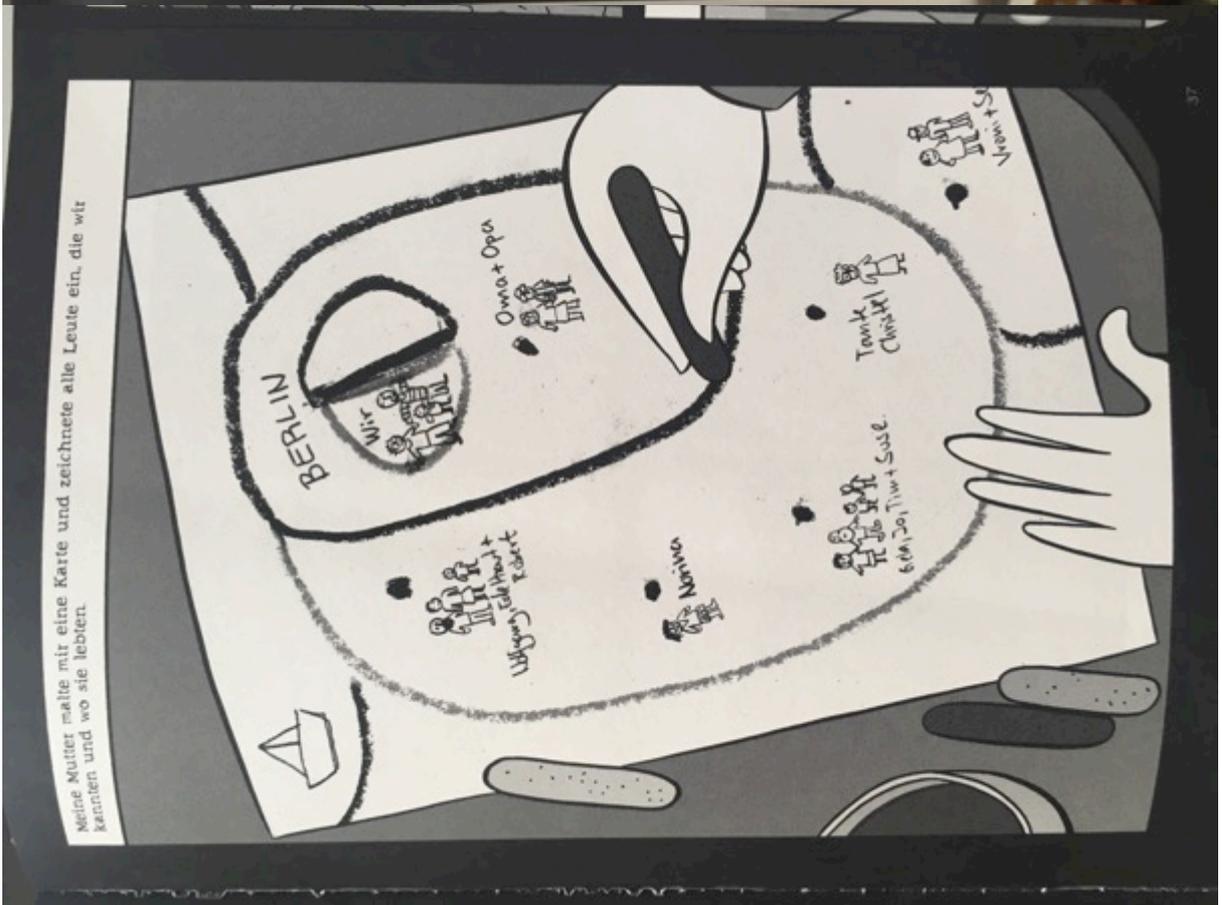


Simon Schwarz, drüben!











Swetlana Alexijewitsch, *Secondhand-Zeit*

AUFZEICHNUNGEN EINER BETEILIGTEN

Wir nehmen Abschied von der Sowjetzeit. Von unserem damaligen Leben. Ich versuche, alle Beteiligten am sozialistischen Drama, mit denen ich mich treffe, fair anzuhören ...

Der Kommunismus hatte einen aberwitzigen Plan – den »alten« Menschen zumodeln, den alten Adam. Und das ist gelungen ... es ist vielleicht das Einzige, das gelungen ist. In den etwas über siebenzig Jahren ist im Laboratorium des Marxismus-Leninismus ein neuer Menschentyp entstanden: der *Homo sovieticus*. Die einen betrachten ihn als tragische Gestalt, die anderen nennen ihn »Sowok«¹. Ich glaube, ich kenne diesen Menschen, er ist mir vertraut, ich habe viele Jahre Seite an Seite mit ihm gelebt. Er ist ich. Das sind meine Bekannten, meine Freunde, meine Eltern. Ich bin mehrere Jahre durch die ganze ehemalige Sowjetunion gereist, denn der *Homo sovieticus*, das sind nicht nur Russen, das sind auch Weißrussen, Turkmenen, Ukrainer, Kasachen ... Heute leben wir in verschiedenen Staaten, sprechen verschiedene Sprachen, aber wir sind unverwechselbar. Man erkennt uns auf Anhieb! Wir alle, die Menschen aus dem Sozialismus, ähneln einander und sind anders als andere Menschen – wir haben unsere eigenen Begriffe, unsere eigenen Vorstellungen von Gut und Böse, von Helden und Märtyrern. Wir haben ein besonderes Verhältnis zum Tod. In den Erzählungen der Menschen, die ich aufschreibe, klingen mir immer wieder Wörter in den Ohren wie: »schießen«, »erschließen«, »liquidieren«, »aus dem Weg räumen« oder »sowjetische Varianten des Verschwindens wie »Verhaftung«, »zehn Jahre ohne Recht auf Briefwechsel«², »Emigration«. Wie viel kann ein Menschenleben wert sein, wenn man bedenkt, dass vor kurzem Millionen ungekom-

und entsetzt sein«, sagte ein Bekannter von mir, mit dem ich oft in meiner Küche saß. Ich stritt mit ihm. Das war 1991 ... Eine glückliche Zeit! Wir glaubten, morgen, buchstäblich morgen würde die Freiheit anbrechen. Aus dem Nichts, allein aus unseren Wünschen.

Aus den »Notizbüchern« von Warlam Schalamow⁷: »Ich habe teilgenommen an der großen verlorenen Schlacht für eine wahre Erneuerung des Lebens.« Das schrieb jemand, der siebzehn Jahre in Stalins Lagern gesessen hat. Die Sehnsucht nach dem Ideal war geblieben ... Ich würde die Sowjetmenschen in vier Generationen einteilen: die Stalin-, die Chruschtschow-, die Breschnew- und die Gorbatschow-Generation. Ich gehöre zur letzten. Uns fiel es leichter, den Zusammenbruch der kommunistischen Idee zu akzeptieren, denn wir haben die Zeit nicht mehr erlebt, da die Idee noch jung und stark war, noch die unverbrauchte Magie fataler Romantik und utopischer Hoffnungen besaß. Wir sind unter den Kremlgreisen aufgewachsen. In enthaltenen, »vegetarischen« Zeiten⁸. Das große Blutvergießen des Kommunismus war schon vergessen. Das große Pathos war allgegenwärtig, aber ebenso das Wissen darum, dass sich die Utopie nicht in die Wirklichkeit umsetzen lässt.

Es war während des ersten Tschetschenien-Krieges ... Auf einem Bahnhof in Moskau lernte ich eine Frau kennen, die aus der Gegend von Tambow kam. Sie wollte nach Tschetschenien, um ihren Sohn aus dem Krieg wegzuholen. »Ich will nicht, dass er stirbt. Ich will nicht, dass er tötet.« Über ihre Seele hatte der Staat keine Macht mehr. Sie war ein freier Mensch. Solche Menschen gab es damals nicht viele. Die Mehrheit fühlte sich von der Freiheit genervt: »Ich habe drei Zeitungen gekauft, und in jeder steht eine andere Wahrheit. Wo ist die richtige Wahrheit? Früher hast du morgens die *Prawda* gelesen und wusstest Bescheid. Hast alles verstanden.« Aus der Narkose der Idee erwachten die Menschen nur langsam. Wenn ich mit jemandem über Reue reden wollte, bekam ich zur Antwort: »Was soll ich denn bereuen?« Jeder fühlte sich als Opfer, niemand als Beteiligter. Der eine sagte: »Ich habe auch gegessen«, der Nächste: »Ich war an der Front«, der Dritte: »Ich habe meine Stadt aus Trümmern wieder aufgebaut, hab Tag und Nacht Ziegelsteine geschleppt.« Das war sehr

men sind? Wir sind voller Hass und Vorurteile. Wir stammen alle von dort, wo es einen Gulag und einen schrecklichen Krieg gegeben hat. Und die Kollektivierung, die Entkulakisierung⁹, die Zwangsumsiedlung ganzer Völker ...

Es war Sozialismus, und es war einfach unser Leben. Damals sprachen wir selten darüber. Nun aber, da sich die Welt unwiderruflich verändert hat, ist unser damaliges Leben plötzlich interessant, egal, wie es war – es war unser Leben. Ich schreibe mit, ich suche Körnchen für Körnchen, Krume für Krume nach der Geschichte unseres »alltäglichen«, unseres »inneren« Sozialismus. Danach, wie er in der Seele der Menschen wirkte. Dieser Maßstab hat mich schon immer fasziniert – der Mensch ... der einzelne Mensch. Denn im Grunde passiert alles dort.

Warum gibt es in diesem Buch so viele Geschichten über Selbstmörder statt über sowjetische Menschen mit normalen sowjetischen Biographien? Schließlich bringen sich Leute auch aus Liebe um, aus Altersgründen oder einfach so, aus Neugier, aus dem Wunsch heraus, das Geheimnis des Todes zu ergründen ... Ich habe nach Menschen gesucht, die fest mit der Idee ver wachsen waren, sie so in sich aufgenommen hatten, dass sie sie nicht mehr auslöschen konnten – der Staat war ihr Universum geworden, er ersetzte ihnen alles, sogar das eigene Leben. Sie konnten sich nicht aus der großen Geschichte herauslösen, sich von ihr verabschieden und auf andere Weise glücklich werden – abtauchen ins Privatleben, sich zurückziehen, wie viele heute, da das Kleine zum Großen geworden ist. Die Menschen möchten einfach nur leben, ohne große Idee. So etwas hat es in der russischen Geschichte noch nie gegeben, so etwas kennt auch die russische Literatur nicht. Im Grunde sind wir Menschen des Krieges. Immer haben wir entweder gekämpft oder uns auf einen Krieg vorbereitet. Etwas anderes kannten wir nicht. Darauf ist unsere Psyche ausgerichtet. Auch im friedlichen Leben war alles militärisch organisiert. Ein Trommelwirbel, die Fahne wird entrollt ... und das Herz hüpf in der Brust ... Die Menschen bemerkten ihre Sklaverei gar nicht, sie liebten sie sogar. Auch ich erinnere mich: Nach der Schule wollte sich unsere ganze Klasse als Neulandfahrer¹⁰ verpflichten, wir verachteten

überraschend: Alle waren berauscht von der Freiheit, aber nicht bereit für die Freiheit. Wo war sie denn, die Freiheit? Nur in der Küche, wo nach alter Gewohnheit weiter auf die Regierenden geschimpft wurde. Auf Jelzin und auf Gorbatschow. Auf Jelzin, weil er Russland verändert hat. Und auf Gorbatschow? Auf Gorbatschow, weil er alles verändert hat. Das ganze 20. Jahrhundert. Nun würde bei uns alles so sein wie anderswo. Wie überall. Wir dachten, diesmal würde es gelingen.

Russland veränderte sich und hasste sich dafür, dass es sich veränderte. »Ein träger Mongole«, schrieb Karl Marx über Russland.

Die sowjetische Zivilisation ... Ich beeile mich, ihre Spuren festzuhalten. Die vertrauten Gesichter. Ich frage nicht nach dem Sozialismus, ich frage nach Liebe, Eifersucht, Kindheit und Alter. Nach Musik, Tanz und Frisuren. Nach Tausenden Einzelheiten des verschwundenen Lebens. Das ist die einzige Möglichkeit, die Katastrophe in den Rahmen des Gewohnten zu zwingen und etwas darüber zu erzählen. Etwas zu verstehen. Ich staune immer wieder, wie interessant das normale menschliche Leben ist. Unendlich viele menschliche Wahrheiten ... Historiker interessieren sich nur für Fakten, die Gefühle bleiben draußen. Sie werden von der Geschichtsschreibung nicht erfasst. Ich aber sehe die Welt mit den Augen der Menschenforscherin, nicht mit denen eines Historikers. Ich bestaune den Menschen ...

Mein Vater lebt nicht mehr. Ein Gespräch, das wir beide miteinander hatten, kann ich mit ihm nicht mehr zu Ende führen ... Er sagte, das Sterben sei ihnen damals im Krieg leichter gefallen als den unerfahrenen Jungen, die in Tschetschenien umkamen. Seine Generation sei in den vierziger Jahren von einer Hölle in die andere geraten. Vor dem Krieg studierte mein Vater am Institut für Journalistik in Minsk. Er erzählte, wenn sie nach den Semesterferien wiederkamen, hätten sie oft keinen einzigen früheren Dozenten mehr angetroffen, weil alle verhaftet worden waren. Sie verstanden nicht, was da geschah, aber sie hatten Angst. Angst wie im Krieg.

Ich habe mit meinem Vater selten offene Gespräche geführt. Er hatte Mitleid mit mir. Hatte ich Mitleid mit ihm? Die Antwort darauf

jeden, der sich weigerte; wir bedauerten sehr, dass Revolution und Bürgerkrieg, dass das alles ohne uns stattgefunden hatte. Wenn ich heute zurückschäue – waren das wirklich wir? War das ich? Zusammen mit den Helden meines Buches erinnerte ich mich. Einer von ihnen sagte: »Nur ein Sowjetmensch kann einen Sowjetmenschen verstehen.« Wir waren Menschen mit dem gleichen kommunistischen Gedächtnis. Gefährten der Erinnerung.

Mein Vater erzählte oft, er habe nach dem Raumflug von Juri Gagarin angefangen, an den Kommunismus zu glauben. Wir waren die Ersten! Wir können alles! So haben er und meine Mutter auch uns erzogen. Ich war Oktoberkind¹¹, trug das Abzeichen mit dem lockenköpfigen kleinen Jungen darauf, ich war Pionierin und Kosmosolzin. Die Enttäuschung kam später.

Nach der Perestroika warteten alle auf die Öffnung der Archive. Sie wurden geöffnet. Und wir erfuhren vieles aus der Geschichte, das man vor uns geheim gehalten hatte ...

»Wir müssen neunzig der hundert Millionen, die Sowjetrussland bevölkern, für uns gewinnen. Mit den Übrigen ist nicht zu reden – sie müssen vernichtet werden.« (Sinowjew⁶, 1918)

»Mindestens 1000 notorische Kulaken und Reiche aufhängen (unbedingt aufhängen, damit das Volk es sieht) ... ihnen alles Getreide wegnehmen, Geiseln bestimmen ... Dafür sorgen, dass das Volk im Umkreis von Hunderten Werst das sieht und zittert ...« (Lenin, 1918)

»Moskau verhungert buchstäblich.« (Professor Kusnezow an Trotzki) »Das ist kein Hunger. Als Titus Jerusalem einnahm, aßen jüdische Mütter ihre eigenen Kinder. Wenn ich eure Mütter dazu bringe, die eigenen Kinder zu essen, dann können Sie kommen und sagen: Wir hungern.« (Trotzki, 1919)

Die Menschen lasen das alles in Zeitungen und Zeitschriften und verstummten. Ein so unvorstellbares Grauen! Wie sollten sie damit leben? Viele nahmen die Wahrheit auf wie einen Feind. Und auch die Freiheit. »Wir kennen unser Land nicht. Wir wissen nicht, was die Mehrheit der Menschen denkt, wir sehen sie, begegnen ihnen jeden Tag, doch was sie denken, was sie wollen, das wissen wir nicht. Aber wir erdreisten uns, sie zu belehren. Bald werden wir alles erfahren –

fällt mir schwer ... Wir waren hart gegen unsere Eltern. Wir dachten, Freiheit, das sei ganz einfach. Nun ist einige Zeit vergangen, und diese Bürde lastet schwer auf uns, denn niemand hat uns Freiheit gelehrt. Nur, wie man für die Freiheit stirbt.

Da ist sie – die Freiheit! Hätten wir sie uns so vorgestellt? Wir waren bereit, für unsere Ideale zu sterben. Dafür zu kämpfen. Doch dann begann ein Leben wie bei Tschew. Ohne große Geschichte. Alle Werte zerstört, bis auf den Wert des Lebens. Des Lebens an sich. Neue Träume: ein Haus bauen, ein schönes Auto kaufen, Stachelbeeren pflanzen ... Die Freiheit entpuppte sich als Rehabilitierung des Kleinbürgertums, das im russischen Leben gewöhnlich unterdrückt wurde. Als Freiheit seiner Majestät Konsum. Als eine Größe der Finsternis. Der Finsternis der Bedürfnisse, der Instinkte – jenes privaten Lebens, von dem wir nur eine ungefähre Vorstellung hatten. Wir haben im gesamten Verlauf unserer Geschichte immer nur überlebt, nie gelebt. Jetzt aber wird die Kriegserfahrung nicht mehr gebraucht, wir mussten sie vergessen. Tausende neue Emotionen, Zustände, Reaktionen ... Irgendwie war plötzlich alles anders: die Plakate, die Dinge, das Geld, die Staatsflagge ... Auch die Menschen selbst. Sie waren auf einmal farbiger, individueller, der Monolith war gesprengt, das Leben in einzelne Inseln, Atome, Zellen zerfallen. Das große Böse war zu einer fernen Legende geworden, zu einem Politkrimi. Niemand sprach mehr von einer Idee, alle redeten von Krediten, Prozentsätzen und Wechseln, Geld wurde nicht verdient, sondern »gemacht«, »gewonnen«. Ob das von Dauer ist? »Das Bewusstsein vom Unrecht des Geldes ist in der russischen Seele unaussrottbar«, schrieb Marina Zwetajewa in ihrem Tagebuch. Doch nun scheint es, als wären die Helden von Ostrowski⁹ und Saltykow-Schtschedrin¹⁰ auferstanden und spazierten durch unsere Straßen.

Jeden, mit dem ich sprach, habe ich gefragt: »Was ist Freiheit?« Die Väter antworteten darauf anders als ihre Kinder. Diejenigen, die in der UdSSR geboren wurden, und diejenigen, die nicht in der UdSSR geboren wurden, haben keine gemeinsamen Erfahrungen. Sie sind Menschen von verschiedenen Sternen.

Die Väter: Freiheit ist die Abwesenheit von Angst; die drei Tage

im August, als wir den Putsch besiegten; wer im Laden aus hundert Wurstsorten auswählen kann, ist freier als jemand, der nur aus zehn Sorten auswählt; nicht geprügelt werden – aber eine Generation, die nicht geprügelt wurde, wird es bei uns nie geben, der Russe versteht die Freiheit nicht, er braucht Kosaken und die Peitsche.

Die Kinder: Freiheit ist Liebe; innere Freiheit ist ein absoluter Wert; wenn man keine Angst vor seinen Wünschen hat; viel Geld, dann kann man alles haben; wenn man leben kann, ohne sich Gedanken über die Freiheit zu machen. Freiheit ist normal.

Ich suche nach der Sprache. Der Mensch hat viele Sprachen: die Sprache, in der er mit seinen Kindern spricht, die Sprache der Liebe ... und die Sprache, in der wir mit uns selbst reden, die Sprache der inneren Selbstgespräche. Auf der Straße, auf der Arbeitsstelle, auf Reisen – jedes Mal eine andere Sprache, nicht nur die Worte sind verschieden. Es ist sogar ein Unterschied, ob man morgens oder abends spricht. Und was in der Nacht zwischen zwei Menschen geschieht, fehlt in der Geschichtsschreibung ganz. Wir haben es nur mit der Geschichte des Tagmenschen zu tun. Selbstmord ist ein Nachtthema, da steht der Mensch an der Grenze zwischen Sein und Nichtsein. Oder Schlaf. Das möchte ich verstehen, mit der Gründlichkeit des Tagmenschen. Ich wurde gefragt: »Haben Sie keine Angst, dass Sie Gefallen daran finden könnten?«

Wir fahren durch das Gebiet Smolensk. In einem Dorf halten wir vor einem Laden. Was für vertraute, schöne, gute Gesichter (ich bin selbst auf dem Land aufgewachsen) – und was für eine demütigende, bettelarme Existenz. Wir kommen ins Gespräch, reden über das Leben. »Nach der Freiheit fragen Sie? Gehen Sie in unseren Laden, da kriegen Sie jeden Wodka, den Sie wollen: Standard, Gorbatschow, Putinka, und jede Menge Wurst, Käse und Fisch. Sogar Bananen. Was für eine Freiheit brauchen wir noch? Die reicht uns.« »Haben Sie auch Land bekommen?« »Wer soll sich da krummmachen? Wer wollte, konnte Land haben. Bei uns hat nur Waska Krutoi gewollt. Sein Jüngster, er ist erst acht, der läuft schon mit dem Vater hinterm Pflug. Wenn man sich bei dem zum Arbeiten verdingt – da ist nichts mit Klauen oder Pennen. Ein Faschist!«

Bei Dostojewski gibt es einen Streit über die Freiheit. Darüber, dass der Weg zur Freiheit schwierig ist, voller Leid und Tragik ... »Warum zum Teufel müssen wir überhaupt erkennen, was gut und böse ist, wenn es uns so teuer zu stehen kommt?«¹¹

Der Mensch muss sich die ganze Zeit entscheiden: Freiheit oder Wohlstand und gutes Leben, Freiheit mit Leiden oder Glück ohne Freiheit. Die meisten Menschen gehen den zweiten Weg.

Der Großinquisitor sagt zu Jesus, der auf die Erde zurückgekehrt ist: »Was bist Du gekommen, uns zu stören? Denn uns zu stören bist Du gekommen, und Du selbst weißt es wohl.«

»Indem Du ihn [den Menschen] so hoch achtetest, hast du gehandelt, als hättest Du kein Erbarmen mehr mit ihm, denn zuviel hast Du von ihm gefordert. [...] Hättest Du ihn geringer geachtet, hättest Du auch weniger von ihm gefordert, und das wäre der Liebe näher gekommen, hätte es doch sein [ich erleichtert]. Schwach ist der Mensch und gemein. [...] Was kann die schwache Seele dafür, daß sie nicht die Kraft hat, so furchtbare Gaben aufzunehmen?«

»Es gibt für den Menschen, solange er frei ist, keine dauernde und bedrückendere Sorge als so bald wie möglich etwas zu finden, das er anbeten kann. [...] und keine quälendere Sorge, als jemanden zu finden, dem er so schnell wie möglich das Geschenk der Freiheit abtreten kann, mit der dieses beklagenswerte Geschöpf geboren wird.«

In den Neunzigern ... ja, da waren wir glücklich, zu dieser Naivität von damals können wir nicht mehr zurück. Wir glaubten, die Entscheidung sei gefallen, der Kommunismus hätte ein für alle Mal verloren. Dabei fing alles erst an ...

Zwanzig Jahre sind seitdem vergangen ... »Mit dem Sozialismus macht ihr uns keine Angst«, sagen die Kinder zu ihren Eltern.

Aus einem Gespräch mit einem Unidoxisten aus meiner Bekanntschaft: »Ende der neunziger Jahre lachten mir die Studenten ins Gesicht, wenn ich von der Sowjetunion sprach, sie waren überzeugt, dass von ihnen eine neue Zukunft liege. Jetzt hat sich das Bild gewandelt ... Die heutigen Studenten wissen bereits, was Kapitalismus ist, sie haben es zu spüren bekommen: Ungleichheit, Armut, dreist

zur Schau getragener Reichtum; sie haben das Leben ihrer Eltern vor Augen, die von dem geplünderten Land nichts abbekommen haben. Sie sind radikal eingestellt. Träumen von ihrer eigenen Revolution. Sie tragen rote T-Shirts mit Bildern von Lenin und Che Guevara.«

In der Gesellschaft gibt es ein neues Bedürfnis nach der Sowjetunion. Nach dem Stalin-Kult. Die Hälfte der jungen Menschen zwischen neunzehn und dreißig hält Stalin für einen »großartigen Politiker«. Ein neuer Stalin-Kult in dem Land, in dem Stalin nicht weniger Menschen vernichtet hat als Hitler? Sowjetisches ist wieder in Mode. »Sowjetische« Cafés mit sowjetischen Namen und sowjetischen Speisen. »Sowjetische« Konfekt und »sowjetische« Wurst – die so riecht und schmeckt, wie wir es aus unserer Kindheit kennen. Und natürlich »sowjetischer« Wodka. Es gibt Dutzende Fernsehsendungen und Dutzende nostalgische »sowjetische« Internetseiten. Die stalinschen Lager sind Touristenziele geworden. Die Werbung verspricht ein perfektes Erlebnis – inklusive Lagerkleidung und Spitzhacke. Und Besichtigung der restaurierten Baracken. Zum Abschluss gibt es einen Angerausflug ...

Veraltete Ideen leben wieder auf: vom großen Imperium, von der »eisernen Hand«, vom »besonderen russischen Wege ... Die sowjetische Hymne ist zurück, es gibt wieder einen Komsomol, nur heißt er jetzt »Die Unseren«, es gibt eine Partei der Macht, die die Kommunistische Partei kopiert. Der Präsident hat die gleiche Macht wie früher der Generalsekretär. Die absolute Macht. Statt Marxismus-Leninismus haben wir jetzt die Orthodoxie ...

Vor der Revolution von 1917 schrieb Alexander Grin¹²: »Die Zukunft ist nicht mehr an ihrem Platz.« Seitdem sind hundert Jahre vergangen, und wieder ist die Zukunft nicht mehr an ihrem Platz. Wir leben in einer Secondhand-Zeit.

Die Barrikade ist ein gefährlicher Ort für einen Künstler. Eine Falle. Dort verdirbt man sich die Augen, die Pupille verengt sich, die Welt büßt ihre Farben ein. Dort ist die Welt schwarzweiß. Von dort aus sieht man den Menschen nur noch als schwarzen Punkt, als Zielscheibe. Ich stand mein Leben lang auf Barrikaden, und ich möchte weg davon. Möchte lernen, mich am Leben zu freuen. Wieder normal

zu sehen. Aber Zigtausende Menschen gehen erneut auf die Straße.
Nehmen sich bei den Händen. Sie tragen weiße Bänder an den Jacken.
Ein Symbol der Wiedergeburt. Des Lichts. Und ich gehe mit.

Auf der Straße habe ich junge Leute mit Hammer und Sichel und
einem Lenin-Bild auf dem T-Shirt gesehen. Ob sie wissen, was Kom-
munismus bedeutet?

OKSANA SABUSCHKO
Hundert Jahre Einsamkeit oder
Warum eine eigene Story wichtig ist

»Innerhalb der letzten Monate ist die Ukraine, eine bis dato im Westen unbekannt Nation, ins Interesse der Weltöffentlichkeit gerückt. Ich bin sicher, die meisten von uns würden bereitwillig zugeben, dass sie kaum etwas oder gar nichts über die Ukraine wissen. Diese Unkenntnis brauchen sie sich nicht vorzuwerfen. Sie hat Gründe: Ihre Unterdrücker haben dafür gesorgt, dass die Ukraine unbekannt blieb, man sprach ihr sogar eine eigene Existenz ab. Eigentlich ist es kaum vorstellbar, dass man eine Nation torischweigen kann, die von alters her zur Familie der europäischen Nationen gehört.«

Dieses Zitat ist nicht der heutigen Presse entnommen; es ist bereits fünfundsiebzig Jahre alt. Der Verfasser der Zeilen, der britische Journalist Lancelot Lawton, hatte die Zeichen der Zeit erkannt, die in den 1930er Jahren zunehmend auf die Gefahren eines sich ausbreitenden Totalitarismus in Europa hindeuteten, und war bemüht, der britischen Öffentlichkeit die Augen zu öffnen für die Bedeutung der ukrainischen Frage in dem, wie er hellichtig voraussah, herausziehenden Schlachten im Osten Europas. Es gelang ihm sogar, im Unterhaus darüber vorzutragen. Doch seine Botschaft blieb letztlich ungehört. Der Westen lerne seine »ukrainische Lektion« nicht, sondern verbanne die Ukraine für Jahrzehnte aus dem Blickfeld. Nicht einmal die Neuordnung der politischen Landkarte nach 1991, auf der die Ukraine nun als unabhängiger Staat auftauche, ließ ihr eine angemessene Wahrnehmung zuteilwerden. Es gab einfach keinen Platz für eine eigene Geschichte der Ukraine im europäischen Narrativ, solange die *Soviet Story* (wie man sie in Anlehnung an den Titel von Edvins Šnores Film treffend nennen kann) nicht hinterfragt wurde.

Im Westen war der naive Glauben weit verbreitet, dass man

mit dem Zusammenbruch des Kommunismus das Zeitalter des Totalitarismus endgültig in strahligen Archiven einmotten und damit munter das »Ende der Geschichte« ausrufen könne. Doch seit einigen Jahren wird nun auch im Westen mehr und mehr darüber geschrieben, dass das 20. Jahrhundert beispiellose Verbrechen riesigen Ausmaßes hinterlassen hat, die unter einer Schicht aus Lügen und Fälschungen freigelegt werden müssen. Scalins Leichen im Keller unseres kollektiven Gedächtnisses sind inzwischen zu herumtrollenden Zombies mutiert. Der Krieg, den Russland in der Ukraine führt, hat etliche falsche Vorstellungen zerstreut, unter anderem die süße Illusion, dass der Westen vor fünfundsiebzig Jahren den Kalten Krieg gewonnen habe. Nun zeigt sich, dass seine Abrüstung einseitig war, während die andere Seite die sogenannte hybride Kriegführung erprobte, getarnt als lokale Konflikte z. B. in Moldawien, Georgien oder nun in der Ukraine. Für das postsowjetische Russland ist dieses Szenario Teil einer langfristigen Vergeltungsstrategie, die sich erst in diesem Jahr selbst enttarrt hat. Die elementare Frage lautet: Wie konnte diese Melange aus Orwell und Huxley, aus Lubjanka und Hollywood von so vielen europäischen Intellektuellen und Politikern überssehen, wie konnten diese von den Erzeugnissen der russischen Propaganda derart infiziert werden, dass man nicht wagt, die russische Militäraggression gegen die Ukraine beim Namen zu nennen?

1999 habe ich eine Essaysammlung mit dem Titel *Die Chroniken des Fortinbras* publiziert (einige dieser Essays wurden 2012 auf Deutsch unter dem Titel *Planet Wermut* veröffentlicht), der die Idee zugrunde liegt, dass die ukrainischen Schriftsteller und Intellektuellen meiner Generation eine ähnliche kulturhistorische Aufgabe zu erfüllen haben, wie sie Fortinbras im *Hamlet* übernimmt: Wir, die erste posttotalitäre Generation, schaffen die Toren von der Bühne, beerdigen sie mit der ihnen gebührenden Ehrenbeerdigung, verneigen uns vor ihrem verschwiegenen und tabuisierten Schicksal (Abermillionen Menschenleben,

allein im Holodomor 3,5 bis 10 Millionen – das war laut Schätzungen von Historikern der Preis, den die Ukraine für ihre Zugehörigkeit zur vorgeblichen »Union souveräner Sowjetrepubliken« zu zahlen hatte) und zeichnen die Geschichten der überlebenden Horatios auf, um eine neue Geschichte anstelle der manipulierten zu erzählen, die uns die Sowjetschule auf den Lebensweg mitgegeben hat. Diese Mission komme nie vollends erfüllt werden, die Augias-Ställe unseres kollektiven Gedächtnisses wurden nie ordentlich ausgemistet. 2008 sollte in Kiew ein Mahnmahl für die Opfer des Holodomor errichtet werden, jener absichtlich herbeigeführten Hungerkatastrophe von 1933. Stalins verbrecherisches Meisterstück, das dann tabuisiert und dessen Erwähnung unter Strafe gestellt wurde. Zahlreiche ukrainische Medien, und nicht nur jene mit russischen Eigentümern, initiierten sogleich eine energische Kampagne gegen die angebliche »Verschwörung von Geldern, die man besser für die Lebenden verwenden sollte«. Solch wachsame Hüter der Augias-Ställe gab und gibt es jede Menge. Sie machen die noch nicht lange unabhängige Ukraine instabil und angreifbar. Dass es sich eher um ein europäisches als um ein ukrainisches Problem handelte, war mir nicht klar, als ich an meinen Fortinbras-Essays schrieb. Alle europäischen Länder und vor allem jene, in denen die Schlachten des Zweiten Weltkriegs tobten, haben solche Fortinbras-Gestalten nötig, um ein erneutes Aufleben autoritärer Regime, egal welcher ideologischen Couleur, im neuen Jahrhundert zu verhindern. Die mythologische Macht der schwarz-weißen Weltkriegsnarrative, in denen Hitler als alleinige und ausschließliche Verkörperung allen Übels figuriert und die Verbrechen seiner Gegner proportional dazu schrumpfen bzw. allein deshalb, weil sie von Hitlers Bezwingern verübt wurden, mit einer anderen Latte gemessen werden, wurde zu einer fatalen intellektuellen Falle.

Das Problem mit der Geschichte war und ist, dass unkümmerte Studenten, die ihre Lektionen versäumt haben, sie

eines Tages unwertiglich nachholen und die dazugehörige Prüfung absolvieren müssen. Und dies ist der Punkt, an dem wir nun angelangt sind, wegen all unserer nicht gelernten Lektionen des 20. Jahrhunderts und unserem Unvermögen zu begreifen, dass wir in den Nachrichten aus Krisenregionen nichts anderes hören und sehen als ein Revival – oder oft auch geradewegs eine Fortsetzung – eben jener historischen Plots, die wir vor einigen Jahrzehnten aus unserem kulturellen Gedächtnis verbannt haben. Wir sind wie mit Blindheit und Taubheit geschlagen, unfähig, zu verstehen, und fragen verwundert: Was zum Teufel ist hier los?

Es war für Schriftsteller schon immer verlockend, mit virtuellen Geschichtsenwürfen zu spielen, die Handlungsstränge der Vergangenheit im Was-wäre-wenn-Modus neu zu knüpfen. Seit vielen Jahren reizt mich ein, ich gebe zu, ziemlich masochistisches Verlangen, eine Welt zu entwerfen, in der die Ukrainische Volksrepublik der Jahre 1918 bis 1920 unter dem Druck der bolschewistischen Invasion nicht zusammengebrochen wäre und die Ukraine, wie auch Polen und Finnland, die Kraft gehabt hätte, ihre nationale Souveränität und kulturelle Identität zu erhalten, anstatt zu einem versunkenen Atlantis des europäischen Unbewusstseins zu werden. Eines wäre jedenfalls sicher: Europa würde heute anders aussehen, und die Welt wäre wahrscheinlich ein freundlicherer Ort. Ein verlorengegangenes Land ist schließlich etwas durchaus Greifbares, anders als Ray Bradburys Schmetterling. All die weißen Flecken, die im gegenwärtigen europäischen Bewusstsein anstelle grundlegender Kenntnisse über die Ukraine existieren, die Tatsache, dass sowjetisch oft mit russisch verwechselt wird, wie es in der Rede vom russischen Sieg über Hitler notorisch geworden ist, denn wer im Westen macht sich endlich klar, dass unter den Millionen Sowjetbürgern, die während des Zweiten Weltkriegs an der Ostfront getötet worden sind, auch Millionen Ukrainer waren? – all diese blinden Stellen erinnern mich an die Compu-

terromographie eines von Arteriosklerose befallenen Gehirns: Das Risiko eines Schlaganfalls ist extrem hoch! Um allerdings die weißen Flecken auf dem Bild wahrnehmen zu können, muss man sich in ukrainischer Geschichte auskennen. Leider sind Ukrainer nicht besonders gut darin, ihre Geschichte Nicht-Ukrainern zu vermitteln. Jahrzehntlang bestand unsere Überlebensstrategie vor allem darin, stillzuhalten, nicht zu sprechen.

Die hundert Jahre unserer kulturellen Nicht-Existenz in der Wahrnehmung der Welt ringsum, hundert Jahre Einsamkeit, haben der Generation von Autoren und Intellektuellen, der ich angehöre, einen irreparablen Schaden zugefügt. Selbst wenn wir nun auf internationalen Bühnen auftreten, sind wir dazu verurteilt, im besten Fall nur halb verstanden zu werden, wie Leute mit einem Sprachfehler, denn unser kultureller Kontext bleibt einer nicht-ukrainischen Öffentlichkeit meist unverständlich. In den Augen der westlichen Öffentlichkeit sind wir aus dem Nichts aufgetaucht, ohne sichtbare literarische Ahnenreihe – unsere Klassiker warten noch auf ihre Übersetzung – oder eindeutige zuzuordnende kulturelle Merkmale (außer vielleicht Gogol und dem im englischsprachigen Raum weithin bekannten ukrainischen Weihnachtslied *Carol of the Bells* – falls der Name des Komponisten und seine Herkunft überhaupt jemanden interessieren). So stehen wir als arme Verwandte im europäischen Haus herum und laivieren zwischen zwei Optionen: entweder eine verkaufsfertige Verpackung *made by Soviet story* zu liefern, d. h., sich wie Grünschnäbel aus einem finsternen und verkorksten ehemaligen Sowjetterritorium zu verhalten, mit Ausnahme vielleicht der Westukrainer, die samt und sonders in der österreichisch-ungarischen Schublade verstaubt werden; oder sich selbst eine Verpackung zurechtzumachen, die natürlich auf den Widerstand einer lang etablierten geistigen und kulturellen Trägheit trifft.

Als ich den Amazon-Autorenenfragebogen ausfüllte und angeben sollte, welche Autoren ich in meiner Sparte (dem Roman)

als Vorbilder sehe, nannte ich den Mann ohne Eigenschaften von Robert Musil, Schall und Wahn von William Faulkner, Das Alexandria-Quartett von Lawrence Durrell, Leben und Schicksal von Wassili Grossman. Nach einigen Zögern strich ich dann doch die ukrainische Tetralogie Die Ritschinsky-Schwärmer von Iryna Wilde (1907–1982), obwohl ich gerade bei ihrer Lektüre erstmals verstanden habe, wie inspirierend historische Ereignisse aus dem Blickwinkel einer Frau dargestellt werden können. Meine ukrainischen symbolischen Mütter lasse ich im internationalen Kontext literarischer Referenzen weiterhin unerwähnt, denn es ist sinnlos, etwas Unbekanntes mit etwas noch Unbekanntem erklären zu wollen. Als ich eine bogens-terre Rezension eines amerikanischen Kritikers las, lief es mir bei den offensichtlich wohlwollenden Worten kalt den Rücken herunter: »Besonders beeindruckend ist, dass dies quasi wie aus dem Nichts entstanden ist – wenigstens soweit meine geringen Kenntnisse reichen.« Das genau ist der Moment, in dem einem klar wird, dass man wie im Zoo zu grinsenden Zuschauern vor einer Glaswand redet.

Und nun kann man hinter dieser Glaswand auch russische Truppen sehen, die uns vor den Augen der Welt töten. Ungefähr so wie vor hundert Jahren, als die Bolschewiki unter Michail Murawjow eine kurze Schreckensherrschaft in Kiew errichteten und unter der Parole »Töte die Bourgeoisie und die Ukrainer« im Februar 1918 innerhalb kurzer Zeit Hunderte Menschen erschossen. Die meisten deshalb, weil sie als Feinde der Revolution angesehen wurden, vielleicht auch nur, weil sie auf der Straße Ukrainisch sprachen, also aus dem gleichen Grund, weshalb dieses Jahr ukrainische Staatsbürger im Donbass gefangen genommen, gefoltert und ermordet worden sind. Und die Welt schaut zu, abgestumpft, und ergötzt sich in allerlei Vermutungen. Es muss für so ein unglaubliches Geschehen doch eine wenigstens in Teilen rationale Erklärung geben. Die russische Interpretation der Ereignisse, auch bekannt als

sowjetische Story (die, das sei hier am Rand angemerkt, jenen Ende des Ersten Weltkriegs nicht erklärten Krieg von Sowjetrußland gegen die Ukraine als »Bürgerkrieg« bezeichnete), Klingt vertraut und zieht einen Ratenschwanz an Bildern und Namen mit Wiedererkennungswert hinter sich her, während sich auf der ukrainischen Seite nichts Vergleichbares findet. Der Geschichtenerzähler bedient sich eben überall, ganz gleich ob seine Geschichte wahr oder erfunden ist.

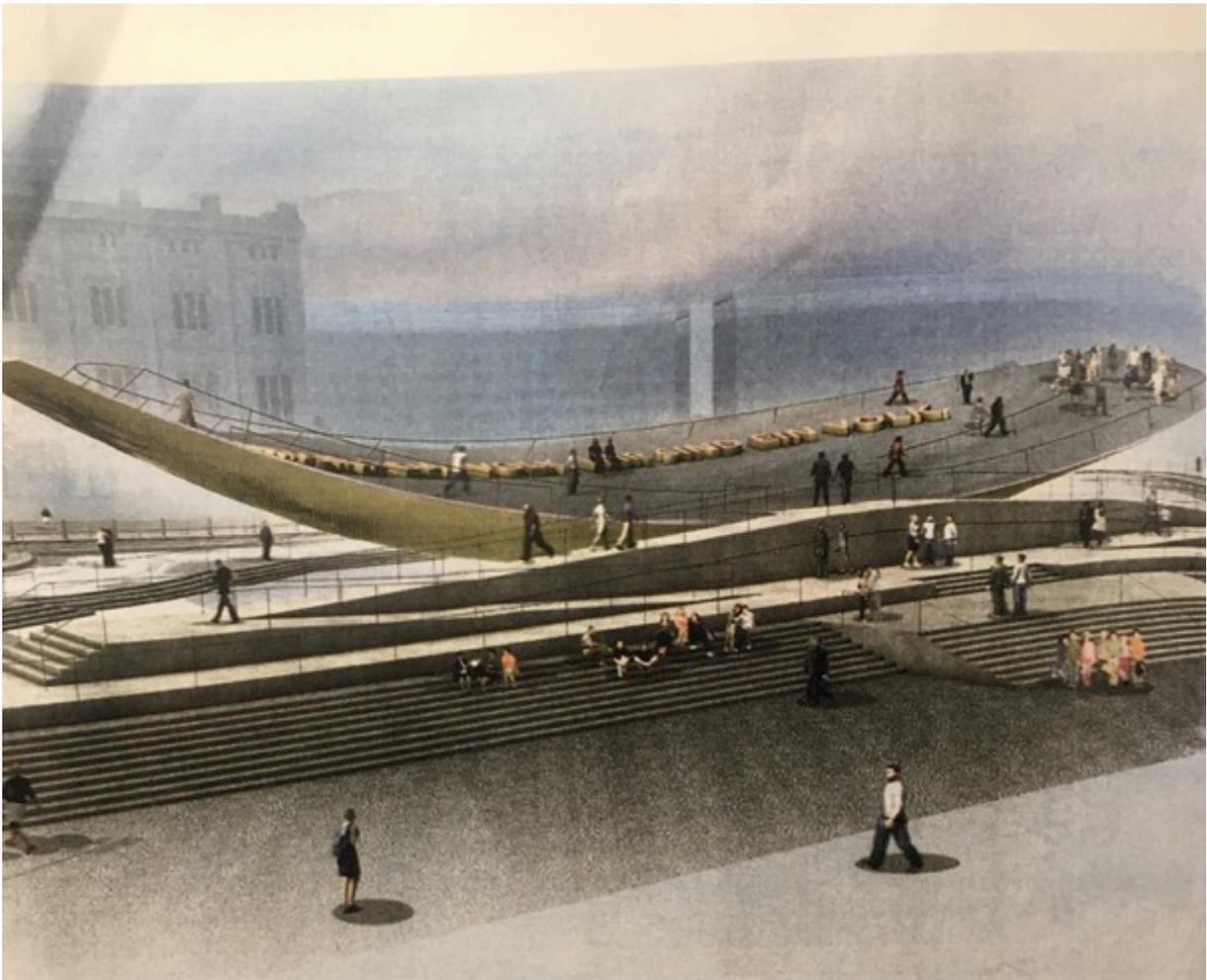
Ein ukrainisches Sprichwort lautet: Mir Lügen kommt man bis ans Ende der Welt, aber nicht mehr zurück. Das stimmt. Ukraine gestützt, was durchaus symbolträchtig ist, da diese Denkmäler seit Sowjetzeiten unantastbar waren. Es hat die ukrainische Gesellschaft auch aus ihrer jahrhundertlangen Erstarrung in kolonialen Mythen geweckt und das Gefühl für die eigene Identität geschärft, in dem Augenblick, da sie in Gefahr ist. Intellektuelle klären nun abermals die Nation über ihre Geschichte und Kultur auf, ganz so wie in den europäischen Nationalbewegungen des 19. Jahrhunderts, und spielen eine ähnlich bedeutsame gesellschaftliche Rolle wie Berufssoldaten und Armeefreiwillige. Die sozialen Netzwerke laufen heiß sowohl mit Informationen über Erfordernisse der Armee als auch mit Verweisen und Links auf zeitgeschichtliche Aufsätze, Landkarten, neue Filme und Bücher, Ausstellungen zur jüngeren ukrainischen Geschichte, und die Buchhändler melden Rekordumsätze mit literarischen Klassikern.

Klassiker können in der Tat sehr lehrreich sein, wenn man sie gründlich liest. Das Werk Nikolai Gogols, der in der Ukraine geboren wurde, auf Russisch schrieb und davon sprach, dass ein ukrainisches und ein russisches Wesen in ihm wohne, muss heute sogar dazu herhalten, neoimperialistische Ambitionen Russlands zu rechtfertigen. Dabei hatte Gogol ursprünglich nichts Geringeres vor, als eine neue literarische Sprache zu schaffen, die in gleicher Weise die Sprache der »Kleinrussen«

und der »Großrussen« sein sollte. Er war die letzte ukrainische Lichtgestalt der zweihundertjährigen Periode der sogenannten Kleinrussischen Aufklärung, die mit ihm endete und in der die frühneuzeitlichen ukrainischen Eliten den alten Moskauer Srazar ideologisch und kulturell zum Russischen Reich mit europäischem Anitz geformt hatten. Ihre Nachkommen, enttäuscht und verbittert, wie die Bestrebungen ihrer Vorfahren von den russischen Zaren missbraucht wurden, nahmen Mitte des 19. Jahrhunderts ein neues nationales Projekt in Angriff: die moderne Ukraine. Sowohl die russische als auch die ukrainische Sprache befanden sich damals mitten in einem kraftvollen literarischen Transformationsprozess. Das erste vollständig in modernem Ukrainisch geschriebene Werk stammt nicht von Taras Schewtschenko, sondern von seinem zwei Generationen älteren Kollegen Iwan Kotljarewskyj, dessen bis heute populäre *Enclida* 1798 erschienen war und für Gogol eine unerschöpfliche Quelle der Inspiration darstellte.

Gogol schrieb allerdings nicht einfach das Russisch seiner Epoche, eine Sprache, die er nie vollständig beherrschte, vielmehr trug unser tragischer Held ganz wesentlich zur Ausbildung und Bereicherung der russischen Literatursprache im 19. Jahrhundert bei, ähnlich wie zwei Jahrhunderte vor ihm ein anderer Ukrainer, Melerij Smotryckyj, die moderne russische Grammatik fixiert hatte. Dass es ihm nicht gelingen wollte, sich in der »kleinrussischen«, der ukrainischen Sprache seiner Zeit literarisch genauso erfolgreich zu äußern, war eines seiner zahllosen seelischen Leiden und Traumata, welche die Zerrissenheit zwischen zwei Kulturen in ihm angerichtet haben muss. Diese kulturelle Uneindeutigkeit, diese Zwischenstellung Gogols wird von der überwiegenden Mehrheit der Russisten im Westen bis heute sträflich unterschätzt.

Heutzutage Gogol als Argument für Putins Appetit auf die Ukraine anzuführen ist nichts anderes, als die Uhr zurückzudrehen, aber nicht ins 19. Jahrhundert, sondern bis in die frühe



BERLIN

Dynamisches Symbol AUDIO

Die Politiker in Berlin haben viel und lange darüber diskutiert. Das Objekt ist dabei genauso dynamisch wie die Diskussion: die Einheitswippe. Das Denkmal soll sich nämlich bewegen können. Die Wippe soll an die friedliche Revolution im Jahr 1989 und an die deutsche Wiedervereinigung erinnern. Genau wie bei diesem historischen Prozess müssen die Menschen dabei etwas zusammen machen. Nur so können sie den Status quo ändern. Denn die Wippe bewegt sich erst, wenn auf der einen Seite 20 Personen mehr

als auf der anderen Seite stehen. Das Denkmal war eine Idee der Agentur Milla & Partner und der Choreografin Sasha Waltz. Es soll vor dem Berliner Schloss stehen. Dieser Plan ist schon zehn Jahre alt. Jetzt soll er endlich realisiert werden. Kontroversen hat es besonders wegen der Kosten gegeben. Denn mit 15 Millionen Euro wird die Einheitswippe fünf Millionen Euro teurer als am Anfang gedacht. In Berlin hofft man, dass das Denkmal bis zum Jahr 2020 fertig wird – zum 30. Jahrestag der Wiedervereinigung.

die Einheitswippe = Denkmal in der Form von einer Wippe als Symbol für die deutsche Einheit

(**das Denkmal**, =er/-e
→ z. B. Monument, Skulptur)

(**die Wippe**, -n
= Spielgerät: Ein Kind sitzt auf der einen Seite, ein anderes Kind auf der anderen Seite, und durch starkes Drücken der Beine ändern die Kinder die Position vom Spielgerät nach oben und unten.)

(**die deutsche Einheit**
= Union von Ost- und Westdeutschland im Jahr 1990)

Geniale Idee: Die Einheitswippe soll sich bewegen können.

bewegen = hier: die Position von jeder der beiden Seiten ein kleines Stück nach oben oder unten ändern

die Wiedervereinigung
= vor: wiedervereinen = hier: wieder ein Land werden

die Agentur, -en = Firma, die einen Service für Privatpersonen oder andere Firmen anbietet

der Jahrestag, -e
= hier: An diesem Tag vor genau 30 Jahren hat man die Wiedervereinigung offiziell gemacht.

(Quelle: Deutsch Perfekt 4 (2017))

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit in allen Teilen selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Berlin, den 4. September 2018