

GFL

German as a foreign language

**Grenzerfahrungen und Grenzen erfahren im
Deutschunterricht – Grenzen des inhaltlich und
sprachlich Ausdrückbaren als wichtiger Baustein einer
interkulturellen Linguistik im zielsprachenfernen
Ausland**

Holger Steidele, Taipei

ISSN 1470 – 9570

Grenzerfahrungen und Grenzen erfahren im Deutschunterricht – Grenzen des inhaltlich und sprachlich Ausdrückbaren als wichtiger Baustein einer interkulturellen Linguistik im zielsprachenfernen Ausland¹

Holger Steidele, Taipei

Es wird in diesem Beitrag dafür plädiert, den Deutschunterricht in zielsprachenfernen Ländern so zu gestalten, dass er den Studenten und Lehrern vielfältige Grenzerfahrungen ermöglicht – im mentalen Bereich (z. B. kulturelle Restriktionen betreffend), im inhaltlichen Bereich (z. B. die Themenwahl betreffend) und im sprachlichen Bereich (z. B. die fremd- und muttersprachliche Imperfektibilität betreffend) – und die Studenten über diese Grenzerfahrungen stimuliert und motiviert, die eigene restringierte (mentale, inhaltliche, sprachliche) Sicht zu erweitern und die eigenen kulturell-determinierten Grenzen nach außen zu verschieben. Inhaltliche Unterrichtsbeispiele aus den Bereichen Geschichte, Literatur und Musik illustrieren verschiedene Zugangsarten, Grenzverschiebungen im Unterricht vorzunehmen.

Jeder ist seiner Unwissenheit Schmied... (Strauß 2013: 8)

0. Einleitung

Die folgenden Überlegungen sollen als Diskussionsbeitrag bezüglich der Frage nach angemessenen Unterrichtsinhalten an germanistischen Abteilungen zielsprachenferner Länder dienen. Ausgehend von der Positionierung des Fremdsprachenunterrichts als ‚Interkulturelle Linguistik‘ in Kap. 1 wird in Kap. 2 die Situation der Deutschlernenden an germanistischen Abteilungen in Taiwan und Südkorea dargestellt; dabei werden zunächst das studentische Vorwissen und die Vorstellungen der Studenten² über die Zielkultur skizziert, die am Anfang des Studiums dem muttersprachlichen Lehrenden im Unterricht begegnen, und am Beispiel einer taiwanesischen Germanistik-Abteilung wird das Lehrmaterial dargestellt, das im Unterricht oftmals gewohnheitsmäßig von einheimischen Lehrern herangezogen wird. Davon ausgehend wird dafür argumentiert, dass dieses Lehrmaterial nicht in ausreichendem Maße dafür geeignet ist, die Vorstellungswelt der Studenten adäquat zu erweitern und zu einer ‚Interkulturellen Linguistik‘

¹ Diese Arbeit basiert auf Kerngedanken einiger Kapitel in Steidele (im Druck).

² Hier und im Folgenden referieren die maskulinen Formen *Student*, *Lerner*, *Lehrer* etc. selbstverständlich auch auf Frauen.

im Sinne von Kap. 1 zu gelangen. Der Grund dafür liegt darin, dass im Lehrmaterial und im Unterricht oftmals zu wenig darauf hingearbeitet wird, die eigene eingeschränkte Weltsicht kritisch zu hinterfragen. Die studentischen Wissensdefizite werden in Kap. 3 in einen größeren theoretischen Zusammenhang eingebettet, der das sprachliche und außersprachliche Wissen so strukturiert, dass verschiedene Wissens Ebenen deutlich werden, welche im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen sind. Da alle Wissensbestände begrenzt sind, ohne in der Regel als begrenzt wahrgenommen zu werden, wird in Kap. 4 mit Hilfe von historischen, literarischen und musikalischen Unterrichtsbeispielen vorgeschlagen, die individuelle Begrenztheit des Wissens selbst zum inhaltlichen Thema des Deutschunterrichts zu machen, um dadurch zu Grenzverschiebungen zu gelangen, die dazu geeignet sind, Grenzen der kulturell-determinierten Weltsicht zu durchbrechen, die Studenten interkulturell zu schulen und aus diesen letztlich mündige Bürger zu machen, die sich auf den Weg zum Erwerb einer Kompetenz der ‚Interkulturellen Linguistik‘ zubewegen. Abschließend werden in Kap. 5 die Reichweite des vorgestellten Ansatzes und Forschungsdesiderata benannt.

1. Interkulturelle Linguistik als Programm

Innerhalb einer mehr als zehnjährigen Lehrtätigkeit an südkoreanischen und taiwanesischen Universitäten ist der Verfasser des vorliegenden Beitrags zu der Einsicht gelangt, dass im gesellschaftlichen und bildungsinstitutionellen Rahmen zielsprachenferner Länder wie Südkorea und Taiwan der Deutschunterricht an germanistischen Abteilungen der Universitäten als ‚Interkulturelle Linguistik‘ positioniert werden muss, die auf die Verbreitung der Erkenntnis abzielt, dass sich „die Sprachen der Welt“, so weit sie auch genetisch voneinander entfernt sein mögen, „nicht fremd sind“ und dass es „die gleichen Strukturen der sprachlichen Intelligenz sind, die sich in vielfältiger Form in den Sprachen der Welt ausdrücken“ (Raster 2008: 82). Nun ist es offensichtlich, dass die von Peter Raster betonte präexistente Verwandtschaft, die Verbundenheit und die gegenseitige auf Universalien basierende Transparenz der Sprachen jedoch vom normalen Durchschnittsbürger nicht erkannt, sondern fremde Sprachen als unverständlich fremd wahrgenommen werden. Sogar Wissenschaftler konstruieren zuweilen Unterschiede im Denken der Angehörigen unterschiedlicher Kulturen. Ein Beispiel dafür ist die Behauptung Hermanns im *Handbuch interkulturelle Germanistik*, dass im Chinesischen der Satztyp *x, weil y* unüblich sei und man stattdessen *y, daher x* präferiere (vgl.

Hermanns 2003: 369). Eine abweichende Reihenfolge werde als unhöfliches „Mit-der-Tür-ins-Haus-Fallen“ (Hermanns 2003: 369) empfunden. Derartige Aussagen suggerieren einen kategorialen Unterschied der Denkgewohnheiten in zwei Kulturen; dieser lässt sich jedoch nicht bestätigen, wenn wir einfache Satzpaare mit einer Grund-Folge-Beziehung wie in den folgenden Beispielsätzen (i) und (ii) von unterschiedlichen Muttersprachlern aus Deutschland, Südkorea und Taiwan bewerten lassen.

(i) Ich muss jetzt etwas essen gehen. Ich habe großen Hunger.

(ii) Ich habe großen Hunger. Ich muss jetzt etwas essen gehen.

Sowohl taiwanesisch als auch südkoreanisch als auch deutsche Testpersonen, denen der Verfasser diese und weitere hier ungenannte Satzpaare in ihrer jeweiligen Muttersprache vorlegte, bevorzugten die Variante (ii), *y, daher x*, wobei sich die Befragten in der Regel bewusst zu sein scheinen, dass grundsätzlich beide Satzpaare – abhängig vom Kontext – realisierbar sind (vgl. Steidele 2014b: 65-66). In jedem Fall kann man nicht davon ausgehen, dass sich Sprecher des Chinesischen in Hinblick auf Sätze mit einer Grund-Folge-Beziehung kategorial von Sprechern des Koreanischen oder Deutschen unterscheiden würden. Ein anderes Beispiel betrifft die in Bezug auf das Koreanische immer wieder anzutreffende Behauptung in der Literatur, dass es aufgrund der obligatorischen Honorifica-Kennzeichnungen im Koreanischen ‚höflicher‘ zugehe als beispielsweise im Deutschen. In Wirklichkeit sind es jedoch – wie auch im Deutschen und im Chinesischen – „die fakultativen kommunikativen Mittel zum Ausdruck von Höflichkeit, die [im Koreanischen] auf einen aufrichtig höflichen Sprachgebrauch hinweisen“ (Cho 2005: 191; vgl. auch Steidele 2010c: 606).

Während also einerseits die Sprachen als sehr fremd und voneinander abweichend wahrgenommen werden und auch im wissenschaftlichen Bereich oftmals (zum Teil aufmerksamkeitsheischend) Unterschiede künstlich gezogen werden, vermitteln viele Lehrbücher im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) gemeinhin den Eindruck, als seien die Wörter einer Sprache lediglich Etiketten für die gleichen Inhalte. Verstärkt wird dieser Eindruck stets dann, wenn sich Lehrwerke auf sprachliche Strukturen konzentrieren und banale Alltagsgegenstände oder Alltagsaktivitäten als alleinigen inhaltlichen Input anbieten. Viele Deutschlerner werden dadurch dazu verleitet anzunehmen, dass es angemessen sei, die fremde Sprache so zu verwenden, wie es in der eigenen Sprache üblich ist; vor allem im schriftlichen Ausdruck offenbart sich dann leider oft, dass die studentischen Texte auf Deutsch lediglich muttersprachliche Texte in einem

„deutschen Sprachgewande“ (Hufeisen 2000: 18) darstellen – im zielsprachenfernen Ausland wie Südkorea oder Taiwan eine noch absurdere Situation als in einer englischsprachigen Kultur, auf die sich Hufeisen bezieht. Beide Extreme – künstlich konstruierte (kategoriale) Unterschiede zwischen Sprachen wie das Einebnen jeglicher Unterschiede – sind unangemessen und dem Aufbau einer ernsthaften Sprachkompetenz ebenso wie dem Aufbau einer interkulturellen Kompetenz abträglich. Eine ‚Interkulturelle Linguistik‘ sollte als Prozess der Aushandlung ernsthafter kommunikativer Lehrinhalte in einer aus Lernern und Lehrer bestehenden Lerngemeinschaft (vgl. Steidele 2007: 293-299) dazu beitragen, das begrenzte kulturelle Fremdverstehen und das ebenso begrenzte eigenkulturelle Verstehen zu erweitern, Stereotype abzubauen und letztlich in zwei Kulturen mündig zu werden. Dazu gehört die von Raster oben formulierte Aufgabe, „die gleichen Strukturen der sprachlichen Intelligenz“ (Raster 2008: 82) ausfindig zu machen.

Diesem Ziel stehen, wie im Weiteren gezeigt wird, folgende ungünstige Faktoren im Wege: zum einen die bereits erwähnten Lehrwerke, und zum anderen das – gesellschaftlich und bildungsinstitutionell bedingte – Wissen, das die Studenten an die Universität mitbringen. Beide Aspekte sind zunächst näher zu betrachten, bevor ein theoretischer Rahmen diskutiert werden kann, der zu einer inhaltlichen Vorgehensweise der Grenzverschiebungen führt, die darauf abzielen, einen inhaltlichen Input zu liefern, der Voraussetzung dafür ist, eine Kompetenz der ‚Interkulturellen Linguistik‘ aufzubauen.

2. Ausgangslage: Südkoreanische und taiwanesishe Germanistik-Studenten

Südkoreanische und taiwanesishe Studenten der Germanistik befinden sich jeweils in einem Bildungssystem, in dem das Studium eine obligatorische Lebensphase mit nahezu garantiertem Abschluss darstellt, ohne dass die konkreten Studieninhalte gemeinhin irgendeine Verbindung zur späteren Erwerbstätigkeit aufweisen würden. Regelmäßige Erhebungen des Verfassers zu Wissensbeständen von Erstsemesterstudenten zeigen sehr klar, dass sich die Studenten dieser Situation bewusst sind (vgl. Steidele 2011: 29). Da die Studenten zudem über keinerlei Vorkenntnisse im Deutschen verfügen, wenn sie ihr Fremdsprachenstudium aufnehmen, und da sie – aufgrund erreichter Punktzahl in der Schule (in Taiwan) oder in der staatlichen Hochschulzugangsprüfung *Suneung* (in Südkorea) – nur zu geringem Anteil ihr Wunschfach an ihrer Wunschuniversität studieren (vgl. Lohmann 1996: 118; 200 zur Situation in Taiwan und den Sammelband Ammon &

Chong 2003 zur Situation in Südkorea), ist einerseits die Motivation, das Deutsche intensiv zu erlernen, gering, und andererseits das Wissen über die Zielkultur außerordentlich limitiert. Hinzu kommt, dass die Studenten ihr vierjähriges Bachelor-Studium direkt nach der Schule in aller Regel im Alter von 18 Jahren aufnehmen, so dass sie generell über sehr geringe Kenntnisse jenseits des auf Prüfungen zentrierten Schulwissens (koreanische bzw. chinesische Kultur/Geschichte, englische Grammatik, Mathematik) verfügen. Zu Beginn ihres Germanistikstudiums sehen die Studenten dementsprechend die Welt, die Zielkultur und auch ihre eigene Kultur durch ein Fernrohr, das sehr unscharf eingestellt ist. Sie erwarten, dass Kulturen ein homogenes Ganzes darstellen und dass diese sich eindeutig von anderen Kulturen abgrenzen ließen. Wird im Unterricht oder in Gesprächen deutlich, dass es nicht ‚die‘ deutsche Kultur schlechthin gibt, ebenso wenig wie ‚das‘ deutsche Essen und noch nicht einmal ‚die‘ deutsche Sprache, sind die Lerner irritiert, oftmals sogar enttäuscht (vgl. Steidele 2014b: 65). Das Gleiche gilt für den idealistisch-positiven Blick auf die Zielkultur; da in der Schule kein differenziertes und vor allem kein argumentatives Denken vermittelt wird, herrscht oftmals ein Schwarz-Weiß-Denken vor, das darüber hinaus von den Massenmedien unterstützt wird. Als Beispiel sei hier nur auf die hochemotionale Debatte in Taiwan verwiesen, ob Taiwan und China eine (historische/aktuelle) Einheit bilden (bzw. bilden sollen) oder nicht. Die gegenwärtige und stets mit (zumal in Bezug auf Politiker) persönlichen Diffamierungen verbundene Diskussion um ein diesbezüglich angemessenes Taiwan-Bild in Schulbüchern zeigt sehr klar, dass es wenig Kompromissbereitschaft gibt und dass mit dem Schlagwort ‚Verräter‘ alle diejenigen in eine Ecke gestellt werden, die diesen nur eine radikale Gegenposition zu ermöglichen scheint. In Südkorea ist die Situation bei ‚brisanten‘ politischen Themen grundsätzlich vergleichbar. Das Deutschlandbild hingegen ist idealistisch verklärt oder oberflächlich banal.

Betrachtet man beispielsweise – hier stellvertretend für andere Abteilungen der genannten Länder – die deutschsprachigen Lehrwerke, die an der Tamkang-Universität (Taiwan) im Rahmen des Studiengangs Germanistik herangezogen werden, kann sehr klar das Defizit benannt werden, welches dafür verantwortlich ist, dass nur wenige Studenten am Ende ihres Studiums über ein wirklich interkulturelles Verständnis verfügen, sofern es nicht auf anderem Wege erworben worden ist. Die Lehrbücher lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Einerseits Sprachlehrbücher wie *studio d A1, A2* und *B1* (vgl. Funk et al. 2005; Funk et al. 2006; Funk et al. 2007) oder *Schritte 1* und *2 international*

(vgl. Niebisch et al. 2006a/b), die im Konversations- und Grammatikunterricht vor allem im ersten Studienjahr eingesetzt werden, andererseits auf Faktenvermittlung ausgerichtete Bücher, die sich entweder der Grammatik widmen wie die *em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Hering et al. 2006) oder der Literaturgeschichte (z. B. die *Deutsche Literaturgeschichte* von Haerkötter 1997) oder der deutschen Geschichte im Allgemeinen (z. B. *Deutschland in Geschichte und Gegenwart* von Zettl 1995) und welche ab dem zweiten Studienjahr verwendet werden. Derartige Lehrwerke sind nicht schlecht zu nennen, sie haben durchaus ihre Daseinsberechtigung; allerdings sind sie insbesondere im zielsprachenfernen Ausland nur in beschränktem Maße hilfreich, da jegliche Vorkenntnisse, die zu einem Verständnis des Alltags, der Literaturgeschichte sowie der politischen Geschichte unabdingbar wären, auf Seiten der Studenten fehlen. Diese fehlende Möglichkeit, das in den Büchern Dargestellte angemessen vorzutragen zu können, führt – zumal dann, wenn einheimische Lehrende sich akribisch an diese Lehrwerke halten – dazu, dass Missverständnisse entstehen und dass die bereits oben erwähnte oberflächliche Gleichheit und Gleichförmigkeit die wirklich tragenden kulturspezifischen Sedimente verdeckt, so dass diese nicht wahrgenommen werden können. Gleichzeitig wird in den Lehrwerken, die ein Faktenwissen vermitteln wollen, einerseits mit indirekten oder direkten Wertungen nicht gespart. Beispielsweise heißt es in Haerkötter (1997: 170) zu Sarah Kirsch: [Sie] gilt als die begabteste Lyrikerin der Gegenwart“. Andererseits werden jegliche kulturspezifischen Problemfelder eher verdeckt als thematisiert: Wer sich in Zettl (1995) über Karl den Großen informiert, bekommt ein glattes und schönes Bild präsentiert, auch was die Christianisierung betrifft: „Hand in Hand mit dem fränkischen Reich breitete sich das Christentum über Mitteleuropa aus“ (Zettl 1995: 12). Das klingt gut, geht aber in der Sache an der zum Teil brutal durchgeführten Missionierung ganzer Volksgruppen, für die der Frankenherrscher auch verantwortlich war, vorbei.

Was die rein sprachlichen Strukturen betrifft, vermögen Übungsgrammatiken wie Hering et al. (2006) vor allem deshalb nicht zu überzeugen, weil sie die wirklich wichtigen Strukturen nur am Rande thematisieren. Beispielsweise ist es für ostasiatische Lerner, die, wie ausgeführt, über keinerlei argumentative Diskursstrategien verfügen, unabdingbar, alle diejenigen sprachlichen Mittel zu erwerben, die das Eigene vom Fremden, die eigene Meinung von fremden Meinungen abgrenzen, wozu beispielsweise Konjunktiv-

Verwendungen zur Bezeichnung indirekter Rede gehören. In Hering et al. (2006: 128-129) finden sich dazu lediglich zwei knappe Seiten.

Aus dem Dargestellten ergibt sich für den deutschmuttersprachlichen Lehrer die Notwendigkeit, gegenzusteuern. Eine wichtige Rolle spielen dabei die bereits erwähnten Enttäuschungen, die den zielsprachenfernen Studenten zuzumuten sind: in Bezug auf fremdkulturelle Vorannahmen und Stereotype und in Bezug auf unhinterfragte eigenkulturelle gesellschaftliche (Selbst-)Begrenzungen. Enttäuschungen zu forcieren, ist daher der ideale Ausgangspunkt, im Fremdsprachenunterricht die eigenen mentalen Restriktionen wahrnehmen zu lernen und sich für neue Perspektiven, neue Alternativen, die die Welt bietet, zu öffnen (vgl. Steidele 2010b: 38-40). Selbstständiges Denken gehört zum Bildungsauftrag südkoreanischer und taiwanesischer Universitäten, und dafür, diesen einzulösen, ist kaum ein Studium besser geeignet als ein Sprachstudium, sofern dieses sich nicht im Studium der formalen Eigenschaften einer Sprache erschöpft. Aufgrund dieser Überlegungen bietet es sich an, im folgenden Kap. 3 zunächst die angesprochenen mentalen Restriktionen, die in einer ostasiatischen Lerngemeinschaft im Bereich Deutsch als Fremdsprache angesprochen wurden, in einen größeren theoretischen Zusammenhang zu stellen, um in einem weiteren Schritt in Kap. 4 das Konzept der Grenzverschiebungen fundiert erläutern zu können.

3. Grenzen des sprachlichen Wissens und des Weltwissens

Die Erscheinungen in der Welt sind unendlich, aber das Wissen der Menschen um und über diese Erscheinungen und ihre Zusammenhänge ist außerordentlich begrenzt; niemand hat den ungleichen Zusammenhang zwischen der physischen Welt und der Vorstellungswelt literarisch vielleicht prägnanter ausgedrückt als jüngst Botho Strauß:

Die Vorstellungswelten, die sich uns aufgrund der Sprache eröffnen, erreichen niemals den Grad an Komplexität, den unser Körper in seinen inwendigen Zusammenhängen besitzt. Und sie dürfen es auch nicht, weil der ideelle Mensch nur eine kurze Historie, der physiologische aber eine gewaltige Evolution in sich trägt. Der Körper ist höher entwickelt als der Geist. Das Bild, das wir uns wechselnd von der Welt machen, *muß* primitiver sein als die neurophysiologische Vorrichtung, aus deren Fabrikation es stammt. (Strauß 2013: 88-89)

Das in Kap. 2 besprochene defizitäre Wissen, das die südkoreanischen und taiwanesischen Studenten bedingt durch ihr junges Alter und ihre Erfahrungen mit dem schulischen Bildungssystem an die Universität mitbringen, erweist sich vor dem Hintergrund des im Vergleich zur physiologischen Basis unterentwickelten Geistes nicht als beson-

ders außergewöhnlich, sondern als natürlich gegeben. Im Folgenden soll der Fokus auf zwei Aspekte an Defiziten gerichtet werden, die im Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung sind: Die Wissensdefizite sind einerseits „kulturell-determiniert“ (Steidele 2010a: 140; Steidele 2014b: 69) in einer inhaltlichen Perspektive und andererseits „imperfektibel“ (Antos 2003: 2; Steidele 2010a: 133-134) in einer sprachlichen Perspektive.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst, wie verschiedene sprachliche Wissensbestände eingeteilt werden können. Ausgehend von Coserius „Stufen des sprachlichen Wissens“ (Coseriu 1988: 337) wird hier, ohne im Weiteren auf Coserius Ansatz oder den aktuellen Stand der Sprachkompetenzforschung näher eingehen zu können (dazu Steidele 2010a: 129-139), davon ausgegangen, dass eine Dreiteilung des sprachlichen Wissens sinnvoll ist und in der DaF-Lehre fruchtbar eingesetzt werden kann: das Wissen, wie man im Allgemeinen spricht als *elokutionelles Wissen*, das Wissen, wie man den Umständen entsprechend Diskurse und Texte gestaltet als *expressives Wissen* und das einzelsprachliche Wissen als *idiomatisches Wissen*.³

Mit dem *elokutionellen Wissen* ist eine universelle Redetechnik gemeint, das Wissen, wie man in Übereinstimmung mit universellen Denkprinzipien von der Welt spricht; wer beispielsweise *zweitens* sage, ohne zuvor *erstens* gesagt zu haben, begehe keinen Sprachfehler, sondern verstoße gegen die Regeln des Sprechens im Allgemeinen (vgl. Coseriu 1988: 335).

Das *einzelsprachliche, idiomatische Wissen* bezeichne hingegen das Wissen, wie man „in Übereinstimmung mit der Sprachtradition einer Gemeinschaft“ (Coseriu 1988: 329) spreche. Das Sprechen unter bestimmten Umständen schließlich sei ein Sprechen über etwas, in einem bestimmten Augenblick, mit jemandem und in einer bestimmten Umgebung. Auch wenn jemand überhaupt sprechen könne und auch eine bestimmte Einzelsprache sprechen könne, könne er doch außerstande sein, beispielsweise kindgemäß zu sprechen, eine politische Rede zu halten oder einen Kondolenzbrief zu verfassen, eben weil dem Sprecher das *expressive Wissen* dazu fehle (vgl. Coseriu 1988: 330-332). Abgesehen davon, dass man Coserius Sprachkompetenzen gut mit der in der neueren Forschung getroffenen Unterscheidung zwischen einer prozeduralen und

³ Man beachte, dass Coserius Terminus ‚idiomatisch‘ von Verwendungen anderer Linguisten abweicht, die mit ‚idiomatisch‘ die Eigenschaft von sprachlichen Einheiten bezeichnen, deren Bedeutung sich nicht aus der Bedeutung ihrer einzelnen Bestandteile erschließen lässt.

reflexiven Beherrschung der Sprache korrelieren kann, ist vor allem der Umstand hervorzuheben, den Coseriu an verschiedenen Stellen thematisiert: dass die einzelnen sprachlichen Kompetenzen von den Sprechern einer Sprache nicht vollkommen beherrscht werden. Auch Gerd Antos nennt, wie bereits gesagt, das sprachlich-kommunikative Wissen generell „imperfektibel“ (Antos 2003: 2). In elaborierten Sprachgemeinschaften sind die meisten Sprecher in der Lage, mehrere Stile, Register, Dialekte, Soziolekte, zum Teil auch Fach- und Sondersprachen zu benutzen, so dass man diese Sprecher als ‚mehrsprachig‘ in ihrer Muttersprache bezeichnen könnte – ein Konzept, von dem im Übrigen auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ausgeht, auch indem er auf das Leitbild des ‚idealen‘ Muttersprachlers verzichtet (vgl. Steidele 2008: 77-78). Je mehr Stile, Register und Varietäten jemand beherrsche, desto größer sei, so Antos (2003: 4) weiter, die Wahrscheinlichkeit, dass er oder sie in sprachliche Zweifel gerate; daraus leitet er ab, dass „zum Wissen über Sprache und ihren Gebrauch *auch und nicht zuletzt* ein Wissen über sprachlich-kommunikative Unklarheiten, Lücken, Grenzen gehört bzw. ein Wissen über mögliche [...] Spielräume“ (Antos 2003: 5). Wer als Deutscher in *der Butter, das Nicole, hat gebrungen* lediglich einen Fehler sehe, erkenne, dass diese Formen im Saarland und in der Pfalz ganz gebräuchlich und vielmehr Belege für den regionalen Reichtum des Deutschen seien (vgl. Antos 2003: 6; zu Sprachvarietäten im DaF-Unterricht vgl. Steidele 2005).

Sprachbewusstheit der eigenen Grenzen, so könnte man sagen, ist die Voraussetzung dafür, die Spielräume, welche eine Sprache bietet, wahrnehmen und nutzen zu können. Das gilt für alle Ebenen des sprachlichen Wissens, die miteinander zusammenhängen. Wenn wir unter bestimmten kontextuellen Umständen sprechen, greifen wir stets auf das Wissen, wie man im Allgemeinen spricht und auf das Wissen, wie man in einer Einzelsprache sprechen kann, zurück. Die Wissensbestände des Einzelnen sind imperfektibel, d. h. sie decken nur einen mehr oder weniger großen Ausschnitt aus dem Gesamt des *elokutionellen, idiomatischen* und *expressiven* Wissens in einer Sprachgemeinschaft ab. In allen Kompetenzbereichen liegt prozedurales und reflexives Wissen vor, wobei letzteres umso größer wird, je weiter wir in idiomatisches Wissen vorstoßen: Professionelle Linguisten beispielsweise mögen alles Mögliche über eine Sprache wissen (also über ein großes reflexives idiomatisches Wissen verfügen), ohne jedoch in der Lage zu sein, eine betreffende Sprache auch zu sprechen. Menschen jedoch, die zu

formaler Bildung keinen Zugang hatten, bleiben überwiegend auf ihre prozedurale Kompetenz beschränkt und sind sich der Spielräume der Sprache in aller Regel nicht bewusst (vgl. Steidele 2010a: 136). Dies gilt auch für die in Kap. 2 beschriebenen Studenten in Südkorea und Taiwan, die in der Schule keinerlei sprachreflexives Wissen vermittelt bekommen.

Wie das sprachliche Wissen lässt sich auch das Sachwissen über die Welt, das man gemeinhin als ‚Weltwissen‘ oder ‚enzyklopädisches Wissen‘ bezeichnet, in verschiedene Wissensbereiche einteilen, die mit den sprachlichen Wissensbeständen korreliert werden können: ein *allgemeines* oder *universales Weltwissen*, ein *kulturell-determiniertes Weltwissen* und ein *fachliches Weltwissen* (vgl. Steidele 2010a: 140). Ein kleines Kind wächst auf in einer Welt mit bestimmten räumlich und sozial beschränkten Kontexten und bildet ein episodisches Gedächtnis aus, in dem konkrete Erinnerungen gespeichert werden. Im Laufe von unzähligen Erfahrungen lernt das Kind zu abstrahieren, was allgemein für eine bestimmte Sorte von Erfahrungen gilt; dabei werden die Kinder von klein auf mit Dingen konfrontiert, die in einem kulturellen Rahmen platziert sind. Das Wissen, das sie ausbilden, kann man daher *kulturell-determiniert* nennen, wobei man sich darüber klar sein muss, dass jedes Individuum nur einen Ausschnitt aus der Gesamtheit des Kulturell-Determinierten kennenlernt. Davon zu unterscheiden ist ein kulturunabhängiges Wissen, das ebenso wie das kulturell-determinierte Wissen aus Erfahrung oder aus Beschreibung, aber auf der Grundlage des kulturell-determinierten Wissens aufgebaut wird. Wenn beispielsweise Kinder Vögel kennenlernen, dann werden sie annehmen, dass alle Vögel fliegen können und damit werden sie eine unzulässige Verallgemeinerung vornehmen; auch auf der sprachlichen Seite finden sich entsprechend Übergeneralisierungen. Später werden die Kinder entweder Vögel antreffen, die nicht fliegen können oder sie werden gesagt bekommen oder lesen, dass es auch Vögel gibt, die nicht fliegen können, und in beiden Fällen werden sie ihr *allgemeines Weltwissen* aufbauen, das von dem Wissen abweicht, das sie zunächst aufgebaut haben. Nun lässt sich sehr einfach zeigen, dass eine derartige Korrektur nur zum Teil stattfindet und stattdessen sehr oft angenommen wird, dass es sich beim kulturell-determinierten Weltwissen um allgemeines Weltwissen handle, entweder weil ein Korrektiv fehlt oder weil Vorgefundenes, scheinbar Selbstverständliches, niemals hinterfragt wird. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn südkoreanische oder taiwanesischen Studenten wie selbstverständlich annehmen, dass das Wohnen in Apartment-Hochhäusern, eingeht

in komplexen und bewachten Arealen, in allen Ländern der Normalfall, prestigeträchtig, der wünschenswerte Fall etc. sei oder dass auch in allen anderen Ländern der Welt nahezu der gesamte Jahrgang an einer Hochschule studiere – nicht selten denken sogar Studenten nach einem absolvierten Austauschjahr in Deutschland so. Von den beiden Arten des Weltwissens unterscheidet sich das *fachliche Weltwissen* dadurch, dass es in aller Regel nicht einfach durch Beobachtung zugänglich ist und ein Wissen darstellt, dass explizit gelernt werden muss, z. B. in der Schule: wie das politische System funktioniert, wie gerechnet wird, wie ein bestimmtes chemisches Experiment durchgeführt wird.⁴ Offensichtlich wird ein Großteil des Fachwissens durch schriftliche Texte erworben, weshalb ein enger Zusammenhang mit der geschriebenen Sprache besteht.

Die Verbindung von Sachkompetenzen und Sprachkompetenzen lässt sich sehr allgemein folgendermaßen beschreiben: Das *expressive* Wissen ist direkt verbunden mit dem *kulturell-determinierten* Weltwissen. Wir sprechen und schreiben so, wie es in einem bestimmten situativen Kontext üblich ist. Universal ist beispielsweise das Wissen, dass man Bekannte, Freunde, Familienmitglieder grüßt, aber wie dieser Gruß aussieht und wem gegenüber er wann unterbreitet wird, ist kulturell-determiniert (was nicht heißt, dass dies in ein und demselben Land gleich sein muss). Was nun in sprachlicher Hinsicht mit der situativ eingebetteten Handlung einhergeht, bestimmt das *expressive* Wissen, das sich seinerseits aus dem lexikalischen und grammatischen Inventar des idiomatischen Wissens speist. Je nach Bildungsschicht und Erfahrung sind wir in der Lage, von Routinen und Schemata im individuellen Einzelfall abzuweichen und mit Sprache kreativ umzugehen und auch in nicht-vertrauten Situationen adäquat handlungsfähig zu sein. Das *elokutionelle* Wissen ist wie das *allgemeine* Weltwissen universal und einzelsprachunabhängig und kulturunabhängig. Das *idiomatische* Wissen ist eine spezielle Form des *Fachwissens*, unterscheidet sich aber von letzterem dadurch, dass es stets metareflexiv ist (vgl. Steidele 2010a: 142-143.) Zu einer Erweiterung dieses Sprachkompetenz-Sachkompetenz-Modells durch eine zusätzliche *semantische Ebene*, die als Bindeglied zwischen Sach- und Sprachebene fungiert und die einzelnen hier unterschiedenen Wissensbestände konzeptionell aufeinander bezieht, vgl. Steidele (2014b: 72-74) und Steidele (im Druck).

⁴ Auch das *fachliche Weltwissen* kann eine Schnittmenge mit dem *kulturell-determinierten Weltwissen* aufweisen; westliche wissenschaftliche Standards dürften aber vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich weitgehend universal gelten.

Nach den bisherigen Überlegungen zu den grundsätzlichen Wissensdefiziten des Individuums gewinnt die allseits bekannte Forderung, dass Lernende dort abzuholen seien, wo sie sind, eine vollkommen neue Bedeutungsnuance. Die dargestellte Imperfektibilität auf sprachlicher Seite und die kulturell-determinierten Restriktionen auf inhaltlicher Seite sind so fundamental bedeutsam, dass es erstaunt, in welchem geringem Umfang DaF-Lehrwerke jeder Couleur diesem Umstand Beachtung schenken. Dabei müsste es eine Selbstverständlichkeit sein, der eigenen begrenzten Weltsicht – und das gilt für Lerner wie Lehrer gleichermaßen – besondere Aufmerksamkeit zu widmen, um zu einem Unterrichtsgeschehen zu gelangen, den man ‚interkulturell‘ nennen könnte. Im folgenden Kap. 4 soll daher an ausgewählten Beispielen demonstriert werden, wie im zielsprachenfernen Ausland, in dem auf der Seite der Lerner kaum Vorkenntnisse in Bezug auf die deutsche Kultur vorauszusetzen sind, das Thema *Grenzerfahrungen/ Grenzen erfahren* durch inhaltliche Grenzverschiebungen auf unterschiedlichen Sprachniveaus fruchtbar angegangen werden könnte.

4. Das Konzept der Grenzverschiebung

4.1 Grenzen historischen Verstehens am Beispiel der ZDF-Fernsehdokumentation *Die Deutschen*

Nach den Überlegungen in Kap. 2 und Kap. 3 bietet es sich an, im DaF-Unterricht an zielsprachenfernen Universitäten Grenzverschiebungen anzustreben, die beide Seiten der Lerngemeinschaft, also Lerner wie Lehrer, betreffen. Ernsthafte Gespräche über etwas führen (bzw. daraus Schreibaufgaben zu entwickeln) ist eine gute Möglichkeit, einem allein auf die sprachlichen Strukturen und banale, pauschalisierende oder beschönigende Inhalte fixierten Buchunterricht zu entkommen und auf ein interkulturelles Verstehen hinzuarbeiten, das im gegenseitigen und argumentativ ausgerichteten Prozess einer ‚Interkulturellen Linguistik‘ im oben (Kap. 1) verstandenen Sinn münden könnte. Im Folgenden geht es darum, im Unterricht des Verfassers oft erprobte Inhalte vorzustellen, die das kulturell-determinierte Weltwissen hinterfragen, problematisieren, in Frage stellen und damit mentale Grenzverschiebungen ermöglichen.

Eine Möglichkeit besteht darin, sich explizit mit historischen Lehrinhalten zu beschäftigen (vgl. Steidele 2014a). Jüngst wurde von Hieronimus (2012) ein Band mit dem Titel *Historische Quellen im DaF-Unterricht* herausgegeben, in dem sich zehn Aufsätze dem Thema *Geschichte* im Fremdsprachenunterricht widmen. In einem der

Beiträge verweist Koreik (2012) darauf, dass über historische Inhalte die Relativität der eigenen Sichtweise deutlich gemacht werden könne, was von besonderer Brisanz dann sei, wenn die Lerner aus „Lernkulturen kommen, in denen Geschichtskennntnisse weitgehend unhinterfragt als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden“ (Koreik 2012: 3) – ohne jeden Zweifel trifft dies auf Länder wie Südkorea und Taiwan in vollem Umfang zu; auf ein Beispiel wurde in Kap. 2 verwiesen. Im Fremdsprachenunterricht eröffnet sich über historische Inhalte die Chance, multiperspektivische Zugänge zu legen und somit ein Verständnis für die eigene eingeschränkte Perspektive zu entwickeln, die in Kap. 3 als *kulturell-determiniert* bezeichnet wurde. Es bietet sich beispielsweise an, nach Motiven, Handlungsspielräumen und Alternativen einzelner Akteure zu fragen, um auch in der Gegenwart politische Akteure besser verstehen zu lernen. Darüber hinaus sei es durch eine „doppelte Verfremdung“ (Koreik 2012: 12), die zeitliche und die kulturelle Fremde, gut möglich, Vorurteile und Klischees abzubauen. Kulturelle Unterschiede relativieren sich, wenn die Erkenntnis gewonnen wird, dass Ähnlichkeiten im vermeintlich Anderen bestehen, auch wenn diese nur im Ungleichzeitigen gesehen werden können (vgl. Steidele 2014a: 60).

Wichtig im Sinne der in Kap. 2 herausgearbeiteten Notwendigkeit, die Grenzen innerhalb der Lerngemeinschaft zu verschieben, ist nun das Folgende: Um ein ernsthaftes Gespräch führen zu können, sollte auch der Lehrer an inhaltliche Grenzen stoßen. Geeignet dafür sind authentische Materialien, die historische Inhalte thematisieren, die auch nicht ansatzweise objektiv erschlossen werden können. Beispiele dafür stellen zwanzig ZDF-Fernsehdokumentationen aus den Jahren 2008 und 2010 dar, die sich der älteren deutschen Geschichte widmen. Greifen wir die Folge *Karl der Große und die Sachsen* (vgl. ZDF 2010) heraus. Es versteht sich von selbst, dass eine zirka vierzigminütige Dokumentation über zwei bekannte Persönlichkeiten, den fränkischen König und späteren Kaiser sowie den Sachsen Widukind, nur oberflächlich sein kann, dass sie manche Ereignisse plakativ hervorhebt und andere Ereignisse verkürzt oder sogar auslässt. Als authentisches Filmmaterial für das historisch interessierte, in aller Regel aber historisch nicht gebildete deutsche Fernsehpublikum eignen sich derartige Dokumentationen hervorragend für zielsprachenferne Germanistikstudenten. Die meisten der genannten Dokumentationen stellen die im Zentrum stehenden Personen – im Gegensatz zu dem in Kap. 2 genannten Geschichtslehrwerk Zettl 1995) – keineswegs einseitig dar; auch die Folge über Karl präsentiert kein glattes oder allzu schönes Bild

des Königs. Man sieht ihn als fanatischen, aggressiven Krieger gegen die Sachsen stürmen, man sieht ihn seinen religiösen Ratgebern im Gespräch besonnen zuhören, man sieht ihn liebevoll seine Kinder behandeln. Ob dieses Bild auch nur annähernd der Wirklichkeit nahekommt, darf jedoch bezweifelt werden: „Eine objektive Darstellung des großen Karolingers ist schlechterdings nicht möglich“ (Fried 2014: 9), wie ein Kenner der Materie in seiner Biografie Karls des Großen detailliert ausführt. Noch zweifelhafter ist die dokumentarische Darstellung des Sachsenführers Widukind, denn während bereits der Frankenkönig quellenmäßig nur schwer fassbar ist, ist die Quellenlage zu den Sachsen in ihrer Dürftigkeit kaum zu überbieten:

Im Gegensatz zu anderen germanischen Völkerschaften des frühen Mittelalters ist die Entwicklung und die Existenz der Sachsen ausgesprochen schwierig nachzuvollziehen. Es gibt kaum eine zeitgleiche Region in Europa, in der die Voraussetzungen ähnlich ungünstig für die Erschließung des Werdens und Lebens einer großen Bevölkerungsgruppe gelagert sind. (Capelle 2008: 10)

Die Selbstverständlichkeit, mit der die Dokumentation das Leben des fränkischen Herrschers und des sächsischen Adligen in Szene setzt, ist also eine Schimäre. Dies ist zwar ein ungünstiger Umstand in Bezug auf die Glaubwürdigkeit der ZDF-Karlsdokumentation, aber ein günstiger Umstand für einen DaF-Unterricht, der das Ziel verfolgt, über kritische Reflexionen das historische Verstehen zu erweitern. Denn wir haben es offensichtlich mit einer Multiperspektivität zu tun: die ausgangskulturelle des Lerners, die zielkulturelle des Lehrers, die historische Gegenstandsperspektive und die Perspektive der Filmemacher, die unabhängig von ihrer Intention, nah am historischen Geschehen bleiben zu wollen oder nicht, eine visuelle *Infotainmentshow* bieten, die zur Auseinandersetzung mit Fiktion und Wahrheit auf vielfältige Weise geradezu auffordert und somit die eingeschränkte Sicht aus verschiedenen Perspektiven verdeutlicht. Das ist ein großer Unterschied zu einem in objektivem Gewand erscheinenden Text eines Lehrwerks, das suggeriert, dass es sich bei dem Dargestellten um die Wahrheit handle, die als solche gelernt werden will.

4.2 Kulturell-determinierte Grenzüberschreitungen am Beispiel literarischer Werke

Während in Kap. 4.1 ein historischer Zugang zur Zielkultur dargestellt wurde, der die eingeschränkte kulturell-determinierte Perspektive unserer Gegenwart auf Vergangenes auf verschiedene Weise verdeutlicht, eignen sich die folgenden literarischen Themen mit historischen Bezügen für Kursgruppen auf verschiedenen Sprachniveaus dafür, kulturell-determinierte Grenzüberschreitungen zu veranschaulichen. Bereits auf Anfän-

gerniveau (ab A1) besteht die Möglichkeit, die Lerner für mentale Grenzüberschreitungen zu sensibilisieren, indem Kinderliteratur gelesen wird, deren Inhalte offensichtlich gegen kulturell-determinierte Zustände der Gegenwart verstoßen. Diesbezüglich diene als Paradebeispiel eines Kinderbuchs mit hohem Verbreitungsgrad *Der Struwwelpeter* von Hoffmann (vgl. Hoffmann 1999). Im Gegensatz zu anderen ‚Bildgeschichten‘ aus unseren Tagen reizen, provozieren, erzwingen die Kurzgeschichten geradezu Stellungnahmen, das taten sie, freilich aus anderer Perspektive, schon im 19. Jahrhundert, und das tun sie heute auch. Kaum ein sich unter anderen Umständen ruhig verhaltender südkoreanischer oder taiwanesischer Student bleibt regungslos, wenn ihm der *Suppenkaspar*, *Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug* oder *Die Geschichte vom Daumenlutscher* vorgelegt wird. Die meisten der Geschichten wirken sehr stark in affektiver Hinsicht, die Fragen entstehen lässt nach der Erziehung im Allgemeinen, nach Eltern-Kind-Beziehungen, nach Bestrafungen und Bestrafungsmethoden, nach Fragen also, denen in einer Lerngemeinschaft deshalb so produktiv nachgegangen werden kann, weil es keine allgemeinverbindliche Lösung geben kann. Dafür eröffnen die Fragen – natürlich abhängig vom Sprachniveau der Lerner, aber grundsätzlich bereits im Anfängerstadium – einen breiten Raum für Argumentationsstränge unterschiedlichster Art, für gesellschaftliche Erfahrungshorizonte, historische Recherchen mit Anschlussmöglichkeiten weiterer Fragen, nicht zuletzt nach Devianzen in historischer deutscher und zugleich gegenwartsdeutscher und ostasiatischer Perspektive. Wie eminent wichtig eine dritte, auch hier wieder eine historische Perspektive, ist, leuchtet unmittelbar ein: Der Lehrer erfährt seine eigene Kultur in einer verfremdeten, entfremdeten oder befremdlichen Variante und kann gezwungenermaßen seinen Gegenwartsblick im Rahmen seines kulturell-determinierten Erfahrungshorizonts nicht mit dem des Kinderbuchs gleichsetzen.

Auf höherem Sprachniveau (ab B1, in Südkorea und Taiwan im dritten Studienjahr) der Lerner darf der inhaltliche Input bezüglich gesellschaftlicher Devianzen subtiler ausfallen. Ein im Unterricht des Verfassers gut erprobter Unterrichtsgegenstand stellt Günter Grass‘ Gedicht *Was gesagt werden muss* (vgl. Grass 2012) dar, mit dem der kürzlich verstorbene Nobelpreisträger im Jahr 2012 gerade deshalb eine kontroverse Diskussion auslöste, weil er ein Thema ansprach, das eine Grenze des politisch Ausprechbaren überschritt: Kritik an Israel und die Frage nach den Grenzen einer deutschen Unterstützung Israels durch Lieferung von Kriegstechnik, die im Falle eines

militärischen Einsatzes zu einer Mitschuld Deutschlands am Leid und an der Zerstörung Dritter (im speziellen Fall: der iranischen Bevölkerung) führen könnte. Vielfältige historische und aktuelle Bezüge werden in dem Gedicht angesprochen, die der Lerngemeinschaft eine Auseinandersetzung mit dem schwierigen Verhältnis Deutschlands zu Israel ermöglicht, das aus ostasiatischer Perspektive entweder unbekannt oder unverständlich ist. Die Thematik eröffnet zugleich die Möglichkeit, über die politisch brisante Situation des Heimatlandes der Studenten zu reflektieren, was gleichermaßen für Südkorea wie Taiwan gilt und in beiden Ländern aufgrund stabiler demokratischer Strukturen auch grundsätzlich möglich, wenn auch nicht in jedem Fall von Seiten einheimischer Lehrkräfte ‚erwünscht‘ ist. Ein deutschmuttersprachlicher Lehrer sollte sich in dieser Hinsicht nicht irritieren lassen.

Literarische Erinnerungen an historische Ereignisse können generell einen substantiellen Beitrag zum Fremdverstehen leisten. Nach wie vor bilden der Nationalsozialismus und seine Auswirkungen die wichtigsten Hintergrundbezüge politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse in Deutschland. Dies kann man u. a. daran ablesen, dass eine öffentlich geäußerte nationalsozialistisch ‚belastete‘ Wortwahl (z. B. *entartet*) auch in unpolitischen Kontexten in Deutschland zu heftigen Kontroversen führt – was im Übrigen ein weiterer Umstand ist, für den in Ostasien keine Sensibilität vorhanden ist und für den nach dem Ausgeführten in Kap. 2 und Kap. 3 keine Sensibilität vorhanden sein kann. Der Nationalsozialismus bleibt also in Deutschland stets präsent. Erinnerungsliterarische Werke wie *Der Vorleser* (1997 [1995]) von Bernhard Schlink, *Im Krebsgang* (2009 [2002]) von Günter Grass und Herta Müllers *Atemschaukel* (2009) bieten hierfür gute Beispiele (vgl. Steidele 2009). Die Geschichte des „Vorlesers“ kann beispielsweise als eine Geschichte über die Unfähigkeit eines Mannes gelesen werden, über sein eigenes Leben, das mit dem schrecklichsten Teil der Geschichte aller Deutschen verwoben ist, zu sprechen (vgl. Steidele 2009: 167-169). Kommunikationslosigkeit ist von zentraler Bedeutung in allen drei genannten Werken, deren Protagonisten sich anderen Menschen nicht offenbaren können, die bindungsunfähig sind, die sich stets mit ihrer eigenen Geschichte auseinandersetzen, aber nicht ernsthaft mit anderen über diese zu kommunizieren in der Lage sind (vgl. Steidele 2009: 171). Darin wird ein Problem deutlich, auf das bereits Peter Weiss in seinem Essay *Meine Ortschaft* (1981 [1968]) aufmerksam macht, indem er die Schilderungen des Konzentrationslagers in die Aussage münden lässt, dass der Lebende nur fassen könne, „was ihm selbst

widerfährt“ (Weiss 1981 [1968]: 124). Der Zugang zur Geschichte bleibt den Nachlebenden zum großen Teil verschlossen, selbst Augenzeugen und Zeitzeugen vermögen das Geschehene für sich selbst nicht immer angemessen zu verorten. Wenn Herta Müllers Protagonist Leo von sich sagt, dass er für sich selbst ein falscher Zeuge des Durchlebten sei (vgl. Müller 2009: 283), dann wird uns Heutigen in aller Deutlichkeit bewusst, welch schwieriges Unterfangen es ist, sich ernsthaft mit Erinnerungsliteratur auseinanderzusetzen, Geschichte ernsthaft zu verstehen (vgl. Steidele 2009: 174).

Das Verstehen beginnt stets mit dem Formulieren mittels Sprache, und zu der in Kap. 4.1 dargestellten inhaltlichen Grenze, der Geschichte objektiv nahe zu kommen, gesellt sich die sprachliche Grenze, Geschehenes, Problematisches, politisch Brisantes, persönlich Schockierendes für andere verständlich auszudrücken. Wird das Unausdrückbare dann doch sprachlich gestaltet und öffentlich gemacht, stellt dies nicht selten, wie im Falle des erwähnten Gedichts von Grass, eine kulturell-determinierte Grenzüberschreitung dar, die qua Devianz durchaus auch geahndet werden kann und im speziellen Fall auch mit einem Einreiseverbot für Grass nach Israel geahndet wurde. Dies lädt in einer germanistischen Lerngemeinschaft auf vielfältige Weise zu kontroversen Diskussionen auch in Verbindung mit der jeweiligen Situation im Heimatland der Studenten ein.

4.3 Grenzen des Zumutbaren am Beispiel von Rammstein-Liedern

Auch im Bereich der modernen deutschen Musik bieten sich mannigfaltige Möglichkeiten, offensichtliche innergesellschaftliche Grenzen auszuloten und mit der Heimatkultur der Lerner zu kontrastieren. Wie bei den bisherigen historischen und literarischen Beispielen geht es auch beim Thema Musik nicht darum, den Lernern lediglich einen inhaltlich anregenden Input zu liefern, der dazu dienen würde, sprachliche Strukturen zu vermitteln – ein oft formulierter und meiner Ansicht nach völlig falscher Ansatz; vielmehr geht es um Grenzen des Ausdrückbaren in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht, die mit dem Ziel ausgesucht werden, in einer Lerngemeinschaft durch ernsthafte Kommunikation die jeweils eigene kulturell-determinierte Sichtweise aufzuzeigen, Alternativen kennenzulernen, selbstkritisch reflektieren zu lernen, letztlich – wie in Kap. 1 ausgeführt – interkulturell mündig zu werden.

Das hier vertretene Konzept der Grenzverschiebung geht von der Notwendigkeit aus, die kulturelle Determiniertheit des Individuums über offensichtlich Fremdes, Verwunderliches, zum Diskurs Reizendes eine Auseinandersetzung mit der für die Lerner

fremden, für die Lehrer verfremdeten oder (historisch) fremd gewordenen Gesellschaft gleichsam zu erzwingen. Erst durch das „Augenöffnen“ (Steidele 2010b: 39) erscheint es dem Verfasser möglich zu sein, hinter Oberflächenphänomenen „tiefer liegende Sedimente“ (ebd.) kultureller Befindlichkeiten – z. B. in den genannten Sprachlehrbüchern in Kap. 2 – zu entdecken, die ohne eine vorherige Thematisierung klarer Grenzen kaum zu entdecken sein dürften. Im Folgenden soll am Beispiel der Gruppe *Rammstein* darauf verwiesen werden, inwieweit Grenzen des gesellschaftlich Zumutbaren eine Quelle der Inspiration im DaF-Unterricht darstellen können, welche die Bewusstmachung der restringierten Eigen- und Fremdperspektive produktiv angeht. Kaum eine andere erfolgreiche deutsche Band am Rande des gesellschaftlichen Mainstreams wirkt in Deutschland (und auch andernorts) so polarisierend wie *Rammstein*, nicht durch ein einzelnes Lied, sondern durch ihr gesamtes Œuvre in textueller, visueller und darstellender Hinsicht (Liedinhalte, Musikvideos, Bühnenpräsentation) (vgl. Steidele 2010b: 38-40).

Thematisch behandelt die Gruppe sehr oft menschliche Abgründe, die aus der Perspektive des im Täter-Ich verkörperten Bösen dargestellt werden: als Kapitalist, als Sado-masochist, als Psychopath, als Kannibale, als Misanthrop, als Verführer der Massen oder der Kinder, als Zerstörer, als Vergewaltiger, oder als Opfer-Ich der Abhängigkeit, der Ausgegrenztheit, der Pyromanie, der Lethargie, eines Duells, der künstlichen Befruchtung und vieles andere mehr, oftmals in ironisierender Form (beispielsweise, wenn die Liebe als Jägerin menschlicher Existenzen dargestellt wird). In betrachtender Perspektive ohne die Empathie weckende Ich-Form ist das Böse, das Zerstörerische, das vom Menschen ausgeht und auf den Menschen zurückwirkt, u. a. in Themen wie Umweltzerstörung, Vergewaltigung, Sexualmoral, Pädophilie verarbeitet (vgl. Steidele 2010b: 32-33 mit Liednachweisen). Offensichtlich werden damit Themen künstlerisch umgesetzt, die auf der ganzen Welt *kulturunabhängig* relevant sind, also auf der Ebene des *allgemeinen Weltwissens* nach Kap. 3 verortet werden müssen: Psychopathen existieren in jeder denkbaren menschlichen Gesellschaft ebenso wie Vergewaltiger und aus der Gesellschaft Ausgegrenzte. Der entscheidende Punkt ist, dass diese Themen in der deutschen Gegenwartsgesellschaft (also in kulturell-determinierter Hinsicht) grundsätzlich *dargestellt werden dürfen*. Freilich stoßen manche Texte oder Musikvideos von *Rammstein* an die Grenze des Zumutbaren, teils des Erlaubten, wie Lieder zeigen, die auf dem sogenannten ‚Index‘ gelandet sind (z. B. das Musikvideo zum Lied *Pussy*, das deutsche Sextouristen ironisch darstellt); das unterscheidet die Gruppe *Rammstein* aber

nicht von anderen Bands wie *Die Ärzte* oder *Oomph!*, deren Darbietungen zum Teil auch indiziert worden sind – nicht auszuschließen ist, dass provozierte (in aller Regel nur zeitweilige) Indizierungen von Musikgruppen aus Vermarktungsgründen und Imagegründen sogar angestrebt werden. Die Grenzen des Zumutbaren sind nun in den beiden ostasiatischen Ländern, und das gilt natürlich auch für den musikalischen Bereich, anders gelagert. In Südkorea beispielsweise landet bereits ein Lied mit der (aus liberaler deutscher Perspektive) geringsten sexuellen Anspielung auf dem Index. Gerade in Hinblick auf Tabus gilt, zumindest soweit sie Themen der Freizügigkeit betreffen, dass das, was in ostasiatischen Ländern heute Usus ist, in Deutschland früher oftmals (zumindest in ähnlicher Hinsicht) auch Usus gewesen ist; an dieser Stelle sei an die kulturellen Ähnlichkeiten im Ungleichzeitigen erinnert, die in Kap. 4.1 benannt wurden. Während die Liedinhalte in aller Regel auf universal vorliegenden Problemen fußen, welche dann ihrerseits kulturell gebrochen in deutscher Perspektive vorliegen, folgen Rammsteins Bühnenauftritte einem den Liedinhalten entsprechenden schauspielerischen Programm, das auf eine obszöne Körperlichkeit, auf martialisches Erscheinen, auf ein böß-beunruhigendes Äußeres auch mit Reminiszenzen an die deutsche Nazivergangenheit setzt – als Spiel mit Themen, nicht als politisches Programm, wie der Band oftmals unterstellt wird.

Dieses Spiel wird auch in sprachlicher Hinsicht deutlich, indem in nahezu allen Liedern Ausdrücke gewählt werden, die bewusst doppeldeutige Assoziationen wecken und Fehldeutungen nahelegen: *Ich hätte gern mit großen Tieren, hab keine Lust es zu riskieren*; *Du, du hast, du hast mich, du hast mich gefragt*; *Er ist ohne Weib geblieben, halleluja, so muss er seinen Nächsten lieben* etc. (vgl. Steidele 2010b: 35-36 mit Liednachweisen). Auch gehören Anspielungen in Bezug auf literarische Werke (u. a. Goethe, Fontane, Hoffmann) zu den Charakteristika der Texte. Selten wird in aktuellen musikalischen Werken ein so durchgehend virtuoser Umgang mit der deutschen Sprache deutlich wie im Gesamtwerk *Rammsteins*, worauf in Steidele (2010b: 32-36) näher eingegangen wird.

Aus ostasiatischer Perspektive wirkt die Band in aller Regel befremdlich, weil sie inhaltlich zahllose kulturell-determinierte Grenzen der jeweiligen Heimatkultur überschreitet und äußerlich stark von der Erwartungshaltung an eine Band abweicht; in der ostasiatischen Musikbranche scheint Jugend gepaart mit Schönheit als unbedingte Voraussetzung für den Erfolg eines Sängers zu gelten. In einer germanistischen Lern-

gemeinschaft lassen sich derartige äußere Grenzbereiche ebenso thematisieren wie auf inhaltlicher Ebene die Darstellung des Bösen – dessen Ästhetik ja nicht im luftleeren Raum steht, sondern die, wie Peter-André Alt in seiner *Ästhetik des Bösen* zeigt, bestimmten Denktraditionen folgt und in der (nicht nur literarischen) Moderne „die spannungsvolle Beziehung zur Lust am Unerlaubten“ (Alt 2011: 533) miteinschließt. Dies ist auch in der im ganzen ostasiatischen Raum beliebten japanischen Manga-Kultur der Fall, die ohne Zweifel der jüngeren südkoreanischen und taiwanesischen Generation bestens vertraut ist und vielfältige Anknüpfungspunkte an Verkörperungen, Inszenierungen des Bösen – und im Übrigen auch an sexuelle Tabuthemen – bietet.

4.4 Das Konzept der Grenzverschiebung im Klassenzimmer

Nachdem das Konzept der Grenzverschiebung auf der Basis der in Kap. 2 dargestellten Situation an südkoreanischen und taiwanesischen Germanistik-Abteilungen und der Einbettung der studentischen Wissensdefizite in einen theoretischen Zusammenhang allgemein bestehender Wissensbestände und Wissensdefizite in Kap. 3 anhand von Unterrichtsbeispielen in Kap. 4.1 bis 4.3 umrissen wurde, stellt sich die Frage nach der praktischen Anwendung im konkreten Unterrichtsgeschehen. Das vorgestellte Konzept stellt, soviel sollte deutlich geworden sein, keine Methode dar, sondern einen didaktischen inhaltsbasierten Ansatz, der sich vor allem, aber nicht ausschließlich, für einen Unterricht im zielsprachenfernen Ausland eignet und auf vielfältige Weise mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen umsetzen lässt. Grundsätzlich spielen dabei verschiedene Faktoren eine Rolle: Rahmenbedingungen wie die Anzahl der Seminarteilnehmer, die Ausstattung der Seminarräume, curriculare Vorgaben und nicht zuletzt die Persönlichkeit des Lehrers.

Bezüglich der Kursinhalte selbst lässt sich das Konzept der Grenzverschiebung einbetten in das Programm aller denkbaren Kurstypen: in Konversationskurse ebenso wie in Aufsatzkurse, Übersetzungskurse, Landeskundekurse, Literaturkurse, Linguistik-kurse, fachsprachliche Kurse wie Wirtschaftsdeutsch usw. Ebenso ist es möglich, einen speziellen Konversationskurs, einen speziellen Aufsatzkurs etc. inhaltlich so zuzuschneiden, dass er Grenzverschiebungen explizit thematisiert. Inhaltliche Beispiele für eine Einbettung in weitere Zusammenhänge stellen die in Kap. 4.2 genannten *Struwwelpeter*-Geschichten und das erwähnte Gedicht von Grass dar, und Beispiele für explizite Thematisierungen von kulturell-determinierten Grenzen sind in der Behandlung der in Kap. 4.1 erwähnten ZDF-Dokumentation, in der in Kap. 4.2 vorgestellten

Ganztextbesprechung einzelner Romane oder in dem in Kap. 4.3 besprochenen Gesamtwerk *Rammsteins* zu sehen. Selbstverständlich können die letztgenannten Inhalte auch Teilinhalte im Rahmen anderer Inhalte darstellen. Die Entscheidung für oder gegen eine explizite Thematisierung von Grenzen wird sicher u. a. davon bestimmt, inwieweit die Studenten schon in Kursen zuvor für das Thema sensibilisiert sind, über welche Sprachkenntnisse sie verfügen und inwieweit sie gelernt haben, eigenständige Gedanken auszudrücken.

Wie in Kap. 2 ausgeführt verfügen die hier ins Auge gefassten Studienanfänger aufgrund ihres Bildungssystems nur über geringe Erfahrungen, eigene Gedanken zu formulieren. Beginnt man aber bereits im ersten Studienjahr damit, die Studenten zum selbstständigen Formulieren eigener Gedanken zu animieren, kann man schon im frühen Stadium des Germanistikstudiums sich immer weiter öffnende Studenten beobachten und oftmals beachtliche Erkenntnisfortschritte erzielen. In der zweiten Hälfte des ersten Studienjahres, sobald die bis dahin erworbenen Deutschkenntnisse dies zulassen, stellt der Verfasser den Studenten des Konversationskurses gerne die Aufgabe, sich in die Situation des Verfassers hineinzusetzen und Probleme, die dieser im Gastland haben könnte, begründet zu benennen. Diese Aufgabe stellt eine klassische kreative Denkaufgabe dar, die das Fremde mit dem Eigenen verbindet. Als Antworten erscheint zunächst Offensichtliches: Der Verfasser könne beispielsweise die chinesische Schrift nicht oder nicht gut lesen und schreiben, so dass er sich in der Stadt nicht gut orientieren oder mit Einheimischen nicht kommunizieren könne, die vielen Scooter in der Stadt stellten eine Gefahr für sein Leben dar, das Essen sei fremd und ungenießbar, die taiwanesischen Verhaltensweisen seien unverständlich und dergleichen mehr. Nach der Aufforderung, weiterzudenken und nicht nur offensichtlich Beobachtbares zu benennen, sprach eine Studentin im SS 2015 davon, dass sich Ausländer oftmals nicht normgerecht verhielten, beispielsweise während eines gemeinsamen Essens die Stäbchen aufrecht ins Essen steckten. Hier wurde offensichtlich eine kulturell-determinierte Grenze ausgemacht, die ein Fremder durch Unkenntnis überschreiten könnte. Durch Nachfragen des Verfassers, welche Auswirkungen der eigentliche Regelverstoß (die falsche Position der Stäbchen) bei einer solchen interkulturellen Begegnung zeitigt, meinte die Studentin, dass das tiefere Problem des Fremden nicht in dem Regelverstoß selbst liege (da er die Regeln nicht kenne), sondern darin, dass eine Aufklärung von Seiten der Taiwaner unterbleibe: der Regelverstoß werde schlicht nicht angesprochen, der Fremde nicht mit

seinem ‚Fehler‘ konfrontiert. Er bleibe somit in Unkenntnis und werde auch in der Zukunft einen derartigen Regelverstoß begehen. Die Überlegungen der Studentin führten also zu der Erkenntnis, dass fremde und eigene Verhaltensweisen oftmals ineinander verwoben sind und dass sowohl der Regelverstoß von Seiten des Fremden als auch die (in diesem Fall fehlende) Reaktion von Seiten des Einheimischen gemeinsam zu einem interkulturellen Unverständnis führen (können).

Das Beispiel zeigt klar auf, dass im Rahmen einer Lerngemeinschaft, der an einem ernsthaften Austausch gelegen ist, schon im Anfängerstadium des Deutschstudiums kulturell-determinierte Grenzen im oben (Kap. 3) verstandenen Sinn produktiv besprochen werden können. Die Erkenntnis der Studentin, das in der wissenschaftlichen Literatur oft diskutierte Phänomen des Schweigens in ostasiatischen Ländern als notwendigen Teilaspekt in ihre Überlegungen miteinzubeziehen und nicht einfach bei äußerlichen Regelverstößen stehenzubleiben, zeugte von einer Reflexion der Situation aus beiden Perspektiven, der der fremden und der der eigenen Kultur, die als kleiner Schritt zum interkulturell geschulten und mündigen Bürger betrachtet werden kann. Die Studentin reflektierte nicht nur über kulturelle Grenzen, sondern bereicherte zugleich die Diskussion in der Lerngemeinschaft und regte zum weiteren Nachdenken an. Ein wichtiger Punkt eines derartigen Deutschunterrichts ist neben der sprachlichen Formulierungsebene stets, dass der Lehrer an einem ernsthaften Austausch interessiert ist und individuelle Gedankengänge der Studenten zulässt. Dies kann im Gespräch im Rahmen eines Konversationskurses ebenso der Fall sein wie in einem Seminar, das sich explizit mit der eigen- oder zielkulturellen Determiniertheit des Denkens beschäftigt. Gerade bei einer expliziten Beschäftigung ist dabei darauf zu achten, dass der Input, den der Lehrer mittels authentischer Materialien liefert, eigene gedankliche Wege der Studenten zulässt, auch wenn diese Vorgehensweise für einen Teil der Studenten zunächst ungewohnt ist. Ist beispielsweise das Seminarthema die in Kap. 4.3 behandelte Band *Rammstein*, dann kann es nicht darum gehen, dass die Studenten eine vom Lehrer ausgelegte Fährte nachzudenken hätten; dies widerspräche dem hier vertretenen Ansatz fundamental. Es geht vielmehr darum, die Studenten über einen geeigneten Stimulus dazu anzuregen, ein ernsthaftes Gespräch innerhalb der Lerngemeinschaft zu führen.

Im Falle der Gruppe *Rammstein* bieten sich beispielsweise folgende Themenkomplexe an: das Deutschlandbild, das die Band textuell und visuell präsentiert, und die Rolle der Provokationen, die die Band textuell und visuell zum Ausdruck bringt. Wie im Falle des

Stäbchen-Beispiels können individuelle Beobachtungen auch die Basis für eine Annäherung an das Phänomen *Rammstein* bilden. Wendet man sich davon ausgehend einer Analyse zu, wird man schwerlich darum herumkommen, Grenzen der Zielkultur und – im Falle eines Vergleichs – der Eigenkultur zu thematisieren und unterschiedliche Perspektiven des Weltwissens und des kulturell-determinierten Wissens aufeinander zu beziehen bzw. voneinander abzugrenzen. Wohin der Weg der mündlichen oder schriftlichen Auseinandersetzung mit dem selbst formulierten Thema führt, ist weder planbar noch voraussagbar; und es gibt auch keine endgültige Lösung. Die argumentative Aushandlung der sprachlichen und inhaltlichen Spielräume, von denen in Kap. 3 bereits die Rede war, steht somit im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, ganz unabhängig davon, ob die Musik oder die Art der Präsentation den Studenten gefällt oder nicht, denn Gefallen ist keine Kategorie, die ernsthafte Berücksichtigung finden könnte; ob ein Student der Germanistik beispielsweise Goethe mag oder nicht, kann kein Kriterium für seine Behandlung im Studium sein.

Machen wir uns abschließend klar, wie ein anderer Unterrichtsansatz aussehen könnte, der dem hier vorgestellten Ansatz nicht entspricht. Wie bereits in Kap. 4.3 erwähnt, gestaltet die Gruppe *Rammstein* gern literarische Vorlagen neu, und es liegt nahe, beispielsweise einen Textvergleich zwischen der *Struwwelpeter*-Geschichte *Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug* (vgl. Hoffmann 1999) und dem *Rammstein*-Lied *Hilf mir* vorzunehmen, das sich sehr eng an die Vorlage anlehnt, aber aus der Ich-Perspektive geschrieben ist. Ohne Zweifel ist ein Textvergleich eine gute mündliche oder schriftliche Übung zur Steigerung der Ausdrucksfähigkeit. Bleibt es jedoch dabei, dann entspräche dies auf einer inhaltlichen Ebene der oben genannten anfänglichen Beobachtung der Studentin, dass Ausländer beispielsweise kulturell-determinierte Grenzen überschreiten. Damit würden Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns in sprachlicher wie inhaltlicher Hinsicht leichtfertig vergeben – für beide Seiten der Lerngemeinschaft. Nach den Lehrerfahrungen des Verfassers sind die meisten Studenten sowohl in Südkorea als auch in Taiwan dann, wenn sie verstanden haben, dass es im Unterricht auch und nicht zuletzt um ihre persönliche Reifung geht, sehr dankbar für die Möglichkeit, sich im Studium nicht nur Kenntnisse anzueignen, sondern auch Erkenntnisse für das Leben zu gewinnen.

5. Ausblick und Forschungsdesiderata

Es gibt keine alleinseligmachende Lehrmethode, Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von germanistischen Studiengängen zu unterrichten. Im vorliegenden Ansatz wurde dafür plädiert, im zielsprachenfernen Ausland am Beispiel Südkoreas und Taiwans sprachliche und kulturell-determinierte Grenzen erfahrbar zu machen, da in diesen Ländern die Studenten der Germanistik im Gegensatz zu Studenten zielsprachennaher Kulturen nur über ein rudimentäres Wissen über die Zielkultur sowie einen sehr begrenzten Erfahrungshorizont verfügen. Zudem geht der Verfasser davon aus, dass in einer Lerngemeinschaft auch auf Wissensdefizite des Lehrenden Rücksicht genommen werden muss. Auf dem Weg zu einer ‚Interkulturellen Linguistik‘ im Sinne Peter Rasters (2008) scheint es daher sinnvoll zu sein, Begrenzungen verschiedener Art wahrnehmen und hinterfragen zu lernen: Grenzen des zielkulturell wie eigenkulturell Ausdrückbaren in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht. Dabei geht es in erster Linie um mehr oder weniger offensichtliche Grenzen, Begrenzungen, Eingrenzungen und um mehr oder minder offensichtliche Devianzen in einzelnen Gesellschaften. Diese verstanden zu haben ist der erste Schritt, selbständig nach weniger offensichtlichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen zu fragen bzw. diesen selbständig nachzugehen. Nach den Erfahrungen des Verfassers bezüglich der genannten Inhalte kann ein erheblich größerer Teil der Studenten dadurch stärker motiviert werden, sich aktiv im Unterricht einzubringen, nicht zuletzt deshalb, weil diese ein Angebot sind, das von den ‚klassischen‘ Inhalten wie Grammatik, Übersetzung, Literaturgeschichte etc. abweicht, die Studenten unmittelbar anspricht und zur Selbstreflexion anregt. Angesichts der in Kap. 2 dargelegten Situation, dass sich viele Studenten nicht in ihrem Wunschfach befinden, ist dies kein unerheblicher Befund.

Auch das zielsprachenferne Ausland ist freilich nicht homogen; was in Südkorea und Taiwan, zwei Ländern mit stabilen Demokratien und garantierter Meinungsfreiheit, möglich ist, muss andernorts nicht auch machbar sein. Eine wahrscheinliche Grenze des vorliegenden Ansatzes könnte also darin bestehen, dass er sich in Ländern, die eine offene Meinungsäußerung, Kritik und auch Selbstkritik durch moralische Verbote, durch Gesetze oder durch Androhung von negativen Konsequenzen begrenzen, nicht praktisch umsetzen lässt. In solchen Ländern müssen von Seiten der Lehrer Konzepte entwickelt werden, Grenzen in der jeweiligen Lerngemeinschaft erfahrbar zu machen, ohne sich dabei als Lerngemeinschaft oder als Lehrer dem Risiko auszusetzen, dass

weiteres Lernen und Lehren blockiert, gehemmt oder sogar abgebrochen wird. In Ländern wie Südkorea und Taiwan, in denen kritisches Denken grundsätzlich möglich ist, besteht hingegen „lediglich“ das Problem, die Studenten dazu zu ermutigen, das in Kap. 4.4 erwähnte Schweigen zu durchbrechen, offener zu sprechen und zu schreiben, Hemmungen abzubauen sowie auch „Falsches“, nicht fertig Durchdachtes, gesellschaftlich Umstrittenes zu äußern. Eine bedeutende Rolle dürfte dabei dem Lehrenden zukommen, der bereit sein muss, vom kanonisierten Wissenstransfer abzuweichen und sich selbst auch als forschender und lernender Teil einer Lerngemeinschaft zu begreifen. Weitere Forschungsdesiderata bestehen daher darin, in Bezug auf die Studenten geeignete Enthemmungsstrategien zu entwickeln und in Bezug auf die Lehrer, ihre Rolle daraufhin zu untersuchen, an einem Fremdsprachenunterricht jenseits der Sprachvermittlung im engeren Sinn partizipieren zu können.

Bibliographie

- Alt, Peter-André (2011) *Ästhetik des Bösen*. 2. Aufl. München: C.H. Beck.
- Ammon, Ulrich; Chong, Si-Ho (Hrsg.) (2003) *Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart*. München: Iudicium.
- Antos, Gerd (2003) „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen“. In: *Linguistik online* 16, 4/03.
- Capelle, Torsten (2008) *Widukinds heidnische Vorfahren. Das Werden der Sachsen im Überblick*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.
- Cho, Yongkil (2005) *Grammatik und Höflichkeit im Sprachvergleich. Direktive Handlungsspiele des Bittens, Aufforderns und Anweisens im Deutschen und Koreanischen*. (= Beiträge zur Dialogforschung 32.) Tübingen: Niemeyer.
- Coseriu, Eugenio (1988) *Energeia und Ergon. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie. Band I: Schriften von Eugenio Coseriu (1965-1987)*, hrsg. von Jörn Albrecht, Tübingen: Narr.
- Fried, Johannes (2014) *Karl der Große. Gewalt und Glaube. Eine Biographie*. 3. Aufl. München: C. H. Beck.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Bayerlein, Oliver; Lex, Beate; Redecker, Beate (2005) *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Bayerlein, Oliver; Winzer, Britta; Christiany, Carla; Lex, Beate; Redecker, Beate (2006) *studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Winzer, Britta; Niemann, Rita; Christiany, Carla; Jin, Friederike (2007) *studio d B1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen.
- Grass, Günter (2009 [2002]) *Im Krebsgang*. 5. Aufl. München: dtv.

- Grass, Günter (2012) *Was gesagt werden muss*.
<http://www.sueddeutsche.de/kultur/gedicht-zum-konflikt-zwischen-israel-und-iran-was-gesagt-werden-muss-1.1325809> [zuletzt abgerufen am 24.05.2015].
- Haerkötter, Heinrich (1997) *Deutsche Literaturgeschichte*. 61.A. Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm.
- Hering, Axel; Matussek, Magdalena; Perlmann-Balme, Michaela (2006) *em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Chinesische Bearbeitung. Ismaning: Hueber.
- Hermanns, Fritz (2003) Interkulturelle Linguistik. In: Alois Wierlacher; Andrea Bogner (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 363-373.
- Hieronimus, Marc (Hrsg.) (2012) *Historische Quellen im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hoffmann, Heinrich (1999 [1846]): *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder*. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-struwwelpeter-3070/1> [zuletzt abgerufen am 24.05.2015].
- Hufeisen, Britta (2000) Fachtextpragmatik: Kanadisch – Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. (= Band 4 der Reihe Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie B) Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag, 17-55.
- Koreik, Uwe (2012) Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.) *Historische Quellen im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86*. Göttingen: Universitätsverlag, 1-14.
- Lohmann, Heinz (1996) *Die deutschen Abteilungen an den Universitäten in Taiwan und ihre Studenten. Zur Lage des Deutschunterrichts an den Universitäten und außeruniversitären Institutionen in Taiwan im Kontext des chinesischen Bildungssystems und zur Studien- und Lebenssituation der Studenten an den deutschen Abteilungen*. Münster/New York: Waxmann (= phil. Diss. Hamburg 1995).
- Müller, Herta (2009) *Atemschaukel*. München: Hanser.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Reimann, Monika (2006a) *Schritte 1 international. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Reimann, Monika (2006b) *Schritte 2 international. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Raster, Peter (2008) *Grundpositionen interkultureller Linguistik*. (= Interkulturelle Bibliothek 123) Nordhausen: Bautz.
- Schlink, Bernhard (1997 [1995]) *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes.
- Steidele, Holger (2005) Über die Notwendigkeit, gesprochensprachliche Varietäten im ausländischen DaF-Unterricht zu behandeln. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 16, 43-79.
- Steidele, Holger (2007) Werbung im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 20, 277-312.

- Steidele, Holger (2008) Zur Reichweite des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen im zielsprachenfernen Ausland. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 22, 75-86.
- Steidele, Holger (2009) Von der literarischen Erinnerung an die NS-Zeit zum kulturellen Fremdverstehen im DaF-Unterricht. In: *Heinrich Böll. Zeitschrift der koreanischen Heinrich Böll-Gesellschaft* 9, 165-181.
- Steidele, Holger (2010a) Sprachkompetenz – Sachkompetenz. Ihre Interdependenz und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 26, 125-151.
- Steidele, Holger (2010b) „Reise Reise“ oder: „Wohin soll denn die Reise gehen?“ Interkulturell reisen mit Rammstein. In: *DaF-Szene Korea* 32, 29-41.
- Steidele, Holger (2010c) Kontrastive Analyse Koreanisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (HSK 35.1)*. Berlin: de Gruyter, 602-608.
- Steidele, Holger (2011) Wissensbestände koreanischer Erstsemesterstudenten (II). Ergebnisse dreier koreanischer Erstsemesterbefragungen und einer taiwanesischen Vergleichsstudie. In: *DaF-Szene Korea* 34, 26-39.
- Steidele, Holger (2014a) Historische Inhalte – diachrone Varietäten: Über den Nutzen historischer Lehrinhalte und die Behandlung diachroner Sprachvarietäten im zielsprachenfernen Germanistikstudium. In: *Gingko – Tamkang Studies of German Language and Literature* 2, 51-64.
- Steidele, Holger (2014b) Interkulturelle Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Entwurf eines Programms. In: *Gingko – Tamkang Studies of German Language and Literature* 2, 65-76.
- Steidele, Holger (im Druck) *Sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren. Ein kritischer Beitrag zum universitären Deutschunterricht im zielsprachenfernen Ausland unter besonderer Berücksichtigung der Lehr- und Lernsituation Koreas und Taiwans*. München: Iudicium.
- Strauß, Botho (2013) *Lichter des Toren. Der Idiot und seine Zeit*. München: Diederichs.
- Weiss, Peter (1981 [1968]) Meine Ortschaft. In: Peter Weiss: *Rapporte*. 2.A. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 113-124.
- ZDF (2010) *Die Deutschen: Karl der Große und die Sachsen*. [zuletzt abgerufen am 24.05.2015] <https://www.youtube.com/watch?v=H5ergyl6hX4>.
- Zettl, Erich (1995) *Deutschland in Geschichte und Gegenwart. Ein Überblick*. Neubearbeitung. Sonderausgabe Taiwan. Taipei: Central Book Publishing Company.

Biographische Angaben

Steidele, Holger, Dr. phil. (hsteidele@posteo.de) Geboren 1970 in Hamburg, Studium der Linguistik, Mediävistik und Geschichte in Münster und Tübingen. Dissertation 2004 mit einer linguistischen Arbeit über die Konnektoren *nachdem* und *je nachdem*, Universität Tübingen. Lektor an der Sungshin Women's University, Seoul/Südkorea (2004-2007) und Yeungnam University, Gyeongsan/Südkorea (2007-2011). Seit 2011 Assistant Professor an der Tamkang University, New Taipei City/Taiwan. Forschungs-

schwerpunkte: Linguistik (Konnektoren, Semantik, Sprachgeschichte) und Deutsch als Fremdsprache (Sprachkompetenz, Interkulturelle Linguistik, Bedeutungsvermittlung, DaF-Methodik).

Schlagwörter

Grenzerfahrungen, Sprachkompetenz, Interkulturelle Linguistik, Germanistik in Südkorea und Taiwan