

## Beitrag zum Themenschwerpunkt „Das Thema Holocaust im DaF- und DaZ-Unterricht“

Paul Sars\*, Sabine Jentges und Chiara Cerri

### „Das kann man wirklich nicht auf so einem kleinen Zettel zusammenfassen: Auf jeden Fall etwas für das weitere Leben“

„You Really Cannot Summarize this on such a Small Piece of Paper: Definitely Something for the Rest of One's Life“

### Drillingsberichte: Geschichte aktuell begegnen im Deutsch als Fremdsprache- und fächerübergreifenden Unterricht

Drillingsberichte: Encountering History Live in German as a Foreign Language and Interdisciplinary Education

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0005>

**Zusammenfassung:** Das Projekt *Drillingsberichte* (<https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/>) basiert auf circa 160 Briefen, die der deutschsprachige jüdische Arzt Felix Oestreicher in den Jahren 1937–1943 auf der Flucht aus Karlsbad in die Niederlande über die Entwicklung seiner drei jungen Töchter an seine Familie schrieb. In diesem Beitrag werden Unterrichtsmaterialien präsentiert, die seit 2016 unter Beteiligung von DaF-Studierenden und -Lehrenden in einem internationalen Verbund erarbeitet wurden und die die Briefe für den schulischen DaF-Unterricht, für fächerübergreifende Projekte und Austauschbegegnungen zugänglich machen.

---

**Hinweis:** Anonymes Teilnehmerzitat aus einer abschließenden Kurzevaluation zur Zusammenarbeit von Studierenden aus Marburg und Nimwegen zu den Drillingsberichten zur Fragestellung: „Was nehme ich aus der Zusammenarbeit mit?“ Diese Teilnehmerzitate werden im Folgenden im Fließtext unter dem Kürzel TNZ (Teilnehmerzitat) wiedergegeben.

---

**\*Kontaktpersonen:** Prof. Dr. Paul Sars, E-Mail: [p.sars@let.ru.nl](mailto:p.sars@let.ru.nl)

Prof. Dr. Sabine Jentges, E-Mail: [s.jentges@let.ru.nl](mailto:s.jentges@let.ru.nl)

Chiara Cerri, E-Mail: [chiara.cerri@web.de](mailto:chiara.cerri@web.de)

**Schlüsselwörter:** Niederlande, Deutsch als Fremdsprache, Drillingsberichte, Geschichtsdidaktik, fächerübergreifender Unterricht, Austausch, historisches Lernen

**Abstract:** The project *Drillingsberichte* (<https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/>) includes a collection of about 160 letters from the German-speaking Jewish doctor Felix Oestreicher which he wrote between 1937 and 1943 while fleeing from Karlovy Vary to the Netherlands. The letters describe the development of his three young daughters and were addressed to his family. This paper presents teaching material that has been developed since 2016 with the help of students and teachers of the German as a foreign language program within an international network with the goal of making the letters available for teachers, interdisciplinary projects and school-exchanges.

**Keywords:** the Netherlands, German as a foreign language, *Drillingsberichte*, didactics of history, cross-disciplinary educational tools, cultural exchange, understanding history

## 1 *Drillingsberichte*: Die Briefe und ihr Hintergrund

Im Jahre 1989 entdeckte Maria Oestreicher im Haus ihrer verstorbenen Tante Lisbeth in der niederländischen Stadt Amersfoort eine Sammlung von circa 160 Briefen, die ihr Vater Felix Oestreicher zwischen 1937 und 1943 geschrieben hatte. In diesem Zeitraum befand sich die Familie auf der Flucht und hielt sich, zumindest bis 1943, in den Niederlanden auf. In einem der letzten Briefe schrieb Felix Oestreicher: „Meine Absicht bei der Erhaltung der Kinderberichte ist, dass sie einmal als Andenken an uns und die Kinder veröffentlicht werden können und so Menschen Vergnügen haben und unser Andenken erhalten bleibt, wir nicht ganz umsonst gelebt haben“ (17.2.1942). Maria Oestreicher und ihre Zwillingschwester Helly<sup>1</sup> fanden mit Hilfe der Briefe ihren Weg zurück zu vergessenen Erinnerungen ihrer Kinderzeit; das Zitat weist zugleich darauf hin, dass die Briefe aus geschichtsdidaktischer Perspektive auch als „Selbstzeugnisse“ und nicht nur als Berichte an Verwandte gesehen werden können. Grosch (2014: 80) definiert Selbstzeugnisse als „Konstruktionen und Präsentationen von Identität durch den Verfasser selbst“. Autobiografien, Memoiren, Tagebücher, die mit Blick auf eine

---

<sup>1</sup> Der Vater Felix Oestreicher schreibt ihren Namen in den Briefen mit „i“, also Helli, während sich die erwachsene Tochter selbst als Helly, also mit „y“ schreibt.

spätere Veröffentlichung geführt wurden, wie die *Drillingsberichte* also, gehören dazu.

Im Mittelpunkt der *Drillingsberichte* stehen die persönliche Entwicklung und Erziehung der jungen Töchter; nämlich der Zwillinge Helly und Maria (\*1936) und ihrer älteren Schwester Beate (\*1934). Es geht bei den Inhalten der *Drillingsberichte* um persönlich-familiäre Eindrücke eines Lebens auf der Flucht und im Versteck, wobei der Alltag der Kinder zentral ist, etwa, wie die Kinder mit einer neuen Sprache umgehen, sich an die neuen Umgebungen gewöhnen, von den Eltern zu Hause unterrichtet werden, aber auch, wie sie auf eine zu befürchtende Deportation vorbereitet werden. Die *Drillingsberichte* haben ihren Namen zum einen aufgrund der drei Töchter (*Drillinge*), zum anderen ist der Name auch eine Anspielung auf die durchaus mit *Drill* erfolgte Erziehung der Kinder. Im April 1937, als die Familie noch in Karlsbad (Karlovy Vary, heute: Tschechien; damals: Tschechoslowakei) wohnt, beginnt Felix diese Briefe zu schreiben. Auf der Flucht vor drohendem Krieg und Verfolgung emigriert die Familie im Jahr 1938 in die Niederlande und muss auch dort einige Male umziehen und im Untergrund leben. Sie versucht mit allen Mitteln, dem Krieg zu entkommen und Europa zu verlassen, doch dies gelingt nicht. Am 1. November 1943 wird die Familie von den deutschen Besatzern in Amsterdam festgenommen. Das Schreiben der Briefe wird notgedrungen beendet und Felix berichtet fortan in einem Lagertagebuch aus Bergen-Belsen über sein Leben, auch schreibt er eine Anzahl Gedichte (Oestreicher 2013). Felix Oestreicher und seine Frau Gerda Laqueur, die Mutter der drei Mädchen, sterben beide kurz nach Kriegsende 1945 in Tröbitz an Fleckfieber als Folge des Konzentrationslagers. Die drei Mädchen, 11 und 9 Jahre alt, überleben: Helly, die aufgrund einer Erkrankung nicht gemeinsam mit ihrer Familie deportiert wurde, überlebt untergetaucht im Versteck auf einem Bauernhof in Gorssel (Niederlande). Maria und Beate überleben das Konzentrationslager Bergen-Belsen und werden im Sommer 1945 in die Niederlande gebracht und von ihren Großeltern Laqueur in Amsterdam aufgenommen ebenso wie Helly. Ab 1947 übernimmt die Tante der drei Mädchen, die Bauhaus-Textilkünstlerin Lisbeth Birman-Oestreicher (siehe [liesbeth.oestreicher.nl](http://liesbeth.oestreicher.nl)), die Erziehung, unterstützt von der Fotografin Maria Austria (= Tante Maria Oestreicher, siehe [maibeeldbank.nl](http://maibeeldbank.nl)), der wir die vielen Bilder der Mädchen verdanken. Die drei *Drillingsberichte*-Mädchen Beate, Maria und Helly verbringen ihr Leben in den Niederlanden.

An der Radboud Universität in Nimwegen (Niederlande) wurde in den letzten Jahren unter Leitung von Paul Sars mit Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge eine digitale Umgebung zu diesen Briefen, den so genannten *Drillingsberichten*, geschaffen, die seit Herbst 2015 online ist: <http://www.ru.nl/drillingsberichte-de/>. Grundlage dieser Webseite ist die wissenschaftliche Aufarbeitung der Briefberichte, deren Originaltyposkripte im Amsterdamer Stadtarchiv

aufbewahrt werden. Mit Genehmigung der Erben von Felix Oestreicher werden die Texte von Paul Sars aus dem Original transkribiert und mit Anmerkungen zur diplomatischen Textedition integral und digital abrufbar (voraussichtlich im April 2020) herausgegeben, damit die *Drillingsberichte* auch von anderen Wissenschaftlern frei und aus anderer, z. B. erziehungswissenschaftlicher oder historischer Perspektive erforscht werden können.

## 2 Die *Drillingsberichte* für die junge Generation: „Das Thema [...] ist universell“ (TNZ)

Inspiriert von der Begegnung mit einer der drei Töchter, der Künstlerin Helly Oestreicher, kam bei der Fremdsprachendidaktikerin Sabine Jentges der Gedanke auf, diese Briefe auch für die junge Generation, also Schüler<sup>2</sup>, zugänglich zu machen: Denn hier liegt Material, das nicht nur für den Geschichts- oder Niederländischunterricht, sondern ebenso im Deutsch- bzw. dem Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in den Niederlanden oder in anderen Ländern und fächerübergreifend genutzt werden kann. Der Vorteil dieses Materials für den Fremdspracherwerb ist, dass über mehr als nur über die Zielsprache und über Sprachphänomene mit leerem oder willkürlichem Inhalt gelernt werden kann, sondern Sprache für die Entdeckung und Erarbeitung von authentischen Realgeschichten genutzt wird: *focus on meaning* statt *focus on form* im Sinne eines fach- und sprachintegrierten CLIL-Ansatzes (Content and Language Integrated Learning, vgl. u. a. Haataja/Wicke 2016; de Graaf 2013). Darüber hinaus erscheint aus geschichtsdidaktischer Perspektive an diesem Material ideal, dass diese Briefe die Lebensgeschichte einer internationalen, nämlich deutsch-tschechisch-niederländischen Familie im europäischen Kontext vor historischem Hintergrund und auf sehr persönliche Art und Weise erzählen. Die Kinder, ihr Leben und ihre Entwicklung sind Ausgangspunkt der Erzählung. Die historischen Geschehnisse stehen nicht im Vordergrund, sondern bilden lediglich den Rahmen für die persönliche Geschichte und werden so auch für Schüler der heutigen Generation zugänglich. Die *Drillingsberichte* machen somit als authentische Quellen „Geschichte ‚aus erster Hand‘ greifbar“ (Grosch 2014: 75); selbst wenn ihre Inhalte der subjektiven Wahrnehmung des Vaters unterliegen, wollen sie durch den direkten Zugang zur

---

<sup>2</sup> Zugunsten der Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes verzichten wir auf eine durchgängige Nennung aller Geschlechter bzw. deren sprachlicher Realisierung im Text, beziehen aber jeweils alle Geschlechter mit ein.



(Familien-)Geschichte die Lernenden nicht „belehren“, sondern „berichten“ und sind also als objektive Quellen zu betrachten (vgl. Grosch 2014: 83).

Dass Lebensgeschichten Identifikationsmöglichkeiten bieten, heben die internationalen Studierenden deutscher und niederländischer Universitäten, die an der Materialentwicklung mitgearbeitet haben, tatsächlich besonders hervor, wie folgende Zitate aus der Evaluation zur Zusammenarbeit dokumentieren: „Persönliche Geschichten sind essentiell im Unterricht“; „Geschichte ‚hautnah‘ erleben, macht Spaß und wird mir noch lange in Erinnerung bleiben“; „Wir haben einmal die Geschichte selbst (fast) echt erlebt“ (TNZ).

Dadurch, dass in den Briefen die Kinder im Mittelpunkt stehen, kann auch Jugendlichen heute ein Zugang ermöglicht werden. Äußerst relevant ist dabei die Argumentation von Imhof (2008: o.S.), dass bei der üblichen Auseinandersetzung mit den Themen „Nationalsozialismus“ und „Juden“ Letztere in aller Regel auf ihre Rolle als Verfolgte und Opfer reduziert betrachtet werden, ohne dass ihre Geschichte in einem kulturellen, gesellschaftlichen und privaten Kontext erfahrbar wird. „Eine ganz andere Sichtweise eröffnet sich Schülern, wenn sie mit einer Lebensgeschichte konfrontiert werden, die mit einer normalen Kindheit beginnt“ (ebd.) und von daher auch positive Zugänge zu dieser Lebensgeschichte eröffnet. Im Falle der *Drillingsberichte* ist das der Fall, und ein weiterer Zugang kann darüber hinaus auch dadurch hergestellt werden, dass die drei Mädchen nach Kriegsende in den Niederlanden als anerkannte Wissenschaftlerinnen, genauer als Chemikerin (Beate) und Sozialpsychologin (Maria), beziehungsweise als Künstlerin (Helly) tätig wurden (vgl. <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/familie-oestreicher/>; <http://www.oestreicher.nl/nl/familieleden/>). Helly selbst nennt in einem Interview eben diesen Aspekt als zentralen Punkt, den sie der heutigen jungen Generation mit ihrer eigenen Lebensgeschichte beziehungsweise der ihrer Familie weitergeben will:

Ich finde es [Unterrichtsmaterial zu den *Drillingsberichten*] wichtig, ich finde es auch für mich selbst sehr wichtig, denn ich kann zeigen, dass ich trotz der Vergangenheit – des Verlusts meiner Eltern, meiner Großmutter und der Familie – ein gutes Leben aufbauen und führen konnte. Dieses Können findet sich auch als eine Art Unterton in den Briefen: Das einfach Weitermachen [...].“ (vgl. Oestreicher 2018 [hier 2:57–3:30])<sup>3</sup>

Wichtig für die Didaktisierung erschien darüber hinaus, neben der persönlich erzählten historischen Geschichte einen Bezug zur heutigen Lebensrealität von Schülern zu schaffen. Fluchtgeschichten sind heute mindestens so aktuell wie vor 80 Jahren und wiederholen sich in der jahrtausendealten Geschichte der Mensch-

---

3 Übersetzung der Verfasser.

heit immer wieder aus vergleichbaren Gründen: Verfolgung, Vertreibung, Krieg. Dass der Bezug zur Gegenwart bei der Vermittlung von historischen Inhalten zentral ist, dass Geschichte gar als Schlüssel zur Entstehung der Gegenwart betrachtet werden soll, heben sowohl Vertreter der Geschichtsdidaktik (vgl. stellvertretend Zentrale für politische Bildung 2009) als auch Forscher geschichtlicher Themen in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Koreik 2012: 4; Illy 1999: 169; Ghobeyshi 2000: 636–637; Heimrath 2013: 100) hervor. „Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus will nicht nur Informationen über Ereignisse, Namen und Daten vermitteln. Vielmehr sollen Lernende angeregt werden, dieses Wissen zu reflektieren und es mit ihrer Gegenwart zu verbinden“; denn nur so werde „aus ‚Lernen über die Geschichte‘ [...] ein ‚Lernen aus der Geschichte‘“ (Ehmann, Annegret et al. 2008; vgl. auch Geißler-Jagodzinski et al. 2008). Deswegen, das sei hier vorweggenommen, zielen alle erarbeiteten Didaktisierungen darauf ab, das historische Lernen mit gegenwartsrelevanten Fragestellungen zu verknüpfen, wie z.B. der Frage danach, wodurch Zugehörigkeit zur Gesellschaft entsteht oder wann und warum Menschen (ob DDR-Bewohner oder heutige Flüchtlinge) zur Flucht gezwungen werden (vgl. Kap. 3.3). Diese Bezüge auf die neuere und neueste Geschichte wollen weniger offenlegen, „wie es eigentlich gewesen ist“, sondern „wie unsere Gegenwart entstanden ist“ (Winkler 2011).

## 2.1 Herausforderungen für die Didaktisierung von geschichtlichen Themen für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Das vorliegende Material hat Potential für den schulischen Fremdsprachenunterricht, für fächerübergreifende Projekte sowie für den Einsatz in internationalen Austauschbegegnungen. Inzwischen existiert eine Reihe von Anregungen zu historischen Themen für den Deutsch- und/oder Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in der Fachliteratur (insbesondere Koreik 2012; u.a. auch Hieronimus 2012 und Cerri 2014), insbesondere auch zu dem Themenbereich „Zweiter Weltkrieg und Holocaust“ (u.a. Ballis 2012; Birkmeyer 2008; Fornoff 2016; Marković/Behning 2017; Matthes/Meilhammer 2015; Plath/Richter 2014 und die beiden älteren, aber zweifelsohne weiterhin aktuellen Beiträge von Illy 1999 und Ghobeyshi 2000). Zahlreiche dieser Veröffentlichungen heben folgende drei zentrale Aspekte bei der Vermittlung historischer Themen hervor:

- Erstens den bereits genannten Gegenwartsbezug (Geschichte als Schlüssel zur Entstehung der Gegenwart);
- Zweitens die Bewusstmachung der „Relativität der eigenen (nationalen, geschlechtsspezifischen, sozialen ...) Sichtweise“ (Grabe 2004: 25): Die Relativi-

tät der Sichtweise ist insofern wichtig, da sie bezüglich historischer Ereignisse und Personen je nach eigener Perspektive oder Sozialisation, beispielsweise geografischer/zeitlicher Nähe, nicht nur subjektiv, sondern auch völlig anders aussehen kann (vgl. Heimrath 2013: 112). Außerdem werden selbst Geschichtsüberlieferungen zwar nach wissenschaftlichen Standards, aber immer aus einer bestimmten Perspektive „erzählt“, weswegen nach Koreik (2012: 3) die Relativierung geschichtswissenschaftlicher Darstellungen vor allem für diejenigen Lernenden interessant erscheint, in deren Herkunftskultur Geschichte als „positivistisch gesichertes Wissen gilt“. Letztlich kann durch die Erfahrung, die eigene Geschichte zu relativieren und unterschiedliche Perspektiven auf aktuelle historische Ereignisse wahrzunehmen, auch das im Fremdsprachenunterricht so wichtige Lernziel des kulturreflexiven Lernens initiiert werden. In diesem u.a. von Schweiger et al. (2015) beschriebenen kulturwissenschaftlichen Landeskundeansatz, dessen Kern (Kultur-)Reflexivität ist, steht „[d]ie kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Verständnis von Kultur [...] zentral“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015: 10).

- Schließlich die Notwendigkeit, dass nicht die Anhäufung von Faktenwissen, sondern „die Erkenntnis von Zusammenhängen“ (Winkler 2011) angestrebt werden sollte. In diesem Sinne erhält die Fähigkeit zur Fragestellung einen genauso wichtigen Wert wie historiografische Grundkenntnisse, wenn nicht einen wichtigeren (vgl. Koreik 2012: 5).

Diese drei Forderungen stellten bei der Didaktisierung der Drillingsberichte die zentralen Pfeiler dar. Im Fremdsprachenunterricht kommen, im Vergleich zum regulären Geschichtsunterricht in der Schule, wohlgerne weitere Aspekte hinzu, die zusätzliche Hürden setzen und eine besondere Herausforderung bedingen: u.a. die sprachliche Schwierigkeit von Texten (Koreik 2012: 4), die fehlenden curricularen Vorgaben, Zeitmangel und der Mangel an geeigneten Materialien (vgl. Ghobeyshi 2000: 632) sowie für die Thematik als „dilettantisch ausgebildet“ bezeichnete „Lehrkräfte“ (Altmayer 2004: 2). Überspitzt zusammengefasst: Die Literatur legt einerseits *ideale* didaktische Prinzipien vor und beklagt andererseits die Hürden der Vermittlung historischer Themen im Fremdsprachenunterricht. Diese letzten Punkte sind allgemeiner bzw. grundsätzlicher Art und konnten deswegen bei den Didaktisierungen nicht berücksichtigt werden, werden hier aber zwecks Vollständigkeit der Darstellung und zur Information genannt.

---

4 Zum Spannungsverhältnis zwischen Abbildung oder Konstruktion des Vergangenen, zwischen Wahrheitsanspruch und Fiktionalisierung bei Geschichtsdarstellungen vgl. den interessanten Aufsatz von Nünning 2005.

## 2.2 Didaktische Prinzipien

Ausgehend von dieser komplexen Forschungs- und Anforderungssituation stellt sich die Frage, wie die *Drillingsberichte* angemessen a) für Deutsch sprechende oder lernende Schüler in den Niederlanden und anderswo und b) für einen sprach- und kulturintegrierenden Fremdsprachenunterricht, der uns erstrebenswert erscheint, aufbereitet werden können.

Aus den in der Literatur beschriebenen didaktischen Prinzipien und hieraus resultierenden potenziellen Hemmnisfaktoren ergeben sich für uns die folgenden didaktischen Prinzipien, denen das zu entwickelnde Material verpflichtet ist:

- 1) Geschichtsdidaktisch:
  - Anschluss historischer Geschehnisse an die heutige Lebensrealität (von Jugendlichen);
  - konkrete Lebensgeschichte von Kindern anhand von Quellen erster Hand begreifbar machen;
  - Perspektiveinnahme einer verfolgten Familie auf der Flucht ermöglichen.
- 2) Fremdsprachendidaktisch:
  - Integriertes fachinhaltliches und sprachliches Lernen über Zielsprache und -kultur im Fremdsprachenunterricht;
  - Möglichkeiten, am Beispiel historischer Themen relativierende und kulturelle reflexive Lernprozesse zu initiieren;
  - Öffnung für fächerübergreifenden bzw. fachübersteigenden Unterricht bzw. Projektunterricht und Einsatz im Austausch.

Mithilfe von Studierenden, die – vor wenigen Jahren selbst noch Schüler – nah an der Lebensrealität von Schülern stehen und das nötige didaktische Hintergrundwissen erworben haben, sollte eine internationale Zusammenarbeit die Brücke zwischen den beschriebenen Ansprüchen und den theoretischen Konzepten bzw. konzeptionellen Ideen schlagen.

## 3 Didaktisierung der *Drillingsberichte*

Die Verfasser dieses Beitrages begannen im Sommersemester 2016 damit, Studierende für eine Mitarbeit an der Materialerstellung zu gewinnen: An der Radboud-Universität wurde das *Drillingsberichte*-Projekt im Rahmen des Seminars „Forschung und Didaktik: Deutsch als Fremdsprache“ insgesamt 18 Studierenden (3. Bachelorjahr) vorgestellt und ihnen wurde die Möglichkeit eröffnet, im Rahmen ihres Abschlussprojektes für diese Lehrveranstaltung Unterrichtsmaterialien zu den *Drillingsberichten* zu erstellen. Gleichzeitig bot Dr. Chiara Cerri,

die sich als Wissenschaftlerin dem Projektteam anschloss, an der Philipps-Universität Marburg ein Seminar zu „Geschichte im DaF-Unterricht“ an; auch hier hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich für die Materialerstellung zu den *Drillingsberichten* als Abschlussprojekt zu entscheiden. Die Studierenden aus Marburg und Nimwegen standen bei der Materialerstellung in einem digitalen Austausch, bei dem sie die jeweils erstellten Materialien gegenseitig kommentierten. Aus diesem Austausch entstand sowohl bei den Dozenten als auch bei den Studierenden der Wunsch, eine Studienreise nach Deutschland zu organisieren, um die Materialien weiterzuentwickeln, bei der die Teilnehmenden aus den Niederlanden nicht nur internationale Studierende aus Deutschland kennenlernen, sondern mit ihnen gemeinsam über die deutsche bzw. europäische Geschichte diskutieren, sich austauschen und relevante Orte der Geschichte der Familie Oestreicher, auch das ehemalige Konzentrationslager Bergen-Belsen<sup>5</sup>, besuchen können. Möglich wurde die Reise durch die finanzielle Unterstützung vom DAAD.

### 3.1 Die Studienreise

Ende Mai 2017 besuchten Paul Sars und Sabine Jentges gemeinsam mit 15 Studierenden (Master und 3. Bachelorjahr) der Radboud-Universität zunächst Dr. Anke Stöver-Blahak und ihre internationalen DaF-Studierenden an der Leibniz Universität Hannover, wobei die *Drillingsberichte* sowie bisher erstellte Didaktisierungsansätze präsentiert und diskutiert wurden. Neben den Studierenden nahmen drei niederländische Schullehrkräfte für Deutsch (Gerrie van Beek, Quirine Peters-Van Winsen und Michel Verhoeven [†]) teil, die bei der Materialerstellung unterstützten und die entwickelten Materialien im Anschluss an die Reise teils auch im Unterricht erprobten.

---

<sup>5</sup> Dort fand im März 2016 eine Ausstellung zu den im Tagebuch von Felix Oestreicher enthaltenen Gedichten statt, wobei auch die *Drillingsberichte* gezeigt wurden. Der stellvertretende Leiter der Abteilung, Dr. Thomas Rahe, initiierte die Ausstellung und hat uns während des Aufenthaltes im Rahmen der Studienreise in Bergen-Belsen begleitet.



**Abb. 1–3:** Impressionen von der Studienreise.

Studierende und Lehrpersonen aus unterschiedlichen Ländern kennen eine unterschiedliche Geschichtsschreibung und haben auch ein unterschiedliches Verständnis davon, wie mit eigener (nationaler bzw. kultureller) oder fremder Geschichte umgegangen werden sollte. Dies zeigte sich vor allem bei dem gemeinsamen Besuch mit internationalen Studierenden aus Hannover und Marburg in der Gedenkstätte Bergen-Belsen. Chinesische Studierende fragten z.B., wie es eine vom Staat geförderte Gedenkstätte, in der „Schlechtes über die eigene Geschichte berichtet wird“, geben kann (vgl. Koreik 2012: 3). Und als wir daraufhin in Marburg gemeinsam mit dortigen DaF-Studierenden unter der Leitung der Verfasser dieses Beitrages und mit Einbringen der mitreisenden niederländischen Deutschlehrer an Materialien zu den *Drillingsberichten* weiterarbeiteten, zeigte sich regelmäßig ein interkulturelles oder historisches Klärungsbedürfnis, etwa hinsichtlich Hellys Aufgabe in den Kriegsjahren, abends früh Lichter zu löschen bzw. Gardinen zu schließen (eben weil das im Hinblick auf englische Bombenangriffe Vorschrift der Besatzer war).



**Abb. 4:** Helly Oestreicher im Gespräch mit internationalen Studierenden.



Eine besondere Bereicherung war die dreitägige Anwesenheit von Helly Oestreicher in Marburg. Sie stand für die Studierenden als Ansprechpartnerin zur Verfügung, berichtete mit äußerster Offenheit über ihr Leben und ihre Erfahrungen und hat somit nicht nur wesentlich zum Prozess der Materialerstellung beigetragen, sondern auch die Möglichkeit eröffnet, im Unterrichtsmaterial eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu bauen. So entstand beispielsweise ein von den Studierenden mit Helly auf Deutsch durchgeführtes Interview zu ihrem persönlichen Kunstverständnis in ihren Werken (Oestreicher 2017; vgl.: <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/aktuell/ausstellung-iets-om-niets/>), das den offiziellen kurzen Film (ebd.) zu ihrer Ausstellung *Iets om niets* (dt. *Etwas um nichts herum*) 2016 im Gemeindemuseum Den Haag um eine persönliche Perspektive der heutigen Künstlerin Helly Oestreicher ergänzt.



**Abb. 5 und 6:** Internationale Studierende bei der Arbeit.

Zentrale Punkte, die bei der Evaluation dieser Studienreise beschrieben wurden, waren zum einen der Bereich des historischen Lernens und zum anderen die Erfahrung der kulturreflexiven Zusammenarbeit in multikulturellen Gruppen, z.B. in folgenden Zitaten: „Kulturelle Unterschiede sind größer als man denkt. Jede Person hat ihre eigene Brille sozusagen“ bzw. „Dass man in einer Gruppe mit unterschiedlichen Personen, die jeweils andere Perspektiven haben, zusammen viel erreichen kann :-)-“, „Ein Austausch mit Studierenden aus vielen verschiedenen Kulturen bringt viele neue Ideen und ist ganz hilfreich“ (TNZ). Für den Bereich des historischen Lernens scheinen für die Teilnehmer das eigene Erleben der Geschichte (durch den „beeindruckenden“, „faszinierenden“ persönlichen Austausch mit Helly Oestreicher) sowie das individualisierte Geschichtserleben bzw. -vermitteln durch persönliche Geschichten im Mittelpunkt zu stehen.

Auffällig ist schließlich, dass die beteiligten Studierenden persönliche Erfahrungen, die sie gemacht haben, mehrfach als „etwas fürs Leben gelernt haben“ (TNZ) bezeichnen: „Auf dieser Reise habe ich gelernt, dass man trotz großer Gefahren und unmenschlicher Erfahrungen, noch immer sehr nett und glücklich werden kann“ (TNZ). Die Studienreise ist von allen Beteiligten als rundum positiv, erfolgreich, inspirierend erfahren worden, sodass wohl jeder einzelne Beteiligte folgender Aussage zustimmen würde: „Es war eine sehr schöne Erfahrung und ich bin froh, dass ich dabei war“ (TNZ).

### 3.2 Die Materialien

Insgesamt entstanden im Rahmen des Seminars im Sommersemester 2016 sowie während der Studienreise im Frühsommer 2017 sieben Unterrichtseinheiten zu den *Drillingsberichten*, die im niederländischen DaF-Unterricht erprobt wurden. Das erprobte Material wurde darüber hinaus mit Niederländisch- und Deutschals-Fremdsprache-Lehrkräften sowie Geschichtslehrpersonen auf deutscher und niederländischer Seite im Rahmen des Interreg-Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur*<sup>6</sup> (2017) an der Radboud-Universität weiter bearbeitet. Das Resultat dieses langen Arbeits- und Austauschprozesses sind insgesamt drei Arbeitshefte, die als PDF-Downloads frei verfügbar auf der Projekthomepage stehen (<https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/unterrichtsmaterial/>). Diese drei jeweils 16-seitigen Hefte konzentrieren sich auf die Themen: „Die Familie und die Berichte“<sup>7</sup>, „Integration und die Drillingsberichte“ und „Leben als Flüchtling / Die Flucht“ (vgl. Abb. 7–9). Das didaktisch-methodische Grundkonzept dieser Hefte wurde auch im Dokumentationsvideo zur Präsentation des Materials auf dem Kongress *Leren van de bureen / Lernen vom Nachbarn* (Sars/Jentges 2018a; Kongress am 23. April 2018 in Rindern) sowie auf dem Dozententag *Auñerschulische Lernorte (Docentendag Duits 15.11.2018)* vorgestellt.

---

**6** Dieses Projekt wird im Rahmen des Interreg-Programms von der Europäischen Union und den Interreg-Partnern Nordrhein-Westfalen und Gelderland sowie der Taalunie finanziell unterstützt. Das Projekt wird von der Abteilung für „Deutsche Sprache und Kultur/Niederlande-Deutschland-Studien“ an der Radboud Universität in Nimwegen in Kooperationen mit den Abteilungen „Niederlandistik“ und „DaZ/DaF“ sowie dem „Institut für niederrheinische Kulturgeschichte und Regionalentwicklung“ der Universität Duisburg-Essen geleitet. Für eine ausführliche Darstellung des Projektes vgl. Sars/Frank/Jentges 2018 sowie Sars/Boonen/Jentges 2018.

**7** Hierzu gehören neben dem Arbeitsheft auch Powerpoints und zwei von Studierenden erstellte Filme, die auf der Webseite frei verfügbar sind (<https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/vm/filme/>).





Abb. 7–9: Arbeitshefte zu den Drillingsberichten.

Neben den Prinzipien zur didaktischen Umsetzung in den Materialien (siehe Absatz 2.2) war uns bei dieser Druckumsetzung wichtig, dass das Material von unseren Designern (Bureau Ketel) für Schüler ansprechend gestaltet wird, so dass diese auch optisch einen positiven Zugang zu den zugleich historischen und aktuellen Materialien finden können.

### 3.3 Didaktisierungsbeispiele: Historisches Lernen

Im Folgenden werden einzelne Aufgabenbeispiele, die zur Illustration der Umsetzung der unter 2.2 genannten didaktischen Prinzipien in den Materialien dienen, präsentiert.

Der Einstieg in das Arbeitsheft zum Thema „Integration“ erfolgt beispielsweise mit einer Aufgabe, in der die Lernenden den drei Oestreicher-Mädchen erklären sollen, was diese über das Leben in den Niederlanden wissen sollten (vgl. Abb. 10). Im weiteren Verlauf dieser Einheit folgen dann zum einen eine Aufgabe, bei der die Schüler untereinander diskutieren sollen, a) wann jemand zur (niederländischen) Gesellschaft gehört und b) wozu sie selbst bereit wären, um in einem anderen Land zu leben (vgl. Abb. 11 und 12). Die Aufgabenbeispiele zeigen, wie ein Anschluss an die heutige Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen eröffnet wird und wie auch ausgehend von der persönlichen Lebenssituation über ein Leben auf der Flucht reflektiert werden kann.

**AUFGABE 1 – PERSÖNLICHER EINSTIEG**

Schreib einen Brief\* an die Kinder, Helly, Maria und Beate. Erkläre ihnen, wie die Niederlande – deiner Meinung nach – sind und was sie über die Niederlande wissen müssen, wenn sie in Zukunft hier leben. Denk dabei zum Beispiel an Kultur, Gesellschaft und Sprache.

*Hinweis: Natürlich hat sich das Leben und die Gesellschaft in den Niederlanden in den letzten 80 Jahren sehr verändert. Das kannst, aber musst du in deinem Bericht nicht berücksichtigen.*

Liebe Helly, Maria und Beate,

bald reist ihr in die Niederlande. Was ihr unbedingt über die Niederlande wissen müsst, ist:

---

---

---

---

---

---

Viele Grüße sendet ...

\* Damals gab es noch keine Mails, SMS, WhatsApps, Facebook, Twitter usw.

**Abb. 10:** Unterrichtsmaterial aus den Arbeitsheften (Sars et al. 2018a: 2).

Unterrichtsmaterialien zu den Drillingberichten | Thema 1, Einheit 3 & 4

**AUFGABE 3 – WANN GEHÖRT MAN ZUR GESELLSCHAFT?**

**Schritt 1: Einzelarbeit**  
Lies die Aussagen und kreuze jeweils an, welcher Meinung du zustimmst oder nicht.

**Schritt 2: Gruppenarbeit**  
Arbeitet in Gruppen, vergleicht eure Antworten. Welche Punkte sind euch in der Gruppe am wichtigsten? Warum?

**Schritt 3: Gruppenarbeit**  
Überlegt euch noch drei eigene Punkte, die wichtig sind, um zu einer Gesellschaft zu gehören und schreibt diese in die unteren drei Zeilen der Tabelle.

**Schritt 4: Plenum**  
Sammelt und bespricht eure Einschätzungen im Plenum: Begründet und diskutiert hierbei, welche Punkte ihr wichtig findet und welche nicht.

*Hinweis: Es geht um die eigene Meinung, also nicht um richtig oder falsch.*



| Eine Person gehört nicht zur (niederländischen) Gesellschaft, ... | Stimme zu                | Stimme nicht zu          |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... wenn sie kein Niederländisch spricht.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie kaum niederländische Freunde hat.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie nicht die Gesetze des Landes befolgt.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie sich in den Niederlanden nicht wohl fühlt.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie keinen Arbeits-/Ausbildungsplatz hat.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie nicht so denkt wie Niederländer.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie kein niederländisches Fernsehen sieht.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie sich nicht politisch engagiert.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... wenn sie auf einer Karte nicht alle Provinzen zeigen kann.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Unterrichtsmaterialien zu den Drillingberichten | Thema 1, Einheit 3 & 4

**AUFGABE 4 – REFLEXION**

Stell dir vor, du würdest selbst in ein anderes Land ziehen, das du nicht kennst. Was würdest du alles lernen wollen und worauf würdest du nicht verzichten können?

**Schritt 1: Einzelarbeit**  
Lies die Aussagen und kreuze jeweils an, was auf dich zutrifft oder nicht.

**Schritt 2: Gruppenarbeit**  
Arbeitet in Gruppen, vergleicht eure Antworten. Was würdet ihr lernen wollen und worauf würdet ihr nicht verzichten können? Was ist euch in der Gruppe am wichtigsten? Warum?

**Schritt 3: Gruppenarbeit**  
Überlegt euch noch drei Dinge, die ihr lernen wollt oder auf die ihr nicht verzichten könntet.

**Schritt 4: Plenum**  
Sammelt und bespricht eure Gruppen-Ergebnisse im Plenum: Begründet und diskutiert diese.

*Hinweis: Es geht um die eigene Meinung, also nicht um richtig oder falsch.*



| Um in einem anderen Land leben zu können, wäre ich bereit ...             | Stimme zu                | Stimme nicht zu          |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... eine neue Sprache zu lernen.                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... kein Fleisch zu essen.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... keinen Kontakt mehr mit meinen Freunden im eigenen Land zu haben.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... auf Mobiltelefon und Internetzugang zu verzichten.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... neben der Schule jeden Tag 5 Stunden Sport zu machen.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... eine neue Schrift zu lernen, z.B. Kana (japanische Schriftzeichen).   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... kein Niederländisch mehr zu sprechen.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... mein Zimmer mit zwei anderen Kindern zu teilen.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... auf mein Taschengeld zu verzichten.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... zu akzeptieren, dass meine Umgebung nichts über die Niederlande weiß. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Abb. 11 und 12:** Unterrichtsmaterial aus den Arbeitsheften (Sars et al. 2018a: 4–5).

Auch bei Thema 3, Teil a) „Leben als Flüchtling“ erfolgt der Einstieg wiederum mit einer Bezugnahme auf Gegenwart und Vergangenheit, die zeigt, dass sich Fluchtgeschichten in der Geschichte und bis heute immer wieder ereignen (vgl.

Abb. 13). Die Arbeit mit den Primärquellen, die das Leben der Kinder auf der Flucht dokumentieren, erfolgt dann, indem die Stationen der Flucht sowohl zeitlich als auch in Teil b) „Die Flucht“ geografisch festgehalten werden sollen: Durch das Nachzeichnen der Fluchtroute durch Deutschland und die Niederlande und der Aufenthaltsorte (teils im Unterschlupf) in den Niederlanden kann wieder ein Bezug zur eigenen Lebensrealität der Schüler hergestellt werden (vgl. Abb. 14–16).

Unterrichtsmaterialien zu den Drillingsberichten | Thema 3, Einheit 5 & 6

**STUNDE V DRILLINGSBERICHTE**

---

*Leben als Flüchtlinge*

---

**AUFGABE 1 – EINSTIEG: FLUCHT, GESTERN UND HEUTE**  
 Lest die Schlagzeilen. Besprecht in Kleingruppen: Was denkt ihr, wo und wann war das?  
 Besprecht eure Gedanken anschließend im Plenum.

Mehr als 1000 Menschen im Mittelmeer ertrunken <sup>1</sup>

Die Ostsee - eine gefährliche Fluchtroute <sup>3</sup>

Wie ein 15-Jähriger es in den Westen schaffte <sup>4</sup>

Unfreiwillige Wanderjahre von Bert Brecht: Auf der Flucht vor Hitler durch drei Kontinente <sup>2</sup>

Mehr als 65 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht <sup>5</sup>

Kriegsende in Breslau: Massenflucht nach Westen <sup>6</sup>

**ALS EUROPÄER NACH ALEPPO FLÜCHTEN MUSSTEN <sup>7</sup>**

Vor 72 Jahren entkamen schon einmal Zehntausende via Griechenland einem mörderischen Krieg. Doch damals waren es Europäer, die in Syrien Zuflucht suchten. Ihr Ziel: ein Lager nahe der Stadt Aleppo.



1. www.spiegel.de/politik/ausland/fluechtlinge-aus-syrien-mehr-als-1000-menschen-im-mittelmeer-ertrunken-a-1045482.html  
 2. https://www.welt.de/welt/nachrichten/1045482.html  
 3. www.mdr.de/aktuell/aleppo-flucht-ueber-die-ostsee.html  
 4. www.spiegel.de/ausland/fluechtlinge-aus-syrien-ein-15-jahriger-ist-in-den-westen-erfolgreich-ertrunken.html  
 5. www.nzz.ch/ausland/fluechtlinge-aus-syrien-65-millionen-menschen-auf-der-flucht-1.1644444  
 6. www.spiegel.de/ausland/fluechtlinge-aus-syrien-65-millionen-menschen-auf-der-flucht-1.1644444  
 7. www.spiegel.de/ausland/fluechtlinge-aus-syrien-65-millionen-menschen-auf-der-flucht-1.1644444

Abb. 13: Unterrichtsmaterial aus den Arbeitsheften (Sars et al. 2018b: 2).





## 4 Erprobung der Materialien zu den *Drillingsberichten*

Das Materialpaket zu Thema 1 „Einführung in die Drillingsberichte: Die Berichte und die Familie“ wurde im Schuljahr 2017/18 von drei weiteren Lehrpersonen unterschiedlicher weiterführender Schulen in den Niederlanden in ihrem DaF-Unterricht erprobt (vier Klassen mit insgesamt 90 Schülern). Aufgrund der Erfahrungen im Klassenraum wurde das Material angepasst und im Schuljahr 2018/19 wiederum in vier, zum Teil anderen und von anderen Lehrpersonen geleiteten Klassen (mit insgesamt 82 Schülern) erprobt.

Aus der ersten Evaluationsrunde liegen von 62 Schülern, aus der zweiten Runde von 56 Schülern ausgefüllte Arbeitshefte zu Thema 1 zur Evaluation vor.<sup>8</sup> Auch liegen zwei schriftliche Berichte von Lehrerinnen sowie 23 handgeschriebene Evaluationen (Antwortformulare) von Schülern vor. In sieben Fällen wurde das Material in 4-VWO-Klassen (dt.: 4. Klasse des weiterführenden Unterrichtes auf Gymnasialniveau) mit 154 Schülern im 3. Lehrjahr Deutsch als Wahlfach und in einem Fall in einer 3-VWO-Klasse mit 18 Schülern im 2. Lehrjahr Deutsch (noch) als Pflichtfach behandelt. Die circa 15-jährigen Schüler waren sprachlich etwa auf Niveau A2–B1 (nach GER).<sup>9</sup>

### 4.1 Perspektive der Lehrpersonen

Bei dieser Erprobung kristallisierten sich basierend auf dem Feedback der beteiligten Lehrpersonen sowie auf den Beobachtungen eines der Verfasser dieses Beitrages, Paul Sars, der bei mehreren Unterrichtsstunden anwesend war, die im Folgenden genannten Aspekte heraus:

- a) Allgemeiner Eindruck des Materials: Die an der Erprobung beteiligten Lehrkräfte geben alle äußerst positives Feedback zu dem Material und heben hierbei insbesondere die durch die Darstellungs- bzw. Erzählweise gute Nachvoll-

---

<sup>8</sup> Teils wurden die Arbeitshefte – auf Wunsch der durchführenden Dozenten – in Paaren bearbeitet, so dass in diesen Fällen jeweils zwei Schüler gemeinsam ein Heft ausgefüllt haben. Da es für die Bearbeitung von Heft 1 zwei bis drei Unterrichtsstunden bedarf, fehlten auch manchmal einige Schüler. Die erste Erprobung der Arbeitshefte 2 und 3 erfolgt im Schuljahr 2018/19 und ist derzeit noch nicht abgeschlossen.

<sup>9</sup> Für Hintergründe zum Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in den Niederlanden sei hier auf eine Reihe aktueller Beiträge zum Thema verwiesen, u.a. Hoch et al. 2016; Jentges/Sars 2017; Sars/Jentges 2018b.

ziehbarkeit der präsentierten Lebensgeschichte, die ansprechende Gestaltung der Materialien, die eingesetzte Medienvielfalt (Fotos, Videos, PPTs), den Aufbau und die Einteilung der Inhalte sowie die abwechslungsreichen Aufgabenstellungen hervor.<sup>10</sup>

Dieser Eindruck wird auch von den Workshop-Teilnehmern bestätigt, die ebenfalls die Zugänglichkeit des Materials für Schüler und die ausgewogenen didaktisch-methodischen Ansätze betonen. Das Material wird als gute zusätzliche Alternative zu den auf dem niederländischen Markt angebotenen DaF-Lehrwerken gesehen, da es sowohl inhaltlich als auch in der Gestaltung Schüler anspricht.

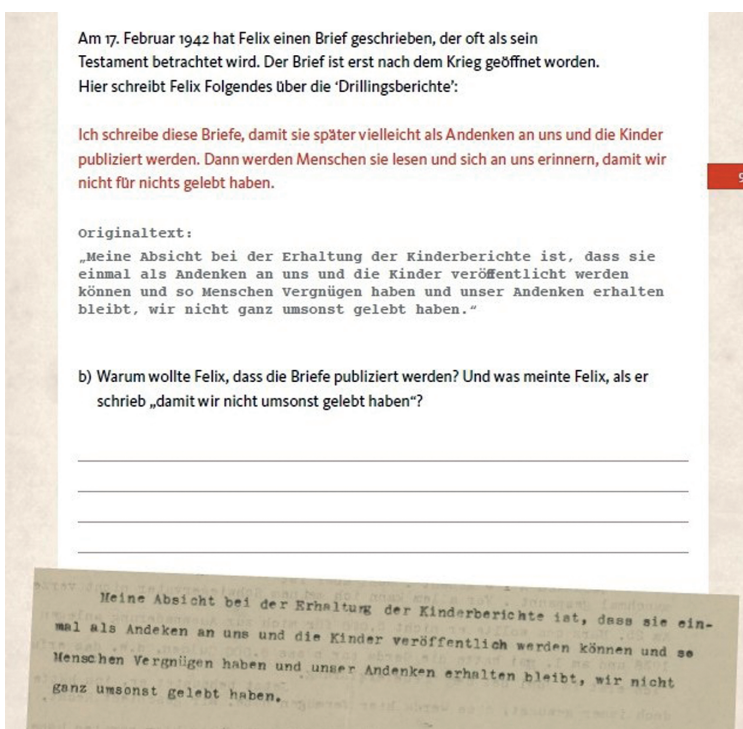


Abb. 17: Unterrichtsmaterial aus den Arbeitsheften (Sars et al. 2017: 9).

**10** Kritisch angemerkt wird zu den einführenden Videos, dass hier der Text zu schnell gesprochen und die Hintergrundmusik zu laut sei, auch die Informationsdichte in den Videos sei zu hoch. Die Dozenten selbst haben dies im Unterricht so gelöst, dass die Videos mehrfach und/oder in kleineren Fragmenten gezeigt wurden.

- b) Historisches Lernen: Die präsentierte Lebens- bzw. Familiengeschichte ist sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler als historisches Material erkennbar, sowohl in der Gestaltung als auch durch die (sprachliche) Berichtform. Zu jedem Briefzitat wird nicht nur ein Foto des Originals, sondern auch eine wörtliche Transkription der Textstelle sowie eine vereinfachte Wiedergabe derselben angeboten, wodurch Schüler selbst zum Original zurückfinden können (vgl. Abb. 17). Dabei geht es inhaltlich um Lebensberichte und menschliche Schicksale, die mit einer für die Beteiligten unbekannten persönlichen Geschichte verbunden werden, wobei das Material interessant und herausfordernd wirkt, weil auch die Meinungen und Erfahrungen der Schüler erfragt werden. Deutschlehrer Pieter Kuipers zog nach seinen Erfahrungen mit dem Arbeitsheft 1 das folgende Fazit: „Das Material bildet die Brücke von einem Erahnen zu einem Erfassen des Themas“ (Workshop am 15.11.2018). Deshalb ließ er die Schüler beim zweiten Durchlauf (2018) zunächst eine *mind map* erstellen, damit sie sich bereits zu Beginn der ihnen bekannten Fakten bewusst werden, diese zunächst nur erahnen, dann reflektieren und erfassen können, ganz im Sinne der (bereits genannten) geschichts- und fremdsprachendidaktischen Forderung nach dem Sprung von Kenntnis zur Erkenntnis. Zwei der an der Erprobung beteiligten Lehrer geben unabhängig voneinander an, dass sie insbesondere schätzen, dass das Material für Schüler zugänglich ist und diese direkt anspricht, auch indem es zu Gesprächen und Diskussionen Anlass gibt. Dies erscheint diesen Lehrpersonen insbesondere deshalb wichtig, weil die heutige Schülergeneration im Familienkreis kaum noch persönliche Zeitzeugen aus dem Zweiten Weltkrieg kennt, was auch in Schülerreaktionen bestätigt wird: Die Schüler assoziieren mit der Geschichte der Familie Oestreicher nahezu ausschließlich andere Fluchtberichte aus zweiter Hand aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges, wie etwa das Tagebuch der Anne Frank. Deutschlehrerin Annette Heym berichtet aus ihren Erfahrungen im Klassenraum: „Schüler sind interessiert, es geht unter die Haut und sie dürfen mitreden“ (Workshop am 15.11.2018). Beim Workshop am 15.11.2018 waren die beiden bereits zitierten Deutschlehrer sich denn auch darüber einig, dass das Material so vielschichtig sei, dass man eigentlich die Geschichts- und Gesellschaftskunde-Lehrpersonen mit einbinden sollte. Zu den häufigsten Anmerkungen bzw. Fragen der Schüler zählen: „Die Familie hätte irgendwo andershin flüchten sollen“; „Wie sehen die Mädchen heute aus?“; „Haben sie selbst Kinder?“ Diese Schüleraussagen bzw. -fragen weisen auf Anteilnahme und Interesse bezüglich der vorgestellten Lebensgeschichten hin und bestätigen, dass diese Identifikationsmöglichkeiten bieten, wie dies auch von den an der Materialerstellung beteiligten internationalen Studierenden angegeben wurde. Außerdem lassen sie die entstehende Fähigkeit



zur Fragestellung zum Ausdruck kommen. Wir haben deshalb auch im abschließenden Themenheft 3 zur Fluchtgeschichte eine fakultative Aufgabe aufgenommen, die es Schülern ermöglicht, den weiteren Lebensweg der Oestreicher-Mädchen zu entdecken (vgl. Abb. 18; siehe auch das Statement von Helly Oestreicher beim Unterrichtsmaterial sowie ihren Verweis auf die Familienwebseite: <http://www.oestreicher.nl/nl/familieleiden/>).



**Abb. 18:** Unterrichtsmaterial aus den Arbeitsheften (Sars et al. 2018b: 14).

In der Diskussion mit den am Workshop beteiligten Lehrpersonen (Workshop am 23.4.2018) wurde jedoch auch eine Kehrseite bezüglich des Einsatzes persönlicher Lebensgeschichten im Unterricht thematisiert: Persönliche Lebensgeschichten ermöglichen zwar emotionalen Zugang und Identifikation, können heutzutage aber auch konfrontierend sein, wenn z.B. Schüler selbst Fluchthintergrund bzw. -erfahrungen oder solche im engen Familienkreis haben. Gleichzeitig, und dies bestätigen die beteiligten Lehrkräfte nahezu ausschließlich, kann eine solche Lebensgeschichte für niederländische Schüler als *eye-opener* fungieren: Tschechisch-deutsche jüdische Kinder fliehen in die Niederlande, müssen Niederländisch lernen und erhalten von den Eltern zuhause eine „deutsche Bildung“, überleben den Zweiten Weltkrieg, machen erfolgreich Karriere in den Niederlanden, bekommen Kinder, Enkelkinder und sind gesellschaftlich, im privaten wie im beruflichen Bereich, dort etabliert. Diese kombinierte Vorbildfunktion stimmt auch mit dem in Kap. 2 genannten Anliegen von Helly Oestreicher, das „Weitermachen-Können“, überein.

- c) DaF-Lernen: Die fremdsprachenbezogene Didaktisierung (für DaF) wird insgesamt als positiv beurteilt, allerdings gibt es sehr unterschiedliches Dozentenfeedback zu einzelnen Übungen und Aufgabenstellungen: Während der

eine Lehrer einen integrativen Fertigungsansatz positiv hervorhebt, hält die andere Lehrerin eben diesen für nicht nötig. Eine Lehrperson hält Aufgaben zum Sehverständnis für unnötig, eine andere hält den Text vorentlastende Wortschatzerklärungen, sofern sie Wortschatz nicht im Kontext präsentieren, für unangemessen. Von allen Lehrpersonen wird auf mögliche bzw. erfahrene Verständnisschwierigkeiten hingewiesen, die entweder dem sprachlichen oder kulturhistorischen Hintergrund geschuldet sind.<sup>11</sup> Jedoch scheinen gerade diese Verständnisfragen besonders für (impulsiv geführten) Gesprächsbedarf unter den Schülern bzw. in der Klasse zu sorgen.

Das sprachliche Niveau des Materials für 4-VWO empfanden die bei der Erprobung beteiligten DaF-Lehrkräfte überwiegend als passend.

## 4.2 Perspektive der Schüler

Am meisten schätzen die Schüler, dass man im Deutschunterricht „mal anders“ vorgeht. Das Neue und Abwechselnde ist zwar anziehend, doch wenn man drei Stunden hintereinander *Drillingsberichte* behandelt, entdecken Schüler auch Wiederholungen und der Stoff kann langweilig werden. Auf die explizite Frage nach dem neu Gelernten antworten die meisten Schüler: „Über das Schicksal einer jüdischen Familie“ und „(Viele) neue deutsche Wörter / Sätze“. Manche hätten gerne auch andere vergleichbare Geschichten oder Zeugnisse gelesen, während andere meinen, man hätte gerade noch tiefer auf die Briefberichte selbst eingehen können (was wir im 2. und 3. Themenheft zu verwirklichen versuchen).

Die persönliche historische Lebensgeschichte und die damit verbundenen Erfahrungen sind aber wohl der wesentliche Aspekt, wodurch die Geschichte heutigen Schülern zugänglich wird. Dies findet sich deutlich in ihren schriftlich fixierten Statements, wobei dieser Aspekt in den Reaktionen vor allem mit dem konkreten, greifbaren Material aus erster Hand, das auch die Perspektivierung fördert, verbunden wird. In den 23 handgeschriebenen Evaluationen von Schülern (4-VWO) finden wir dazu folgende Statements zur „personifizierten“ Geschichte<sup>12</sup>:

---

<sup>11</sup> Kulturhistorische Verständnisprobleme werden beispielsweise für den Briefauszug „Beatl hatte einen wackligen Zahn“ (Sars et al. 2017: 12) berichtet, bei dem Schüler sich fragten, ob der wacklige Zahn durch Krieg bzw. Unterernährung verursacht wurde oder es sich eben einfach nur um einen wackeligen Milchzahn handele. Ferner gibt es vereinzelt Ausdrücke, die der Erläuterung bedürfen (wie „Unsinn plappern“), wobei die Lehrpersonen aber vorschlagen, diese beizubehalten, da sie eben deutschsprachig aus dem Kontext zu erläutern sind und deshalb eben als neu Erlerntes gelten können.

<sup>12</sup> Übersetzung durch die Verfasser.

- „Die Geschichte wird auf Basis von Erfahrungen erzählt, so etwas kann man nicht in einem Geschichtslehrbuch lesen.“
- „Ich fand es interessant, etwas über das Leben von Juden während der Kriegszeit zu lernen, darüber wie sie lebten und so, denn das ist etwas anders als in z. B. einem Geschichtslehrbuch. [...] Was ich [auch] sehr gut fand, sind die zahlreichen Fotos, die helfen, sich ein Bild zu machen.“
- „Dass es eine echte, persönliche und wirklich geschehene Geschichte aus dem Zweiten Weltkrieg ist.“

Was das fachinhaltliche Lernen betrifft, kombinieren die Schüler in ihren Bewertungen persönliches Interesse an der (leichter zugänglichen) Geschichte mit dem abwechslungsreicheren und auch deshalb intensiveren Lernen:

- „Ich fand gut, dass es um ein interessantes Thema/eine Geschichte geht, dadurch will man die Texte nämlich echt begreifen und ist also intensiver mit der Sprache beschäftigt.“
- „Ich fand es schön, etwas anders als normal. Man lernt nicht nur Deutsch, sondern auch etwas Allgemeineres. Man braucht verschiedene Fertigkeiten, Hören, Lesen und Schreiben, das ist sehr gut.“
- „Die Geschichte war gut zu verstehen, weshalb lesen und zuhören nicht so arg schwer war, obwohl ich das normalerweise schwierig finde. Es waren auch schöne Aufgaben. Die Lesetexte waren schön kurz mit kleinen Aufgaben, auch die Zuordnungsaufgaben sind gut.“

## 5 Ausblick

Die historische Bedeutung und das pädagogische Potenzial der Drillingsberichte standen für unser Projektteam außer Frage, doch die Art und Weise der Didaktisierung war und ist für uns die große Herausforderung. Dass unser Projekt erfolgreich ist, verdanken wir freilich zu allererst der bereitwilligen Mitarbeit von Helly Oestreicher und dem Maria-Austria-Institut, doch auch folgende Aspekte haben maßgeblich dazu beigetragen:

1. Der regelmäßige Austausch von historischer Grundlagenforschung zu den Berichten mit aus breiteren Anwendungsperspektiven des Materials gewonnenen Einsichten: eine Ausstellung zur „Familie Oestreicher“ in der Nimweger Universitätsbibliothek (1.10.2015–1.3.2016); Präsentation zu den „Drillingsberichten“ am 8.12.2014 im Amsterdamer Goethe-Institut; Filmbericht über das Projekt (vgl. <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/>).
2. Die schrittweise erfolgende und von daher bewusst geplante und analysierte Didaktisierung des Materials, zunächst in einem gemeinsamen Projekt von

Studierenden und DaF-Spezialisten in den Niederlanden, dann aber auch in einem internationalen Kontext.

3. Der von Anfang an mitbedachte Zyklus, in dem das entwickelte Material immer wieder in einem gemeinsamen Prozess mit Schülern und Schülerinnen und deren Deutschlehrern und -lehrerinnen sowie mit Studierenden und deren Universitätsdozenten und -dozentinnen (in der Geschichtsforschung und in der Fremdsprachendidaktik) erprobt, angepasst und weiterentwickelt wird.

Es sind dies alles international angelegte und integrierte Vorgehensweisen, die den Erfolg (mit-)bestimmen und wiederum neue Perspektiven eröffnen, etwa weil Organisationen wie NUFFIC (eine mit dem DAAD vergleichbare Institution in den Niederlanden) und DAAD Interesse zeigen, aber auch, weil Kollegen aus Polen, Belgien und der Ukraine sowie an der Materialherstellung Beteiligte (Designerin Ketel, Filmemacherin Eijckholt) mitwirken wollen, die Drillingsberichte original historisch und aktuell, aber auch ihrem Sinn entsprechend zu vermitteln. So bleibt bewahrt, was der Vater bereits 1942 schrieb, „dass wir nicht umsonst gelebt haben“, und was die Tochter auch heute noch weiterreicht:

Dieses Können findet sich auch als eine Art Unterton in den Briefen: Das einfach Weitermachen und Dinge, die aus der eigenen Lebensperspektive essentiell wichtig erscheinen, an die Kinder weiterzugeben. Dies ist mir wichtig, wenn auch die Chance vielleicht nicht groß ist, dass diese Werte überdauern.

(Übersetzung durch die Verfasser; vgl. Oestreicher 2018 [3:20–3:38])

Auch das ist, wie eine der am Workshop beteiligten Lehrpersonen explizit wissen ließ, der Sinn und das Ziel von schulischem Unterricht: „Eben dass (historische) Lebensgeschichten für die junge Generation Vorbild sein oder werden können“ (Workshop am 23.4.2018).

## Literatur

- Altmayer, Claus (2004): „Cultural Studies‘ — ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3). Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/501/477> (01.11.2019).
- Ballis, Anja (2012): „Holocaust – Literatur – Didaktik. Koordinaten für interdisziplinäres Lernen in der Sekundarstufe“. In: Ballis, Anja (Hrsg.): *Holocaust – Literatur – Didaktik*. Würzburg: Ergon, 9–37.
- Birkmeyer, Jens (Hrsg.) (2008): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht: Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2008): *Dossier Geschichte begreifen*. Online: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/> (01.11.2019).

- Cerri, Chiara (2014): „Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht“. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 119–151 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 90).
- Docentendag Duits (15.11.2018): Außerschulische Lernorte*. Nimwegen: Radboud Universiteit. Online <https://www.ru.nl/nachbarsprache/neuigkeiten-und-veranstaltungen/events/15-november-2018-docentendag-duits/> (01.11.2019).
- Drillingsberichte*: Stadsarchief Amsterdam, Archivteil/Inventar Nr. 30808: Familie Oestreicher (darunter Archivnummer 37: „Doorslagen van brieven over de kinderen, genoemd ‚kinder-berichten‘ of ‚Drillingsberichte‘“ [196 Bestände]).
- Ehmann, Annegret et al. (2008): „Einleitung“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Geschichte begreifen*. Online: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42302/einleitung> (01.11.2019).
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 33).
- Geißler-Jagodzinski et al. (2008): „Lernen für die Gegenwart. Ein Ausblick“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Geschichte begreifen*. Online: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42306/lernen-fuer-die-gegenwart> (01.11.2019).
- Ghobeyshi, Silke (2000): „Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht“. In: *Info DaF* 27 (6), 630–644. Online: [http://www.daf.de/downloads/InfoDaF\\_2000\\_Heft\\_6.pdf#page=68&view=Fit](http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2000_Heft_6.pdf#page=68&view=Fit) (01.11.2019).
- Grabe, Daniela (2004): „Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 8, 25–38.
- Graaf, Rick de (2013): „Taal om te leren: Iedere docent een CLIL-docent“. In: *Levende talen magazine* 100/7, 7–11. Online: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/559> (01.11.2019).
- Grosch, Waldemar (2014): „Schriftliche Quellen und Darstellungen“. In: Günther-Arndt, Hilke; Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. überarb. Neuauflage. Berlin: Cornelsen, 74–99.
- Haataja, Kim; Wicke, Rainer E. (2016): „Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG)“. In: *Fremdsprache Deutsch* 54, 3–9.
- Heimrath, Ralf (2013): „Landeskundeunterricht zum Nationalsozialismus. Ein Praxisbericht aus der Mongolei“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (2), 100–121. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/54/50> (01.11.2019).
- Hieronimus, Marc (Hrsg.) (2012): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache 86).
- Hoch, Barbara; Jentges, Sabine; Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): „Beantworte die Frage auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken“. In: *Info DaF* 43 (6), 599–622.
- Illy, Regina (1999): „Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 3, 168–185. Auch online: <http://www.fasena.de/download/daf/Illy.pdf> (01.11.2019).

- Imhof, Werner (2008): „Oral History. Chancen, Grenzen, Praxis“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Geschichte begreifen*. Online: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42324/oral-history?p=all> (01.11.2019).
- Jentges, Sabine; Sars, Paul (2017): „Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden und in den deutsch-niederländischen Grenzregionen: Position, Herausforderungen und Perspektiven“. In: *Muttersprache* 127 (1), 92–103.
- Koreik, Uwe (2012): „Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen“. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 1–14 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 86). Online: [http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2012/MatDaF86\\_hieronimus\\_auszuege.pdf](http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2012/MatDaF86_hieronimus_auszuege.pdf) (01.11.2019).
- Marković, Anne-Teresa; Behning, Jens (2017): „Interdisziplinäre und transnationale Perspektiven auf den Umgang mit Holocaust und NS-Verbrechen in DaM, DaZ und DaF – Deutsch-englische Kooperation zwischen Forschungsseminar und Studienreise“. In: Albert, Ruth; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine (Hrsg.): *Hochschulen international vernetzen. Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 189–202 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 34).
- Matthes, Eva; Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.) (2015): *Holocaust Education im 21. Jahrhundert – Holocaust Education in the 21st Century*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nünning, Ansgar (2005): „Literarische Geschichtsdarstellung: Theoretische Grundlagen, fiktionale Privilegien, Gattungstypologie und Funktionen“. In: Bannasch, Bettina; Holm, Christiane (Hrsg.): *Erinnern und erzählen. Der Spanische Bürgerkrieg in der deutschen und spanischen Literatur und in den Bildmedien*. Tübingen: Narr, 35–58.
- Oestreicher, Felix (2013): *Nachher – Naderhand. Lagergedichte – Kampgedichten*. Übersetzung von Ton Naajkens. Utrecht: AfdH Uitgevers.
- Oestreicher, Helly (2017): *Interview mit Helly Oestreicher über ihre Kunst*. Online: <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/aktuell/ausstellung-iets-om-niets/> (01.11.2019).
- Oestreicher, Helly (2018): „Interview“. In: Sars, Paul; Jentges, Sabine (2018): *Leren van de burens / Lernen vom Nachbarn: Die Drillingsberichte. Dokumentation zum Kongress im Rahmen des Interregprojekts Nachbarsprache & buurcultuur*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Online: <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/unterrichtsmaterial/> (01.11.2019).
- Plath, Monika; Richter, Karin (2014): „Holocaust“ in *Bildgeschichten. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sars, Paul (2015): *Drillingsberichte 1937–1943*. Online: <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/> (01.11.2019).
- Sars, Paul et al. (2017): *Einführung in die Drillingsberichte. Die Familie und die Berichte. Unterrichtsmaterial zum Interregprojekt Nachbarsprache & buurcultuur*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Online: <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/unterrichtsmaterial/> (01.11.2019).
- Sars, Paul; Boonen, Ute K.; Jentges, Sabine (2018): „Samen elkaars taal en cultuur leren kennen: Het project Nachbarsprache & Buurcultuur“. In: *Levende Talen Magazine* 105 (2), 16–20. Online: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1770/1377> (01.11.2019).
- Sars, Paul et al. (2018a): *Themen aus den Drillingsberichten. Integration und die Drillingsberichte. Unterrichtsmaterial zum Interregprojekt Nachbarsprache & buurcultuur*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Online: <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/unterrichtsmaterial/> (01.11.2019).



- Sars, Paul et al. (2018b): *Themen aus den Drillingsberichten. Leben als Flüchtling / Die Flucht. Unterrichtsmaterial zum Interregprojekt Nachbarsprache & buurcultuur*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Online: <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/unterrichtsmaterial/> (01.11.2019).
- Sars, Paul; Frank, Simone; Jentges, Sabine (2018): „Wann sehen wir uns wieder?“ Austausch ohne Grenzen im Projekt Nachbarsprache & buurcultuur“. In: Boonen, Ute K. (Hrsg.): *Zwischen Sprachen en culturen. Wechselbeziehungen im deutschen, niederländischen und afrikaansen Sprachgebiet*. Münster: Waxmann, 313–323.
- Sars, Paul; Jentges, Sabine (2018a): *Leren van de bureu / Lernen vom Nachbarn: Die Drillingsberichte. Dokumentation zum Kongress im Rahmen des Interregprojekts Nachbarsprache & buurcultuur*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Online: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/neuigkeiten-veranstaltungen/kongress-vom-nachbarn-lernen-2018/> (01.11.2019).
- Sars, Paul; Jentges, Sabine (2018b): „Eigentlich ist unser Studium wie eine Reise nach Deutschland – nur viel öfter!“ Konzeption und Evaluation von Curriculaentwicklung und Abschlussqualifikationen in einem niederländischen Germanistikstudium“. In: *Info DaF* 45 (6), 729–750.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): „Landeskundliche und (kultur)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis“. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3–10.
- Winkler, Heinrich (2011): Wir sind rückwärts gekehrte Propheten. In: *Spiegel Online* (23.3.2011). Online: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/heinrich-winkler-ueber-historiker-wir-sind-rueckwaerts-gekehrte-propheten-a-751563.html> (01.11.2019).

## Biographische Angaben

### Paul Sars

ist seit 2004 Lehrstuhlinhaber für Deutsche Sprache und Kultur/Niederlande-Deutschland-Studien an der Radboud Universität in Nimwegen; Studium der Germanistik und der Philosophie in den Niederlanden und an der LMU München; Veröffentlichungen unter anderem über Paul Celan (siehe [www.Celan.nl](http://www.Celan.nl)) und die Familie Oestreicher (siehe [www.drillingsberichte.de](http://www.drillingsberichte.de)). Zurzeit leitet er das Interreg-Projekt Nachbarsprache & buurcultuur (siehe [www.nachbarsprache.nl](http://www.nachbarsprache.nl)).

### Sabine Jentges

ist Associate Professor für Deutsche Sprache und Kultur/Niederlande-Deutschland-Studien an der Radboud Universität; Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts und des interkulturellen bzw. kulturreflexiven Lernens. Derzeit begleitet sie das Interreg-Projekt Nachbarsprache & buurcultuur wissenschaftlich und ist von Seiten der RU Mitglied im niederlandeweiten Expertenteam für Fachdidaktik der modernen Fremdsprachen bzw. im Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen (siehe <https://vakdidactiekgw.nl/>).

**Chiara Cerri**

war bis Februar 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität in Marburg. Ihre Aufgaben bestanden in Forschung und Lehre, v. a. in den Bereichen der Landeskunde- und Literaturdidaktik für den DaF-Unterricht, sowie in der Fachstudienberatung für den Präsenzmaster Deutsch als Fremdsprache. Seit Juni 2018 arbeitet sie an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm als Referentin zur Betreuung internationaler Studierender.