

From Shakespeare to Modern Ages

د. سوزان روبي عبد الباسط طلب، مدرس بقسم اللغة الالمانية بكلية التربية جامعة
عين شمس

Zum Aufbau einer symbolischen Deutungskompetenz bei ägyptischen DaF-Studierenden

د. سوزان روبي عبد الباسط طلب، مدرس بقسم اللغة الالمانية بكلية التربية جامعة
عين شمس

1. Einleitung

In den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde wird Landeskunde als "Geschichte im Gegenwärtigen" verstanden, bei der historische Themen Aufschluss geben sollten „über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (ABCD-Thesen 1990, 17). Hier ist die Aufgabe also nicht die Informationsvermittlung, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit *fremden* Kulturen. Auch in den nationalen akademischen Kriterien an den Pädagogischen Fakultäten (Sprachenbranche) sind Kompetenzen und Fertigkeiten beim Absolventen des Fremdsprachenunterrichts erzielt wie Kenntnis der Grundlagen der kulturellen Identität der Nation, Teilnahme an der Entwicklung der Werte (wie Nationalität, Demokratie und Toleranz), sowie an der Lösung der gesellschaftlichen und beruflichen Probleme. Der Absolvent sollte durch den Umgang mit fremdkulturellen Texten die Problemlösungskompetenz erwerben, durch die er das Passende unter Alternativen in der Lebenswelt finden kann.

Aber wie diese Kompetenzen durch Lerninhalte im Fremdsprachenunterricht erreicht werden können, wird in den Lehrplänen unterschiedlich aufgefasst, vorwiegend durch geschichtliche Lerninhalte oder durch eine Gegenüberstellung der Verhaltensweisen, Wertvorstellungen und Denkmuster der

eigenen u. fremden Kultur durchgeführt. Die Komplexität der globalisierten Gegenwart benötigt aber einen neuen Zugang zu geschichtlichen Inhalten, der die Lernenden zur aktiven Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen befähigt und zur Reflexion und Modifikation ihrer Deutungsmuster verhilft.

Der vorliegende Beitrag befasst sich intensiv mit dem Konzept der Erinnerungsorte und zeigt, wie kommunikativ der Umgang mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht in Ägypten sein kann. Dadurch wird der Aufbau einer *symbolischen Deutungskompetenz* bei ägyptischen DaF-Lernenden erzielt, damit sie auf den symbolischen Gehalt der Erinnerungsorte eingehen, die in ihnen implizierten kulturellen Deutungsmuster explizit machen und ihre eigenen Muster verarbeiten, dann im Anschluss symbolische Handlungen durchführen.

2. *Erinnern und Orte*

Die Theorie der Erinnerungsorte beruht auf der von Maurice Halbwachs in den 20er Jahren hervorgehobenen Rolle der Erinnerungen als „eine konnektive Struktur“, die die Menschen sozial und zeitlich miteinander verbindet. Erinnerungen schlagen „eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und möglicherweise in die Zukunft“ (Schmidt/Schmidt 2007: 422). Halbwachs geht davon aus, dass jedes Gedächtnis aus kollektiven Erinnerungen besteht, die in den Diskursen wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Mit dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses von Maurice Halbwachs haben sich die Kulturwissenschaftler Jan und Aleida Assmann intensiv befasst und eine Begriffsteilung in das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis vorgenommen. Neben einem kommunikativen Gedächtnis, das durch Alltagsinteraktion entsteht und die Gegenwartserfahrungen der Zeitgenossen zum Inhalt habe, verfügen gesellschaftliche Gruppen über ein kulturelles

From Shakespeare to Modern Ages

Gedächtnis, das Erinnerungen enthalte, die an feste Objektivierungen gebunden und zeitlich fast unbegrenzt erweiterbar und relativ stabil seien. Seine Inhalte sind an „Fixpunkten“ (Assmann) oder „Kristallisationspunkten“ (François/Schulze) festgemacht. (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 12). In den 80er Jahren entwickelte der französische Historiker Pierre Nora den Begriff „lieux de mémoire“, der dann ins Deutsche mit *Erinnerungsorten* übertragen wird. Nora wollte dadurch eine Annäherung an die französische Geschichte über ihre symbolischen Ausdrucksformen unternehmen. Mit der Idee der Erinnerungsorte verbindet Nora die Vorstellung, dass sich das kollektive Gedächtnis einer sozialen Gruppe an bestimmten Orten kristallisiert, wobei der Begriff Ort nicht wörtlich, sondern als Metapher zu verstehen ist. Ein Erinnerungsort sei eine „bedeutungstragende Einheit, ideeller oder materieller Art, die durch menschlichen Willen oder durch das Werk der Zeiten zu einem symbolischen Element des Gedächtniserbes einer Gemeinschaft geworden ist.“ (Koreik / Roche 2014:10). Aus seinen Überlegungen weisen Erinnerungsorte viele Merkmale auf; sie sind Orte im kollektiven Gedächtnis, an denen sich Erinnerung festmacht (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 12). Erinnerungsorte haben eine identitätsstiftende Funktion, indem sie der kollektiven Sinnstiftung dienen. Sie sind zeitlich und räumlich gebunden, unterwerfen individuell wie kollektiv Veränderungsprozessen, deshalb lassen sie wechselnde Interpretationen zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Perspektiven zu. Das ermöglicht „eine kritische und reflektierende Herangehensweise“ an die deutsche und die eigene Geschichte (vgl. Schmidt/Schmidt 2007: 422f; Koreik / Roche 2014:10f). Nach Etienne François und Hagen Schulze können Erinnerungsorte „materieller wie immaterieller Natur sein“ (Hahn/ Traba 2015: 17), zu ihnen gehören (geographische) Orte wie Straßennamen, Regionen, konkrete Gebäude und

immaterielle (ideelle) Orte wie Personen, Daten, Begriffe und Mythen.

Da geschichtliche Ereignisse bis in die Gegenwart hineinwirken, fand das Konzept von Nora mit seinen Anhaltspunkten für Erinnerungen im deutschsprachigen Raum eine große Resonanz unter den Geschichtswissenschaftlern, was dazu geführt hat, dass viele Sammelbände für Erinnerungsorte erscheinen: von Francois/ Schulze (2003): Deutsche Erinnerungsorte, Sabine Schmidt/ Karin Schmidt (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht, Georg Kreis (2010): Schweizer Erinnerungsorte und Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2016): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Dabei handelt es sich nicht um eine bloße Auflistung, sondern manche Sammelbände entwickelten Lehrmaterialien für unterrichtliche Praxis.

Das Konzept der Erinnerungsorte habe sich schrittweise auch als Einsatzort im DaF-Unterricht und in der Germanistik – vor allem im Ausland – durchgesetzt. Mit dieser Feststellung führen Koreik und Roche ihren Artikel im Band Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen, Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung ein (vgl. Roche/ Röhling 2014: 9). Für den Einsatz der Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht sprechen verschiedene Aspekte: Methodisch didaktisch gesehen werden durch die Didaktisierung der Erinnerungsorte sprachliche und kulturelle Kompetenzen weiterentwickelt. Die Auswahl unterschiedlicher Materialien variiert zwischen Sachtexten, literarischen Texten, auditiven u. visuellen Dateien. Diese Vielfalt berücksichtigt die verschiedenen Lernertypen und passt den unterschiedlichen Niveaus an. Im Rahmen einer handlungsorientierten Erarbeitung der Erinnerungsorte werden Schlüsselkompetenzen wie Medienkompetenz durch Aufgabenstellung zur Recherche und Projektarbeit weiter entfaltet. Darüber hinaus bietet das Konzept einen persönlich

From Shakespeare to Modern Ages

subjektiven Zugang zu geschichtlichen Ereignissen und kommt somit den kommunikativen Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts entgegen.

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht bieten Erinnerungsorte Einstiegsmöglichkeiten in die Kultur der Fremdsprache. Sie unterliegen im Laufe ihrer Existenz mehrfachen Bedeutungs- und Interpretationswandel, rufen verschiedene Deutungsmuster hervor und ermöglichen die Auseinandersetzung mit ihren Bedeutungen. Weiterhin werden Erinnerungsorte über Speichermedien tradiert, die den transportierten Inhalt beeinflussen und an der Konstruktion einer Sicht auf die Vergangenheit teilnehmen (vgl. Badstübner-Kizik 2013: 37). Die Arbeit mit Erinnerungsorten befähigt die Lernenden dazu, die Fremd- und Eigenmuster herauszubringen und von diesen in deutschsprachigen Diskursen Gebrauch zu machen. Die unterschiedlichen Interpretationen der Erinnerungsorte im Laufe der Zeit ermöglichen die Auseinandersetzung mit ihnen. Geschichte wird nicht mehr als fertiges Wissen vermittelt, sondern unterliegen den individuellen Perspektiven. Außerdem kann durch die Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten die Komplexität und Heterogenität von Kultur erfahren und reflektiert werden, was weiterhin eine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff voraussetzt.

Auf den viel umstrittenen Kulturbegriff geht der Beitrag nicht. Er übernimmt die Auffassung von Clifford Geertz von der Textualität der Kultur, der den Menschen als ein Wesen betrachtet, „das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist“, wobei Geertz Kultur als dieses Gewebe ansieht. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Geertz geht es um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen (vgl. Geertz 2005: 274). So schließt Geertz' Metapher „Kultur als Text“ eine doppelte Bedeutung ein: die Textualität

der Kultur und die Kulturalität der Texte. Als wesentlicher Teil der verdichteten kulturellen Bedeutungen bilden die Erinnerungsorte als materiale Formen der Kultur. An ihren symbolischen Bedeutungsgehalt lassen sich mentale und geschichtliche Aspekte der Kultur erkennen. Nach dieser Auffassung findet dann Kultur im symbolischen Handeln, d.h. in der Sprache statt. Jede sprachliche Äußerung macht von den symbolischen Ordnung Gebrauch. Die Interaktion gelingt dann, wenn die Gesprächspartner auf vergleichbare Wissensressourcen zurückgreifen, über vergleichbare Erfahrungen und Erinnerungen verfügen (vgl. Altmayer 2010: 93)

3. Symbolische Deutungskompetenz im DaF-Unterricht

Die Verfasserin übernimmt den Begriff der „symbolischen Kompetenz“ von Badstübner-Kizik / Hille (2014: 552) bei ihren Überlegungen über Erinnerungsorte als Impulse für grenzübergreifende deutsch-polnische Kooperationen in Lehre und Unterricht. Sie betrachteten den Aufbau einer symbolischen Kompetenz als „wichtiges Ziel eines zeitgemäßen kulturwissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterrichts“ (Badstübner-Kizik / Hille 2014: 552). Darin sind zwei kulturwissenschaftlich orientierte Herangehensweisen mit Texten und deren kulturellen Gehalt im Fremdsprachenunterricht enthalten. Die „symbolische Kompetenz“ von Claire Kramersch, die sich in Verbindung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht entwickeln lässt mit dem Ziel, dass die Lernenden die poetischen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrnehmen und deuten können und demgemäß „in diesem symbolischen Sinne zu handeln“ (Kramersch 2011: 39). Kramersch bestimmt drei Aspekte für die symbolischen Komponente der Sprache, diese werden kurz mit Beispielen von Erinnerungsorten erläutert:

- a. *Symbolische Darstellung: Was die Sprache aussagt.* Damit ist sowohl die denotative als auch die konnotative Bedeutung der sprachlichen Zeichen gemeint. Am Beispiel der

From Shakespeare to Modern Ages

Erinnerungsorte wird Dresden als die Landeshauptstadt von Sachsen definiert, konnotiert aber zugleich die Zerstörung einer Stadt im zweiten Weltkrieg, ein historisches Ereignis, das das kollektive Gedächtnis der Dresdner stark prägt.

- b. *Symbolische Sprechhandlung oder Appell: Was die Sprache tut.* Genauso wie bei literarischen Texten gibt es bei den Erinnerungsorten viele Leerstellen; das viel Nichtgesagte muss ausgefüllt werden, damit man die symbolische Ordnung und die geschichtlichen Ereignisse hinter dem Erinnerungsort versteht. Weiterhin ermöglicht dieses Ausfüllen verschiedene Interpretationsmöglichkeiten eines Erinnerungsortes.
- c. *Symbolischer Ausdruck: Was durch die Sprache evoziert wird.* damit deutet Kramsch auf die Wirkung des Textes auf den Rezipienten und die dadurch erzeugte symbolische Handlung. Der Erinnerungsort wird in diesem Zusammenhang textuell aufgefasst und kann bei den Lernenden viele symbolische Handlungen evozieren. Im Gegensatz zu geschriebenen Texten ändert sich die Wirkung der Erinnerungsorte und ihre Einordnung in symbolische Diskurse im Laufe der Zeit, deshalb kommt es auch zu verschiedenen symbolischen Handlungen, was bei der Unterrichtspraxis erklärt wird.

Bei der symbolischen Deutungskompetenz ist auch das von Altmayer für Kultur im Daf-Unterricht entwickelte Konzept der kulturellen Deutungsmuster angedeutet. Unter kulturellen Deutungsmustern sind Elemente des gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen. (vgl. Altmayer 2010: 94). Sie dienen dazu, „uns mit vorgedeuteten Sinnangeboten zu versorgen, auf die wir für die Deutung konkreter Situationen zurückgreifen können“ (Altmayer

2010: 96). Kulturelle Deutungsmuster sind Elemente der symbolischen Wissensordnung, auf denen Diskurse beruhen und von denen sie Gebrauch machen.

4. Die Symbolische Deutungskompetenz in der Unterrichtspraxis

Diese theoretischen Grundlagen sollen durch Beispiele aus der Unterrichtspraxis mit Studierenden-Gruppen auf dem Niveau B1-B2 illustriert werden. Der Unterricht beruhte auf den Didaktisierungsvorschlägen zu den Erinnerungsorten deutscher Geschichte von Sabine und Karin Schmidt (2007). Nach der Einführung der Begriffe Erinnerung, kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte wurden die Erinnerungsorte: Berlin in den 20er Jahren, Bücherverbrennung und Berliner Mauer bearbeitet. Dabei gingen die Lernenden auf die Deutungsmuster: goldene Zeiten, Meinungsfreiheit, Fremdheit und Demokratie analytisch-kritisch ein. Anschließend führten die Lernenden symbolische Handlungen durch Präsentationen und Diskussionen über die Erinnerungsorte. Das Konzept der Erinnerungsorte wurde dreimal mit TN-Gruppen im Landeskunde-Unterricht eingesetzt:

- 1) Die erste Gruppe behandelte die oben genannten Einheiten mit ihren Didaktisierungsvorschlägen, sollte am Ende einige Erinnerungsorte aus ägyptischer Geschichte gemäß dem Konzept auswählen und präsentieren. Unter anderen wählten die Lernenden die Erinnerungsorte Beit El-Umma, Talaat Harb, Elgawhara Schloss, ElAlamein und das Märtyrer-Denkmal in Tahrir-Platz aus.
- 2) Die zweite Gruppe verglich Erinnerungsorte in Ägypten und Deutschland, wobei sie auf andere, als die im Buch behandelten Erinnerungsorte eingegangen ist wie: das Brandenburger Tor und Zweila-Tor / Denkmäler von Saad Zaghloul und Karl Marx / Ägyptens Renaissance Statue und Engel der Kulturen.

From Shakespeare to Modern Ages

- 3) Die dritte Gruppe erschließt bei jedem Erinnerungsort einen Deutungsmuster und geht von diesem auf vergleichbare Erinnerungsorte in Ägypten und ihre mediale Form. Bei den Präsentationen kam es oft zu Diskussionen um die behandelten Muster.

5. Daten und Datenauswertung

Bei der ersten Gruppe haben die TN sowohl materielle als auch immaterielle Orte der Erinnerung präsentiert, die sie für wissensbedürftig in der ägyptischen Geschichte hielten. Mit Personen wie Talaat Harb, Gründer der Misr-Bank, und Saad Zaghloul, verbinden sie die DM *Wirtschaftsentwicklung und Revolution/Freiheit*. Die beiden Personen sind durch verschiedene Erinnerungsorte symbolisiert: Talaat Harb Straße, Misr Bank, Talaat Harb Denkmal/ Beit ElUmma, Saad Zaghloul Denkmal, die gleichnamige U-Bahn-Station. Die Tradierung der Erinnerung durch verschiedene symbolische Akte erklärt die positive Wirkung der Erinnerung im kollektiven Gedächtnis.

Geographische Orte wie Elgawhara-Palast (innerhalb der Saladin-Zitadelle) evozierte bei den TN negative Gefühle, damit verbanden sie das blutige Ende der Mamluken-Ära oder die Schlacht der Mamluken, obwohl dieses Ereignis nicht in Gawhara-Schloss passiert ist. Diese falsche Assoziation kam aus dem größeren umgebenden Ort, der Zitadelle. Dieser Ort impliziert das DM *Fremdherrscher/ Fremdherrschaft/ Macht*.

Als deutsch-ägyptischer Erinnerungsort präsentierten die TN den Kriegsschauplatz ElAlamein. Dabei kann man die Muster *Zweiter Weltkrieg* und *Rommel* verbinden.

Bei dieser Gruppe ging es nur um eine Sammlung ägyptischer Erinnerungsorte. Es wurde nicht auf den Deutungsgehalt dieser Muster eingegangen, und TN haben deshalb ägyptische

Erinnerungsorte symbolisch durch Bilder und wenige Infos dargestellt.

Die zweite Gruppe hat deutsche und ägyptische Erinnerungsorte aus rein formaler Perspektive recherchiert und präsentiert. So haben die TN das Brandenburger Tor und Bab-Zweila verglichen. Bei dem Brandenburger Tor, im Auftrag des Preußenkönigs Friedrich Wilhelm II erbaut, handelt es sich um ein Symbol des Friedens und später nach dem Sieg über Napoleon als Symbol des Sieges. Bei dem Zweila-Tor ist es ein Symbol der erbarmlosen Macht, da es an viele grausame Hinrichtungen erinnert. Strittig war dabei die Enthauptung der Gesandten des mongolischen Feldherrn Hülegü als Symbol der ägyptischen Macht. Besonders das Deutungsmuster *Macht* ist vieldeutig und bat einen wichtigen Sprechanlass im Unterricht an. Dieses Beispiel macht deutlich, dass die Bedeutung der Erinnerungsorte im Laufe der Zeit verändert werden kann, deswegen lassen Erinnerungsorte vielfältige Interpretationsmöglichkeiten und die Auseinandersetzung mit den geschichtlichen Ereignissen möglich.

Ein weiterer Vergleich war zwischen dem Denkmal des unbekanntes Soldaten in Kairo und dem Kreuzberg-Denkmal in Berlin. Beide Erinnerungsorte stehen zum Andenken an die im Krieg gefallenen Soldaten der ägyptischen und der [preußischen Armee](#). „Den Gefallenen zum Gedächtniß, / den Lebenden zur Anerkennung, / den künftigen Geschlechtern zur Nacheiferung.“ steht an einer Tafel unter dem Kreuzberg-Denkmal und verweist auf die identitätsstiftende Funktion der Erinnerungsorte. Beide Erinnerungsorte arbeiten mit axiologischen Mustern wie *Treue* und *Opferbereitschaft*

Der dritte Vergleich war zwischen den beiden Erinnerungsorten Ahmed Lutfi-Elsayed-Straße in Kairo und Goethe Straße in München. Der ägyptische Philosoph ist als der arabische Platon

From Shakespeare to Modern Ages

bekannt, hat einen wichtigen Beitrag bei der Aufklärung in Ägypten geleistet, war der Leiter der Akademie der Arabischen Sprache und der erste Dekan der ägyptischen Universität. Mit dem deutschen Dichter, dessen Name am weltweit verbreiteten Sprachinstitut steht, teilt er das Muster *Aufklärung/Bildung*. Dabei gingen die TN nicht auf den materiellen Träger der Erinnerung, sondern auf den Wert der zu erinnerten Person und die implizierten Deutungsmuster.

Bei der dritten Gruppe werden bei jedem deutschen Erinnerungsort Deutungsmuster herausgearbeitet und mittels dieser Muster eine symbolische Handlung durchgeführt. Bei der Bearbeitung des Erinnerungsortes „Berlin in den 20er Jahren“ ergab sich das Deutungsmuster *goldene Zeit*. Die Arbeitsgruppen gingen beim Verstehen dieses Musters und dessen Bearbeitung im eigenen kulturellen Raum auseinander. Verschiedene Zeiträume wurden als golden bezeichnet: der Zeitraum von Mohamed Ali – als Begründer des neuen Ägyptens –, von Khedivi Ismail mit der Vollendung und Eröffnung des Suez Kanals und von Gamal Abdelnasser, noch bis heute wegen Verstaatlichung des Suez Kanals verehrt. Bei jeder Ära hatten die Gruppen das Muster *golden* sowie das Gegenmuster *dunkel* als die Kehrseite der goldenen Erscheinungen markiert. Die Gegenüberstellung beider Muster half bei der Entwicklung eines Diskurses, bei dem die TN ihre Annahmen und Meinungen diskutiert haben. Weiterhin hat eine Gruppe ein dreiteiliges Bild zu der Zeit von Mohamed Ali entwickelt, das die Familie des Herrschers, die Regierenden nicht-ägyptischer Herkunft und die Untertanen zeigte. Evoziert wurde das durch ein vorgeschlagenes Arbeitsblatt in dieser Einheit mit dem dreiteiligen Gemälde „Großstadt“ des Künstlers Otto Dix aus dem Jahr 1928. Sie gaben mit diesem Bild ihrem Verständnis eine symbolische Komponente und reflektierten ihre Idee zum Muster *goldene Zeit*.

Dahlia Kashmiry, PhD

Beim Mahnmal der Bücherverbrennung in Berlin haben die TN negativ beladene Muster wie *kultureller Verfall / dunkle Zeiten* herausgearbeitet, damit ist die Zerstörung kultureller Zentren verbunden. Es gab zahlreiche Beispiele aus ägyptischem und arabischem Kulturraum wie die Verbrennung des Opernhauses in Ägypten (1971), der wissenschaftlichen Akademie (2011) und von al-Aqsa-Moschee in Palästina (1969). Andere gingen noch weit zurück in die Geschichte und nannten die Verbrennung der Alexandria-Bibliothek (im 1. Jh. V. Ch.) und der Bagdad-Bibliothek (1258) als Symbole für die Zerstörung des arabischen Kulturerbes. An diesem Beispiel wird es klar, wie man mittels der im Erinnerungsort impliziten Deutungsmuster auf verschiedene geschichtliche Ereignisse eingehen kann, was die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern kann, indem sie für die perspektivische Auseinandersetzung sensibilisiert werden.

6. Fazit

Die von den Studierenden selbst ausgewählten Erinnerungsorte zeigen, wie sie differenziert das Konzept verstanden und umsetzen konnten. Sie begriffen, dass es keine einheitliche, einzig korrekte Version der Geschichte gibt, sondern immer verschiedene Perspektivierungen geschichtlicher Ereignisse. Erinnerungsorte stellen einen breiten zeitlichen Kontext für die Vergleichbarkeit aus verschiedenen zeitlichen Ebenen her.

Durch die Erarbeitung von Erinnerungsorten aus der Perspektive der kulturellen Deutungsmuster lässt sich viele Anschlussmöglichkeiten an eigne Erinnerungsorte aus der ägyptischen Kultur erarbeiten. Lernende waren dadurch der historisch und gesellschaftlich vermittelten Muster bewusst und entwickelten die Fähigkeit, den symbolischen Gehalt von Erinnerungsorten zu deuten und an deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen. Der Zugang zu den Deutungsmustern (C. Altmayer) und der Aufbau von symbolischer Kompetenz (C.

From Shakespeare to Modern Ages

Kramersch) bieten den Lernenden im Fremdsprachenunterricht eine Orientierung im deutschsprachigen Raum sowie eine Positionierung im eigenkulturellen Raum. So entwickelt sich eine symbolische Deutungskompetenz, bei der die Lernenden kulturelle Deutungsmuster erarbeiten, die in verschiedenen deutschsprachigen Kontexten vorkommen, und angemessen symbolische Handlungen durchgeführt haben.

Literaturliste

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.
In: IDV-Rundbrief der Internationalen Deutschlehrerverband
45/1990. 15-18.
- Altmayer, C. (2010): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? *Acta Germanica. German Studies in Africa* 38, 86-102.
- Badstübner-Kizik, C. (2013): Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen. In: Chudak, Sebastian (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht omnimedial?* (Posener Beiträge zur Germanistik). Frankfurt a.M. 33–45.
- Badstübner-Kizik, C. (2014): Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: *Nicole Mackus, N./ Möhring, J. (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 87.* Göttingen. 43-
- Badstübner-Kizik, C. (2015): über Erinnerungsorte. zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch* 52/2015, 11-15.
- Badstübner-Kizik, C./ Hille, A. (2014): »Erinnerungsorte« als Impulse für grenzübergreifende Kooperationen in Lehre und Unterricht. Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutschpolnischen Kooperationsprojekt. *InfoDaF* 2014/5. 544-555

- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, Heft 2, 99–112. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>).
- Badstübner-Kizik, C./ Hille, A. (Hrsg.) (2016): Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache.
- Francois, E. / Schulze, H. (Hrsg.) (2003): Deutsche Erinnerungsorte.
- Geertz, C. (2005): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: *Kammer, Stephan; Lüdeke, Roger (Hrsg.): Texte zur Theorie des Textes. Stuttgart, 274-292.*
- Hahn, H. / Traba, R. (Hrsg.) (2015): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte.
- Jörg Roche, J./ Röhling, J./ Koreik, U. (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen als Themen der Sprach- und Kulturvermittlung. In.: Ders., 3-8.
- Koreik, U./ Roche, J. (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. *Koreik U, Roche J, Röhling J (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen - Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler, 9-26.*
- Kramsch, C. (2011): Symbolische Handlungskompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44/2011, 35-40.
- Kreis, G. (2010): Schweizer Erinnerungsorte.
- Schiedermaier, S. (2017): Rezension zu Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 2017; 44(2–3), 179–181.

From Shakespeare to Modern Ages

Schmidt, S./ Schmidt, K. (2007): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 34/4, 418-427.

Schmidt, S./ Schmidt, K. (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.