

Narrativierte Erfahrungen im telekollaborativen Austausch zwischen Fremdsprachenlernenden

CHRISTINE BECKER
Universität Stockholm

Abstract

Im Fremdsprachenunterricht ist es gang und gäbe, dass Lehrende und Lernende persönliche Erlebnisse und Erfahrungen narrativieren, zum Beispiel, wenn sie über das letzte Wochenende, Traditionen des Herkunftslandes oder ihre Familie erzählen. Bislang wurde jedoch nur in Ansätzen untersucht, *was* und *wie* Lernende Erfahrungen in Interaktionen mit anderen Lernenden oder den Lehrenden teilen. Ausgehend von empirischen Daten aus einem telekollaborativen Austausch zwischen Fremdsprachenlernenden in Deutschland und Schweden werden in diesem Beitrag Fragen beantwortet, die zum einen den konkreten Bezug zur Unterrichtspraxis haben, zum anderen aber auch das Potenzial des Erzählens für kulturbezogenes Lernen ausleuchten.

Keywords: Erzählen, narrativierte Erfahrungen, kulturbezogenes Lernen, Tandem, Telekollaboration, asynchrone computervermittelte Kommunikation, Deutsch als Fremdsprache

1. Einleitung

Das Interesse der Fremdsprachendidaktik an der Rolle des Erzählens für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen hat sich in den letzten Jahren intensiviert; aufgegriffen wird damit ein Trend, der insgesamt für das Verhältnis von Lernen und Erzählen zu erkennen ist (vgl. z.B. Hartung/Steininger/Fuchs 2011). Während in den Fremdsprachendidaktiken der Fokus zu einem großen Teil auf literatur- und kulturdidaktischen Fragestellungen verschiedenlicher theoretischer Ausrichtungen liegt,¹ findet sich weniger Forschung zu Aspekten des Erzählens im sprach- und kulturbezogenen Unterricht. Im vorliegenden Artikel stehen persönliche Erfahrungen im Fokus des Interesses, die Teilnehmende im Rahmen eines telekollaborativen Austauschs narrativieren, wobei es sich um Erzählungen über Erfahrungen mit der eigenen Kultur oder mit der Zielsprachenkultur handeln kann. Dass Lernende und auch Lehrende im Unterricht persönlichen Erzählungen teilen, ist erfahrungsgemäß gang und gäbe. Gerade kulturbezogene Themen werden oft in den Unterricht integriert, indem Lehrende persönliche Erlebnisse erzählen, und im

¹ Einen sehr guten Überblick über den Stand der Forschung zu Lernen und Erzählen in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache findet sich in Riedner 2017. Riedner beschreibt dabei außerdem die erzählerischen Komponenten von Lerngegenständen, Kompetenzen und Lerninhalten und zeichnet den wissenschaftlichen Diskurs zu Narrativität nach. Sie zeigt so Interpendenzen auf, weist dabei aber auch auf die „Heterogenität und die weitgehende Unverbundenheit“ (2017, 63) der bislang vorliegenden Forschungsarbeiten und weiteren Reflexionsbedarf hin. Siehe außerdem die Überlegungen von Schiedermaier 2014.

(E-)Tandemaustausch gehört das Erzählen von persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen zu den Kernaktivitäten der Lernenden. Doch *was* Lehrende und Lernende *wie* erzählen, welche Konsequenzen und Potenziale sich daraus ergeben, wurde bislang kaum beleuchtet. Eine Ausnahme ist Bechtels Studie zum Sprachenlernen im Tandem (Bechtel 2003). Er zeigt u.a. auf, dass Tandem-Partner und Tandem-Partnerinnen dazu neigen, über „d[ie] eigenen unmittelbaren Erfahrungsbereich[e] wie etwa eine eigene Gewohnheit, das eigene Verhalten in einer konkreten Situation, eine Erfahrung aus der Kindheit“ (Bechtel 2003: 321) zu erzählen, bzw. Erfahrungen von anderen Mitgliedern der Kultur weiterzuerzählen. Auf diese Weise bringen sie einen authentischen Ausschnitt aus der fremdsprachigen Lebenswirklichkeit mit in die Tandeminteraktion ein. Durch die Erzählungen des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin können die anderen Lernenden, so wird zumindest angenommen, Hypothesen oder auch stereotype Vorstellungen, die sie über das Zielsprachenland haben, verifizieren, falsifizieren oder differenzieren (vgl. Pawłowska-Balcerska 2019:85, Bechtel 2003:323). Zugleich stellt Bechtel fest, dass Tandempartner und Tandempartnerinnen im Zuge dieses Erzählens über die Alltagskultur die narrativierten Erfahrungen mit einem Anspruch auf Allgemeingültigkeit verbinden und so als ‚Experten‘ bzw. ‚Expertinnen‘ für ihr Land auftreten. Es liegt also auf der Hand, nach den Möglichkeiten lebensgeschichtlichen Lernens für kulturbezogenes Lernen zu fragen, nach Potenzialen und auch Fallstricken.

Ausgehend von diesen Beobachtungen ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags, die lebensgeschichtlichen Erzählungen von Lernenden in einem telekollaborativen asynchronen Austausch näher zu beleuchten. Um die Praxisrelevanz des Beitrages zu gewähren, sollen zunächst unterrichtspraktische Fragen beantwortet werden, z.B. warum bzw. wann die Studierenden überhaupt narrativierte Erfahrungen teilen. Im Anschluss daran soll analysiert werden, ob die Studierenden als Experten bzw. Expertinnen für ihr Land auftreten und ob sie auch Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur teilen. Sodann steht die Frage im Mittelpunkt, welches Potenzial das Narrativieren von Erfahrungen im telekollaborativen Sprachlernaustausch für kulturbezogenes Lernen hat.

Dazu werden Daten analysiert, die im Rahmen eines universitären telekollaborativen Austausches zu landeskundlichen Themen erhoben wurden.² Der Austausch fand im Sommersemester 2018 in einem Online-Forum zwischen Germanistik-Studierenden der Universität Stockholm, Skandinavistik-Studierenden verschiedener deutscher Universitäten und deutschsprachigen Erasmus-Studierenden an der Universität Stockholm statt. Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund grob umrissen, sodann die empirische Studie beschrieben und die Ergebnisse zusammengefasst.

² Ich danke Christin Robers herzlich für die Bereitstellung der Daten.

2. Perspektiven auf lebensgeschichtliches Erzählen im Fremdsprachenunterricht

2.1 Erzählen im Sprachlerntandem

Das Ermöglichen von lebensgeschichtlichem Erzählen, z.B. im Sinne von „small stories“, die das Alltagsleben der Menschen weitgehend unauffällig und ganz selbstverständlich begleiten“ (von Engelhardt 2011:46), gehört heute zu den Grundsätzen guten Fremdsprachenunterrichts: Lernende sollen regelmäßig die Möglichkeit erhalten, über alltägliche Ereignisse („Was hast du gestern gemacht?“) und ihren Hintergrund („Beschreibe deine Familie.“) zu sprechen. Auf diese Weise sprechen sie als sie selbst – und nicht primär als Fremdsprachenlernende. Aufgaben, die Lernende dazu auffordern, über sich selbst zu sprechen, zielen so auf authentische Kommunikation ab (vgl. Piepho 2007) und gewährleisten eine lebensweltliche Relevanz der Unterrichtsinhalte. Um den Austausch über persönliche Erfahrungen und somit auch kulturbezogene Themen geht es in Sprachlerntandems und im Rahmen anderer Austauschprojekte. Eine besondere Rolle kommt digitalen Medien zu, da sie den Austausch und die Kooperation der Lernenden – einzeln oder in Gruppen – auch über weite Entfernungen und nationale Grenzen hinweg ermöglichen. In Telekollaborationsprojekten wie E-Mail-Tandems, Video-Austausch-Projekten und Diskussionen in Online-Foren oder Chats tauschen sich die Lernenden auch über kulturbezogene Themen aus und sparen dabei Anekdoten, persönliche Erfahrungen und subjektive Ansichten nicht aus. Diese „personalisierte Landeskunde“ (Tamme 2001) stellt, wie auch der *face-to-face*-Tandemaustausch, demnach eine Möglichkeit dar,

in im weitesten Sinne narrativen Kontexten die Komplexität eines anderen Stücks Welt zu erfahren [...]. In den Austauschprozessen [...] kommt es immer wieder zu Sequenzen von Unterhaltungen, bei denen eine Mischung aus Erfahrungsbericht, subjektiver Einschätzung, erstaunter Rückfrage usw. dazu führt, dass ein Gegenstand nicht nur vertieft und kontextualisiert, sondern dass auch versucht wird, die Position des Anderen mitzubedenken und zu antizipieren und auf den jeweils eigenen kulturellen Kontext zu beziehen. (Rösler 2004: 76)

Hinsichtlich geteilter Erfahrungen in Tandeminteraktionen zwischen deutschen Französischlernenden und französischen Deutschlernenden konnte Bechtel feststellen, dass die Lernenden ihre Aussagen spontan mithilfe eigener Erlebnisse erläutern und so einen direkten Einblick in ihre Lebenswelt und ihre Sozialisationserfahrungen geben. Da Tandempartner und -partnerinnen „bestimmte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sowie bestimmte Meinungen über die Phänomene des eigenen Umfeldes, der politischen und sozialen Verhältnisse im eigenen Land, die in ihrer oder anderen (Sub-)Gruppen üblichen Verhaltensformen“ (Bechtel 2003:39) haben, bringen sie einen authentischen und subjektiven Wirklichkeitsausschnitt in die Interaktion mit ein. Zugleich ist es selbstverständlich auch den Fremdsprachenlernenden im Tandemaustausch möglich, von Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur zu berichten. Dementsprechend weisen bereits die ABCD-Thesen zur Landeskunde darauf hin,

dass „[e]ine fremde Kultur von den Lernenden oft eher subjektiv und emotional erfahren“ werde und kulturbezogener Unterricht aus diesem Grund „daher der Verarbeitung von Erlebnissen“ Raum geben müsse (o. A. 1990:17). In Tandeminteraktionen, zumindest legt Bechtels Studie dies nahe, tun Lernende dies oft zurückhaltender, so werde zwar zum einen deutlich „dass die Muttersprachler im Tandem in diesem Fall kein Wissensmonopol über ihre Kultur haben, sondern dass auch die Fremdsprachenlerner ihre Kenntnisse über die Zielkultur und ihren bisherigen Erfahrungen mit derselben in die Tandeminteraktion einbringen“ (Bechtel 2003:323). Zum anderen zeige sich aber dennoch, „dass die Muttersprachler von den Fremdsprachenlernern dennoch als ‚Experten‘ für ihre Kultur angesehen und als solche herangezogen werden, wenn es darum geht, sich die Annahmen über die fremde Kultur bestätigen oder korrigieren zu lassen“ (ebd.). So erhalten Lernende in der Tandeminteraktion einen Expertenstatus und werden damit Vertreter bzw. Vertreterinnen ihrer Kultur, denn es sind

nicht nur die persönlichen Alltagserfahrungen [...], über die die Tandempartner berichten, sondern sie machen auch Aussagen über ihr Land mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Die Tandem-Partner treten in diesem Fall nicht als ‚Experten‘ für den eigenen Alltag, die eigenen Gewohnheiten usw. auf, sondern als ‚Experten‘ für Frankreich bzw. Deutschland. (Bechtel 2003:322)

Tandem-Partner und -Partnerinnen treten besonders dann als ‚Experten‘ bzw. ‚Expertinnen‘ auf, wenn sie Auskunft geben über Primärerfahrungen, d.h. „die eigenen unmittelbaren Erfahrungsbereiche wie etwa ein[e] eigen[e] Gewohnheit [...], das eigene Verhalten in einer konkreten Situation [...], eine Erfahrung aus der Kindheit“, aber auch, wenn Sekundärerfahrungen wiedergegeben werden, d.h. „Erfahrungen anderer Mitglieder der eigenen Kultur“ (Bechtel 2003:321). Dass Tandem-Partner bzw. Tandem-Partnerinnen zu ‚Experten‘/‚Expertinnen‘ werden, könnte dann problematisch werden, wenn auf diese Weise beispielsweise zwar subjektiv wahre aber homogenisierende Vorstellungen der Zielsprachenkultur bei den Tandem-Partnern und -partnerinnen hervorgerufen werden oder gar objektiv falsche Aussagen getroffen werden. Wobei der jeweilige Tandempartner / die jeweilige Tandem-Partnerin natürlich die jeweiligen Aussagen differenzierter aufnehmen kann, als sie geäußert werden.

2.2 Erzählen und kulturbezogenes Lernen

Als eine Konsequenz der verstärkten fremdsprachendidaktischen Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Theorien, Fragestellungen und Ergebnissen kann auch die Rolle des Narrativierens von persönlichen Erfahrungen neu betrachtet werden – wobei dies im Bereich Deutsch als Fremdsprache bislang kaum der Fall ist (vgl. Riedner 2016:62). Die Betrachtung des Erzählens als eine anthropologischen Kategorie, d.h. als eine „grundlegende Form der Verarbeitung

von Erfahrung“ (ebd.) und als „Verfahren der Sinngebung“ (ebd., 59)³ eröffnet vor allem auch für eine kulturwissenschaftliche Kulturdidaktik (vgl. Altmayer 2006) Anschlussmöglichkeiten: Narrativierte Erfahrungen stellen einen Fundus an „kulturellen Deutungsmustern“ (Altmayer 2006) bereit, die durch das Erzählen transportiert und den Lernenden zugänglich gemacht werden und in den Diskussionen thematisiert werden können – wobei allein das Vorhandensein bestimmter kultureller Deutungsmuster selbstverständlich nicht bedeutet, dass die Lernenden sich dieser bewusst sind und sie expliziter Lerngegenstand werden. So ist es z.B. möglich, dass Differenzen zu eigenkulturellen Deutungsmustern nicht wahrgenommen werden und somit nicht zu Irritationsmomenten (vgl. Agiba 2017) werden, oder aber dass sie z.B. Anlass einer Diskussion werden.

Die Bedeutung der als *Narrative Turn* bezeichneten und in weiten Teilen der Geistes- und Sozialwissenschaften einflussreichen „Einsicht in die Bedeutung und Wirkmächtigkeit des Erzählens als eine grundlegende Form des Sprechens und der Konstruktion und Deutung von Welt“ (Riedner 2017:59) zeigt sich beispielsweise, wenn narrativierte Erfahrungen von Lernenden vor der Folie kulturwissenschaftlicher Forschung gelesen werden: Durch die Analyse von narrativierten Erfahrungen von Lernenden in einem spezifischen Kontext (vgl. Becker 2018: 278-287) konnte nachgewiesen werden, dass Lernende kulturelle Deutungsmuster der Zielsprachenkultur weitererzählen, wenn sie Verwandte oder Freunde in den deutschsprachigen Ländern haben, deren Erinnerungen sie teilen. Die Studie zeigte, dass Deutsch-Studierende, die Deutsch als L1 haben und in Deutschland sozialisiert worden sind, sowie diejenigen, die Verwandte bzw. Vorfahren in Deutschland haben oder hatten, in einer Unterrichtseinheit zum Zweiten Weltkrieg in einem asynchronen Online-Forum Sekundärerfahrungen aus den Jahren 1933-45 narrativieren.

Wiederkehrende Topoi in den Erzählungen der Studierenden erinnern dabei an solche, die Welzer, Moller und Tschuggnall (2002) in ihrer vielbeachteten sozialpsychologischen Studie „*Opa war kein Nazi*“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* in Familienerinnerungen herausarbeiten konnten. Unter anderem weil die bundesdeutsche öffentliche Erinnerungskultur den Nationalsozialismus als verbrecherisch markiert, entstehe, so Welzer, Moller und Tschuggnall (2002:24), bei den Nachfahren derjenigen, die während des Zweiten Weltkriegs erwachsen waren, das Bedürfnis, die Erinnerungen mit dem Familiengedächtnis in Einklang zu bringen. So würden von den nachfolgenden Generationen unbewusst Kriegserinnerungen aus dem Familiengedächtnis nach den (positiven) Vorstellungen umgeformt, die diese von den erzählenden

³ Nünning und Nünning beispielsweise weisen auf die Bedeutung des Erzählens für die Gestaltung der Lebenswelt hin: „Es [d.h. Erzählen als anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen, CB] gründet wohl in dem Verlangen nach Erklärungen und nach Sinnstiftung, das von Geschichten in besonderer Weise erfüllt wird. Geschichten geben nämlich nicht nur der chaotischen Vielzahl von Erlebnissen und Ereignissen eine Struktur, sondern sie verleihen unseren Erfahrungen auch einen Sinn“ (Nünning/Nünning 2007: 88).

Zeitzeugen haben, was sich in den weitererzählten Erfahrungen widerspiegelt (Welzer et al. 20020:52).

Die narrativierten Sekundärerfahrungen der Studierenden enthalten vor allem den Topos ‚Opferschaft‘ und entsprechen so dem Ergebnis, dass ‚Viktimisierung‘ der häufigste Tradierungstyp sei (ebd.:86). Die narrativierten Sekundärerfahrungen der Studierenden tradieren auf diese Weise ein problematisches Geschichtsbild – nämlich das der als Opfer stilisierten Deutschen – was offensichtlich Herausforderungen für den kulturbezogenen Unterricht mit sich bringt (vgl. Becker 2018:287-290). In der gleichen Arbeit konnte außerdem festgestellt werden, dass auch in den narrativierten Erfahrungen, die sich in den studentischen Beiträgen zur Geschichte der DDR finden, Topoi, die seit den 1990er Jahren Erzählungen über die DDR bestimmen, weitererzählt werden (vgl. ebd.). Betrachtet man die lebensgeschichtlichen Erzählungen Lernender vor kulturwissenschaftlicher Folie, werden folglich neue Perspektiven aufgedeckt, die aufzeigen, dass das Teilen von Erfahrungen Potenziale und Fallstricke birgt, die es lohnt, weiter zu untersuchen.

3. Erkenntnisinteresse

Ausgehend von obigen Darlegungen stellt sich eine Reihe von Fragen, die im Folgenden beantwortet werden sollen. Zunächst steht die Unterrichtspraxis im Fokus des Interesses:

- 1) Wann teilen die Studierenden im untersuchten Kontext ihre narrativierten Erfahrungen?
- 2) In welchen Fällen werden Sekundärerfahrungen geteilt, in welchen Primärerfahrungen?

Da es sich bei dem untersuchten Projekt um ein Telekollaborationsprojekt handelt, an dem Studierende aus verschiedenen Ländern teilnehmen, soll auch folgende Frage beantwortet werden:

- 3) Narrativieren die Lernenden auch Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur oder teilen sie ausschließlich Erfahrungen, die sie in ihrem eigenen Land gemacht haben?

Im Hinblick auf das ‚Expertentum‘ von Tandem-Partnern stellt sich folgende Frage:

- 4) Formulieren die Studierenden ihre narrativierten Erfahrungen mit einem Anspruch auf Allgemeingültigkeit und agieren sie somit als ‚Experten‘ für ihr Land?

In Bezug auf kulturbezogenes Lernen soll zudem untersucht werden:

- 5) Inwiefern enthalten die Beiträge der Studierenden kulturelle Deutungsmuster und werden diese expliziert thematisiert, z.B. indem sie Objekte von Aushandlungsprozessen werden.⁴

⁴ Aussagen über kulturbezogene Lernprozesse könnten im Rahmen dieser Arbeit, wenn überhaupt, nur in sehr begrenztem Maße getroffen werden, da die entsprechende Datengrundlage fehlt.

4. Material und Methode

4.1 Kontext der Datenerhebung

Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden im Sommersemester 2018 an der Universität Stockholm erhoben. Das Seminar *Kultur in den deutschsprachigen Ländern* ist obligatorischer Teil des 1. Studiensemesters des Germanistikstudiums und fand zum Zeitpunkt der Datenerhebung als Blended-Learning-Kurs statt. Thema einer Unterrichtseinheit waren ‚Frauenbilder in Deutschland‘; als Teil dieser Unterrichtseinheit diskutierten die schwedischen Studierenden (Sprachniveau ab A2.2 des GER) unter Leitung der DAAD-Sprachassistentin mit deutschen Erasmus-Studierenden an der Universität Stockholm und Skandinavistik-Studierenden in Deutschland verschiedene Aspekte des Themas. Dieser fakultative Austausch fand im Forum der Lernplattform statt, wo drei übergreifende Diskussionsaufgaben gepostet wurden, die die Diskussion zwischen den Studierenden anstoßen sollten. Die Studierenden konnten jedoch auch selbst Fragen zur Diskussion posten und im Verlauf der Diskussion kam es vor, dass die tutorierende Sprachassistentin Beiträge der Studierenden aufgriff und dazu weiterführende Diskussionsfragen stellte.

4.2 Methoden der Datenerhebung und -analyse, Beschreibung der Daten

Die Datenerhebung erfolgte, indem die Produktdaten der Online-Diskussionen gespeichert wurden. Alle Studierenden gaben zuvor ihr schriftliches Einverständnis, dass ihre Texte für Forschungszwecke verwendet werden dürfen. Insgesamt besteht das Datenmaterial aus 82 Beiträgen, inklusive sieben tutorierender Beiträge. Die Beiträge sind relativ lang, wie folgende Tabelle zeigt: Die meisten Beiträge bestehen aus 51-150 Wörtern, aber auch längere Beiträge sind nicht ungewöhnlich.

Tabelle 1. Länge der Beiträge

Anzahl der Wörter pro Beitrag	0-50	51-150	151-250	>251
Anzahl der Beiträge	22	40	14	6

Da dieser Austausch zwischen Studierenden im Rahmen eines Seminars zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder stattfand, sind die meisten Beiträge auf Deutsch verfasst, nur wenige Beiträge auf Schwedisch. Es fällt des Weiteren auf, dass die Studierenden in 14 Fällen Hyperlinks zu Zeitungsartikeln, Statistiken und Wörterbucheinträgen posten, um so getroffene Aussagen zu belegen. Dieses Vorgehen ist vermutlich auf den universitären Kontext zurückzuführen, da es dort besonders wichtig ist, Aussagen durch Quellen zu belegen (vgl. Becker 2018:162).

Nach der Datenerhebung wurden die Daten mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht (vgl. Mayring 2010), wobei induktiv und deduktiv vorgegangen wurde: Zunächst wurden Beiträge identifiziert, in denen die Studierenden Erfahrungen narrativieren. Dabei wurde von Überlegungen zu lebensgeschichtlichem Erzählen ausgegangen, d.h. den vielen, meist mündlichen,

„small stories“ [,] die das Alltagsleben der Menschen weitgehend unauffällig und ganz selbstverständlich begleiten [...]. Mal handelt es sich um eine Nahaufnahme (bei der Schilderung einer bedeutenden Szene), mal um eine Totale (bei der übergreifende Lebenslinien, ganze Lebensabschnitte oder das ganze Leben in den Blick genommen werden, dazwischen liegen viele Zwischenformen. Lebensgeschichtliches Erzählen ist durch unterschiedliche Grade der Konkretisierung oder Abstraktion gekennzeichnet, enthält Verdichtungen und Zusammenfassungen, Rück- und Vorausblicke, folgt einem linearen Ablauf oder bearbeitet zyklisch, assoziativ und in Zeitsprüngen die Erfahrungen der Vergangenheit, konzentriert sich gezielt auf bestimmte Themen und Ereignisse, auf gerade Erlebtes oder weit Zurückliegendes. (vgl. von Engelhardt 2011:46)

Im Unterschied zu diesem lebensgeschichtlichen Erzählen, bei dem es sich um narrativierte Primärerfahrungen handelt, wurden jedoch auch Erzählungen über die Erlebnisse und Erfahrungen anderer hinzugezählt, sogenannte narrativierte Sekundärerfahrungen. Die Erzählungen wurden sodann kodiert und kategorisiert.

5. Ergebnisse

5.1 Narrativierte Erfahrungen im asynchronen Diskussionsforum

In 26 der 82 Beiträge finden sich narrativierte Erfahrungen, und zwar sowohl Primär- als auch Sekundärerfahrungen. In den Primärerfahrungen geht es in den meisten Fällen um die Kindheit der Studierenden, wie im folgenden Beispiel:

- (1) Re: Land versus Stadt/Ost versus West/Regionen in Schweden? - Elin⁵ (2018-03-11 12:36)
Beim ersten Gedanke, dachte ich, dass es egal ist, wo in Schweden man wohnt, in einer Stadt oder in einem Dorf, die Kinderfürsorge oder Tagemutter (nur eine kleine Gruppe mit Kindern bleibt bei einer Frau), sind gut für alle. Aber dann habe ich an die Familien, die nicht in Dörfern oder Städte wohnen, gedacht. Ich hatte früher eine Freundin, die auf dem Land gewohnt hat, sie hat gesagt, dass sie jeder Morgen mit dem Schulbus fährt. Weil die Grundschule (Klasse 1-9) in Schweden obligatorisch ist, muss die Gemeinde eine Fahrgelegenheit organisieren. Der Kindergarten im Gegenteil, ist nicht obligatorisch und daher müssen die Eltern sich über das kümmern. Das kann schwierig sein, wenn man alleinstehend ist, kein Auto/Führerschein hat, die Eltern weit vom Kindergarten arbeiten usw. und die Kinderfürsorge nicht in der Nähe vom Zuhause ist.

In Sekundärerfahrungen wird hingegen von Erfahrungen und Erlebnissen von Eltern oder Freunden berichtet; sie werden herangezogen, wenn die Studierenden selbst nicht durch Erfahrungen beitragen können. In den vorliegenden Daten ist dies der Fall, wenn beispielsweise die Aufteilung der Elternzeit zwischen Vater und Mutter diskutiert wird, eine Frage, zu der die Studierenden noch keine eigenen Erfahrungen besitzen.

Hinsichtlich der Frage, wann bzw. warum Studierende narrativierte Erfahrungen posten, lassen sich zwei Hauptgründe ausmachen: Zum einen teilen die Studierenden Erfahrungen, weil sie durch die Tutorin der Diskussion dazu aufgefordert werden. So lautet beispielsweise einer der Beiträge der Tutorin wie folgt:

⁵ Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

- (2) Sv: Re: Es ist schwer Verallgemeinerungen zu formulieren - Karolin (2018-03-11 14:16)
Es ist sehr interessant, dass du die Elternzeit für Männer in Deutschland so kritisch siehst und dass eine längere Elternzeit für Männer in Unternehmen nicht gern gesehen wird. Du sagst, dass Schweden etwas fortschrittlicher ist und dort die Elternzeit für Männer in Firmen mehr akzeptiert wird.
Was denken die anderen? **Habt ihr Erfahrungen gemacht?** Oder kennt ihr jemanden, der als Mann eine längere Elternzeit (länger als zwei Monate) gemacht hat? Wird es in schwedischen Firmen oder Unternehmen mehr akzeptiert, wenn man als Mann eine lange Elternzeit nimmt? (Hervorhebung CB)

Nach Erfahrungen und Erlebnissen der Lernenden zu fragen, ist ein gewöhnliches Vorgehen im Fremdsprachenunterricht, und zwar nicht nur, wenn es um kulturbezogenes Lernen geht, sondern in einem weit größeren Ausmaß im Hinblick auf Sprachpraxis. Es signalisiert, dass die Lernenden als Individuen wahrgenommen werden, dass ihre Erfahrungen relevant sind, und macht ihnen wohlmöglich die lebensweltliche Relevanz des Themas deutlich. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden persönlich Bedeutsames mitteilen. Das Fragen nach Erfahrungen stellt zudem einen sehr offen formulierten und dadurch effektiven Rede- bzw. Schreibenanlass dar, wenn es um Themen geht, die den Lernenden aus ihrer Lebenswelt bekannt sind.

5.2 Anspruch auf Allgemeingültigkeit der narrativierten Erfahrungen

Die Studierenden posten narrativierte Erfahrungen zum anderen auch dann, wenn sie nicht dazu aufgefordert wurden, und zwar in der Regel als Teil eines längeren Beitrags, mit dem Ziel, ihre Argumentationslinien durch narrativierte Erfahrungen zu belegen. Dabei fällt auf, dass das Teilen *nicht* mit einem Anspruch auf Allgemeingültigkeit einhergeht, d.h. dass die Studierenden sich hier nicht als ‚Experten bzw. Expertinnen‘ für ihr Land äußern. Im Gegenteil, die narrativierten Erfahrungen werden durch Hinweise eingerahmt, die die anderen Studierenden nahezu davor ‚warnen‘ sollen, aus dieser jeweiligen Erfahrung generalisierende Schlüsse zu ziehen:

- (3) Es ist schwer Verallgemeinerungen zu formulieren - Clara (2018-03-07 14:47)
[...] Ob es zwischen Schweden und Deutschland einen so großen Unterschied gibt, mag ich gar nicht bewerten. Aus meinem Umfeld bekomme ich mit, dass sich Paare aktiv für eine der Varianten entscheiden können - sei es, dass beide relativ schnell wieder arbeiten gehen oder abwechselnd, nacheinander, zu Hause bei dem Kind bleiben und sich um die Erziehung kümmern. Die längere Zeit bleiben dabei sicher immer noch die Frauen zu Hause, obwohl es auch immer mehr Männer gibt, die sich „Elternzeit“ nehmen um bei der Familie zu Hause zu sein. Das sind jetzt aber nur Beobachtungen aus meinen sozialen Kreisen und spiegeln sicher nicht die Situation in allen deutschen Haushalten wieder. [...]

Verstärkt wird das Vorgehen, auf die Unmöglichkeit der Generalisierung oder Homogenisierung hinzuweisen, in dem auch in anderen Beiträgen, die nicht der Kategorie narrativierter Erfahrungen zugeordnet werden können, auf diese Problematik verwiesen wird. Dem folgenden Beispiel voraus geht eine Diskussion darüber, warum Männer in Deutschland generell weniger Elternzeit nehmen als

Mütter. Idris kommentiert und weist auf die Problematik hin, von der eigenen Meinung oder Beispielen aus dem eigenen Umfeld auf andere zu schließen – so wie es auch der Titel des Threads tut:

- (4) Re: Es ist schwer Verallgemeinerungen zu formulieren – Idris (2018-03-09 17:34)
Ich denke selbst natürlich auch über das Thema Elternzeit als Mann nach [...]. Zweitens glaube ich, dass wir oft von uns zu sehr auf andere schließen, damit meine ich, dass wir uns in einem aufgeschlossenen und progressiven Umfeld bewegen. Ich kann nicht beurteilen, wie die Situation in anderen sozialen Schichten und Gruppen ist.

Möglicherweise können diese ‚Warnhinweise‘ zum einen als Reaktion auf die Fragen der Tutorin gelesen werden, die zum Teil generalisierend sind (z.B. „Gibt es Unterschiede zwischen Deutschland und Schweden?“). Fragen dieser Art sind einerseits in der Fachdidaktik verpönt, weil Lehrende auf diese Weise die Annahme verbreiten könnten, es gäbe homogene Kulturen, die sich einfach vergleichen ließen, und auch die Unterrichtserfahrung zeigt, dass einige Lernende sich nicht auf solche Vergleiche einlassen möchten. Andererseits sind jedoch derartige Ländervergleiche in der Unterrichtspraxis ertragreich und vermutlich auch bei einem Teil der Lernenden beliebt: Sie sind offen formuliert, lassen eine Vielzahl an möglichen Antworten zu und dienen als Anlass, subjektive Empfindungen und Erfahrungen in die Diskussion einfließen zu lassen. Wahrscheinlich ist jedoch auch, dass die Studierenden vor Generalisierungen warnen, weil sie im Kontext ‚universitäres Seminar‘ eine kritische Haltung einnehmen möchten, die auch in dieser Lehrveranstaltung explizit thematisiert wird. Auch ist zu vermuten, dass das Wissen darüber, dass ihre Beiträge für Forschungszwecke verwendet werden, eine Rolle spielt, sowie auch die Tatsache, dass die Beiträge auf der Lernplattform schriftlich zugänglich sind und – anders als mündliche Äußerungen im Rahmen eines Seminars – mehrfach gelesen werden können, damit kritisierbarer werden und möglicherweise relativierender verfasst werden. Die vorliegende Diskussion zeigt dabei, dass Fragen wie „Was sind die Unterschiede zwischen Deutschland und Schweden?“ oder „Wie ist es in Deutschland?“ – zumindest in diesem Kontext – nicht zu generalisierenden Antworten seitens der Studierenden führen und zumindest in diesem Kontext als offene Fragen interpretiert werden, die ermöglichen, dass die Studierenden aus ihrem Erfahrungsschatz, ihren Perspektivenreichtum schöpfen und differenzierte Beiträge liefern. Die Analyse zeigt so, dass die Studierenden ihre lebensgeschichtlichen Erzählungen nicht mit Ansprüchen auf Allgemeingültigkeit verbinden, sie nicht als ‚Experten‘ bzw. ‚Expertinnen‘ auftreten und sich nur vorsichtig zu generalisierenden Fragen äußern.

5.3 Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur

Die Frage, ob es geschieht, dass die Lernenden auch Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur narrativieren, zeigt eine ähnliche Vorsicht. Der folgende Auszug stammt aus dem einzigen Beitrag, in dem einer der Studierenden über eine Erfahrung mit der Zielsprachenkultur spricht:

- (5) Sv: „Hausfrau ist auch ein Job“ - Erik (2018-03-10 17:02)
Als ich in Stockholm gewohnt habe, dachte ich das man mehr Männer mit Kinderwagen sieht als in Deutschland. Aber in den großen Städten sieht man auch hier immer mehr. [...]

Interessant ist, dass Erik in seiner erzählten Erfahrung die Rolle eines distanzierten Beobachters innehat, der, obwohl er in Stockholm wohnte, lediglich eine visuelle Beobachtung im öffentlichen Raum aufgreift, ohne diese zu bewerten. Dass er die Beobachtung im öffentlichen Raum gemacht hat, verstärkt die Distanz noch, seine Erfahrung beruht eben nicht auf beispielsweise der Lektüre von Tageszeitungen oder Gesprächen mit Einwohnern Schweden. Da ein Teil der an der Telekollaboration teilnehmenden Studierenden zum Zeitpunkt der Diskussion Erasmus-Studierende an der Universität Stockholm sind und es zu vermuten ist, dass auch ein Teil der anderen Studierenden Erfahrungen in den jeweiligen Zielsprachenländern gesammelt hat, erstaunt es, dass nicht mehr Erlebnisse und Beobachtungen dieser Art geteilt werden. Möglicherweise kann dies darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden dieses Setting so deuten, dass sie als Vertreter und Vertreterinnen ihres jeweiligen Landes an der Diskussion teilnehmen sollen. Bechtels Feststellung, dass die Muttersprachler und Muttersprachlerinnen von den Fremdsprachenlernenden als ‚Experten‘ bzw. ‚Expertinnen‘ für ihre Kultur angesehen und als solche herangezogen werden, könnte also differenziert werden: Die Muttersprachler und Muttersprachlerinnen glauben, dass sie Expertenstatus besitzen, wehren diesen aber im untersuchten Setting ab, indem sie auf die Limitation ihrer Aussagen hinweisen. Da Studierende aber nicht hauptsächlich Vertreter und Vertreterinnen ihres Landes sind und Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur haben, die sinnvollerweise in die Unterrichtsinteraktion miteingebracht werden sollten, ist für ähnliche Unterrichtssituationen zu überlegen, wie die Lernenden dazu gebracht werden können, über Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur zu erzählen.

5.4 Kulturelle Deutungsmuster

Der Blick in die vollständige Diskussion der Studierenden zeigt, dass in den Erfahrungen bestimmte kulturelle Deutungsmuster narrativiert werden und die Beiträge der Studierenden ein Fundus an Deutungsmustern darstellen. Entsprechend dem Diskussionsthema „Frauenbilder in Deutschland“ spiegeln sich auch in den Beiträgen Deutungsmuster wider, die deutlich zeigen, ob der Verfasser / die Verfasserin des jeweiligen Beitrages in Deutschland oder in Schweden sozialisiert wurde. Als Beispiele sollen die folgenden Beiträge von Andrea (sozialisiert in Deutschland) und Malin (sozialisiert in Schweden) aufgrund ihrer Prägnanz kurz kontrastiert werden:

- (6) Re: Sv: „Hausfrau ist auch ein Job“ - Andrea (2018-03-11 15:25)
[...] Ich würde der Aussage absolut zustimmen, dass es Luxus ist für eine Frau nur Hausfrau zu sein. Wenn es das Gehalt zulässt, ist es natürlich wunderbar, wenn die Kinder ihre Mutter um sich haben, nicht stundenlang und bis Abends in die KiTa müssen. Allerdings denke ich schon auch, dass Kindererziehung und der Haushalt nicht zu unterschätzen ist. Meiner Meinung nach, hat die Rolle der Hausfrau auch die Funktion, die Familie zu stärken, den Familienzusammenhalt zu stärken und evtl dem Mann den Rücken frei zu halten?
- (7) Re: Sv: „Hausfrau ist auch ein Job“ - Malin (2018-03-11 15:25)
Ich denke, es kein Luxus ist, für viele Jahre Hausfrau zu sein, sondern eine Falle. Der PartnerIn (?) (=Frau oder Mann die/der zu Hause ist) ist abhängig vom Geld des Mannes (oder der Frau). Was passiert, ob der PartnerIn sich scheiden lassen will, arbeitslos bekommt oder vielleicht versterbt? Dann hat der HauspartnerIn nicht so viel Sicherheit und es kann schwierig sein, eine neue Arbeit zu bekommen, wenn man viele Jahre ohne Arbeit gewesen ist, vor allem wenn man älter ist (45+ Jahre alt oder so) oder/und keine Ausbildung hat (in Schweden nur Gymnasium).

Andrea knüpft in ihrem Beitrag an die ‚deutschen‘ kulturellen Deutungsmuster ‚die Mutter ist beste Betreuungsperson für ein kleines Kind‘, ‚Fremdbetreuung ist nicht gut für das Wohlergehen des Kindes‘ und ‚die Hausfrau soll dem Mann den Rücken freihalten‘ an. Eine ‚Hausfrau‘ ist ihrem Beitrag nach eine Frau – zumindest legt nichts eine andere Interpretation nahe. In Malins Beitrag hingegen wird das schwedische Deutungsmuster „Gleichberechtigung in allen Lebensbereichen“ aufgerufen, in dem sie das Thema ‚Ist Hausfrausein ein Luxus?‘ direkt so deutet, dass die Rolle der Hausfrau nicht unbedingt von einer Frau übernommen werden muss, sondern auch von einem Mann ausgefüllt werden kann. Da es sich bei kulturellen Deutungsmustern um präsupponierte Wissensmuster handelt, die bei der Deutung der ‚Wirklichkeit‘ herangezogen werden, müssen Malin und Andrea als Vertreterinnen der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaften diese Wissensmuster nicht zwangsläufig teilen oder die sich darin spiegelnden Meinungen vertreten. Da sie es aber fast ohne Einschränkung tun (Andrea beendet ihren letzten Satz mit einem Fragezeichen und äußert so Zweifel, ob eine Hausfrau ihrem Ehemann den Rücken freihalten soll), wird es besonders deutlich, dass die beiden Studierende in Schweden bzw. Deutschland sozialisiert wurden und bestimmte Deutungsmuster im Laufe ihrer Sozialisierung erworben haben.

Beiträge, die narrativierte Erfahrungen enthalten, weisen ähnliche Deutungsmuster auf, so wie das folgende Beispiel einer Studierenden aus Deutschland:

- (8) Re: Stadt oder Land... - Clara (2018-03-08 19:17)
[...] Einige Freundinnen meiner Schwester leben in Dörfern, in denen es nur sehr wenige Plätze in der Kindertagesstätte gibt. Oft gibt es nur eine Halbtagsbetreuung. Diese Freundinnen können das nicht mit ihrem Berufsleben vereinbaren und sind nun Hausfrauen, obwohl die meisten von ihnen studiert haben und ihren Beruf gerne mochten. Die Väter haben das Angebot der Elternzeit genutzt, arbeiten aber wie vorher. **Die Freundinnen in der Stadt arbeiten meistens und haben oft die Möglichkeit ein „Homeoffice“ zu nutzen, so können sie flexibel zuhause bleiben falls ein Kind krank ist und sind nicht auf die Hilfe von zum Beispiel Großeltern angewiesen.** Das Angebot für die Kinderbetreuung ist dort besser. [...]

Auch in diesem Beitrag findet sich ein Deutungsmuster, das sich in die Reihe der oben genannten ‚deutschen‘ Muster einreicht, das der ‚Mutter als einzige Versorgungsperson eines Kindes‘: Eher springen die Großeltern helfend ein, als dass der Mann einen Teil der Betreuung übernehmen kann.

Die Beiträge mit narrativierten Erfahrungen geben so einen Einblick in die geteilten Wissensbestände der jeweiligen Zielsprachenkultur; obwohl das Thema ‚Frauenrollen in Deutschland‘ aus deutsch-schwedischer Perspektive offensichtlich eigentlich ein brisantes Diskussionsthema ist, kommt es in den untersuchten Daten nicht zu Nachfragen zu kulturellen Deutungsmustern, kontroversen Diskussionen o.Ä. Möglicherweise liegt das daran, dass die Studierenden insgesamt mit Vorsicht und Respekt vor anderen Meinungen an der Diskussion teilnehmen, was sich beispielsweise darin zeigt, dass sie vor Verallgemeinerungen warnen, kaum generalisierende Schlüsse ziehen und sich auf ihren unmittelbaren Erfahrungsbereich beschränken. An dieser Stelle ist weitere Forschung wünschenswert, die nicht nur kulturbezogene Lernprozesse, sondern auch methodisch-didaktisches Vorgehen untersucht und Vorschläge für eine gelungene Unterrichtspraxis liefert.

6. Zusammenfassung

Wenn Fremdsprachenlernende aus unterschiedlichen Ländern in telekollaborativen Settings Erfahrungen narrativieren, birgt das aus sprachlern- und kulturdidaktischer Perspektive einen großen Nutzen, aber auch Gefahren. Bislang hat die Forschung nahegelegt, dass es vorteilhaft ist, Lernenden einen authentischen und subjektiven Einblick in die zielsprachliche Lebenswelt zu ermöglichen und eigene Annahmen differenzieren zu können. Ein Nachteil ist, dass beispielsweise problematische Geschichtsbilder tradiert werden können, wobei es besonders brisant ist, dass Austauschpartner und -partnerinnen in entsprechenden Interaktionen als ‚Experten und Expertinnen‘ für ihr jeweiliges Land auftreten/agieren – und zwar, weil sie ihre Erfahrungen mit einem Anspruch auf Allgemeingültigkeit verbinden oder weil ihnen das Expertentum von den anderen Teilnehmenden zugeschrieben wird.

In dem in diesem Artikel untersuchten Setting konnte jedoch gezeigt werden, dass zwar das Teilen von Erfahrungen üblich ist, auch wenn die Studierenden nicht von der tutorierenden Lehrperson dazu aufgefordert werden, dass sie das aber mitnichten mit einem Anspruch auf Allgemeingültigkeit tun. Im Gegenteil, die narrativierten Erfahrungen werden umrahmt von Hinweisen, dass das Erfahrene

subjektiv sei und keine generellen Schlussätze daraus gezogen werden dürften. Befürchtungen, dass in der Interaktion so scheinbar allgemeingültige ‚Wahrheiten‘ verbreitet würden, konnten sich also in diesem Setting nicht bestätigen. Außerdem konnte gezeigt werden, dass die Studierenden nur Erfahrungen aus dem eigenen Land narrativieren und nicht mit Erfahrungen beitragen, die sie im Zielsprachenland gemacht haben – obwohl es sich bei den Teilnehmenden z.B. auch um deutsche Erasmus-Studierenden handelt, die sich zu dem Zeitpunkt des Kurses gerade in Schweden aufhalten. Vielleicht ist dies darauf zurückzuführen, dass sie der Meinung sind, sie sollten im untersuchten Setting eine Expertenrolle einnehmen. Hier bedarf es noch weiterer Forschung, vor allem auch deshalb, weil Lernende eben nicht nur Vertreter bzw. Vertreterinnen ihres Landes sind, sondern selbstverständlich auch relevante Erfahrungen mit und Perspektiven auf das Zielsprachenland haben, die sie in Unterrichtskontexte einbringen könnten und auch sollten. Zumal viele Lernende ihre Erfahrungen in einer multi- oder transkulturellen Lebenswirklichkeit machen, in denen Zielsprachen- und Herkunftskulturen nicht scharf voneinander getrennt sind.

Die Analyse hat zudem gezeigt, dass die narrativen Beiträge der Studierenden ein breites Repertoire an kulturellen Deutungsmustern enthalten, die jedoch nicht Objekt von Aushandlungsprozessen werden. Es wäre interessant zu untersuchen, inwiefern die narrativen Erfahrungen so kulturelle Lernprozesse auslösen und welche methodisch-didaktischen Vorgehen sich eignen, um diese Form des telekollaborativen Sprachlernaustausches zu nutzen, um kulturbezogenes Lernen zu initiieren.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006), „Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘“, *Fremdsprachen lehren und lernen*, 35:44-95.
- Bechtel, Mark (2003), *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Becker, Christine (2018), *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2002), *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Engelhardt, Michael v. (2011), „Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens“, in Hartung, Olaf, Ivo Steininger & Thorsten Fuchs (Hg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden: VS Verlag, 39-60.
- Hartung, Olaf, Ivo Steininger & Thorsten Fuchs (Hg.) (2011), *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, Philipp (2006), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Ausgabe. Weinheim/Basel: Beltz.

- Nünning, Ansgar & Vera Nünning (2007), „Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz“, in Bredella, Lothar & Wolfgang Hallet (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, 87-106.
- Pawłowska-Balcerska, Agnieszka, unter Mitarbeit von Jörg Roche (2019), „Tandem-Lernen“, in Jörg Roche (Hg.), *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen: Narr, 80-89.
- Piepho, Hans-Eberhard (2007), *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Westerman.
- Riedner, Renate (2017), „Narrativität und literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht“, in Schiedermaier, Simone (Hg.), *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, 58-76.
- Rösler, Dietmar (2004), *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schiedermaier, Simone (2014), „Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch“, in *Deutsch als Fremdsprache* 51(3):131-140.
- Tamme, Claudia (2001), *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mailvermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Diss. Gießen. [Online] <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/index.html> [Abgerufen am 21.08.2020].
- Vinken, Barbara (2007), *Die deutsche Mutter – Der lange Schatten eines Mythos*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Welzer, Harald, Sabine Moller & Karoline Tschuggnall (2002), „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt/Main: Fischer.