

Marc Hieronimus (Hg.)

# Historische Quellen im DaF–Unterricht



Band 86

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf  
fadaf



Marc Hieronimus (Hg.)  
Historische Quellen im DaF-Unterricht

This work is licensed under the [Creative Commons](#) License 3.0 “by-nd”, allowing you to download, distribute and print the document in a few copies for private or educational use, given that the document stays unchanged and the creator is mentioned. You are not allowed to sell copies of the free version.



erschienen als Band 86 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“  
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2012

---

Marc Hieronimus (Hg.)

# Historische Quellen im DaF-Unterricht

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache  
Band 86



Universitätsverlag Göttingen  
2012

## Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/)



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Midecke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Satz und Layout: Marc Hieronimus

Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz

Titelabb.: Leni Riefenstahl bei Dreharbeiten (Bundesarchiv Bild 146-1988-106-29)

© 2012 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-061-3

ISSN: 1866-8283

# Inhalt

<b>Einleitung</b> .....	III
<b>Uwe Koreik</b> Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen .....	1
<b>Thomas Roth</b> Historische Quellen im Internet.....	15
<b>Jürgen Nielsen-Sikora</b> Fotografie als historische Quelle? .....	59
<b>Wolfgang Koller</b> Der Film als historische Quelle .....	77
<b>Jens Grimstein</b> Zeitgeschichtliche Filmszenen für den DaF-Unterricht – Praktische Beispiele und Erfahrungen .....	91
<b>Beatrice Wiegand</b> Historische Audio- und Videodokumente im DaF-/Phonetikunterricht – Vorschläge und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis .....	103
<b>Jens Grimstein</b> Formen der Arbeiterliteratur für den DaF- und Deutsch-Unterricht .....	115
<b>Arndt Kremer</b> Namen schildern – Straßennamen und andere Namensfelder im DaF-Unterricht .....	135
<b>Joachim Sistig</b> Der Erste Weltkrieg in populärliterarischen Medien .....	177
<b>Marc Hieronimus</b> Plakate im DaF-Unterricht .....	209
<b>Autoren</b> .....	237





## Einleitung

*Marc Hieronimus*

Die Kombination von Titel und Titelbild des vorliegenden Bandes mag manche Fachkraft für Deutsch als Fremdsprache stutzen machen: Das ist doch die Riefenstahl, beim Dreh eines dieser Propagandastreifen?! Da gibt man sich alle Mühe, den Lernern den Reichtum der Geschichte und Gegenwart der deutschsprachigen Länder aufzuzeigen und ihre hartnäckigsten Vor- und Fehltrübe zu korrigieren, hält sich also gar nicht allzu lange mit dem deutschen Trauma der NS-Zeit auf – und dann prangt da gleich auf dem Cover ein Foto aus just dieser Epoche!

Nun, zunächst handelt es sich bei dem Set-Foto um eine historische Quelle, sogar um eine Meta-Quelle, wenn der Ausdruck erlaubt sei: Wir sehen Leni Riefenstahl in jungen Jahren bei der Arbeit am Olympia-Film, der selbst Auskunft über Vergangenes erteilt. Die historisch vorbelastete Lehrkraft wird unschwer auch an diesem Foto *von* der Riefenstahl ihre Ästhetik wieder erkennen: der klare, helle und doch ein wenig „wilde“ Himmel, die Inszenierung von Ernst und Arbeit, von Uninszeniertheit, vor allem das Erhabene der Froschperspektive, die das Publikum zur Hauptfigur wie zu einer Göttin oder zumindest einer „ganz Großen“ aufschauen lässt – hat sie nicht an anderer Stelle ihre Kameras buchstäblich eingegraben, um Hitler und die Seinen möglichst imposant zeigen zu können?

Das ist aber nicht der Blick der afrikanischen Deutschschülerin oder des chinesischen Studenten im Anfängerkurs. Auch fortgeschrittene Lerner werden beim Betrachten des Fotos nicht unbedingt an Aufmärsche und Konzentrationslager denken, sondern sich zum Beispiel fragen, warum auf diesem offenkundig „alten“ Bild eine Frau die Kamera führt, wo im Film wie in so vielen anderen Berufen

doch bis heute die Männer den Ton angeben, werden sich für ihr Aussehen, ihre Kleidung, ihre Arbeitstechniken interessieren, Geschmacksurteile äußern können und vieles mehr.

Das Titelbild ist eine historische Quelle, die ebenso gut Einleitung, Illustration oder Gegenstand einer Unterrichtsstunde oder -sequenz zu Aspekten des Dritten Reichs sein kann wie zu, sagen wir: Kleidungsstücken (also Wortschatz), Lokalpräpositionen (Grammatik), Vermutungen (mündlicher Ausdruck) oder anderem. Man sieht: Historische Quellen sind vielfach einsetzbar.

Was versteht man aber eigentlich unter einer „historischen Quelle“? „Man hat seit jeher versucht, die Fülle der historischen Quellen durch Gliederung übersichtlicher und greifbarer zu gestalten. Um die Art, wie solche Einteilung am zweckmäßigsten und logisch am einwandfreiesten zu geschehen habe, ist in der geschichtstheoretischen Literatur eine umfangreiche und voraussichtlich auch endlose Diskussion entstanden“, heißt es in Ahasver von Brandts Klassiker zum Thema (Brandt <sup>13</sup>1992: 49). Das Bemühen, eine absolute Ordnung mit ebensolcher Gültigkeit finden, erscheint ihm müßig, „sei es nun, dass sie vom Stoff (Stein, Metall, Pergament, Papier), von der Aussageform (Gerät, Bild, Schrift, Sprachform) oder von der Zwecksetzung („Literatur“, Recht, Verwaltung) ausgeht, oder aber den Aussagewert zum Kriterium der Einteilung macht.“ Schließlich seien die Quellen „nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck der historischen Erkenntnis“ (Brandt: 50). Es ist festzuhalten: Auch Knochen, Geräte, Steine, selbst Bauwerke sind historische Quellen.

J.G. Droysen und E. Bernheim haben folgende Unterscheidung etabliert: „Überreste: Alles, was unmittelbar von den Begebenheiten übriggeblieben ist. Tradition: Alles, was von den Begebenheiten übriggeblieben ist, hindurchgegangen und wiedergegeben durch menschliche Auffassung.“ In ähnlicher Weise spricht H.L. Mikoletzky von „willkürlicher“ und „unwillkürlicher“ Überlieferung (Brandt: 52).

Von Brandt fährt fort: „Unabsichtlich dient uns jede Quelle, die, ‚unmittelbar von den Begebenheiten übriggeblieben‘, in ihrer Entstehung nicht den Zweck historischer Unterrichtung der Mit- oder Nachwelt verfolgt, sondern entweder aus anderer Zwecksetzung oder zweckfrei entstanden ist.“ Dazu gehören Sachüberreste wie Gebäude, Kunstwerke, Gegenstände des täglichen Bedarfs wie Gerät, Kleidung, Möbel, Waffen, Wappen, Münzen, körperliche Überreste; dann abstrakte Überreste wie Institutionen Rechts- und Verfassungszustände in mündlicher Überlieferung, Sitten und Gebräuche, Sprachen und Sprachformen, Orts- und Flurnamen und vieles mehr; schließlich „das gesamte Schriftgut, das aus geschäftlichen oder privaten Bedürfnissen der jeweiligen Gegenwart entstanden ist, dessen Zweck mithin eine geschäftliche, rechtliche, politische, wirtschaftliche oder persönlich-private Dokumentation ist“ (Brandt: 53) – und was sich also in Archiven befindet.

„Tradition“ sind dagegen im weitesten Sinne „literarische“ Quellen, und zwar sowohl „primär mündlich überlieferte, wie Mythen, Sagen, historische Lieder,

genealogische oder historische Erzählungen“ wie die schriftlich fixierten, z.B. „Annalen, Chroniken, Biographien, Memoiren, Autobiographien, zeitgenössische Geschichtsdarstellungen aller Art.“ Auch ein großer Teil der Publizistik sei hierzu zu rechnen (Brandt: 54).

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen größtenteils auf eine DAAD-Fachtagung an der Université de Picardie Jules Verne (UPJV) Amiens im März 2011 zurück. Ihr lag eine simple Überlegung zugrunde: Im Sprach- und Landeskundeunterricht sind Medien unerlässlich. Gegenüber den vorgefertigten Produkten der einschlägigen Verlage und Internetplattformen haben historische Quellen aber einen großen Mehrwert, indem sie als Lern- und im weiteren Sinne Bildungsmedien mit Wiedererkennungswert gewissermaßen *en passant* Kultur vermitteln und Anknüpfungspunkte an landeskundliche und medienwissenschaftliche Themen bieten.

Die Artikel der Beiträger zeigen auf sehr überzeugende Weise, wie vielfältig die Quellen und ihre Einsatzmöglichkeiten sind; sie sprechen für sich und bedürfen also nicht der für Einleitungen durchaus üblichen Vorankündigung. Vielmehr sei hier abschließend auf einige Lücken des Bandes hingewiesen.

*Literatur* als historische Quelle ist Gegenstand der Kulturwissenschaften, die sich mit Dingen wie historischen Zukunftsvorstellungen, Geschlechter-, Technik-, Krankheits- und anderen Diskursen beschäftigen; jede Stoff- und Motivgeschichte nutzt Literatur als historische Quelle, indem sie etwas über die Ausformungen ihres Stoffes oder eben Motivs zu einer und durch eine bestimmte Zeit aussagt. Anders gesagt: Der Nutzen von Literatur als historische Quelle ist konstitutiv für die Literaturwissenschaft und kann schon deshalb nur bedingt Gegenstand eines Artikels im vorliegenden Rahmen sein; Jens Grimstein zeigt am Beispiel des Unterbereichs der Arbeiterliteratur zahlreiche Einsatzmöglichkeiten für den DaF-Unterricht auf.

*Comics* werden trotz aller Anerkennung weniger „Meisterwerke“ in Feuilleton, Wissenschaft und Unterricht bis heute eher stiefmütterlich behandelt. Als einzigartige historische Bild-/Textquellen können sie auch im Geschichts-, Deutsch und DaF-Unterricht eingesetzt werden; zwei der Beiträger haben sich an anderer Stelle eingehend mit dem Thema beschäftigt (Sistig 2002; Hieronimus 2009; 2010).

Auch *Zeitungen* sind eine wichtige und gut einsetzbare Quelle, zunächst für Stimmungslagen, nicht zuletzt aber auch durch ihre privaten und gewerblichen Anzeigen (vgl. z.B. Hieronimus 2006). Das Projekt der „Zeitungszeugen“, also der kommentierten Wiederveröffentlichung von Zeitungen aus der NS-Zeit inklusive Werbung und Propagandaposter, zeugt durch seinen Erfolg vom anhaltenden Interesse für diese Quellenart. Ein interessanter Nebenaspekt der Arbeit mit diesen und allgemein Schriftquellen wie *Urkunden* und *Briefen* ist die Begegnung mit alten, dem ungeübten Leser nicht unmittelbar zugänglichen Hand- und Druckschriften wie Sütterlin oder Fraktura.

Darüber hinaus liegt es im Ermessen und Interesse jeder Lehrkraft, auch *gegenständliche Quellen* als Anschauungs- und Lehrmaterial zu verwenden, handele es sich

nun um Münzen, Kleidung und andere Dinge des Alltags, fachspezifische Gegenstände wie etwa Werkzeug und stilgeschichtlich Interessantes aus der Angewandten Kunst, oder Abbildungen repräsentativer und also mehr oder minder berühmter Artefakte der europäischen Geschichte. Eins möge der geneigte Leser davontragen: Man kann nicht nur über alles reden – man kann auch mit allem unterrichten!

Der Band 86 der Reihe MatDaF konnte nur durch die Mitarbeit und Unterstützung zahlreicher Personen und Institutionen zustande kommen. Der Dank des Herausgebers gilt in chronologischer Reihenfolge dem DAAD und der UPJV für die finanzielle und logistische Unterstützung; den Beiträgern für ihre spannenden Vorträge und fast sämtlich fristgerecht eingereichten Beiträge; dem FaDaF und besonders Annegret Middeke und Annett Eichstaedt für die geduldige Betreuung des Buchprojekts; und nicht zuletzt Bertrand Delville für die zuverlässige Überwindung aller technischen Hindernisse.

## Literatur

- Brandt, Ahasver von (<sup>13</sup>1992): *Werkzeug des Historikers*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Hieronimus, Marc (2006): *Krankheit und Tod 1918. Vom Umgang mit der Spanischen Grippe in Frankreich, England und dem Deutschen Reich*. Münster: Lit-Verlag.
- Hieronimus, Marc (2009): Geschichtscomics im DaF-Unterricht. In: Nieradka, Magali Laure; Specht, Denise (Hrsg.) (2009): *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht*. Münster: Lit-Verlag, 101-114.
- Hieronimus, Marc (2010): Hitler is fun. Sixty Years of Nazism in Humorous Comics. In: Buttsworth, Sara; Abbenhuis, Maartje (Hrsg.) (2010): *Monsters in the Mirror. Representations of Nazism in Post-War Popular Culture*. Westport, Connecticut: Praeger, 75-100.
- Sistig, Joachim (2002): *Invasion aus der Vergangenheit. Das Deutschlandbild in frankophonen Bandes Dessinées*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

# Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen

*Uwe Koreik*

## 1 Landeskunde und Geschichte im DaF-Unterricht

Die Vermittlung historischer Themen im DaF-Unterricht – insbesondere auch wenn es um den Einsatz historischer Quellen geht – ist im Kontext der Diskussion um die Landeskunde und die Landeskunde Vermittlung sowie ihren Anteil und ihre Bedeutung für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache zu verorten. „Es ist seit langem schon unbestritten, dass Sprachvermittlung immer auch Kulturvermittlung bedeutet, weil das Erlernen einer Sprache immer auch zugleich den Zugang zu einer neuen Welt, anderen Werten und Wertvorstellungen, anderen Einstellungen und Verhaltensweisen eröffnet. Für die Vermittlung kultureller Inhalte über Land und Leute des Zielsprachenlands hat sich seit den 1960er Jahren im Sprachunterricht und in der Sprachlehrerausbildung als Begriff *Landeskunde* durchgesetzt und bis heute hartnäckig gehalten“ (Koreik 2011). Dabei verdeutlicht die Tatsache, mit welchen unterschiedlichen Begriffen der kulturkundliche Vermittlungsbereich innerhalb der Philologien seit dem Ende des 19. Jahrhunderts bezeichnet wurde (Realienkunde, Kulturkunde, Landeskunde, Landeswissenschaft, Kulturstudien u.a., vgl. Koreik; Pietzuch 2010, Altmayer; Koreik 2010) zugleich, welche unterschiedlichen Kernkonzepte damit jeweils auch intendiert waren. Von der reinen Faktenvermittlung (gerne polemisch als „Stadt, Land, Fluss“ charakterisiert) über den kommunikativen Ansatz, bei dem Alltagsverhaltensweisen im Vordergrund standen, bis zum interkulturellen Anspruch seit den späten achtziger Jahren, bei dem mit dem Ziel, sich und andere besser zu verstehen, eine kulturelle

Kompetenz angestrebt wird, reichen die großen Trendlinien, die zumeist jedoch in vermischten Formen auftraten und auftreten. Immer jedoch spielte das Thema „Geschichte“ bei der Vermittlung kultureller Inhalte eine mehr oder weniger große Rolle.<sup>1</sup>

### 1.1 Ziele und Bedingungsfaktoren bei der Vermittlung historischer Themen

„Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen“ heißt es in den ABCD-Thesen (1990: 307). Daraus ergebe sich „die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (ebd.). In drei Sätzen sind damit sehr hohe und komplexe Ansprüche formuliert, die sich je nach Zielgruppe und dem gegebenen sprachlichem Niveau nur begrenzt werden einlösen lassen. Gerade auch bei der Einbeziehung historischer Themen in den Unterricht in Deutsch als Fremd- bzw. -Zweit-sprache spielen zahlreiche Faktoren wie Lernort, Vermittlungsinstitution (und ihre Lehrziele bzw. die Curricula), Vorbildung, Zusammensetzung der Lernergruppe (im Hinblick auf Alter, Nationalität, Geschlecht), die Motivation für den Spracherwerb, die vorhandenen Medien, die Qualifikation und auch die Begeisterungsfähigkeit der Lehrenden eine bedeutende Rolle.

Die Frage nach dem Gegenwartsbezug hat der Historiker Heinrich-August Winkler, natürlich nicht mit Bezug auf den DaF-/DaZ-Unterricht, sondern mit Blick auf die Geschichtswissenschaft kürzlich folgendermaßen beantwortet: „Die entscheidende Frage der Geschichtswissenschaft lautet aus meiner Sicht nicht so sehr, frei nach Ranke, wie es eigentlich gewesen ist, als vielmehr, warum es eigentlich so gekommen ist. Das heißt, wir sollten auch fragen, wie unsere Gegenwart entstanden ist, warum sich unsere Geschichte so und nicht anders entwickelt hat“ (Winkler 2011). Die gleichen Fragestellungen sind auch für den DaF-/DaZ-Unterricht relevant.

In der zitierten ABCD-These (vgl. Koreik 2010: 1478-1479), die sich in ihrem Aussagegehalt in zahlreichen späteren Veröffentlichungen im Fach widerspiegelt, wird nicht nur auf die Bedeutung des Zusammenhangs von Vergangenheit und Gegenwart verwiesen, sondern ebenfalls ein geradezu prognostisch anmutender Blick in die Zukunft gefordert sowie vor allem eine Verständnissicherung für die Relativität der Bewertung geschichtlicher Ereignisse und Prozesse erwartet. Der gewagten Forderung nach dem Blick in die Zukunft verweigern sich in der Regel die Historiker, sondern beziehen meist ähnlich wie Winkler (2011) in diesem Fall mit Verweis auf Schlegel Position: „Zunächst einmal hat Friedrich Schlegel wahr-

---

<sup>1</sup> Zum Thema Geschichte in DaF-Lehrwerken: Koreik 1995; Koreik 2010; Majjala 2004; Majjala 2007; Thimme 1994; Thimme 1996.

scheinlich recht mit seinem berühmten Bonmot, dass die Historiker rückwärts gekehrte Propheten sind. Für mich ist die Frage weniger, was kommen wird, sondern, auf welche Zukunft wir hinarbeiten sollten“ (ebd.).

Aus der Geschichte lässt sich zwar vielleicht Einiges lernen – der Umgang mit der Weltwirtschaftskrise in der ausgehenden ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zeigt, dass zumindest zunächst in gewisser Weise aus den Erfahrungen von 1929 gelernt wurde – jedoch einen konkreten Zusammenhang zur Zukunft herzustellen, ist eben nicht nur eine Forderung, der sich die Fachwissenschaftler verweigern, sondern auch eine Aufgabe, deren Umsetzung im Sprachunterricht allenfalls Gesprächsanlässe – gelegentlich allerdings sogar sehr interessante – bieten dürfte, welche lediglich zu Spekulationen einladen.

Die Relativität geschichtswissenschaftlicher Darstellungen hingegen hat nicht nur einen hohen erkenntnistheoretischen Stellenwert, sondern ist zudem je nach Zusammensetzung der Lernergruppe von einiger Brisanz, da Lerner nicht selten aus Lernkulturen kommen, in denen Geschichtskennntnisse weitgehend unhinterfragt als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden. Dabei ist eindeutig, „[...] dass Geschichte immer wieder aus einem bestimmten Blickwinkel wahrgenommen und überliefert wird“ (Sauer 2008: 17). Und dieser Blickwinkel kann zunächst auch ein national vermittelter sein, bei dem Schulbücher, traditioneller Geschichtsunterricht und die jeweilige mediale Vermittlung das Geschichtsbild prägen.

Die Auswertung neu zugänglicher Quellen, neue oder anders gewichtete geschichtswissenschaftliche Ansätze und ein damit sich verändernder Blickwinkel sowie auch jeweils vorherrschende gesellschaftspolitische Strömungen führen nicht selten dazu, dass historische Ereignisse und Prozesse neu bewertet werden und sich eine andere Lehrmeinung durchsetzt, wie beispielsweise die Nachwirkung der „Fischer-Kontroverse“ um das Ausmaß der deutschen Schuld am Ausbruch des 1. Weltkriegs deutlich gezeigt hat. Eine derartige Meta-Ebene der Betrachtung lässt sich im Landeskundeunterricht allenfalls in Ansätzen realisieren, allerdings kann „[m]ithilfe multiperspektivischer Zugänge (bei der Auswahl der Themen, bei der Auswahl und Bearbeitung historischer Quellen, bei der Bewertung von Ereignissen, ...) [versucht werden] historische und gegenwärtige Konflikte von verschiedenen Seiten zu betrachten und sich dabei der Relativität der eigenen (nationalen, geschlechtsspezifischen, sozialen, ...) Sichtweise bewusster zu werden“ (Grabe 2004: 25).

Als Zielsetzung für die Vermittlung historischer Inhalte, durchaus auch auf den DaF-/DaZ-Kontext übertragbar, formuliert Winkler sehr klar: „[...] nicht die Anhäufung von Wissen ist das, was wir den Studierenden vermitteln sollten, sondern die Erkenntnis von Zusammenhängen, die Fähigkeit, einzelne Erscheinungen in einen größeren Kontext einzuordnen. Das setzt in allererster Linie Problemverständnis voraus, die Fähigkeit, nach Motiven, Handlungsspielräumen und Alternativen der Akteure zu fragen. Das ist die Grundlage jedes historischen Urteils. Das –

glaube ich – ist ein Zugang zur Geschichte, der uns auch offen macht für die Herausforderungen der Gegenwart“ (ebd.).

Für die Einbettung historischer Themen in den DaF-/DaZ-Unterricht, in dem Sprachvermittlung immer auch eine gewisse Rolle spielt, gilt es bestimmte Voraussetzungen zu beachten bzw. sie zu schaffen.

Einmal abgesehen davon, dass die gewählten Themen möglichst einen Aktualitätsbezug aufweisen (häufig lassen sich Entwicklungslinien herstellen) oder einen Erkenntniswert vermitteln sollten, der im Kontext zur Gesamtausbildung der Lernergruppe steht, gilt es bei der Auswahl der Texte das sprachliche Niveau der Lernergruppe im Blick zu haben. Der Schwierigkeitsgrad der Texte – und das gilt insbesondere bei historischen Quellen – darf das durchschnittliche Sprachvermögen der Lernergruppe nur begrenzt übersteigen. Eine veraltete Lexik, Begriffe mit einer speziellen zeitgebundenen Konnotation sowie syntaktische Besonderheiten, die nicht mehr der aktuell verwendeten deutschen Sprache entsprechen, erschweren nicht nur das Textverständnis, sondern werfen auch die Frage auf, welcher Gewinn für die Sprachausbildung erreicht werden kann. Diese Frage wird unterschiedlich je nach Lernergruppe zu beantworten sein. Handelt es sich beispielsweise um eine Gruppe Studierender an einer ausländischen Hochschule, die als Studienfach auch Geschichtswissenschaft hat, wird man kaum Grenzen ziehen wollen; handelt es sich jedoch um Studierende, die die deutsche Sprache „lediglich“ im Rahmen einer Zusatzqualifikation neben weniger affinen Studienfächern erlernen wollen, gilt es für die Lehrkraft, eine Güterabwägung zu treffen und die Materialauswahl im Zweifelsfall zugunsten der sprachlichen Weiterverwendbarkeit zu treffen. Werden mehrere historische Quellentexte in einer Reihe hintereinander behandelt, gilt es nach Möglichkeit auf die inhaltliche und sprachliche Progression zu achten, bei der im Idealfall auf beiden Ebenen schrittweise das Anspruchsniveau gesteigert wird.

Die häufig vorgebrachte Forderung nach einer kontrastiven oder gar interkulturellen Perspektive lässt sich bei historischen Themen nicht selten leicht einlösen, weil es in der Weltgeschichte immer wieder eine Ungleichzeitigkeit des Ähnlichen gibt, was bedeutet, dass historische Ereignisse und Prozesse immer auch im Zusammenhang mit vergleichbaren Abläufen zu anderen Zeiten in anderen Ländern oder gar Kulturkreisen betrachtet werden können. Eine derartige Vorgehensweise ist allerdings sehr anspruchsvoll, und das Problem dabei ist dann meistens die mangelnde Kompetenz Lehrender wie Lernender (vgl. Koreik 1998).

In den bereits zitierten ABCD-Thesen heißt es an anderer Stelle: „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden“ (ebd.). Wenn man einmal von der hehren Hoffnung ein wenig Abstand nimmt, dass sich Vorurteile und Klischees, wenn sie denn sichtbar gemacht wurden, auch leicht abbauen ließen, bleibt die Diskrepanz zwischen Infor-



mationsvermittlung und Sensibilisierung bzw. Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten. Damit wird 1990 ein Trend festgeschrieben, der als Hintergrund die Erkenntnis hat, dass sich die Totalität der gesellschaftlichen Wirklichkeit sowieso nicht im landeskundlichen Unterricht erfassen bzw. abbilden und vermitteln lässt, was auch auf die Vermittlung von Geschichtsthemen zutrifft. Im Sprachunterricht kann keineswegs die gesamte deutsche Geschichte nebenbei vermittelt werden, und auch in speziellen Landeskundeveranstaltungen zur deutschen Geschichte, wie es sie in manchen Ländern nach wie vor im Rahmen des Germanistikstudiums gibt, kann die Geschichte von den Germanen bis ins 20. Jahrhundert nur in Form meist eher oberflächlichen Faktenwissens vermittelt werden, wobei häufig die Ereignisgeschichte mit den Aspekten Politik-, Diplomatie- und Militärgeschichte im Vordergrund steht und wichtige Themenstränge der Wirtschafts- und Sozialgeschichte in der Regel eher vernachlässigt werden. Selbst für den schulischen Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland heißt es: „Die vollständige Behandlung der Geschichte ist weder möglich noch wünschenswert. Die Zahl der Themen ist prinzipiell unendlich und es kommt auf begründete Auswahl an“ (Sauer 2008: 19).

Das spätestens seit der Veröffentlichung der ABCD-Thesen häufig propagierte Ziel ist es deswegen vielmehr, stärker themenorientiert und exemplarisch zu arbeiten, gleichzeitig damit die Wahrnehmung und Reflektion zu schulen und dabei die traditionelle Faktenvermittlung deutlich in den Hintergrund treten zu lassen. Der Tendenz, die Wissensvermittlung als völlig untergeordnetes Ziel im Fremdsprachenunterricht zu sehen, ist jedoch Schücking bereits 1927 mit folgenden Argumenten entgegen getreten: „Es klingt sehr gut: Nicht Kenntnis, sondern Erkenntnis! Nicht Wissen, sondern Fähigkeit zur Fragestellung! Aber Erkenntnis setzt zunächst einmal eine gewisse Kenntnis, die Fähigkeit zur Fragestellung setzt auch Wissen voraus“ (Schücking 1927: 10). Galt lange Zeit die Vermittlung von Wissensbeständen über Land und Leute im DaF-/Daz-Unterricht in der Landeskundediskussion seit der „kommunikativen Wende“ als verpönt und wurde als reine Faktenkunde gebrandmarkt, auch wenn diese Art des Landeskundeunterrichts in weiten Teilen der Welt – auch bis ins Extreme gesteigert – weiter betrieben wurde, so ist inzwischen eine Rückbesinnung auf den Wert von auch Informationen vermittelndem, Hintergründe beleuchtendem und nicht nur rein kommunikativ ausgerichtetem Landeskundeunterricht erfolgt. Für DaF-Lehrwerke aus Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien und Norwegen konstatiert Minna Majjala die „Rückkehr der Geschichte in die europäischen Deutschlehrwerke“ und stellt zugleich fest, „dass der kognitive Ansatz der Landeskunde in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gerückt ist“ (Majjala 2004: 345). Weitgehend auf Faktenvermittlung ausgerichtete Geschichtskapitel sind in Deutschland seit 2005 in speziellen Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache entstanden, die speziell in Integrationskursen eingesetzt werden. Einer der vier Themenschwerpunkte lautet „Überblick über die jüngere deutsche Geschichte“, wobei bis jetzt allerdings nicht umfassend untersucht worden ist, inwieweit damit tatsächlich eine Horizonterwei-

terung erreicht wird, oder – wovon leider auszugehen ist – ob nur Fakten für den anschließenden Orientierungstest auswendig gelernt (und dann bald auch wieder vergessen) werden.

Ein anderer viel versprechender Ansatz wird in dem von Schmidt und Schmidt (2007) herausgegebenen Lehrwerk „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ verfolgt. In Anlehnung an das Konzept des französischen Historikers Pierre Nora finden sich hier zu dreizehn deutschen „Erinnerungsorten“ Unterrichtseinheiten, welche „exemplarisch Wege in und durch die deutsche Geschichte [eröffnen]“ und als Zusatzmaterialien für den Sprach- und Landeskundeunterricht konzipiert sind (Schmidt; Schmidt 2007: 6).

Die zwei dem Buch beigelegten CD-Roms bieten eine Fülle an Zusatzmaterialien – auch Hörtexte, sowie historisches Quellenmaterial – und ermöglichen eine vielschichtige Herangehensweise, wie sie für den Einsatzort Bulgarien in muster-gültiger Weise und mit der Möglichkeit des Perspektivenwechsels (Fornoff 2009) ausgearbeitet wurde. In einem modernen in den Sprachunterricht integrierten Landesunterricht, in dem historische Themen behandelt und die Arbeit mit historischen Quellen in den Vordergrund geraten, werden auch in Zukunft mehrere Faktoren Berücksichtigung finden müssen: Adressatenspezifika und Lehrziel-/Curricula-Bezug sowie Prüfungs- und Testorientierung, wenn sie institutionell vorgesehen ist. Es wird immer wieder eine Gratwanderung zwischen einem stärker informierenden, einem kommunikativ ausgerichteten, gar zur Lernerautonomie hinführenden, einem auf Interaktion setzenden und auf interkulturelle Lernziele hinarbeitenden Unterricht geben, dessen Schwerpunktsetzung, abgesehen von institutionellen Vorgaben, maßgeblich von der jeweiligen Lehrkraft vorgenommen werden muss (vgl. Koreik 2011).

Auch wenn seit den 1970er Jahren in der deutschen Geschichtsdidaktik für die Schule die Arbeit mit historischen Quellen im Mittelpunkt steht und sie sich auch für die Vermittlung historischer Themen im DaF-/DaZ-Unterricht alleine wegen ihres Authentizitätscharakters und des darin enthaltenen Lernpotentials anbietet, gilt auch für den Sprachunterricht zu historischen Themen: „Geschichtsunterricht kann nicht nur aus Quellenarbeit bestehen. Wer sie betreiben will, braucht fast immer, zu Beginn oder im Laufe seiner Untersuchung ein Vorwissen, einen bestimmten Rahmen historischer Kenntnisse“ (Sauer 2008: 110).

## 2 Zur Arbeit mit historischen Quellen im Sprachunterricht

Opgenoorth und Schulz (2001: 40) greifen in ihrer „Einführung in das Studium der Neueren Geschichte“ zur Klärung des Begriffs „Quellen“ die viel zitierte Definition von Kirn auf: „Quellen nennen wir alle Texte, Gegenstände oder Tatsa-

chen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“,<sup>2</sup> um angesichts dieser weit gefassten Definition weitere Erklärungen und Differenzierungen vorzunehmen. Nachvollziehbar erläutern sie, warum z.B. erhaltene Kleidung aus den letzten Jahrhunderten uns als Gegenstände die Bedingungen der jeweiligen Zeit besser verdeutlichen als überlieferte Beschreibungen oder Abbildungen auf Gemälden, oder dass fremdsprachliche Bestandteile in der deutschen Sprache als Tatsachen (z.B. Italienisch in der Fachsprache der Musik im 17. und 18. Jahrhundert bei Bach oder Haydn) Zeitumstände verdeutlichen.

Wichtig auch für den Sprachunterricht ist die auch von ihnen vorgenommene Unterscheidung in „Primär-“ und „Sekundärquellen“ (41), die sich grob damit erklären lässt, dass Quellen, die Bezug auf eine ihr zugrunde liegende Quelle nehmen, als Sekundärquellen bezeichnet werden. Erst wenn das ursprüngliche Quellenmaterial nicht mehr vorhanden oder rekonstruierbar ist, bekommt eine Sekundärquelle, in der Ursprungsmaterial verarbeitet ist, zumindest partiell den Charakter einer Primärquelle.

Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit bietet das Begriffspaar „Quellen/Literatur“, welches bei Opgenoorth; Schulz (41) am Beispiel der „Westfälischen Friedensverträge von 1648“ und Dickmanns Buch „Der westfälische Friede“ verdeutlicht wird. Während der Vertragstext eine Quelle darstellt, ist Dickmanns Darstellung eine Interpretation und damit Literatur. Letztlich ist die Unterscheidung aber abhängig von der wissenschaftlichen Fragestellung. Will man die Positionen deutscher Historiker zu den Westfälischen Friedensverträgen Ende der 1950er untersuchen, wird Dickmanns Erstauflage von 1959 zur Quelle.

Zunächst hilfreich ist auch die traditionelle Unterscheidung in „Tradition“ und „Überrest“, wenn man sich vor Augen führt, dass Quellen, die entstanden sind, um gezielt der Nachwelt Kenntnisse zu übermitteln (z.B. Erlebnis- oder Reiseberichte o.ä.), anders zu werten sind als Quellen, die ohne diese Intention entstanden sind (z.B. Rechnungen, Inventarlisten u.a.). Aber auch diese Kategorisierung der Quellen ist nicht trennscharf, sondern „hat einen Schönheitsfehler“ (Opgenoorth; Schulz: 43), da der Begriff „Überrest“ insofern als der weitere Begriff zu werten sei, als auch Traditionsquellen den Charakter von Überresten bekämen, wenn weniger der Inhalt als vielmehr die Gegebenheiten der Entstehung in den Blick gerückt würden. Erst recht seien die Grenzen seit dem Beginn der Neuzeit zunehmend verschwommen, als Quellen insbesondere aus dem Bereich der Publizistik zum Einen als Berichterstattung für die Zeitgenossen diene (also Überrest), zum Anderen aber auch als Überlieferung gesellschaftspolitischer Sachverhalte (also Tradition). Deutlicher noch urteilt Schulze (1991: 33) über die traditionelle Einteilung in Tradition und Überrest: „Ich halte die Unterscheidung für ebensowenig sinnvoll wie die Unterscheidung willkürlicher und unwillkürlicher Überlieferung. Sie kann sogar gefährlich sein, weil solche Einteilungen möglicherweise die weitere

---

<sup>2</sup> Einen informativen und prägnanten Überblick über Quellenarten bietet <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/Themenkomplexe/Quellen/Quellenarten/quellenarten.html>.

Nutzung präjudizieren können. Vielmehr muß gelten, daß alle Quellen den gleichen kritischen Verfahren unterzogen werden müssen, um sie zum Sprechen zu bringen. Die innere und äußere Kritik muß unbeeinflußt von a priori-Kategorisierungen angewendet werden.“

## 2.1 Textquellen

Als Textquellen benennt Sauer (2008: 187): „Akten, Annalen, Aufrufe, Augenzeugenberichte, Biografien, Briefe, Chroniken, Dramen, Flugblätter, Epen, Gedichte, Gesetzestexte, Grabinschriften, Lebensbeschreibungen, Legenden, Memoiren, Memoranden, Protokolle, Reden, Reiseberichte, Romane, Tagebücher, Urkunden, Verträge, Zeitungen“ und weist darauf hin, dass die Liste keineswegs erschöpfend sein müsse. Nimmt man Textquellen der jüngsten Geschichte hinzu, müssen Begriffe wie Blog, Twitter, Facebook, E-Mails, SMS, Google-Protokolle (Wikileaks) u.a. fallen.

Bei der Arbeit mit Textquellen im DaF-/DaZ-Unterricht stehen zunächst die gleichen Grundfragen im Vordergrund wie sie in der Geschichtsdidaktik benannt werden (vgl. Sauer 2008: 190):

Verfasser/in des Texts (Amt, Stellung, soziale Schicht, Beziehung zum erwähnten Ereignis, Kenntnisstand)

Entstehung der Quelle (Wann, wo, weshalb wurde der Text verfasst?, zeitlicher Abstand zum Ereignis?)

Quellengattung (Art, welche Aussagen kann man erwarten?, Art der Verbreitung des Texts)

Thema und Aussage (welches Ereignis wird erwähnt und was wird mitgeteilt)

Adressaten und Intention (wer wird angesprochen, warum, mit welcher Absicht, aus welcher Perspektive wird geschrieben, Bericht?, Urteil?, Argument? Was soll bei den Adressaten erreicht werden?)

Darstellungsweise (sprachliche und rhetorische Mittel)

Gerade der letzte Punkt ermöglicht im Sprachunterricht – wenn passend und gewünscht – eine intensivere Befassung mit der Sprache selbst, wenn man sich die dazu gehörigen Unterpunkte bei Sauer (190) vergegenwärtigt: „[...] Satzgestalt (Satzart, -länge, -stellung), allgemeine Wortwahl (alltäglich, gewählt, konventionell), Argumente, Begriffe und ihre besondere Bedeutung, traditionelle Muster (Topoi), rhetorische Mittel (Symbole, Allegorien, Metaphern, Wiederholungen, Wortspiele, Lautmalereien usw.)“. Allein hierdurch dürfte klar geworden sein, dass die Arbeit mit historischen Quellen im DaF-/DaZ-Unterricht recht anspruchsvoll ist.

Gleichzeitig ist jedoch auch deutlich, dass die Quelle alleine letztlich nicht ausreicht, um Lernern eine ausreichende Interpretation zu ermöglichen. Informationen über den/die Verfasser/in, Überblickswissen über den Zeitkontext und ggf.

Auskünfte über eine spezielle Textgattung (z.B. Flugblatt) sind erforderlich, um eine angemessene Aufschlüsselung und Einordnung einer historischen Quelle zu ermöglichen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Lerner der deutschen Sprache nicht immer eine schulische Sozialisation durchlaufen haben, in der eine textkritische Auseinandersetzung mit historischen Quellen eingeübt worden ist. Umso erhellender kann allerdings eine derartige Auseinandersetzung mit historischen Quellen im Sprachunterricht ausfallen.

Für den Einsatz historischer Schriftquellen im DaF-/DaZ-Unterricht darf man sich auch durchaus vor Augen führen, welche didaktischen Einsatzmöglichkeiten für den schulischen Geschichtsunterricht in Deutschland diskutiert werden (vgl. Sauer 2008: 191f): die Präsentation einer Textquelle in unsystematisch angeordneten Teilstücken, die erst durch genaues Lesen in eine kohärente Reihenfolge gebracht werden können, das Weglassen des Schlusses einer Textquelle, die von den Lernern sinnvoll ergänzt werden soll, zunächst fehlende Informationen über den/die Verfasser/in der Textquelle, um einen geschärften Blick für die direkten und ggf. indirekten Intentionen des Textes zu erarbeiten, oder das Weglassen aller Angaben zur historischen Situation, um auf der Basis von Vorkenntnissen und genauem Lesen die Rekonstruktion des historischen Kontextes einzufordern. Noch kreativer sind Sauer's Vorschläge zur Manipulation der Textquelle: Das Einfügen von Anachronismen, die es herauszufinden gilt, das Versehen des Textes mit Lücken oder Schwärzungen, um durch die dann nötigen Ergänzungen die Textlogik nachzuvollziehen, oder das Einfügen von „gefälschten“ Textpassagen, um zu erarbeiten, mit welchen Intentionen „Fälscher“ nachträglich den historischen Text verändert haben. Ob man im DaF-DaZ-Unterricht zu derartigen kreativen, für viele sicherlich zu „verspielten“ Methoden greift, wird sicherlich sehr von der Lerngruppe abhängen, wie auch von der Bereitschaft der Lehrkraft, auch – z.B. im Rahmen universitärer Veranstaltungen – unkonventionelle Wege zu beschreiten. Auf jeden Fall können strukturierende Aufgaben wie die Gliederung des Textes in einzelne Abschnitte, das Einfügen von Teilüberschriften oder die Markierung von Schlüsselwörtern hilfreiche Arbeitsschritte sein, um eine Textquelle zusammenfassend (mündlich oder auch schriftlich) auszuwerten, wobei abschließend ohne eine entsprechende Kontextualisierung nicht auszukommen sein wird.

## 2.2 Tonquellen

Für zahlreiche Ereignisse der neueren Geschichte stehen auch relativ leicht erhältliche Tondokumente zur Verfügung<sup>3</sup> (z.B. zur NS-Zeit oder zur Geschichte der

---

<sup>3</sup> Tondokumente für verschiedene Phasen der deutschen Geschichte finden sich beispielsweise auf den Seiten von LeMO (Lebendiges virtuelles Museum Online), einem Gemeinschaftsprojekt des Deutschen Historischen Museum (DHM) in Berlin, des Hauses der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (HdG) in Bonn und des Fraunhofer Instituts für Software- und Systemtechnik (ISST) in Berlin. (<http://www.dhm.de/lemo/home.html>). Vgl. auch den Beitrag von Beatrice Wiegand im vorliegenden Band.

BRD und der DDR). Diese historischen Tonquellen können selbstverständlich isoliert eingesetzt werden, haben dann allerdings auch den Charakter von Hörverstehensübungen, wobei manche Reden mehrfach gehört werden müssen, um wirklich vollständig verstanden zu werden. Diese Tondokumente können allerdings auch im Zusammenhang mit den bereits anhand einer Transkription erarbeiteten Texten eingesetzt werden und verstärken so das Authentische bei der Arbeit mit historischen Quellen.

### 2.3 Bildquellen

Von besonderer Bedeutung bei der Arbeit an historischen Themen im Sprachunterricht sind Bildquellen, weil sie zum einen bestimmte Fertigkeiten für die Interpretation voraussetzen und keineswegs einfach für sich sprechen sowie zum anderen vielfältige Möglichkeiten der Versprachlichung ohne vorgegebene Sprachmuster bieten, folglich einen kreativen Umgang mit Sprachproduktion ermöglichen (Bildunterschrift finden, Bildbeschreibung, Bildinterpretation, Kommentar usw.). „Bilder sind nicht nur bloße ‚Illustration‘ des bisher schon durch Texte erschlossenen Wissens. Sie stellen eine eigene Quellengattung dar und bieten einen spezifischen und eigenständigen Zugang zur wissenschaftlichen Erforschung von Geschichte“ (Schlaak, o.J.). Bilder bieten zwar einen anschaulichen Zugang auch zu einem historischen Thema, präsentieren jedoch immer auch einen sehr reduzierten Ausschnitt aus zumeist sehr komplexen Vorgängen und bedürfen für ihre Interpretation in der Regel eines nicht unerheblichen Maßes an Vorarbeit zum Umgang mit Bildquellen. „Ein Missverständnis gilt es grundsätzlich zu vermeiden: Bilder, auch Fotos, dürfen nicht als Abbildungen der Wirklichkeit gelesen werden, sondern als deren Interpretation, als Auseinandersetzung des Künstlers mit der erlebten Wirklichkeit, als ‚visueller Bestandteil‘ zeitgenössischer Diskurse“ (Büttner, 2007). Dabei ist die Vielfalt der Bilder und Fotos, die gewinnbringend auch im DaF-/Daz-Unterricht eingesetzt werden können, um historische Themen zu behandeln oder einzuleiten, nahezu unüberschaubar. „Die unterschiedlichsten Bildgattungen kommen als historische Quellen in Frage. Sie lassen sich einerseits nach Bildtechniken, Präsentations- und Verbreitungsformen unterscheiden: die Malerei mit Gemälde, Wandbild oder Buchmalerei; der Holzschnitt als Buchillustration oder als Flugblatt; der Kupferstich und die Lithografie, genutzt zum Beispiel für Plakate, Bilderbögen oder Ansichtskarten; die Fotografie und – nimmt man dreidimensionale Bildwerke hinzu – die Plastik“ (Sauer 2005: 1).

Erst seit Mitte der 1980er Jahre hat sich in der Geschichtswissenschaft eine historische Bildforschung entwickelt, die aber in den letzten zehn Jahren immer wichtiger geworden und als Teilbereich der Geschichtswissenschaft wie auch im Unterricht nicht mehr wegzudenken ist (z.B. Sauer 2000; Burke 2003; Jäger 2009). Ein sehr gutes Analyse-Modell (Büttner, 2007) reicht von einer vor-ikonographischen Beschreibung über eine ikonographische Analyse bis zu hin zu den Fragen nach dem Bild als Kommunikationsmittel mit folgenden Unterpunkten:

Mitteilungsabsicht

Adressaten

Funktionen des Bildes (liturgische, didaktische, soziale, rechtliche, propagandistische)

War das einzelne Bild Teil eines Bildprogramms?

War das Bild repräsentativ für seine Zeit?

Was hier bei Büttner in *historicum.net* nur auf Bilder bezogen scheint, gilt in gleicher Weise für Fotos. So auch die Fragen zum wirkungsgeschichtlichen Kontext:

Wer konnte das Bild sehen?

Verbreitung?

Erwartungen und Vorkenntnisse des Bildbetrachters?

War ein Bildprogramm zu seiner Zeit erfolgreich? (weiterentwickelt / verworfen?)

Spätere Wirkung, Interpretation, Veränderung, Fälschung?

Auch wenn Bilder und Fotos als eigenständige historische Quelle zu werten und zu bearbeiten sind, können sie im DaF-/DaZ-Unterricht häufig mit Gewinn komplementär zu Textquellen eingesetzt werden. Dabei darf allerdings nicht unberücksichtigt bleiben, dass es Bilder sind, die am ehesten im Gedächtnis haften bleiben.

## 2.4 Filme als historische Quellen

Einen ganz besonderen Bereich stellt der Film als historische Quelle dar.<sup>4</sup> Sei es der Dokumentarfilm, eine propagandistisch angelegte Wochenschau aus der NS-Zeit oder auch der Spielfilm, in dem Zeitströmungen transportiert werden, welche als Quellengattung eigener Art interpretiert werden können (z.B. Hey 2001). Filmmaterial entwickelt im Unterricht sehr leicht eine Eigendynamik und ist, auch wenn heutzutage alle Lerner über sehr viel Filmseherfahrung verfügen, aufgrund der Komplexität, die Lernern in der Regel nicht bewusst ist, am schwierigsten zu bearbeiten. Am sinnvollsten ist es oft – wenn zum Thema möglich –, eine Filmsequenz nach der Textarbeit ergänzend zu zeigen, um unterschiedliche Zugänge zur Interpretation eines historischen Themas zu ermöglichen.

---

<sup>4</sup> Eine gute Zusammenstellung der relevanten Fachliteratur (Stand 2006) findet sich von Hilke Günther-Arndt unter: [http://www.historicum.net/lehren-lernen/geschichtsdidaktik/medien-historischen-lernens/visuelle-quellen-und-darstellungen/art/4\\_Filme/html/artikel/3003/ca/-f1fb0e926202946b5b5032475377a21e/](http://www.historicum.net/lehren-lernen/geschichtsdidaktik/medien-historischen-lernens/visuelle-quellen-und-darstellungen/art/4_Filme/html/artikel/3003/ca/-f1fb0e926202946b5b5032475377a21e/). Vgl. auch die Beiträge von Wolfgang Koller und Jens Grimstein im vorliegenden Band.

### 3 Schlussbetrachtung

„Geschichte hat es stets mit – wie der einschlägige didaktische Begriff lautet – Alteritätserfahrung, also der Erfahrung von Andersartigkeit zu tun: Wer sich mit vergangenen Zeiten befasst, begegnet dem Fremden“ (Sauer 2008: 76); so lautet die Feststellung eines deutschen Geschichtsdidaktikers. Wenn man sich die besondere Situation des DaF-/DaZ-Unterrichts vor Augen führt, in dem nichtdeutsche Lerner bemüht sind, die deutsche Sprache zu erlernen bzw. deren Handhabung zu perfektionieren und gleichzeitig Erkenntnisse über kulturelle Gegebenheiten und Hintergründe des Zielsprachenlands erfahren wollen bzw. sollen, dann ist offensichtlich, dass hier zunächst eine doppelte Verfremdung greift: die der zeitlichen wie auch die der kulturellen Fremde. Zugleich ist jedoch auch klar, dass es hinsichtlich der zeitlich bedingten Fremde die Ähnlichkeit des Ungleichzeitigen oder auch (fast) Gleichzeitigen und hinsichtlich kultureller Unterschiede die Ähnlichkeit des vermeintlich Anderen geben kann, was bedeutet, dass das Fremde gar nicht so fremd sein muss, wenn ein Bewusstsein für die jeweils eigene Geschichte (welches im Unterricht sogar herbeigeführt werden kann) den Blick auf die behandelten historischen Quellen schärft und auch erweitert.

Auf jeden Fall bietet der Einsatz historischer Quellen im DaF-/DaZ-Unterricht die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Authentischem, was einen Reiz an sich darstellt. Zudem eröffnet die Arbeit mit historischen Quellen eine thematische Vielfalt, die gerade auch angesichts der inzwischen im Internet zur Verfügung gestellten Quellen<sup>5</sup> eine komfortable und flexible Unterrichtsgestaltung ermöglicht. Wird dann noch ein angemessenes Verhältnis von Beiträgen der Lehrkraft, notwendigen Hintergrundinformationen, Eigenarbeit der Lerner, zusätzlicher Recherche und nach Möglichkeit ein Zugang über verschiedene einander ergänzende Quellenarten eingehalten, kann die Arbeit mit historischen Quellen nicht nur Spaß machen, sondern ein Erkenntnispotential eröffnen, das weit über den punktuellen Erwerb von Tatsachenwissen über das Zielsprachenland hinausgeht.

### Literatur

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Unterricht (1990): *Deutsch als Fremdsprache* 27(2): 306-308.

Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et. al., 1377-1390.

---

<sup>5</sup> Einen guten Überblick über Quellen und Editionen bietet: <http://www.historicum.net/de/lehrenlernen/internet-im-geschichtsstudium/archive-quellen-editionen/> und der Beitrag von Thomas Roth im vorliegenden Band.



- Büttner, Sabine (2007): Bilder als historische Quellen, in: *historicum.net*, URL: <http://www.historicum.net/lehren-lernen/arbeiten-mit-quellen/bilder-als-quellen/>.
- Burke, Peter (2003): *Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen*. Berlin: Wagenbach.
- Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36,6, 499-517.
- Grabe, Daniela (2004): Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 8, 25-38. Innsbruck etc.: Studienverlag.
- Hey, Bernd (2001): Zwischen Vergangenheitsbewältigung und heiler Welt. Nachkriegsdeutsche Befindlichkeiten im Spielfilm. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52, 228-237.
- Jäger, Jens (2000): *Photographie. Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung* (Historische Einführungen Bd. 7). Tübingen: Edition Diskord.
- Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Koreik, Uwe (1998): Deutsche Geschichte und interkulturelles Lernen im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache. In: Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!*, Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995. Regensburg: FaDaF, 1997, 329–340 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 44).
- Koreik Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen et. al., 1478-1483.
- Koreik, Uwe (2011): Landeskunde. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10) Baltmannsweiler: Schneider (im Druck).
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et. al., 1441-1454.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter.

- Maijala, Minna (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt/Main: Lang.
- Maijala, Minna (2007): Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44(3): 174-180.
- Opgenoorth, Ernst; Schulz, Günther (2001): *Einführung in das Studium der Neueren Geschichte*. Paderborn: Schöningh.
- Sauer, Michael (2000): *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren*. München: Kallmeyer.
- Sauer, Michael (2005): Bilder als historische Quellen, in: Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/themen/F0RC2C.html>.
- Sauer, Michael (2008): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schlaak, Alexander (o.J.): Bilder als historische Quelle, <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/Themenkomplexe/Quellen/Quellenarten/Bilder/bilder.html>.
- Schücking, Levin L. (1927): Die Kulturkunde und die Universität. In: *Die neueren Sprachen* 1, XXXV, 1-16.
- Schmidt, Sabine; Karin Schmidt (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schulze, Winfried (1991): *Einführung in die Neuere Geschichte*. Stuttgart: UTB.
- Thimme, Christian (1994): Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 21(4), 456-474.
- Thimme, Christian (1996): *Geschichte in Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winkler, Heinrich-August (2011): „Wir sind rückwärts gekehrte Propheten.“ In: *Spiegel-Online* (<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/-0,1518,751563,00.html>), 32.3.2011.



## **Autoren**

**Jens Grimstein, M.A.**

Université Paris Est Créteil (UPEC)  
UFR Lettres et Sciences Humaines  
Département d'allemand  
F-94010 Créteil Cedex

[jens.grimstein@u-pec.fr](mailto:jens.grimstein@u-pec.fr)

**Dr. Marc Hieronimus**

Université de Picardie Jules Verne  
Faculté de Langues  
Section d'Allemand  
F-80025 Amiens

[marc.hieronimus@u-picardie.fr](mailto:marc.hieronimus@u-picardie.fr)

**Wolfgang Koller, M.A.**

Lutherstr. 7  
D-34117 Kassel

[wolfgangkoller@yahoo.de](mailto:wolfgangkoller@yahoo.de)

**Prof. Dr. Uwe Koreik**

Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
D-33501 Bielefeld

[uwe.koreik@uni-bielefeld.de](mailto:uwe.koreik@uni-bielefeld.de)

**Dr. Arndt Kremer**

University of Malta  
Department of German  
MSD-2080 Malta

[kremer.arndt@web.de](mailto:kremer.arndt@web.de)

**PD Dr. Jürgen Nielsen-Sikora**

Universität zu Köln  
Historisches Institut  
Abteilung Didaktik der Geschichte und  
Geschichte der Europäischen Integration  
D-50931 Köln

juergen.sikora@uni-koeln.de

**Dr. Thomas Roth**

NS-Dokumentationszentrum  
EL-DE-Haus  
Appellhofplatz 23-25  
D-50667 Köln

thomas.roth@stadt-koeln.de

**Dr. Joachim Sistig**

Ruhr-Universität-Bochum  
Romanisches Seminar  
GB 8/140  
D-44780 Bochum

sjsistig@aol.com

**Beatrice Wiegand, M.A.**

Doktorandin am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
D-06114 Halle

bwiegand@gmx.net

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen auf eine Fachtagung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im März 2011 zurück. Ihr lag eine simple Überlegung zugrunde: Im Sprach- und Landeskundeunterricht sind Medien unerlässlich – warum nicht auf historische Quellen zurückgreifen? Sie sind vielseitig einsetzbar, haben einen hohen Wiedererkennungswert und bieten unzählige Anknüpfungspunkte an landeskundliche und medienwissenschaftliche Themen. Die Beiträge einschlägiger Fachwissenschaftler stellen zunächst die wichtigsten Sammlungen und Portale im Internet vor und fragen nach Aussagekraft und Praxiswert historischer Quellen. Eingehender behandelt werden sodann die Quellen Tondokument, Spielfilm, Karikatur und Plakat sowie Straßennamen und Texte der Arbeiterliteratur.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-061-3  
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen