



***Die Mörder sind unter uns* - Film und Literatur in der
Nachkriegszeit - Überlegungen zum Einsatz im DaF-
Unterricht**

Sonja Arnold, Porto Alegre

ISSN 1470 – 9570

***Die Mörder sind unter uns* - Film und Literatur in der Nachkriegszeit - Überlegungen zum Einsatz im DaF-Unterricht**

Sonja Arnold

Wolfgang Staudtes Film *Die Mörder sind unter uns* (1946), der als erster Spielfilm der Nachkriegsgesellschaft gilt, berührt im besonderen Maße die Fragen der deutschen Nachkriegsgesellschaft nach Schuld, Opfer-, Täter- und Mitläuferschaft. Er setzt sich außerdem mit dem Neubeginn in der sogenannten Trümmergesellschaft und den Themen Versöhnung und Kontinuität auseinander. Dabei steht er jedoch nicht isoliert, sondern passt sich in ein Panorama aus Texten unterschiedlicher medialer Provenienz (Romane, Hörspiele, Filme) ein. In Kombination mit Parallel- und Kontrasttexten eignet er sich für den Einsatz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Ausgehend von der Analyse der Eingangsszene des Films sowie der Hauptcharaktere werden zentrale Themen der deutschen Nachkriegsgesellschaft (Hunger, Verzweiflung, die Rolle der Kriegsheimkehrer, Schuld) herausgearbeitet und Thematik und Ästhetik zwischen Neubeginn und Kontinuität diskutiert. Die solchermaßen gewonnenen Einsichten werden mithilfe von Parallel- und Kontrasttexten vertieft, zu denen Wolfgang Borcherts *Das Brot* (1946) und *Draußen vor der Tür* (1947), Heinrich Bölls *Wanderer kommst du nach Spa* (1950) und *Und sagte kein einziges Wort* (1953) sowie Paul Celans *Todesfuge* (1947) gehören. Mithilfe einer *Concept Map* wird der Lernerfolg der Studenten festgehalten. Ziel ist die Schaffung eines Panoramas, das die komplexe Ausgangssituation der deutschen Nachkriegsgesellschaft nachzuvollziehen erlaubt.

1. Einführung

In den meisten gängigen Literaturgeschichten wird eine Trennung in Epochen vorgenommen, die eine Zäsur um 1945 ansetzt, und die Literatur der Weimarer Republik, getrennt durch die Zeit des Nationalsozialismus, somit klar von der Nachkriegsliteratur abgrenzt (vgl. stellvertretend Beutin 2001: 492). Diese Einteilung spiegelt sich auch im Literaturunterricht sowohl an deutschen als auch an ausländischen Hochschulen, wo Epochenvorlesungen und Literaturseminare meist ebenfalls mit dieser Zäsur arbeiten. Während die Sinnhaftigkeit dieser Einteilung an dieser Stelle nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden soll, erscheinen ihre Implikationen jedoch ungleich problematischer und werden hier diskutiert. Zunächst wird mit der Begriffsbildung *Literatur nach 1945* ein historischer Referenzpunkt als Ausgangspunkt für eine literaturhistorische Bestimmung genommen, der anders als Epochen, die aufgrund gemeinsamer Ideologien und ästhetischer Programme charakterisiert werden

(Beispiel Romantik), klar an die realgeschichtlichen Gegebenheiten gekoppelt ist und Literatur auf den ersten Blick somit eher thematisch als ästhetisch bestimmt. Die oftmals synonym verwendeten Epochenbezeichnungen *Trümmerliteratur* (*Trümmerfilm*), *Stunde Null* und *Literatur des Kahlschlags* nehmen zudem bereits in der Denomination die thematischen Felder des zerstörten Deutschlands nach 1945 auf: zerbombte Städte, Hunger, Perspektivenlosigkeit, aber auch Neubeginn und Wiederaufbau. Die deutsche Lebenswirklichkeit ist in den Jahren nach 1945 indes ebenso disparat wie die in der Literaturgeschichte für die in jener Zeit entstehenden Texte gefundenen Bezeichnungen.¹

Die Vermittlung dieser komplexen Lebensrealität im DaF-Unterricht stellt dabei eine große Herausforderung dar, an die sich, so die These dieses Beitrags, durch eine Beschäftigung mit literarischen und filmischen Verarbeitungen dieser Zeit, angenähert werden kann. Dass dies mithilfe von literarischen und filmischen Zeugnissen in gewinnbringender Weise erfolgen kann, hängt zum einen mit der Möglichkeit literarischer Texte zusammen, ein Experimentierfeld zu bilden (vgl. Neumann: 30), und damit einhergehend, verschiedene Möglichkeiten nebeneinander existieren zu lassen, mithin eine Thematik in ihrer ursprünglichen Komplexität bestehen zu lassen und auszuarbeiten. Zum anderen leisten künstlerische Annäherungen an diesen Stoff die Möglichkeit einer Perspektivenübernahme und damit besseren Fassbarkeit der Ereignisse und Lebenssituationen innerhalb des Unterrichts. Zudem ist durch den Abgleich mit Parallel- und Kontrasttexten die Errichtung eines Panoramas der deutschen Nachkriegszeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln möglich.

Der Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht ist in den letzten Jahrzehnten stetig populärer geworden. Dabei stand nicht nur die Schulung der Lesekompetenz im Vordergrund, sondern vor allem ihr landeskundliches Potential (vgl. Bischof et al.), die Steigerung der Schülermotivation (vgl. Kast 1994: 11), ihr Potential zur Perspektivenübernahme (vgl. ebd.) und Pluriperspektivität sowie die Möglichkeit von Anschlusskommunikation, die das Training der Sprachrezeption und –produktion umfasst.

¹ Vgl. hierzu beispielsweise auch die Charakterisierung unterschiedlicher Erscheinungen in der deutschsprachigen Nachkriegslyrik: "Wirklichkeitszuehr, Vergangenheitsbewusstsein, Zukunftsorientierung und doch vielfache Zurücknahme in traditionellen literarischen Formen; Euphorie und Aufbruchstimmung, unmittelbar verschränkt mit Imitationen, Verstörungen, aber auch mit Kritikfähigkeit und Widerstandswillen" (Beutin 2001: 497).

Als übergeordnetes Lernziel für den Einsatz von literarischen und filmischen Zeugnissen nach 1945 im DaF-Unterricht bzw. im Literaturunterricht an ausländischen Universitäten steht die Schaffung eines Panoramas der deutschen Nachkriegsgesellschaft mithilfe von literarischen und filmischen Zeugnissen innerhalb einer längeren Unterrichtseinheit, die von Wolfgang Staudtes Spielfilm *Die Mörder sind unter uns* (1946), dem ersten deutschen Nachkriegsfilm, ausgeht und im Anschluss mit weiteren Parallel- und Kontrasttexten aus dieser Zeit arbeitet. Hilfreich bei der Verwendung von *Die Mörder sind unter uns* im (DaF-)Unterricht sind die ausführlichen Analysen und Materialsammlungen der Schriftenreihe *Film und Geschichte*,² die gemeinsam von der Landesmedienstelle Niedersachsen und der Gesellschaft für Filmstudien e.V. Hannover herausgegeben wurden, sowie ein an der Universität Kassel durchgeführtes Unterrichtsprojekt (vgl. Moeller 2007). Dort finden sich neben genauen Analysen vor allem auch methodisch-didaktische Hinweise für den Einsatz im Unterricht und die jeweiligen Lernziele. Je nach Schwerpunkt kann der Film dabei im Deutsch-, Geschichts- oder Religionsunterricht eingesetzt werden und im Anschluss die Fragen nach Schuldmotiv, Heimkehrerperspektive, Opferperspektive, Orientierungs- und Aussichtslosigkeit³ etc. diskutiert werden. Im Folgenden steht der Einsatz des Films im DaF-Unterricht im Vordergrund, wobei als Lernziele landeskundliches Wissen über das Nachkriegsdeutschland, literaturhistorische Kenntnisse der wichtigsten Strömungen der deutschen Literatur nach 1945 sowie die Analyse ästhetischer Besonderheiten stehen. Ein wichtiges Groblernziel im DaF-Unterricht ist außerdem der Abbau von Stereotypen. Mithilfe der Analyse des Films kann bei Lernern ein differenziertes Deutschlandbild entstehen, das unterschiedliche Facetten (Nachkriegsdeutschland, Zerstörung und Neuaufbau, Auseinandersetzung mit der Schuldfrage) einschließt und eine geschichtliche Einordnung erlaubt. Nach Ansatz dieses Beitrags ist es entscheidend, mehrere Texte als Kontrast- und Paralleltexte nebeneinander stehen zu lassen, da nur im Nebeneinander unterschiedlicher Perspektiven der komplexen Situation im Nachkriegsdeutschland Rechnung getragen werden kann. Es wird hierzu im Folgenden ein Entwurf für eine Unterrichtssequenz geschildert, der vereinzelte Elemente herausgreift (Analyse der Eingangssequenz von *Die Mörder sind unter uns*,

² http://www.geschichte-projekte-hannover.de/filmundgeschichte/deutschland_nach_1945/zeitgenossische-spielfilme/die-filme-3/die-morder-sind-unter-uns/sequenzprotokoll-19.html beinhaltet unter anderem ein ausführliches Sequenz- und Einstellungsprotokoll

exemplarische Figurenanalyse) und weitere Texte einbezieht (Wolfgang Borchert: *Draußen vor der Tür, das Brot*; Heinrich Böll: *Wanderer kommst du nach Spa, Und sagte kein einziges Wort*; Paul Celan: *Die Todesfuge*), um so ein Panorama der Epoche entstehen zu lassen. Das Eingangsniveau ist ab B1 nach dem Europäischen Referenzrahmen anzusetzen.

2. Die Mörder sind unter uns (1946)

2.1 Überlegungen zum Einsatz im Unterricht: die Eingangsszene

Im Folgenden werden ausgewählte Szenen aus *Die Mörder sind unter uns* nach ihrem Vorkommen im Unterricht chronologisch analysiert und im Anschluss mit Vorschlägen für ihren Einsatz im DaF-Unterricht versehen. Der Spielfilm *Die Mörder sind unter uns* schildert die Begegnung der KZ-Heimkehrerin Susanne Wallner mit dem ehemaligen Chirurgen Dr. Hans Mertens, der während des Krieges einer Erschießung von polnischen Zivilisten beiwohnte und seither mit Schuldgefühlen lebt, im zerbombten Berlin. Dabei stehen neben der Schuldfrage und verschiedener Einzelschicksale vor allem auch unterschiedliche Modi des Umgangs mit der Vergangenheit und des Weiterlebens in der Nachkriegsgesellschaft im Vordergrund, die sich paradigmatisch in der Annäherung zwischen Susanne Wallner und Hans Mertens zeigen. Nach Einstieg und Vorentlastung⁴ kann die Arbeit mit dem Film erfolgen.

Die Eingangsszene von Staudtes Nachkriegsfilm *Die Mörder sind unter uns* enthält, ihrem expositorischen Gehalt entsprechend, bereits eine Vielzahl von Themen, die sowohl für den gesamten Film als auch für zahlreiche weitere Werke der Nachkriegsliteratur bestimmend sind. Nach der Einblendung des Schriftzugs "Berlin 1945. Die Stadt hat kapituliert" im Vorspann, der damit bereits eine historisch-kontextuelle Situierung bietet, wird ein Städtebild aus Schutt und Trümmern von einer auf dem Boden stehenden Kamera aus der Froschperspektive eingefangen. In einer anschließenden Aufwärtsfahrt werden sodann Kreuze, Ruinen, spielende Kinder und der langsam auf die Kamera zuschreitende Protagonist Mertens nach und nach gezeigt (Schwenk über Trümmergrundstück. Ein Mann, Dr. Mertens, geht auf ein Kabarett zu,

³ <http://nibis.ni.schule.de/nli1/bibl/pdf/moerder.pdf> (19 f.).

⁴ Hierbei kann gewinnbringend mit den für die Universität Kassel erarbeiteten Materialien zum Einstieg in die Thematik gearbeitet werden, die eine intensive Internetrecherche vorsehen sowie das benötigte Vokabular vorentlasten (vgl. Moeller 2007: 128/129).

01.17 - 02.12).⁵ Im Kontrast zu dieser Szenerie und dem ins Leere gerichteten Blick des Protagonisten steht die musikalische Untermalung durch Tanzmusik in Tradition der Weimarer Republik, die mit einem Keraschwenk auf das Etablissement "das moderne Kabarett: Tanz - Stimmung - Humor" ihr materielles Pendant in der dargestellten Szenerie findet. Damit sind in dieser kurzen Eingangspassage bereits die zwei Pole der deutschen Nachkriegswirklichkeit ausgedrückt: zum einen Trostlosigkeit, Trümmer und Zerstörung, zum anderen Neuaufbau und Kontinuität, die sich terminologisch in den Bezeichnungen *Trümmerliteratur* und *Stunde Null* niederschlagen. Für den Einstieg in die Arbeit mit dem Film bietet es sich an, Leitfragen zu stellen, die in Kleingruppen bearbeitet und dann im Plenum diskutiert werden (z.B. mithilfe der Methode *Think-Pair-Share*):

- 1.) Welche Dinge und Orte werden in der Eingangssequenz dargestellt?
- 2.) Welche Darstellungsmittel werden verwendet (Kameraeinstellungen, Musik etc.)?
- 3.) Was denkt der Mann, während er durch die Stadt geht?

Die Studenten machen sich dabei durch genaue Beobachtung mit der Szenerie vertraut, indem sie die zentralen Objekte (Ruinen, Gräber, Trümmer) und Orte (Trümmerlandschaft in Berlin, Kabarett) benennen, und legen die Grundlage für eine Verbindung inhaltlicher und ästhetischer Elemente⁶ (beispielsweise das Nebeneinander von Neuanfang und Zäsur) und für die später folgende Charakterisierung des Protagonisten.

In der nächsten Szene wird ein übervoller in den Bahnhof einfahrender Zug mit Heimkehrern gezeigt, die in einer Massenszene eintreffen und aus denen sich langsam die Protagonistin Susanne herauslöst (Überfüllter Zug erreicht Bahnhof. Ankunft Susanne Wallners im zerstörten Berlin, 02:12-03:50). Die Kamera fängt einen Platz ein, auf dem sich Alte, Kranke und Verletzte befinden und auf dem an der Wand noch ein bereits beinahe herabfallendes Plakat mit der Aufschrift "Das schöne Deutschland"

⁵ Die Zuordnung der Szenen erfolgt mithilfe des Sequenzprotokolls aus der Reihe *Film und Geschichte*. Dabei wird der Film in inhaltlich zusammenhängende Sequenzen aufgeteilt, die anhand einer Tabelle für jede Szene benannt und mit der jeweiligen Zeitangabe im Film versehen werden. Im Folgenden werden diese Angaben für die Zuordnung der Szenen verwendet: http://www.geschichte-projekte-hannover.de/filmundgeschichte/deutschland-nach_1945/zeitgenossische-spielfilme/die-filme-3/die-morder-sind-unter-uns/sequenzprotokoll-19.html

⁶ An dieser Stelle sollte vor der Arbeit das von Moeller (2007: 122) erarbeitete Vokabular zu Kameraeinstellungen und filmsprachlichen Mittel eingeführt werden.

hängt. An dieser Stelle werden somit zunächst die Thematik der Heimkehrenden sowie die zu dieser Gruppe gehörende Protagonistin Susanne eingeführt (in diesem Fall handelt es sich um eine Heimkehrende aus einem Konzentrationslager). Zudem werden durch das Plakat unterschiedliche Deutschlandbilder vermittelt. Das Plakat zeigt Deutschland als Touristenziel; in der Mitte prangt ein Marktplatz mit intaktem Brunnen und schildert eine Idylle, die jedoch freilich im Gegensatz zur Umgebung, dem zur Erzählzeit zerstörten Deutschland, steht, das nur schwerlich mit dem Attribut *schön* zu fassen wäre:

Toward the beginning of the film, Staudte thematizes the contrast between conventional tourist perceptions of beautiful Germany and the reality of a destroyed nation in an ironic tracking shot that moves from the rubble of Berlin to a tourist poster advertising the charms of old-time Germany (Brockmann 2010: 198).

Somit werden in dieser Szene zwei unterschiedliche Deutschlandbilder gezeigt, die die Studenten mithilfe der folgenden Arbeitsanweisungen erarbeiten sollen:

- 1.) Betrachten Sie das Plakat "Das schöne Deutschland": welche Assoziationen haben Sie damit?
- 2.) Beschreiben Sie im Gegensatz dazu das in dieser Szene geschilderte Deutschland.
- 3.) Welche Gedanken hat die Frau, während sie durch die Stadt geht?

In der Exposition des Films werden bereits die zentralen Themen (das zerstörte Deutschland, Trümmer und Wiederaufbau, Heimkehrer, Orientierungslosigkeit, Zäsur) und die beiden Hauptcharaktere vorgestellt (der desillusionierte und traumatisierte Mertens und die nüchterne und tatkräftige KZ-Heimkehrerin Susanne), all dies in expressionistischer Ästhetik (vgl. Brockmann 2010: 198), sodass nicht lediglich auf thematisch-inhaltlicher Ebene eine Kontinuität zum "alten Deutschland" (z.B. durch das Plakat an der Wand) besteht, sondern auch ästhetisch an die Filmtradition des Weimarer Kinos angeknüpft wird. Das Changieren zwischen Bruch und Neubeginn zeigt sich dabei in den literaturgeschichtlichen Termini, den dargestellten Orten und Objekten sowie der Filmästhetik und bleibt wesentliches Lernziel bei der Erfassung der Realität nach 1945. Die Studenten haben sich durch die Arbeit mit den beiden ersten Szenen bereits mit der Realität nach 1945 (Trümmer, Ruinen, Perspektivenlosigkeit der Charaktere), dem Abgleich mit anderen Deutschlandbildern (Deutschland als Touristenziel, Ort der Idylle) sowie den beiden Hauptcharakteren und deren möglichen Schicksalen und Gedanken auseinandergesetzt.

Nach der Analyse der Eingangsszene wird ein kurzer Stopp eingebaut, um die Schüler den weiteren Fortgang antizipieren zu lassen (vgl. Kast 1994: 10). Dies bietet den Vorteil, dass sich die Studenten a) intensiver mit der Materie auseinandersetzen, b) ihre Motivation zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik verstärkt wird und c) mehrere Handlungsalternativen angedacht werden, womit ein vertiefter Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Film erfolgen kann. Denkbar wären hierbei Perspektivenübernahmen (was geht Mertens/Susanne beim ziellosen Wandern durch die Ruinen durch den Kopf?), Füllung von Leerstellen (wo kommen Mertens/Susanne her?) oder Antizipationen (wie verbindet sich die Geschichte der beiden?). So setzen sich die Lerner bereits zu Beginn mit zentralen Themen und Charaktereigenschaften der Protagonisten auseinander, worauf bei der weiteren Analyse aufgebaut werden kann.

2.2 Figurenanalyse: Dr. Mertens, Susanne, Monschein, Brückner

Bei der Analyse des Figureninventars stehen sich zunächst die Protagonisten Mertens und Susanne gegenüber, die zwar beide das Schicksal einer traumatischen Vergangenheit teilen (diese wird allerdings nur in Bezug auf Mertens ausgearbeitet; Susannes Vergangenheit im Konzentrationslager wird nur momentweise erwähnt), aber ganz unterschiedliche Konsequenzen daraus ziehen. Wendet man sich ihrer Ausgangslage intensiver zu, so wird klar, dass auch diese äußerst unterschiedlich ist. Während es sich bei Mertens um einen Kriegsheimkehrer handelt, der sich im Anschluss an den Niedergang des Naziregimes mit der Frage nach Mittäterschaft und Schuld (an der Massenerschießung von polnischen Zivilisten) auseinandersetzt, spielt für Susanne die Schuldfrage keine Rolle. Konträr sind auch ihre Charaktereigenschaften: wird Mertens als hitzig, unzugänglich und hoffnungsverloren dargestellt, bleibt Susanne stets besonnen, pragmatisch und ist auf Versöhnung aus. Dabei handelt es sich, wie Moeller betont, um eine typische Gegenüberstellung im sogenannten *Trümmerfilm*:

Diese gegenläufige Konstellation, der kriegstraumatisierte und alltagsunfähige Kriegsheimkehrer und die aktive, selbständige, jedoch hingabenvoll auf das Wohl des Mannes konzentrierte Frau, ist relativ typisch für den deutschen Trümmerfilm (Moeller 2007: 119).

Diese Charakterisierung wäre indes in der Arbeit mit den Studenten auch kritisch zu hinterfragen, folgt sie doch stereotypen Frauenbeschreibungen (Susanne kümmert sich

um die praktischen Dinge, putzt und kocht, und bietet Mertens somit einen Zufluchtsort, an dem er sich von seinem Trauma erholen soll, während ihre eigenen Verletzungen im Dunkel bleiben) und stellt ein unrealistisches Bild von einer KZ-Heimkehrenden dar (zunächst in Bezug auf ihr makelloses Äußeres, dann aber auch im Fehlen eines Traumas), worauf auch ein Großteil des Kritik am Film abzielte.⁷ Es ist gerade an solchen Stellen von großer Wichtigkeit, weitere Texte in die Unterrichtseinheit miteinzubeziehen, sodass kein einseitiges Bild entsteht sowie die stereotypen Darstellungen für eine vertiefte Diskussion im Unterricht zu nutzen (vgl. Moeller 2007: 122).

Hinzu kommen zwei weitere Charaktere, der Fabrikant und ehemalige Hauptmann Ferdinand Brückner, der für die Erschießung von über hundert polnischen Zivilisten verantwortlich ist und eine nahtlose Eingliederung in die Nachkriegsgesellschaft im Schoße seiner Familie vollzogen hat, und der Optiker Gustav Mondschein, der geduldig auf die Heimkehr seines verschollenen Sohns wartet und voller Zuversicht "wenn er lebt, wird er kommen" über die Heimkehr desselben konstatiert. In der Gegenüberstellung der Charaktere Brückners und Mertens lassen sich nicht nur stellvertretend zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit Schuld nachzeichnen, sondern auch paradigmatisch Themenfelder der Nachkriegsgesellschaft um Entnazifizierung und Neubeginn nachvollziehen. Zur Gegenüberstellung bietet sich das erste Zusammentreffen der beiden an, das zeigt, wie Brückner selbstgerecht und jovial im Sessel seines bürgerlichen Arbeitszimmers sitzt und stolz von seinen 120 Mitarbeitern und den verstärkten Glasscheiben seiner Wohnung berichtet und dabei immer wieder den kommenden "Aufbau" betont. Die Spuren der Vergangenheit scheinen nicht mehr vorhanden, ein Schuldbewusstsein ist nicht auszumachen; im Gegenteil geht Brückner ganz in der Konzentration auf die Gegenwart auf. Der sichtlich irritierte und zunehmend schweigsam werdende Mertens betont, nach eigener Praxis und Assistenzarztstatus befragt, dass er "gar nichts" mache und kapselt sich zunehmend von den Unterhaltungen am Essenstich der Familie ab. Die Szene endet mit einer Nahaufnahme von Mertens Gesicht, während aus dem Off als Hintergrundgeräusche Detonationen, Sirenen und Kriegsgeschrei hörbar sind und es folgt eine Überblendung in die nächste Szene, in der die in Trümmern liegende Stadt, in der sich die Ratten

⁷ Theodor Kotulla: Wieder in Deutschland. "Die Mörder sind unter uns." http://www.geschichte-projekte-hannover.de/filmundgeschichte/deutschland_nach_1945-/zeitgenossische-spielfilme/die-filme-3/die-morder-sind-unter-uns/retrospektive-kritik.html

tummeln, gezeigt wird, begleitet von fröhlicher Musik. Folgende drei Aufgaben werden als Leitfragen für diese Szene gestellt:

- 1.) Wie verhalten sich Mertens und Brückner in dieser Szene? Warum?
- 2.) Zeichnen Sie den Gesprächsverlauf zwischen den beiden nach.
- 3.) Nahaufnahme von Mertens Gesicht: Welche Gedanken gehen Mertens durch den Kopf?

Hier lassen sich insbesondere individuelle Verhaltensweisen im Umgang mit Problemen der Nachkriegszeit (Schuld, Verrat, Loyalität, Mittäterschaft) nachzeichnen, die zudem in Paralleltexten nachgewiesen werden und somit als stellvertretend für eine Epoche gelten können. Die Studenten setzen sich mit der Vergangenheit Brückners und Mertens auseinander und lernen zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit Schuld (Mertens Verbitterung und Verantwortungsbewusstsein vs. Brückners Selbstgerechtigkeit und nahtlosen Übergang) sowie das Problem der Entnazifizierung in der Nachkriegszeit kennen. Im Füllen der Leerstelle um Mertens Gedanken setzen sie sich mit Traumata auseinander und lernen zudem ästhetisch eine Form der filmischen Erinnerungsevokation kennen, die in den später behandelten Texte beispielsweise durch innere Monologe realisiert wird. Denkbar für die weitere Beschäftigung wäre eine Analyse der Konfrontation zwischen Brückner und Mertens (Szene 24, Büro von Brückner: Mertens kommt. "Strohwitwer" Brückner lässt sich von ihm durch die Trümmerlandschaft zu einer Bar führen. Mertens will Brückner erschießen. Das Auftauchen einer Frau, die einen Arzt sucht, hindert ihn. Mertens begleitet die Frau, 49.20 - 53.51), Mertens Charakterwandlung bei der Rettung des kranken Kinds, die auch ästhetisch zwischen der Darstellung von Schlächter und Retter changiert (Szene 25: Wohnung der Frau. Mertens behandelt das kranke Kind, 53.51 - 57.50) oder der Schlusszene, in der in einer Parallelmontage unterschiedliche Deutschlandbilder zusammentreffen und die nochmals die verschiedenen Lösungen der drei Charaktere Susanne, Mertens und Brückners zusammenbringt. Obgleich in Staudtes Film bereits unterschiedliche Perspektiven und Themenfelder anwesend sind, ist es für das übergreifende Lernziel eines Panoramas der Nachkriegszeit wichtig, weitere Texte einzubeziehen, die ähnliche Erfahrungen, die damit als epochentypisch gelten können, oder Kontrasterfahrungen enthalten.

3. Kontrast- und Paralleltexte

3.1 Kommunikation(slosigkeit): Wolfgang Borchert: *Das Brot* (1946)

Eines der wichtigen Themen der Nachkriegsliteratur sind die Kommunikationsstrukturen in der Nachkriegsgesellschaft, die vielerorts von Schweigen gekennzeichnet sind und so unterschiedliche Motive wie den Umgang mit der Schuld, die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, Traumata und Hunger zum Ausgangspunkt haben.⁸ Ein wichtiger Reflex auf diese Entwicklungen sind zweifelsohne fiktionale Schilderungen von zwischenmenschlichen Beziehungen und Dialogen. In Wolfgang Borcherts (1921-1947) Kurzgeschichte *Das Brot* (1946) wird das Zusammenleben eines Ehepaars im Nachkriegsdeutschland geschildert, das seinen Alltag im Rahmen von Essensrationierungen gestalten muss. Als der Mann eines Abends das Bett verlässt, stellt die Frau fest, dass etwas vom Brot fehlt und entdeckt, dass er sich diesen Teil heimlich genommen hat. Jedoch wird darüber nicht offen gesprochen. Stattdessen überlässt die Ehefrau dem Mann, ganz dem Sterotyp der aufopferungsvollen Partnerin folgend, am darauffolgenden Tag eine ihrer drei Brotschreiben, indem sie vorgibt, so viel Brot abends nicht mehr zu vertragen. Die vielen unausgesprochenen Dinge und die indirekte Kommunikation zeigen sich auch in Sprache und Struktur des Textes. Kurze, teilweise elliptische Sätze ("Plötzlich wachte sie auf. Es war halb drei. Sie überlegte, warum sie aufgewacht war", Borchert 1999: 105), Paraphrasierungen des Schweigens ("Es war still", ebd.) sowie ins Leere laufende Dialoge ("Ich dachte, hier wäre was', sagte er noch einmal und sah wieder so sinnlos von einer Ecke in die andere, 'ich hörte hier was. Da dachte ich, hier wäre was.' 'Ich hab auch was gehört. Aber es war wohl nichts.' Sie stellte den Teller vom Tisch und schnippte die Krümel von der Decke. 'Nein, es war wohl nichts', echote er unsicher." ebd.) kennzeichnen den Text. Die sprachliche Struktur ist außerdem von Wiederholungen, Kälteschilderungen ("Die Kälte der Fliesen", ebd. "Du erkältest dich noch", ebd.) und einer Hell-Dunkel-Symbolik ("Sie machte Licht", ebd. "den dunklen Korridor", ebd.: 106) gekennzeichnet, die bei der Behandlung im Unterricht gemeinsam mit der Dialogführung von den Studenten anhand

⁸ Diese Themen bilden bis heute eine wichtige Konstante in der literarischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und werden in der gegenwärtigen Literatur vor allem im familiären Kontext thematisiert, beispielsweise in Uwe Timms *Am Beispiel meines Bruders* (2003). Vgl. auch Harald Welzers theoretische Auseinandersetzung mit der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit im kommunikativen Gedächtnis (vgl. Welzer 2002).

der folgenden Aufgabenstellungen nach der gemeinsamen Lektüre erarbeitet werden sollen:

- 1.) Zeichnen Sie das Gespräch zwischen dem Ehepaar nach.
- 2.) Was ist auffällig an der sprachlichen Struktur des Textes?
- 3.) Im Text spielen Schilderungen von Kälte sowie schnelle Wechsel vom Hellen ins Dunkle eine wichtige Rolle. Identifizieren Sie die entscheidenden Stellen und überlegen Sie, wie diese mit der Thematik des Textes in Verbindung stehen könnten.

Die solchermaßen erarbeitete unsichere Kommunikationsstruktur kann mit weiteren Quellen parallel gesetzt werden, so beispielsweise mit einigen Szenen aus dem Film *Die Mörder sind unter uns* (z.B. Szene 10, Susannes Wohnung. Sie putzt. Mertens ist von ihrem "Aufbauwillen" befremdet.), aber beispielsweise auch Heinrich Bölls Roman *Und sagte kein einziges Wort* (1953). Hauptthema ist hier ein getrennt lebendes Ehepaar, das aufgrund der Erlebnisse in der Nachkriegszeit, chronischen Geldmangels, Alkoholismus und Spielsucht nicht mehr zueinander findet, obwohl, wie sich nach und nach in den im Wechsel der von beiden Ehepartnern erzählten Versatzstücken herausstellt, Sympathien oder gar Liebesgefühle nach wie vor vorhanden sind. Auch hier ist die Erzählweise karg, in kurzen, knappen Sätzen, die Eheleute kommunizieren vornehmlich über kurze Notizzettel (vgl. Böll 2009: 5) und die allgemeine soziale Kälte wird durch einen parallel stattfindenden Hygienekongress und die Schilderung von Kontrastfiguren ("die sauberen Hände des Kassierers", ebd.) unterstrichen. Die hierbei an zentraler Stelle stehenden Lernziele sind die Systematisierung von künstlerischen Erscheinungen der Nachkriegszeit, deren Gemeinsamkeiten in der thematischen Ausgestaltung (Heimkehrer, Alkoholismus, Armut, Hunger, Trauma), einer ähnlichen sprachlichen Struktur (kurze, karge Sätze, Leerstellen, Thematisierung von Sprachlosigkeit und Kommunikationsmangel) und einer Ästhetik zwischen Aufbruch und Tradition bestehen. In der Herausarbeitung dieser Strukturen erhalten die Studenten Ideen für ein eigenes Panorama der Epoche, das darüber hinaus mit Auszügen aus der Literaturgeschichte oder weiteren Materialien ausgeweitet werden kann (vgl. die Materialien zum Film der Geslleschaft für Filmstudien Hannover e.V. Denkbar wären hier auch Informationen zur Struktur der Nachkriegsgesellschaft oder den Nürnberger Prozessen, die beispielsweise auch durch die Lektüre kurzer Zeitungsartikel in den Unterricht eingebaut werden können). Des Weiteren wäre eine Verbindung zu literaturgeschichtlichen Termini gewinnbringend, so beispielsweise der

Kahlschlagliteratur (vgl. Beutin 2001: 492 f.), die ja gerade in einer Überwindung der überkommenen Sprache ihren Ansatz hat und die noch mögliche Kommunikation und deren Problematik zum Thema hat. Im klassischen Dreischritt *vor der Lektüre - während der Lektüre - nach der Lektüre* (vgl. Bischof et al. 1999: 38-42) können in einer Progression zum einen selbständige Versuche zur Systematisierung unternommen werden, zum anderen aber auch explizit produktive Fähigkeiten geschult werden. So wäre es denkbar, einen Dialog aus Borcherts *Das Brot* in ein Theaterstück zu verwandeln (Schreibfertigkeit/Sprechfertigkeit) oder durch Perspektivenübernahme einen alternativen Dialog zu verfassen (Schreibfertigkeit).

3.2 Kriegsheimkehrer/Perspektivenlosigkeit: Wolfgang Borchert: *Draußen vor der Tür* (1947)

Ein weiteres wichtiges Thema, mit dem die Studenten bereits durch die Analyse der Eingangssequenz von *Die Mörder sind unter uns* vertraut sind, das in anderen Texten jedoch wesentlich detaillierter und mit anderen Schwerpunkten ausgearbeitet ist, ist dasjenige der Kriegsheimkehrer. Im Zentrum von Wolfgang Borcherts Drama *Draußen vor der Tür* (1947), das zunächst als Hörspiel gesendet, später in Hamburg uraufgeführt wurde, steht der aus mehrjähriger Kriegsgefangenschaft heimkehrende Beckmann, der versucht, Anschluss an sein altes Leben zu finden. Dies gelingt ihm jedoch kaum; nicht nur wegen diverser persönlicher Traumata, Kriegsverletzungen und Schuldgefühle,⁹ sondern auch, weil das Deutschland, das er verlassen hat, so nicht mehr existiert: beim Aufsuchen seiner Frau öffnet ihm ein anderer Mann die Tür, seine Eltern sind beide tot und sein Elternhaus wird von Fremden bewohnt. So findet er keinen Anschluss und bleibt stets "draußen vor der Tür".

Als Einstieg kann der Untertitel des Stücks projiziert werden. Darin heißt es, es sei: "Ein Stück, das kein Theater spielen und kein Publikum sehen will." Bei der Diskussion dieser Einschätzung, die über freie Assoziationen erfolgt, können die Studenten ihr Wissen über die Perspektivenlosigkeit und das mangelnde Selbstbewusstsein der Kriegsheimkehrer nutzen; zudem können über Zusatzmaterialien Informationen über die

⁹ Ähnlich wie in *Die Mörder sind unter uns* leidet Beckmann unter seiner Mittäterschaft und wird von Schuldgefühlen heimgesucht. In der dritten Szene sucht er den Oberst auf, um diesem die Verantwortung für elf tote Soldaten zurückzugeben.

Situation der Theater im Nachkriegsdeutschland hinzukommen (vgl. Beutin 2001: 503). Abschließend ist es wichtig, zu betonen, dass das Stück im Gegensatz zu seiner Selbsteinschätzung zu einem großen Publikumserfolg wurde (vgl. ebd., 504).

Im Anschluss an die bereits bearbeitete Heimkehrerthematik und die unterschiedlichen Deutschlandbilder werden die Regieanweisungen der 1. Szene gemeinsam gelesen:

Ein Mann kommt nach Deutschland. -- Und da erlebt er einen ganz tollen Film. Er muß sich während der Vorstellung mehrmals in den Arm kneifen, denn er weiß nicht, ob er wacht oder träumt. Ja, und als der dann am Schluß mit leerem Magen und kalten Füßen wider auf der Straße steht, merkt er, daß es eigentlich nur ein ganz alltäglicher Film war: Von einem Mann, der nach Deutschland kommt. Einer von denen, die nach Hause kommen und die doch nicht nach Hause kommen, weil für sie kein Zuhause mehr da ist. Ihr Zuhause ist dann draußen vor der Tür. Ihr Deutschland ist draußen, nachts im Regen, auf der Straße. Das ist ihr Deutschland.¹⁰

Ausgehend von den erarbeiteten Deutschlandbildern aus dem Film kann mithilfe von in Gruppenarbeit diskutierten Fragestellungen eine Annäherung an Borcherts Text geschaffen werden. Die Heimkehrerthematik ist dabei bereits bekannt, auch das Wissen um die Hintergründe der schwierigen Situation in der Nachkriegsgesellschaft ist zu diesem Zeitpunkt in Grundzügen vorhanden. Auf dieser Basis werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- a) Welches Deutschlandbild bietet sich dem Mann bei seiner Rückkehr?
- b) Was könnten die Gründe sein, warum der Mann nur ein Zuhause *draußen vor der Tür* sieht?

Neben textimmanenten Antworten (Hunger, Kälteerfahrungen, Abweisung) können die Studenten bei der Eruiierung der Gründe ihr Wissen aus anderen Quellen einbringen (so beispielsweise den geteilten Wohnraum im Film *Die Mörder sind unter uns*, verschollene Angehörige wie Mondscheins Sohn oder die Lebensmittelrationierung in *Das Brot*). Nachdem nun in mehreren Paralleltexten die schwierige Situation im Nachkriegsdeutschland und die Probleme von Hunger, Armut, Perspektivenlosigkeit, Tod und Zerstörung thematisiert wurden, soll in einem weiteren Schritt geklärt werden, wie der Umgang mit diesen Problemen erfolgen kann. Dazu bietet sich wieder eine Parallelführung mit den beiden Protagonisten von *Die Mörder sind unter uns* an. Nachdem Beckmann auf der Suche nach seinen Eltern erfahren hat, dass diese

¹⁰ Hörspielfassung bei der University of Texas: <http://www.utexas.edu/ftp/courses/swaffar/distance/titel.htm>

Kollaborateure des Nazi-Regimes waren und Selbstmord begangen haben, steigert sich seine Verzweiflung nochmals. Im Dialog mit seinem Alter Ego werden im Anschluss verschiedene Positionen über die Sinnhaftigkeit eines Weiterlebens nebeneinandergestellt und es heißt am Ende pragmatisch: "das Stück wird selbstverständlich brav bis zu Ende gespielt. Wer weiß, in welcher finsternen Ecke wir liegen."¹¹ Während es für Beckmann im Stück keine zufriedenstellende Lösung gibt, werden für Mertens mehrere Lösungsansätze angeboten. Zunächst erhält er in Susanne ein Gegengewicht, indem sie ihm demonstriert, dass eine pragmatische und zukunftsgerichtete Lebensführung nach wie vor möglich ist. Am Ende erfährt er in der Rettung des Kinds doch noch eine sinnstiftende Handlung in seiner Rolle als Arzt, die das Leben als zunächst einzigen Wert neu etabliert. Zu diesem gesellt sich die Liebe, die er in der Beziehung zu Susanne als weiteren Wert erkennt. Am Ende des Films steht zwar keine Versöhnung, jedoch die Aussicht auf Gerechtigkeit, die in dieser Form als von außen kommende Gerechtigkeit durchaus zur Diskussion gestellt werden kann. Diese verschiedenen Umgangsformen werden in einer Tabelle (Probleme - Umgang mit den Problemen - Lösungsansätze) für die drei genannten Figuren gemeinsam mit den Studenten erarbeitet und im Tafelbild festgehalten. An dieser Stelle könnte zudem mit einem weiteren Text gearbeitet werden, in dem ein Kriegsheimkehrer neben psychischen auch körperliche Verstümmelungen aufweist: Heinrich Bölls *Wanderer kommst du nach Spa*. In einem inneren Monolog schildert der Erzähler in Ich-Perspektive die Heimkehr als Verletzter in ein Lazarett, das er erst am Ende als seine ehemalige Schule erkennt. Ebenso erst am Ende der Erzählung nimmt er die Verstümmelung wahr:

Ich zuckte hoch, als ich einen Stich in den linken Oberschenkel spürte, ich wollte mich aufstützen, aber ich konnte es nicht: ich blickte an mir herab, und nun sah ich es: sie hatten mich ausgewickelt, und ich hatte keine Arme mehr, auch kein rechtes Bein mehr, und ich fiel ganz plötzlich nach hinten, weil ich mich nicht aufstützen konnte; ich schrie (Böll 1999: 378).

So disparat die Probleme der deutschen Nachkriegsgesellschaft sind, so unterschiedlich ist auch der individuelle Umgang mit ihnen. Ein wichtiges Lernziel bei der Integration in den DaF-Unterricht ist es, diese Situation in ihrer Komplexität zu erfahren. Dafür ist es wichtig, unterschiedliche Schicksale und Umgangsweisen mit denselben zu kennen.

¹¹ Ibid.

Ein in Staudtes Spielfilm nur angedeutetes und in den anderen Texten nicht thematisiertes Schicksal ist dasjenige der KZ-Überlebenden Susanne Wallner.

3.3 Die Shoa: Paul Celan: *Todesfuge* (1947)

In der Analyse der Figur der Susanne wurde bereits deutlich, dass es sich um eine Überlebende eines Konzentrationslagers handelt, die, wie die Diskussionen mit den Studenten zeigen dürften, indes wenig glaubwürdig ist (vgl. dazu auch Moellers (2007: 122 f.) Berichte aus der Praxis). Ihr makellostes Äußeres steht zunächst im krassen Gegensatz zu den ausgemergelten Körpern der KZ-Überlebenden jener Zeit. Zudem legt sie ein Maß an Zuversicht und Zukunftsgewandtheit an den Tag, das für eine KZ-Überlebende unrealistisch ist. Im weiteren Verlauf des Films werden die Gräueltaten des Holocausts lediglich in einer Szene indirekt geschildert: Brückner wird beim Kaffeetrinken in seiner Wohnung gezeigt, während er Zeitung liest. Für den Zuschauer lässt sich der Titel der Zeitung klar erkennen, bevor die Kamera zu einer Nahaufnahme von Brückners Gesicht übergeht: "2 Millionen Menschen vergast" (Szene 24, Büro von Brückner: Mertens kommt. "Strohwitwer" Brückner lässt sich von ihm durch die Trümmerlandschaft zu einer Bar führen. Mertens will Brückner erschießen. Das Auftauchen einer Frau, die einen Arzt sucht, hindert ihn. Mertens begleitet die Frau.). Indirekt wird damit erneut auf die Schuldfrage Bezug genommen, wenn Brückner völlig reuelos und unbeeindruckt in seiner gutbürgerlichen Wohnung sitzt, während die Aufarbeitung der Gräueltaten der Nazis und der Shoa auf sich warten lässt.

Es ist aufgrund dieser Ausgangslage wichtig, dass die Studenten, um die Komplexität und Vielschichtigkeit der Situation nach 1945 zu erfassen und ein mehrschichtiges Panorama zu erhalten, auch mit Texten vertraut gemacht werden, die diese Realität thematisieren. Nachdem nun bereits ein Spielfilm, Romane, Dramen und Hörspiele behandelt wurden, bietet es sich an, ein lyrisches Dokument zu analysieren, zumal die Lyrik in der Schilderung subjektiver Eindrücke eine entscheidende Funktion in dieser Zeit hat: "Die Lyrik wurde nicht ohne Grund die herausragende literarische Repräsentationsform von Stimmungen der frühen Nachkriegsjahre" (Beutin 2001: 494). Das wohl bekannteste und eindringlichste Zeugnis dieser Zeit ist Paul Celans *Todesfuge*. Ausgehend von den Diskussionen um die Darstellung Susannes und die eben eingeführte Szene kann eine Unterrichtssequenz zum fiktionalen Umgang mit der Shoa beginnen. Je nach Vorwissen der Studenten können zuvor noch

Hintergrundinformationen gesammelt werden.¹² Zur Auseinandersetzung mit dem Text hören die Studenten das gesamte Gedicht vom Autor selbst gelesen.¹³ So ist gleichzeitig auch die für dieses Gedicht immens wichtige Rhythmik von Beginn an eingeschlossen. Anhand des zentralen Oxymorons der schwarzen Milch kann mit den Studenten über freie Assoziationen die Grundsituation des Gedichts (Versuch einer Versprachlichung des Unsagbaren, Trauma) herausgearbeitet werden. Inwiefern angesichts einer "schwarzen Milch", die morgens, mittags und nachts getrunken wird und die sich in der Rhythmik des Gedichts als ständig präsenter und nicht zu überwindender Zustand zeigt, ein Weiterleben überhaupt möglich ist, wäre Ausgangspunkt für die weitere Diskussion. Hieran kann auch die Charakterisierung des Kommandanten ansetzen, der in der dritten Person (im Gegensatz zum Chor der Opfer, die mit dem inklusiven Personalpronomen *wir* in der 1. Person Plural sprechen) als Aufseher eines Konzentrationslagers gezeichnet wird. Die Studenten sammeln die im Text verfügbaren Informationen zur Charakterisierung. Hierbei wird der Kommandant einerseits als extrem grausamer Mensch (er schickt andere Menschen in den Tod und lässt sie ihr eigenes Grabs schaufeln), andererseits als Musikliebhaber und Ehemann ("der schreibt, wenn es dunkelt, nach Deutschland", Celan 2004: 89) dargestellt. Diese paradoxe Struktur ließe sich mit Brückner vergleichen, bei dem freilich die Gräueltaten nur *in absentia* präsentiert werden, während hier die Schilderung der Gräueltaten mit Verweis auf ein Doppelleben als braver Ehemann dominieren. Im Vergleich der beiden Charaktere erhalten die Studenten ein weitaus vollständigeres Bild der Lebensrealität des Deutschlands nach 1945, die sowohl in ihren Themen als auch literarischen Verarbeitungen von Komplexität gekennzeichnet ist.

4. Ausblick und Resümee: Schaffung eines Panoramas mithilfe von Concept Mapping

Da es ein erklärtes Ziel der Unterrichtseinheit ist, Wissens Elemente aus unterschiedlichen Bereichen zunächst zu erwerben und im Anschluss untereinander zu vernetzen, bieten sich zum Abschluss Verfahren an, die diese Wissensvernetzung

¹² <http://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/>

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=gVwLqEHDCQE>

unterstützen. Eine *Concept Map* (CM) ist ein Werkzeug, mit dem Wissen strukturiert und einzelne Wissenszweige untereinander hierarchisch vernetzt werden können.¹⁴ Die besondere Funktion des Tools besteht hauptsächlich in drei Punkten

- Die hierarchische Strukturierung des Wissens,
- die (sprachliche) Spezifizierung der Verbindungen zwischen den einzelnen Wissensbereichen,
- die Möglichkeit von Querverweisen

Damit soll einer Lernsituation Rechnung getragen werden, die eine hierarchische Struktur der erlernten Inhalte annimmt¹⁵ und Lernen gleichzeitig als kreativen Prozess betrachtet. Zudem wird mit der CM die stark visuelle Komponente des Lernens unterstützt.

Die Idee der CM wurde schon im Jahr 1972 von Joseph D. Novak entwickelt – ursprünglich, um Veränderungen in der wissenschaftlichen Kompetenz von Kindern zu beobachten. Um Lernen an Universitäten und Lernen als Gruppenprozess (auch über räumliche Distanzen) zu ermöglichen, wurde vom *Institute for Human and Machine Cognition* schließlich ein als Freeware angebotenes Tool entwickelt, das Lernende beim Prozess des Lernens unterstützen soll.

Die CM versucht damit auch, den Grundlagen des Lernprozesses Rechnung zu tragen. Die unter Psychologen und Neurowissenschaftlern aktuell gemeinhin anerkannte These für die Basis des Lernens lautet, dass das Lernen neuer Inhalte auf einer Vernetzung und Modifizierung bereits vorhandener Inhalte und Frameworks basiert. Es ist deshalb für die Lehre unerlässlich, bei der Vermittlung neuen Wissens an bereits vorhandenes anzuknüpfen. Bei der Erstellung einer CM geschieht im Idealfall genau das: Der Lernende integriert durch Querverweise neu erworbenes Wissen in bereits existierende

¹⁴ Zur Theorie der CMs vgl. Joseph D. Novak, Alberto Cañas: The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>

¹⁵ Es ist allerdings nicht abschließend geklärt, ob im Gehirn ähnlich hierarchische Strukturen wie in einer CM bestehen, die, wird sie korrekt angefertigt, in einer top-down-Struktur bestehen. Zur Verneinung der hierarchischen Struktur vgl. beispielsweise das Modell von Collin/Loftus (1975).

Konzepte. Durch die Spezifizierung der Verbindungen wird zusätzlich die Option des *meaningful learning* gefördert. Der Lernende muss selbst Verbindungen anfertigen und das Gelernte in einen neuen Kontext transportieren. Damit entspricht die CM bereits einer höheren Lernstufe. Da bei der Anfertigung der CM ein Mindestmaß an Kreativität zum Einsatz kommen muss, bietet die CM eine hohe Stufe der Verfestigung von Lerninhalten sowie der Lernzielkontrolle. Sie kann also sowohl als Lernstrategie wie auch als Evaluationsverfahren verwendet werden.

Nach einer Einführung der Funktionsweise der CM erstellen die Studenten in Eigenarbeit ihre jeweiligen Netzwerke. Dabei können unterschiedliche Kriterien (Themen der Nachkriegsliteratur, ästhetische Phänomene, literaturhistorische oder gattungsspezifische Gesichtspunkte) zur Anwendung kommen. Innerhalb der Unterrichtssequenz haben die Studenten verschiedene Themenfelder (Zerstörung, Lebensmittelrationierung, Traumata, Wiederaufbau), verschiedene Zugänge zum Umgang mit Vergangeheit und Schuld, eine Vielzahl von gattungsspezifischen Auseinandersetzungen (Spielfilm, Roman, Drama, Hörspiel, Lyrik) und ästhetischen Besonderheiten (expressionistische Filmästhetik, elliptischer Satzbau) kennengelernt, die mithilfe der Concept Map organisiert werden und ein individuelles Panorama der Epoche ergeben. So wird das Wissen gleichzeitig neu organisiert und gesichert. Dabei wird die deutsche Nachkriegsgesellschaft als ein vielschichtiges und komplexes Phänomen, das sich zwischen Zusammenbruch und Wiederaufbau bewegt, erfahrbar.

Bibliographie

- Beutin, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2001) *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, 6., verb. und erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (1999) *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 03*. München: Langenscheidt KG.
- Böll, Heinrich (1999) Wanderer, kommst du nach Spa.... In: Rothmann, Kurt: *Die deutsche Literatur*. Stuttgart: Reclam, 368-379.
- Böll, Heinrich (2009) *Und sagte kein einziges Wort*, 20. Aufl. München: dtv.
- Borchert, Wolfgang (1999) Das Brot; Draußen vor der Tür (1947). In: Rothmann, Kurt: *Die deutsche Literatur*. Stuttgart: Reclam.
- Brockmann, Stephen (2010) *A Critical History of German Film*. Rochester: Camden House.
- Celan, Paul (2004) *Todesfuge und andere Gedichte*. Wiedermann, Barbara (Hrsg.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Collins, A.M.; Loftus, E.F. (1975) A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review* 82, 407-428.
- Kast, Bernd (1994) Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 2, H. 11, 4-13.
- Moeller, Martina (2007) Film als Projekt im DaF-Unterricht am Beispiel von *Die Mörder sind unter uns* von Wolfgang Staudte (1945). *German as a Foreign Language* (www.gfl-journal.de), 01/2007, 112-136.
- Neumann, Birgit (2006) Kulturelles Wissen und Literatur. In: Gymnich, Marion (Hrsg.) *Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur*, Trier: WVT, 3-28.
- Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2002) *"Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt/Main: Fischer.

Weblinks

Filmheft von *Die Mörder sind unter uns* zum Download:

<http://nibis.ni.schule.de/nli1/bibl/pdf/moerder.pdf>

Sequenzprotokoll von *Die Mörder sind unter uns* aus der Reihe *Film und Geschichte*:

http://www.geschichte-projekte-hannover.de/filmundgeschichte/deutschland_nach_1945/zeitgenossische-spielfilme/die-filme-3/die-morder-sind-unter-uns/sequenzprotokoll-19.html

Theodor Kotulla: Wieder in Deutschland. "Die Mörder sind unter uns":

http://www.geschichte-projekte-hannover.de/filmundgeschichte/deutschland_nach_1945/zeitgenossische-spielfilme/die-filme-3/die-morder-sind-unter-uns/retrospektive-kritik.html

Hörspielfassung von *Draußen vor der Tür* bei der University of Texas:

<http://www.utexas.edu/ftp/courses/swaffar/distance/titel.htm>

Informationen zur Shoa:

<http://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/>

Paul Celan liest die Todesfuge:

<http://www.youtube.com/watch?v=gVwLqEHDCQE>

Zur Theorie der Concept Maps: Joseph D. Novak, Alberto Cañas: The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>

Kurzbiographie

Sonja Arnold ist DAAD-Lektorin an der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) in Porto Alegre, Brasilien. Nach dem Studium der Fächer Germanistik, Spanisch und Englisch promovierte sie 2011 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg über das autobiographische Gedächtnis im Prosawerk Max Frischs.

Schlagwörter

Nachkriegsliteratur, Literatur im DaF-Unterricht, Film und Literatur, Trümmerfilm, Concept M