

HOLGER STEIDELE

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

...antwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahre Satz der Aufklärung.“

Holger Steidele

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

Holger Steidele

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



**Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86205-940-9 (E-Book)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2016
Alle Rechte vorbehalten

www.iudicium.de

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort	9
1. Einleitung	11
1.0. Lernen und Lehren in einer Lerngemeinschaft	11
1.1. Vorgehen	12
1.2. Korea und Taiwan	13
1.3. Interkulturalität	19
1.4. Germanistik im zielsprachenfernen Ausland	25
1.5. Textbasis und Formalia	26
2. Sinnvoll(es) Deutsch lehren und lernen - Überlegungen zu den Grundbedingungen des DaF-Unterrichts im zielsprachenfernen Ausland	28
2.1. Vom Sinn, heutzutage im zielsprachenfernen Ausland Deutsch zu lernen und zu lehren	28
2.1.0. Zum zielsprachenfernen Ausland	28
2.1.1. Gründe, Deutsch zu lernen	31
2.1.2. Ethnozentrismus	36
2.1.3. Zur Situation in zielsprachenfernen Ländern	38
2.1.4. Der Sinn, Deutsch zu unterrichten	39
2.1.5. Zur Einsprachigkeit im Deutschunterricht	42
2.1.6. Der Deutschunterricht als Gegenmodell zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht	45
2.1.7. Interkultureller Austausch	48
2.1.8. Konsequenzen	50
2.2. Germanistik-Studenten im zielsprachenfernen Ausland	51
2.2.0. Situation der Germanistikstudenten	51
2.2.1. Warum Deutsch gelernt wird	52
2.2.2. Hintergrundwissen der Studenten	55
2.2.3. Rahmenbedingungen des Germanistikstudiums	57
2.2.4. Die Bedeutung des Studiums	59
2.2.5. Studenten als Kunden	61
2.2.6. Passivität der Studenten	63
2.2.7. Gesellschaftliche Disposition der Erstsemesterstudenten	67
2.2.7.1. Fragebogenauswertung I	69
2.2.7.2. Fragebogenauswertung II	76
2.2.7.3. Fragebogenauswertung III	79
2.2.8. Vergleich mit fortgeschrittenen Studenten: Fragebogenauswertung IV	86
2.2.9. Zusammenfassung	93

2.3. Muttersprachliche DaF-Lehrer im zielsprachenfernen Ausland	94
2.3.0. Hinterfragen der Lehrerrolle	94
2.3.1. Situation des deutschmuttersprachlichen Lehrers in Korea	95
2.3.2. Deutschmuttersprachlicher Lehrer vs. einheimischer Lehrer	96
2.3.3. Gesellschaftlicher Rahmen	99
2.3.4. Lektoren-Vereinigung Korea	104
2.3.5. Unterrichtsrahmen	105
2.3.6. Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht	109
2.3.7. Lehrerbiografien	110
2.3.8. Historischer Rückblick: Deutschlehrer in China vor 100 Jahren	113
2.3.9. Zusammenfassung	127
2.4. ‚Probleme unserer Welt‘ – der große Rahmen	128
2.4.0. Zeittypische gesellschaftliche Entwicklungslinien	128
2.4.1. Entfremdung	128
2.4.2. Verdummung	135
2.4.3. Das zerstreute Ich	147
2.4.4. Weitere Aspekte	152
2.4.5. Zusammenfassung	154
2.5. Konsequenzen in Bezug auf adäquate Ziele, Inhalte, Konzepte und Methoden im zielsprachenfernen DaF-Unterricht	155
2.5.0. Theoretischer Rahmen	155
2.5.1. Interkulturelle Kompetenz	155
2.5.2. Sprachkompetenz und Weltwissen	156
2.5.3. Sprachliches Wissen	159
2.5.4. Sachkompetenz	166
2.5.5. Interdependenz von Sprachwissen und Sachwissen	169
2.5.6. Denken im Unterricht	171
2.5.7. Bestimmung des DaF-Unterrichts	174
3. Der sinnvolle DaF-Unterricht - Ein Plädoyer gegen beliebige Methoden und Inhalte in einer zielsprachenfernen Lerngemeinschaft bestehend aus Lernern und Lehrern	176
3.1. Der zielsprachenferne DaF-Unterricht als ‚Interkulturelle Semantik mit der Zielsprache Deutsch‘	176
3.1.0. Die Bedeutung der Semantik	176
3.1.1. Linguistische Ansätze ohne Trennung von sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen	177
3.1.2. Problematische Ansätze im DaF-Bereich I: Pragmatische Fehler	183
3.1.3. Problematische Ansätze im DaF-Bereich II: Kulturspezifische Bedeutungsvermittlung	186
3.1.4. Semantik in DaF-Lehrwerken	194
3.1.5. Allgemeine Grundlagen der Semantik I: Bedeutungsebenen	200
3.1.6. Allgemeine Grundlagen der Semantik II: Zwei-Ebenen-Semantik	203

3.1.7.	Semantische Grundprobleme	205
3.1.8.	Semantik und DaF	209
3.1.9.	Konzentration auf das Wort	211
3.1.10.	Vorgehen im Unterricht am Beispiel des Wortfelds SEHEN	214
3.1.11.	Formulierungsprobleme	218
3.1.12.	Kreative Zugänge zu semantischen Fragen	221
3.1.13.	Vernachlässigter Wortschatzbereich	223
3.1.14.	Zusammenfassung und Forschungsdesiderata	225
3.2.	Der zielsprachenferne DaF-Unterricht als ‚Interkulturelle Landeskunde mit der Zielsprache Deutsch‘	227
3.2.0.	Inhaltliche Zugänge zur Zielkultur	227
3.2.1.	Historische Lehrinhalte	231
3.2.2.	Unterrichtsbeispiel I: Deutschland, das Deutsche, die Deutschen	237
3.2.3.	Unterrichtsbeispiel II: Erinnerungsliteratur	243
3.2.4.	Unterrichtsbeispiel III: Werbung	253
3.2.5.	Unterrichtsbeispiel IV: Rammstein	259
3.2.6.	Weitere Unterrichtsbeispiele	274
3.2.7.	Zusammenspiel der inhaltlichen und der semantischen Ebene	277
3.2.8.	Zielpunkt mündiger Bürger	278
3.3.	Der zielsprachenferne DaF-Unterricht als ‚Interkulturelle Kommunikation mit der Zielsprache Deutsch‘	279
3.3.0.	Kommunikative Inhalte	279
3.3.1.	Entdeckendes Lernen und lernendes Lehren (ELLL)	282
3.3.2.	Stufen der Erkenntnis	295
3.3.3.	Unterrichtsphasen	301
3.3.4.	Vom Inhalt zur Sprache: Zielpunkt ‚Interkulturelle Linguistik‘	305
3.3.5.	Kommunikation als offene und ehrliche Kommunikation	313
4.	Ausblick, Aufgaben und Forschungsdesiderata	315
5.	Literaturverzeichnis	321
5.1.	Gedruckte Literatur	321
5.2.	Ausschließliche Internetverweise	335
5.2.1.	Internetverweise ohne Autorennachweise und/oder Veröffentlichungsdaten (WEB1)	335
5.2.2.	Internetverweise mit Autorennachweisen (WEB2)	336
5.3.	CDs und DVDs	341
6.	Abbildungsverzeichnis	342
7.	Abkürzungsverzeichnis	344
8.	Sachregister	345

0. Vorwort

Jeder ist seiner Unwissenheit Schmied ...
Botho Strauß

Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) im zielsprachenfernen Ausland. Dabei handelt es sich nicht um ein Lehrwerk, nicht um eine Einführung in DaF, nicht um ein Nachschlagewerk, nicht um ein Handbuch, nicht um einen Forschungsüberblick und auch nicht um ein sprach- oder kulturkontrastives Werk, sondern schlichtweg um die Summe der Lehr- und Lernerfahrungen des Verfassers in den Ländern Südkorea¹ und Taiwan² unter Berücksichtigung der Forschungslage zum DaF-Unterricht in den beiden genannten Ländern. Die verstreuten und teils an unprominenter Stelle veröffentlichten Aufsätze und Fachbeiträge, die in den letzten zehn Jahren aus eigener Feder entstanden sind, finden somit einen Gesamtzusammenhang, eine diesen Texten inhärente Verbindung, die hier erstmals ausführlich expliziert wird, obwohl sie in den Einzeltexten schon immer mitgedacht worden ist. Über viele Jahre ist eine Unterrichtskonzeption herangereift, die nun dem interessierten deutschen Publikum vorgelegt wird. Insbesondere DaF-Lehrern, die im nichtdeutschsprachigen Ausland leben und arbeiten, sollen die hier vorgestellten Ergebnisse eine Quelle der Inspiration sein, die eigenen Unterrichtserfahrungen kritisch zu reflektieren und um neue Perspektiven zu erweitern. Grundsätzlich aber könnte die Arbeit als Beitrag zur interkulturellen Ausrichtung des Fachs DaF für alle diejenigen von Belang sein, die sich in wissenschaftlicher Hinsicht mit DaF beschäftigen, Lehrbücher entwickeln oder sich mit dem Gedanken tragen, selbst im nichtdeutschsprachigen Ausland als Deutschlehrer tätig zu werden.

Das Buch ist weder einem speziellen Ansatz verpflichtet noch strebt es Vollständigkeit bei der Diskussion einzelner Themenfelder an. Vielmehr greift es neben der Verarbeitung eigener Erfahrungen und allgemeiner Beobachtungen verschiedene theoretische Überlegungen auf, die in der Literatur bekannt sind; da es einen genuin zielsprachenfernen DaF-Ansatz bislang nicht gibt, führt kein Weg um eine eklektizistische Vorgehensweise herum. Dennoch sind die Überlegungen, die in den folgenden Kapiteln entfaltet werden, insofern als innovativ zu betrachten, als die Frage nach einem ‚sinnvollen‘ DaF-Unterricht neu gestellt wird und die kritische Auseinandersetzung mit dem Ist-Zustand der Situation der Lerner und Lehrer in den jeweiligen Ländern zu einer Neubestimmung der interkulturellen Ausrich-

¹ Der Einfachheit halber wird im Folgenden oftmals einfach von *Korea* gesprochen; gemeint ist jeweils die *Republik Korea* im Gegensatz zur *Demokratischen Volksrepublik Korea*, die hier kurz als *Nordkorea* bezeichnet wird.

² Auch im Falle von *Taiwan* wird im vorliegenden Text auf den offiziellen Namen *Republik China* verzichtet; die *Volksrepublik China* wird kurz als *China* bezeichnet.

tung des DaF-Unterrichts führt, die insbesondere im zielsprachenfernen Ausland notwendig erscheint, aber keineswegs auf dieses beschränkt werden muss.

Das Leben und Arbeiten in Korea und Taiwan hat den Verfasser dieses Buches stets bereichert, oft begeistert, aber zugleich auch irritiert, vor große Herausforderungen gestellt und ihm oftmals viel Geduld abverlangt. Einzelnes in diesem Buch mag subjektiv sein, dies lässt sich im konkreten Umgang mit Menschen ebenso wie bei der Diskussion um interkulturelle Beziehungen kaum vermeiden. Insgesamt jedoch hat sich der Verfasser um Sachlichkeit und Neutralität bemüht. Dass dennoch überwiegend Kritisches, Kritikwürdiges zur Sprache kommt, sollte indes niemanden verwundern; schließlich geht es um Möglichkeiten, die Lehre des Deutschen als Fremdsprache im zielsprachenfernen Ausland zu verbessern, und diesbezüglich ist es unumgänglich, Bestehendes kritisch zu hinterfragen, Probleme offen zu benennen und nach bestem, freilich defizitärem Wissen Lösungsvorschläge zu unterbreiten.

Ohne die Hilfe zahlreicher Kollegen und Freunde hätte das Buch nicht entstehen können. Die Anregungen, die der Verfasser in den letzten zehn Jahren beispielsweise auf Symposien, Konferenzen und Foren in Korea, Taiwan und China bekommen hat, waren immens hilfreich, bestehende Positionen immer wieder neu zu durchdenken und zu überarbeiten. Mein herzlicher Dank gehört Michael Schön (Tamkang University) für die freundliche Zurverfügungstellung der gescannten Dateien der *Ostasiatischen Lehrerzeitung*, Reinhard Düßel (Tamkang University) für Diskussionen rund um die ‚Kultur‘, Hsiu-Chuan Chang (Tamkang University) für ihre Hilfe bei der Besprechung chinesischer Beispiele, Hee Hyun (Soong Sil University) für die Hilfe bei der Aktualisierung statistischer Angaben in Korea und nicht zuletzt Martin Duguay (Yeungnam University) dafür, dass ich in seinem Englischunterricht hospitieren durfte. Auch den koreanischen Studenten an der Sungshin Women's University, an der Seoul National University und an der Yeungnam University sowie den taiwanesischen Studenten an der Tamkang University gebührt mein Dank, durch sie habe ich ebenfalls viele wertvolle Anregungen erfahren, ohne sie wäre ich auf manche Gedanken nicht gekommen. Mein besonderer Dank geht an all diejenigen Studenten, die für mich die Fragebogenergebnisse der Studentenfragungen an der Yeungnam University und an der Tamkang University in den Jahren 2009–2012 ins Deutsche übersetzt haben: In Korea sind dies v. a. Eun Jin Kim und Dong Gil Lee, der mir darüber hinaus bei der Recherche statistischer Angaben zur koreanischen Bildungssituation behilflich war; in Taiwan danke ich für seine Übersetzungsarbeit Chi-Chun Chang.

Für die kritische Durchsicht des letzten Stands sowie die Transkription der koreanischen Beispiele danke ich im Besonderen Harald Gärber (Korea University). Alle Unstimmigkeiten, Unklarheiten und Fehler übernimmt selbstverständlich der Verfasser des vorliegenden Buches.

Tamsui, im Juli 2015

1. Einleitung

*Die Kritik sei frei – denn sie ist das steigernde,
befeuernde, emportreibende Prinzip,
das Prinzip der Ungenügsamkeit.*
Thomas Mann

1.0. Lernen und Lehren in einer Lerngemeinschaft

Die vorliegende Arbeit betrachtet den DaF-Unterricht in zielsprachenfernen Ländern in der speziellen Unterrichtssituation, in der Universitätsstudenten von einem Lehrer¹ unterrichtet werden, dessen Muttersprache Deutsch ist. Die Arbeit möge als kritischer Beitrag verstanden werden, der Probleme der universitären Lehre von Deutsch als Fremdsprache benennt, die im Besonderen, aber nicht ausschließlich, in zielsprachenfernen Ländern wie Korea oder Taiwan auftreten; sie möchte zugleich kritisch hinterfragen, inwiefern scheinbare Selbstverständlichkeiten in der DaF-Lehre und in der theoretischen Diskussion erstaunlicherweise unberücksichtigt bleiben oder hartnäckig ignoriert werden; zudem soll aufgezeigt werden, woran das gegenwärtige Paradigma des interkulturellen Lernens krankt, inwiefern beispielsweise die einseitige Fokussierung auf den Lerner und die Nichtberücksichtigung der Lehrerseite, die maßlose Überbewertung der Alltagskommunikation, falsche Prioritäten inhaltlicher und linguistischer – insbesondere semantischer – Ausrichtung, falsch verstandene Kommunikation und didaktisch-methodische Leerräume, das Kleben an Lehrbüchern mit bedeutungslosen Inhalten und eine einseitige Ausrichtung auf standardisierte Prüfungsformate einem sinnvollen DaF-Unterricht im Wege stehen, Deutschlernern nicht weiterhelfen und DaF-Lehrer auf das reduzieren, was sie nicht sein sollten: Moderatoren inhaltsloser oder banaler Sprachlehre.

Die folgenden Ausführungen mögen als Plädoyer verstanden werden, den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in zielsprachenfernen Ländern in der betrachteten Lehrer-Lerner-Konstellation so zu positionieren und zu arrangieren, wie er einzig sinnvoll überhaupt nur praktiziert werden kann: als Rahmen für eine genuin interkulturelle Lern- und Forschungsgemeinschaft bestehend aus muttersprachlichem Lehrer und ausgangssprachlichen Lernern. Lehren und Lernen sind keine Einbahnstraße. Wer meint, der Lerner habe lediglich Sprache zu lernen und der Lehrer habe lediglich Sprache zu lehren, versteht den Sprachunterricht ebenso verengend wie jemand, der einen lernerautonomen und den Lehrer auf moderierende Funktionen reduzierenden Unterricht betreibt. Denn welche weiteren Vermittlungsziele im Rahmen von konkreten universitären Germanistikstudiengän-

¹ Im vorliegenden Werk referieren die maskulinen Formen *Lehrer*, *Lerner* etc. selbstverständlich auch auf Frauen.

gen auch immer involviert sein mögen, nur eine interkulturelle Ausrichtung kann als die gemeinsame Basis und als der gemeinsame Fixpunkt jeglichen zielsprachenfernen Fremdsprachenunterrichts gelten, mit dem Ziel, die interkulturelle (Handlungs-)Kompetenz bezogen auf einen bestimmten Weltausschnitt sowohl lernerseitig als auch lehrerseitig zu steigern.

Sprache an sich zu betrachten, in welcher Hinsicht auch immer, ist Aufgabe wissenschaftlicher Disziplinen wie der Linguistik. Offensichtlich ist es aber gerade die Linguistik, die als Kern-Bezugsdisziplin von DaF gesehen werden muss, worüber emanzipatorische Bemühungen seitens mancher DaF-Vertreter nicht hinwegtäuschen können, die meinen, den Fremdsprachenunterricht weitgehend losgelöst von linguistischen Inhalten betreiben zu können. Die in der fachwissenschaftlichen Diskussion lange Zeit stiefmütterlich behandelten DaF-Gebiete, die einen linguistischen Bezug zwingend erfordern – wie beispielsweise im Falle der Bedeutungsvermittlung – zeigen deutlich erosive Tendenzen sprachwissenschaftlich haltbarer Fundamente, die eine Rückbesinnung auf linguistisches Rüstzeug dringend erforderlich erscheinen lassen.

1.1. Vorgehen

Die Wege, die zu einer Steigerung der interkulturellen Kompetenz mittels des Sprachunterrichts führen, sind keinesfalls beliebig. Es gibt Grundbedingungen und Grundfaktoren, die für einen sinnvollen DaF-Unterricht, der den Anforderungen, die an einen guten Sprachunterricht gestellt werden müssen und die zugleich den Bedürfnissen der Lerner und der Lehrer gerecht werden, gelten und die ihrerseits didaktisch-inhaltliche, methodische und mathetische Aspekte präjudizieren. Zu diesen grundlegenden Faktoren gehören

- (i) die Bestimmung dessen, was einen Deutschunterricht an zielsprachenfernen Universitäten in einer sich globalisierenden Welt mit der oftmals so genannten ‚Lingua Franca‘ Englisch überhaupt legitimiert;
- (ii) die Bestimmung der Erfordernisse und Notwendigkeiten, Anforderungen und Aufgaben der Disziplin DaF im zielsprachenfernen Ausland im Rahmen der universitären Disziplin Germanistik – im Gegensatz zu DaF im zielsprachennahen Ausland und im deutschsprachigen Raum;
- (iii) die Bestimmung der Relation DaF-Lerner und DaF-Lehrer im zielsprachenfernen Ausland unter Berücksichtigung der Möglichkeiten des spezifischen interkulturellen Austauschs;
- (iv) die Bestimmung der Ziele des DaF-Unterrichts, die den Bestimmungen in (i) bis (iii) Rechnung tragen; sowie
- (v) die Bestimmung der Inhalte, Konzepte und Methoden des zielsprachenfernen DaF-Unterrichts, die den Bestimmungen in (i) bis (iv) Rechnung tragen und den DaF-Unterricht zu einem sinnvollen Unterfangen machen, bei dem und von dem Lerner und Lehrer in gemeinsamem Tun profitieren.

Ziel des Buches ist es, auf der leitmotivlichen Grundlage der in (i) bis (v) angeführten Aspekte in zwei Großkapiteln aus unterschiedlichen Perspektiven herauszuarbeiten, wie ein sinnvoller Deutschunterricht im zielsprachenfernen Ausland lerner- und lehrerseitig aufgebaut sein muss.

Am Beispiel der Lehr- und Lernsituation in Korea und Taiwan wird zunächst in Kap. 2. diskutiert, welche bildungskulturellen und bildungsinstitutionellen Gegebenheiten in den genannten Ländern vorliegen, welche Probleme sich daraus für Lerner und Lehrer ergeben, welche weltweiten Erscheinungen des Weiteren zu berücksichtigen sind und welche inhaltlichen, didaktischen und methodischen Schlüsse hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen für den konkreten Unterricht gezogen werden sollten. Darauf aufbauend wird in Kap. 3. dafür plädiert, den DaF-Unterricht in dreifacher Brechung als ‚Interkulturelle Linguistik‘ zu bestimmen: als ‚Interkulturelle Semantik mit der Zielsprache Deutsch‘, als ‚Interkulturelle Landeskunde mit der Zielsprache Deutsch‘ und als ‚Interkulturelle Kommunikation mit der Zielsprache Deutsch‘.

1.2. Korea und Taiwan

Dem weltoffenen, wirtschaftlich und politisch interessierten Leser sollten die Länder Korea und Taiwan keine vollkommen unbekanntenen Größen sein. In beiden Ländern herrschen – ebenso wie in Japan, aber im Gegensatz zu den meisten ostasiatischen Staaten in der Nachbarschaft der beiden in Frage stehenden Staaten – stabile demokratische Ordnungen, die sich in den letzten Jahrzehnten herausgebildet und weiter gefestigt haben. Beide Länder verfügen zum Teil über eine ähnliche Geschichte, man denke hier an den eminent starken chinesischen Einfluss (z. B. den Konfuzianismus und den Buddhismus) oder an die japanische Kolonialzeit. In politisch-militärischer Hinsicht sind beide Länder – wie auch Japan – einzig auf den Schutz der USA ausgerichtet, ohne in regionaler Hinsicht in irgendein Bündnissystem eingebettet zu sein. Dies ist aus europäischer Perspektive insofern erstaunlich, als das zunehmend erstarkende China seinen politischen, militärischen und wirtschaftlichen Einfluss umso leichter durchsetzen kann, je isolierter die kleinen Nachbarstaaten agieren. Von daher ist es wenig überraschend, dass sich sowohl Taiwan als auch Korea um eine gute Zusammenarbeit mit ihrem großen und dominanten Nachbarn bemühen, obgleich v. a. einzelne Wirtschaftsabkommen teils auf heftigen Widerspruch in der Bevölkerung stoßen,² wenn der Einfluss Chinas als zu groß empfunden wird. Trotz der gemeinsamen Erfahrung der japanischen Kolonialzeit ist der Umgang mit Japan, den Japanern und dem Japanischen in Korea und Taiwan sehr unterschiedlich; während in Korea bis auf den heutigen Tag ein sehr ambivalentes Verhältnis zum östlichen Nachbarn herrscht, zeigen die Taiwanesen einen insgesamt entspannteren Umgang mit Japan. Dieser wird beispielsweise

² Vgl. ein Beispiel in Kap. 2.4.2.

auch in Bezug auf die europäisch beeinflusste japanische Architektur in den beiden Ländern deutlich: Während man in Korea bestrebt war und ist, Bauten aus der japanischen Kolonialzeit durch moderne Gebäude zu ersetzen und somit die Erinnerungsspuren an das als fremd empfundene historische Bauerbe zu eliminieren, blieben und bleiben in Taiwan die meisten Bauwerke aus japanischer Zeit erhalten, und in nicht unerheblichem Ausmaß werden diese auch heute noch in repräsentativer Weise genutzt; als Beispiel sei hier nur der Präsidentenpalast in Taipeh genannt, dessen Bauform Ähnlichkeit mit dem chinesischen Schriftzeichen für ‚Japan‘ aufweist. In beiden Ländern bestehen auch Ausnahmen dieser Regel, aber die Tendenz, auf der einen Seite eher weniger, auf der anderen Seite eher mehr japanische Architektur bewahren zu wollen, verdient hervorgehoben zu werden, handelt es sich bei Architektur doch um die einzige Art von Kunst, der sich niemand entziehen kann, weil sie allgegenwärtig ist, und die zugleich die kulturelle Vergangenheit in der Gegenwart konserviert.

Sowohl Korea als auch Taiwan kann man in politischer Hinsicht als ‚brisant‘ bezeichnen, zum einen in Bezug auf das angespannte und ungeklärte Verhältnis zum Nachbarn Nordkorea, zum anderen in Bezug auf Legitimation und Souveränität im Verhältnis zum Nachbarn China. In beiden Fällen sind die Probleme so verfestigt, dass niemand von einer schnellen oder auch nur absehbaren Lösung ausgehen kann. Hinzu kommen seit einigen Jahren in verstärktem Ausmaß Insel- und Gewässerstreitigkeiten, die neben China, Japan, Korea und Taiwan auch noch weitere Länder wie beispielsweise Vietnam betreffen. Zu vermuten ist, dass erst dann, wenn es aus irgendwelchen Gründen zu gravierenden Machtverschiebungen zwischen China und den USA im ostasiatischen Raum kommt, politische Veränderungen eintreten werden, die den gesamten ostasiatischen Raum beeinflussen werden.

Trotz der Jahrzehnte lang anhaltenden unsicheren politischen Gesamtsituation ist es sowohl Korea als auch Taiwan gelungen, stabile wirtschaftliche Verhältnisse hervorzubringen. Beide ‚Schwellenländer‘ eifern dem Beispiel Japan nach, wenn auch die koreanische Industrie grundsätzlich breiter aufgestellt ist als die taiwanische. Manche Industriezweige – wie beispielsweise der koreanische Schiffsbau in Ulsan oder die taiwanische Halbleiterindustrie in Hsinchu – sind von weltweiter Bedeutung. Nicht zuletzt deswegen hat Korea in jüngster Zeit als erstes Land Freihandelsabkommen mit den USA, mit der EU und mit China geschlossen, was in der Zukunft sicher zu Veränderungen führen wird. Die wirtschaftliche Dynamik zeitigt in beiden Ländern eine radikale Umgestaltung der Landschaft und damit Eingriffe in die Natur. Wer vor zwanzig Jahren Seoul verlassen hat und heute in die koreanische Hauptstadt zurückkehrt, wird seinen Augen kaum trauen. Das Gleiche gilt mehr oder weniger v. a. für den gesamten Westen der koreanischen Halbinsel bis hinunter nach Busan. Auch im Westen Taiwans ist eine Zerstörung der – beispielsweise für Entomologen so herausragenden – taiwanischen Natur weit fortgeschritten. Ein Ergebnis der politisch gewollten massiven Bautätigkeit besteht in beiden Ländern in einem unglaublichen Überangebot an (leer stehendem) Wohnraum, der allerdings künstlich übersteuert ist und keineswegs den Gesetzen von Angebot und Nachfrage folgt. Vor allem in Korea steuern wenige Konglome-

rate nahezu die ganze Wirtschaft, mittelständische Unternehmen, die beispielsweise in Deutschland von großer innovativer Bedeutung sind, fehlen in Korea ebenso wie in Taiwan weitestgehend.

Wer als aufmerksamer Reisender in Korea und Taiwan unterwegs ist, merkt sehr schnell, dass es viele Arbeitsplätze gibt, die es in Deutschland so nie gegeben hat oder die es heute nicht mehr in diesem Ausmaß gibt; Heerscharen von Hausmeistern, Immobilienmaklern und Parkplatzeinweisern sind ebenso auffällig vertreten wie eine enorme Personalstärke in Kaufhäusern, Supermärkten, Restaurants, Geschäften und Büros aller Art. Aus deutscher Perspektive scheint hier unter wirtschaftlichem Gesichtspunkt ein enormes Einsparpotential vorzuliegen. Gemeinsam ist beiden Ländern überdies ein reichhaltiges Angebot an Restaurants, Straßenimbissbuden mit Fast-food-Essen und Cafés. Essen ist allgegenwärtig, nicht nur auf der Straße, auch im Fernsehen, auf Monitoren in Bussen und dergleichen. Hier wie dort fehlen oftmals Bürgersteige, Autofahrer parken rücksichtslos überall, Verkehrsregeln werden großzügig ausgelegt. Jugendkriminalität scheint in beiden Ländern keine besondere Bedeutung zu haben, die junge Generation scheint gut beschäftigt zu sein, brav und unauffällig. Nähert man sich als Außenstehender einer Universität, offenbart sich jedoch ein großer Unterschied zwischen beiden Ländern, was die Generation der Studenten betrifft. Während sich eine Universität in Taiwan lediglich durch ihren Campus von der städtischen Umgebung absetzt, ist in Korea zu beobachten, dass sich sehr oft – sogar in dezentralen Lagen – ein umfangreiches Kneipenviertel um den Universitätscampus gebildet hat, das des Abends und des Nachts gut besucht ist, in dem gegessen, laut gesungen und – oftmals übertrieben viel – Alkohol getrunken wird. Warum wird diese Beobachtung hier aufgeführt? Sie offenbart anschaulich ein vollkommen andersartiges Lebensgefühl, das seinen Ausdruck findet in der offenen Zurschaustellung gemeinsamen Freizeitvergnügens, welche in Taiwan so nicht existiert. In Taiwan kann man öffentlichen Alkoholexzess überhaupt nicht zu Gesicht bekommen, auch wenn er irgendwo (beispielsweise in der Wirtschaftswelt) existieren mag. Es ist naheliegend, die koreanische offene Art der studentischen Abend- und Wochenendgestaltung als Ventil zu betrachten, den gesellschaftlichen Zwängen, von denen noch die Rede sein wird, wenigstens zeitweise zu entkommen; gleichwohl wird niemand einen derartig monokausalen Zusammenhang ernsthaft herstellen wollen, um eine Gesellschaft in sozialer Hinsicht plakativ zu beschreiben und von anderen abzugrenzen. Hier soll es zunächst einmal mit der Feststellung von Unterschieden zwischen koreanischer und taiwanesischer ‚Lebensart‘ schon bei oberflächlicher Betrachtung sein Bewenden haben. Einen ähnlichen Unterschied zwischen Korea und Taiwan könnte man in der Möglichkeit sehen, wie sich einflussreiche Politiker in der Öffentlichkeit präsentieren; während es in Korea vollkommen normal ist, dass auch ein (männlicher) Präsident öffentlich weinen darf, scheint dies in Taiwan (wie auch in Deutschland) unmöglich zu sein. Befreundete Männer können in Korea händchenhaltend spazieren gehen und beim Essen als Zeichen ihrer Freundschaft ihre Hand auf den Oberschenkel des Freundes legen, ohne dass dies in irgendeiner Weise als anstößig empfunden würde. In Taiwan ist dies nicht der Fall. Offensicht-

lich bestehen vielfältige Unterschiede in Bezug auf die Zurschaustellung von Emotionen. Aus deutscher Perspektive sind derartige Unterschiede zwischen den zwei äußerlich ansonsten eher ‚ähnlich geprägten‘ Ländern in jedem Fall auffällig.

Ähnliche Kulturen mit anderen Verhaltensweisen stehen ähnlichen Verhaltensweisen in unterschiedlichen Kulturen gegenüber. Wenden wir uns beispielsweise Bräuchen zu, dann sehen wir in vielen Kulturen einen Zusammenhang zwischen Totengedenkfesten und Essen (für die Toten oder die Lebenden). Das alljährlich im April stattfindende chinesische *Qingmingfest*, das man natürlich auch in Taiwan kennt, ist ein solcher Ahnenverehrungstag, bei dem chinesischer Volksglauben, taoistische und buddhistische Bräuche gemischt vorliegen und an dem neben anderen Aktivitäten wie dem Verbrennen von künstlichem Papiergeld Früchte und andere Speisen auf die Gräber gelegt werden. Auch das chinesisch-taiwanische *Geisterfest* im August eines jeden Jahres mit buddhistischem Ursprung kennt Zeremonien, die die Aufstellung von Speisen vor den Häusern beinhalten, die den Geistern bzw. Seelen der Toten, die auf die Erde kommen, gelten. In Korea ist in diesem Zusammenhang an das *Chuseokfest* (‚Herbstabendfest‘) zu denken, das neben der Ehrung höher stehender Familienmitglieder auch ein Gedenken an die Ahnen umfasst, für die Speisen zubereitet und auf einem speziellen Tisch dargeboten werden. In Deutschland kann man das Allerseelenfest am 2. November anführen, das seinen Ausgang in Cluny nahm und den Aufstieg der Seelen vom Fegefeuer in den Himmel zum Inhalt hat, bei dem das Allerseelenbrot auf die Gräber gelegt wird. Ältere Bräuche, die beispielsweise für Oberschlesien genannt werden, wo noch in den 50er Jahren auf gerade aufgeschütteten Grabhügeln Brot mit Käse gegessen worden sei,³ gehören ebenso in die Reihe der hier aufgeführten Bräuche, in denen ein Totengedenken mit Essen verbunden ist. Nun scheinen alle diese Bräuche irgendwie ähnlich zu sein; auch ohne nähere Erläuterungen zu einzelnen Erscheinungen zu geben, ist jedoch klar, dass die Hintergründe in Bezug auf die jeweiligen Bräuche differieren, dass ähnliche äußere, an der Oberfläche sichtbare Handlungen der oder einzelner Mitglieder einer Gesellschaft nicht gleichzusetzen sind mit der im Hintergrund stehenden Motivation, mit der Weltsicht, mit der Lebenseinstellung, mit der religiösen, spirituellen, philosophischen, sozialen oder politischen Basis eben dieser Handlungen. Nehmen wir als weiteres Beispiel das Bildungssystem. Wenn man wie der Verfasser in der Zeit vor der sogenannten ‚Bologna-reform‘ in Deutschland studiert hat und an relativ frei auszuwählende Kurse mit jährlich wechselnden Inhalten und selbständig anzufertigenden Hausarbeiten gewöhnt ist, stellen die Bildungssysteme im höheren Bildungsbereich in Korea und Taiwan zunächst einmal, ohne Kenntnis weiterer Hintergründe, eine befremdliche Mischung aus Verschulung und stupidem, unkritischem und autoritätsgläubigem Lernen und Prüfen dar. Ist man aber ein jüngerer Absolvent einer deutschen Hochschule, kommen einem *Credit Points* und vorgegebene Kurse mit bestimmten Inhalten, die obligatorisch abgearbeitet und überprüft werden müssen, ganz vertraut und

³ Vgl. Totenbräuche (WEB1)

selbstverständlich vor. Während also aus der Perspektive der Generation, die noch Anfang der Neunziger Jahre in Deutschland studiert hat, das gegenwärtige deutsche Universitätsstudium bis zum ersten Abschluss Bachelor als modular und inhaltlich restringierte Durchgangsstation zwischen Schule und Berufsleben erscheint, das den asiatischen Universitätsverhältnissen immer ähnlicher wird, wächst die aktuelle deutsche Studentengeneration mit ebendiesem reformierten Unisystem auf und heran, akzeptiert das verschulte und inhaltlich straff organisierte und standardisierte Fachprogramm, ohne die ehemals existierenden Freiheiten hinsichtlich Themenwahl nach Interesse zu vermissen oder einzufordern. Aus dieser Perspektive heraus überraschen die universitären Gegebenheiten weder in Korea noch in Taiwan einen jüngeren deutschen Uniabsolventen. Offensichtlich ist es so, dass Mitglieder der gleichen Gesellschaft abhängig von ihrer Generation einen anderen Blick auf fremde Gesellschaften werfen (müssen), da sie über einen unterschiedlichen Erfahrungshorizont verfügen. Das Gleiche gilt selbstredend auch für Angehörige unterschiedlicher Gesellschaftsklassen. Wer beispielsweise der deutschen ‚Oberschicht‘ angehört, könnte eher geneigt sein, eine private Universität zu besuchen und private Universitäten auch im Ausland für selbstverständlich zu halten. Generationenunterschiede ebenso wie Unterschiede hinsichtlich der gesellschaftlichen Position verdeutlichen, dass eine Gesellschaft und damit auch eine Kultur, deren Träger ja die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen sind, kein homogenes Ganzes sind; nicht alle gesellschaftlichen Gruppen partizipieren an allen Möglichkeiten, die eine Gesellschaft einem konkreten Individuum offeriert oder vorenthält. Dieser Aspekt der intrakulturellen Differenzierung ist neben allgemeinen gesellschaftlichen und systemischen Faktoren von großer Bedeutung für einen Fremdsprachenunterricht, der dem Aufbau einer interkulturellen Kompetenz dienen soll.

Für jeden Gast eines fremden Landes sind zudem persönliche Erfahrungen prägend. Neben dem politischen und bildungsinstitutionellen Rahmen, den allgemeinen Sitten und Bräuchen eines Landes und offensichtlichen Gegebenheiten sammelt auch jeder Fremdsprachenlehrer im Ausland Eindrücke, begegnet Menschen in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten. Wer in Taiwan mit einer taiwanesischen Familie in Geschäften unterwegs ist und sich interessiert ein paar Gegenstände anschaut, wird möglicherweise die Erfahrung machen, dass diese Familie dieses interessierte Anschauen von etwas als Kaufinteresse wertet und dem deutschen Freund unter Umständen sogar ohne weitere Nachfragen den zuvor betrachteten Gegenstand kauft. Wer in Korea einen Koreaner auf der Straße nach dem Weg fragt, wird möglicherweise erleben, dass der Angesprochene den Fragenden bis zu seinem Ziel persönlich begleitet, auch wenn der Weg durchaus als lang bezeichnet werden kann. Während man in Korea möglicherweise seltsame Blicke erntet, wenn man alleine ein Restaurant aufsucht, ist ein Besuch ohne Begleitung in Taiwan unauffällig und gewöhnlich. Derartige Erlebnisse des Verfassers sind mehrfach eingetroffen, aber sie stellen natürlich einen subjektiven Weltausschnitt an Erlebnissen dar, welche von einer anderen Person niemals erfahren worden sein mögen. Diese spielen jedoch im Rahmen eines

ernsthafte Kulturaustauschs ebenso eine Rolle wie die eher objektiven, objektiv beobachtbaren oder zumindest scheinbar objektiven Erscheinungen einer Gesellschaft.

Neben all dem kulturell Spezifizierbaren und individuell Erlebbareren sollte nicht vergessen werden, dass wir alle in einer gemeinsamen Welt leben und dass es universale Entwicklungen gibt, die unabhängig von einer speziellen Kultur und unabhängig von persönlichen Wahrnehmungen in jeder Gesellschaft existieren, die nicht vollkommen isoliert von anderen ist. Letzteres dürfte heutzutage kaum noch der Fall sein. Ein Beispiel für universale Entwicklungen kann man in einer sich immer weiter globalisierenden Welt sehen, in der das Englische stetig an Dominanz über und Einfluss auf andere Sprachen gewinnt, in der sich westliche Vorstellungen in Bezug auf Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur etc. mehr und mehr international durchsetzen, in der vieles standardisiert und harmonisiert wird; ein anderes Beispiel ist der durch neue Technologien hervorgerufene „Übergang von einem Wissenschaftszeitalter mit klarer Trennung von Wissenschaft und Nichtwissenschaft zum Informationszeitalter (offene Netze) ohne entsprechende Trennungen und Rangordnungen“⁴. Die zunehmende Technisierung unserer Welt hat freilich vielgestaltige Konsequenzen, für die Wissenschaft einerseits, für den Durchschnittsbürger andererseits. Eine davon ist die Inbesitznahme von Aufmerksamkeit. Versucht man, unsere Gegenwart mittels einer typischen Geste zu erfassen, kann man mit Botho Strauß festhalten:

„Die Geste der Neuzeit, so Hofmannsthal, sei der Mensch mit dem Buch in der Hand, wie der kniende mit gefalteten Händen die Geste einer früheren Zeit war. Die Geste am Ausgang der Neuzeit ist das Handy am Ohr (oder der einsam vor sich hin Quatschende mit Headset, die getreue Kopie des Idioten). Das Beisichsein des Lesenden wie des Knienden war die Voraussetzung seiner Teilnahme. Das „Netz“ ist hingegen ein Kürzel für eine unbegrenzte Menge von Teilnehmern, die nichts und niemanden ausschließt. Nur ein Beisichsein schließt sie aus.“⁵

Derartige Entwicklungslinien sind so wirkmächtig, dass sie eine fundamentale Rolle nicht nur für ganze Gesellschaften, sondern auch für einzelne Individuen spielen, auch mit ihren problematischen Folgen, die in eine Betrachtung, wie Deutsch zu lehren sei, miteinbezogen werden müssen. Es führt kein Weg darum herum, den problematischen Rahmen, den die politischen, ökonomischen, technischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte im Allgemeinen abgeben, als Hintergrund auch der konkreten Lehr- und Lernsituation in bestimmten Ländern und deren Lehrinrichtungen stets mitzubedenken. Das Gleiche gilt für die gegenseitige Beeinflussung der Länder, der Kulturen, der Sprachen und einzelner Individuen untereinander; was wir heute unter ‚Globalisierung‘ verstehen, ist freilich nur eine Weiterentwicklung schon immer bestehender (vor allem ökonomischer) Einflussnahme und gegenseitiger (aber ungleicher) Abhängigkeit einzelner Volkswirtschaften und Gesellschaften. Auch kulturelle Verwobenheiten und Verschränkun-

⁴ Wierlacher (2003: 15)

⁵ Strauß (2013: 166)

gen sind ein wichtiger Teil unserer Zeit; unerheblich und eigentümlich ist dabei in einzelnen Fällen gegenseitiger Einflussnahmen, dass dem durchschnittlichen Angehörigen einer Kultur oftmals gar nicht bewusst ist, in welchem Grad sein Bild von der eigenen Kultur auch geprägt ist von anderen Kulturen. Als Beispiel sei auf die in Japan unter der Regie von Hayao Miyazaki in Zusammenarbeit mit dem Drehbuchautor Isao Takahata entstandene Zeichentrickserie *Heidi* (1974) verwiesen, die auf Johanna Spyris Büchern *Heidi's Lehr- und Wanderjahre*⁶ (1880) und *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat* (1881) basiert, wobei jedoch die Schweizer Vorlage in der filmischen Bearbeitung so umgesetzt wird, dass die in Japan beliebte Problematik ‚Natur vs. Zivilisation‘ besonders fokussiert wird. Wer die japanischen Gründer des berühmten *Ghibli Animations-Studios*, das oben genannte japanische Duo, kennt, kann natürlich abschätzen, wie viel ‚japanische Kultur‘ in der *Heidi*-Serie steckt, dem deutschen Durchschnittsbürger wird dies jedoch in keiner Weise bewusst sein. Es darf – trotz aller Beliebtheit und Bekanntheit von *Heidi* – getrost davon ausgegangen werden, dass diesem gemeinhin noch nicht einmal bekannt ist, dass die Schweizerin Johanna Spyri die Autorin des bekannten Kinderbuchs ist.

1.3. Interkulturalität

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht der DaF-Unterricht in seiner interkulturellen Ausrichtung in der Perspektivierung, die in Kap. 1.0.–1.1. skizziert wurde. Nimmt man den Fremdsprachenunterricht als Rahmen für eine Zusammenarbeit zwischen Lernern und Lehrer als Lern- und Forschungsgemeinschaft, die das Ziel verfolgt, eine ‚interkulturelle Kompetenz‘ aufzubauen, ernst, sind sowohl der Lerner in seiner Ausgangsgesellschaft als auch der deutschmuttersprachliche Lehrer in dieser Ausgangsgesellschaft der Lerner näher zu betrachten; offensichtlich ist es jedoch mit einer Gegenüberstellung, mit einem Vergleich, mit einer Kontrastierung zweier Kulturen im Fremdsprachenunterricht nicht getan, da zum einen auch – wie in Kap. 1.2. angedeutet – weitere Kulturen auf Ausgangs- oder Zielkultur einwirken, und zum anderen allgemeine, universale Hintergrundfaktoren für nahezu alle Kulturen eine Rolle spielen, wobei diese Faktoren in kulturell gebrochener Weise mit konkreten äußeren Erscheinungsformen in einer bestimmten Kultur korrelieren können.

In Bezug auf eine interkulturelle Ausrichtung des DaF-Unterrichts im Rahmen einer zielsprachenfernen Unterrichtssituation ist zunächst einmal zu umreißen, was in der folgenden Diskussion unter ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ verstanden werden soll. In sehr allgemeiner Perspektive kann mit ‚Kultur‘ alles vom Menschen in einer bestimmten Gesellschaft Gestaltete bezeichnet werden, so dass ‚Kultur‘ den Gegensatz zu ‚Natur‘ bildet. In der wissenschaftlichen Forschung wie in populärwissenschaftlichen Büchern reicht der Gegenstand kultureller Betrachtungen

⁶ Bei diesem Buch handelt es sich vermutlich um das meistverkaufte deutschsprachige Buch überhaupt, vgl. Heidi (WEB1)

denn auch von der Bodenbewirtschaftung bis hin zu geistigen Gütern jeder Art. An dieser Stelle soll keineswegs der Versuch unternommen werden, eine wissenschaftlich fundierte Definition von ‚Kultur‘ vorzulegen, und es wird auch kein Versuch unternommen, ‚Kultur‘ und ‚Zivilisation‘ voneinander abzugrenzen, wie dies in der Literatur zuweilen geschieht. Es scheint für den Fremdsprachenunterricht vielmehr von Bedeutung zu sein, ‚Kultur‘ als nur vage bestimmbar zu betrachten; legte man dem Unterricht nämlich eine strikte Definition vor, schlosse man zwangsläufig Bereiche aus, die andernorts oder von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen auch als ‚Kultur‘ begriffen würden. Daher soll in der vorliegenden Arbeit ein Kulturbegriff zugrunde gelegt werden, der all das, was die Mitglieder einer Gesellschaft für ‚Kultur‘ halten, umfasst. Da es in jeder Gesellschaft mehr oder weniger verschiedene Gruppen und Milieus, Schichten, Berufsgruppen, Familientraditionen etc. gibt, divergiert auch die Vorstellung, was ‚Kultur‘ sei, nicht zuletzt auch in regionaler und zeitlicher Hinsicht. Eine gute Parallele zur Vagheit der ‚Kultur‘ könnte man in Dialekten sehen, sofern eine natürliche Entwicklung stattgefunden hat und nicht aus politischen Gründen Veränderungen vorgenommen wurden; für letzteres könne man heute die deutsch-polnische Grenze als Beispiel anführen, die eine Jahrhunderte alte Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg abrupt beendet hat, für einen natürlichen Zustand hingegen diene beispielsweise der sogenannte ‚Rheinischen Fächer‘. Bekanntermaßen unterscheiden sich die einzelnen deutschen Dialekte im Rheinischen Fächer je nachdem, wie weit die Zweite Lautverschiebung von Süd nach Nord durchgeführt wurde, und die in der Linguistik üblicherweise angenommenen Isoglossen kennzeichnen die Grenzen sprachlicher Merkmale innerhalb der Einzelsprache Deutsch gerade in dem Bereich des Rheinischen Fächers sehr detailliert. Die vom Norden nach Süden feststellbaren Übergänge des Niederländischen zum Limburgischen zum Ripuarischen zum nördlichen und südlichen Moselfränkischen und schließlich zum Rheinfränkischen verdeutlichen sehr klar, dass die einzelnen Dialektgrenzen anhand von speziellen, spezifischen und systematischen Merkmalen sehr fein säuberlich voneinander abgegrenzt werden können (und somit einzelne Dialekte wissenschaftlich voneinander geschieden werden können), aber sie veranschaulichen ebenso klar, dass jenseits der einzelnen Isoglossen Gemeinsamkeiten zwischen den Dialekten – und das gilt auch für Sprachen⁷ – bestehen, die bei der Bestimmung der Dialekt- oder Sprachgrenzen als solchen unberücksichtigt bleiben. Bezieht man neben der räumlichen Komponente auch die zeitliche mit ein, werden weitere Gemeinsamkeiten und Entwicklungslinien offenbar, die in der Gegenwart allein anhand von Karten mit Isoglossen oder Sprachgrenzen nicht deutlich werden. Übertragen auf die Kultur bedeutet dies, dass man abhängig von der Art der kulturellen ‚Merkmale‘ unterschiedliche Grenzen ziehen kann, die andere, wenn auch gemeinsame ‚Merkmale‘ ausschließen, die für eine andere Grenzziehung konstitutiv wären. Hinsichtlich der Kulturen ist also von einem komplexen Ineinander unterschiedlichster Möglichkeiten, Grenzen zu ziehen,

⁷ Man denke beispielsweise an die Sprach- und Dialektmischungen im Elsass und in der Schweiz.

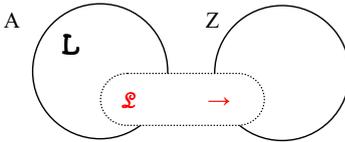
auszugehen; die Möglichkeiten sind dabei freilich nicht beliebig, aber außerordentlich vielfältig: Wer beispielsweise ein regelmäßiger Theatergänger ist, wird selbstverständlich die ‚Welt des Theaters‘ als festen Bestandteil seiner – deutschen – Kultur halten, ganz unabhängig davon, ob es sich um deutsche Theaterstücke handelt oder nicht. Wer allerdings in seinem Leben noch nie ein Theater von Innen gesehen hat, wird allenfalls von einer abstrakten Idee ‚nationaler Kultur‘ ausgehen, so wie klassische Autoren oftmals dem Namen nach bekannt sind, ohne dass angenommen werden könnte, dass Werke dieser Autoren gelesen, geschweige denn verstanden worden wären. Menschen derselben ‚Kultur‘ haben dementsprechend in ganz unterschiedlichem Ausmaß an ‚kulturellen‘ Erscheinungen einer Gesellschaft Anteil, blicken aus unterschiedlichen Werten auf einzelne Phänomene und beurteilen sie vom jeweiligen Standpunkt der Kenntnis oder Unkenntnis. Das Gleiche gilt für alle gesellschaftlichen Bereiche, für die Kunst, die Architektur, die Literatur, die Geschichte und selbst für den Alltag. In Bezug auf Feste sei beispielshalber daran erinnert, dass heutzutage in vielen Familien Weihnachten ohne jegliche geistige Beziehung zum christlichen Glauben gefeiert wird, während in anderen Fällen sehr wohl ein religiöses Fundament die Grundlage für das Weihnachtsfest darstellt. Dies zeigt sehr anschaulich, wie vage der Begriff ‚Kultur‘ gefasst werden muss, ohne dass er dennoch überflüssig wäre.

In unserem Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht im zielsprachenfernen Ausland stellt die Vagheit des Kulturbegriffs insofern kein Problem dar, als Ausgangskultur und Zielkultur in inhaltlicher, räumlicher und sprachlicher Hinsicht einen in der industrialisierten Welt maximalen Gegenpol bilden; weitaus problematischer wäre es etwa, eine zielsprachennahe Fremdsprachenvermittlung – z. B. eine ‚niederländische Ausgangskultur‘ und eine ‚deutsche Zielkultur‘ – theoretisch so zu fundieren, dass von einem ‚interkulturellen‘ Unterricht überhaupt die Rede sein könnte. Die Vagheit der ‚Kultur‘ lässt viel eher vermuten, dass jegliche zielsprachennahe Relation weitaus besser als ‚intrakulturelle‘ Variation erfasst werden sollte, also als Variante ein und derselben Kultur oder zumindest des gleichen kulturellen Rahmens.

Im Falle der hier ins Auge gefassten zielsprachenfernen Fremdsprachenlehrkonstellation mit Deutschlernern in Korea/Taiwan und zielsprachlichen Deutschlehrern in Korea/Taiwan liegt einerseits eine Situation vor, in der sich die ‚Kulturen‘ der Lerner und Lehrer offensichtlich unterscheiden (ohne dass damit intrakulturelle Differenzierungen oder kulturelle Einflüsse in Bezug auf die andere Kultur ignoriert werden müssten), andererseits kann die Begegnung von Lernern und Lehrer automatisch als ‚interkulturell‘ bezeichnet werden, weil es um die Begegnung zweier kultureller Welten geht, deren Verbindungen offensichtlich nicht als ‚gewachsen‘, einem gemeinsamen Ursprung angehörig angesehen werden können. Vergewärtigen wir uns in diesem Zusammenhang, welche Lerner-Lehrer-Konstellationen in einer fremdsprachlichen Lerngemeinschaft grundsätzlich möglich sind und welchen davon das Prädikat ‚interkulturell‘ zukommen kann. Ausgehend von einer Lerngemeinschaft in der Ausgangskultur der Lerner (LG_A) bestehend aus mehreren ausgangssprachlichen Lernern (**L**) und einem zielsprachlichen Leh-

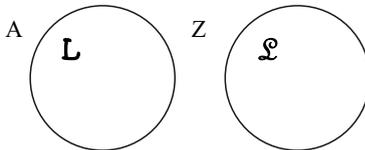
rer (\mathfrak{L}) ist die weltweit, und damit auch in Korea und Taiwan, unbestritten häufigste Konstellation, dass die ausgangssprachlichen Lerner und der Fremdsprachenlehrer aus derselben Ausgangskultur (A) stammen, wobei zumeist nur der Lehrer über einen eigenen Erfahrungshintergrund (\rightarrow) in der Zielkultur (Z) verfügt, vgl. (1-1).

$$(1-1) \quad LG_A = \{\mathfrak{L}_A, \mathfrak{L}_{A \rightarrow Z}\}$$



In einer derartigen kulturell homogenen Lerngemeinschaft kann es zwar darum gehen, ‚Interkulturalität‘ zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, aber die Lerngemeinschaft selbst ist weder ‚interkulturell‘ noch kann ernsthaft ein interkultureller Austausch zwischen Lernern und Lehrer betrieben werden. In der Regel wird er auch gar nicht betrieben, sondern allenfalls in Rollenspielen simuliert, sofern überhaupt das Thema ‚Interkulturalität‘ eine Rolle spielt und nicht die bloße ‚Sprache‘, d. i. das grammatische Regelsystem. Günstiger liegt der Fall, wenn man eine Lerngemeinschaft hat, deren Lerner der Ausgangskultur entstammen und deren Lehrer aus der Zielkultur kommt, ohne über einen Erfahrungshintergrund in der Ausgangskultur der Lerner zu verfügen, vgl. (1-2).

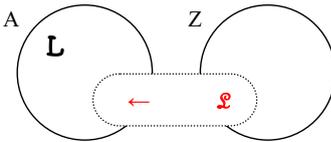
$$(1-2) \quad LG_A = \{\mathfrak{L}_A, \mathfrak{L}_Z\}$$



Diese Lerner-Lehrer-Konstellation ist in Ländern wie Korea neben (1-1) außerordentlich häufig im Englischunterricht an Schulen, Sprachinstituten und Universitäten anzutreffen. Zumeist junge Englischlehrer aus den USA, aus Kanada, aus Australien, aus Neuseeland und aus England und Irland werden angeheuert, ohne dass diese zuvor in irgendeiner Weise Kontakt mit Korea, der koreanischen Sprache oder der koreanischen Kultur gehabt hätten. Sowohl Lerner als auch Lehrer sind somit Vertreter einer ‚Kultur‘, deren Erfahrungswissen bezüglich der jeweils anderen ‚Kultur‘ außerordentlich defizitär oder stereotyp ist. Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass das theoretische Wissen der Lerner über die Zielkultur größer ist als dasjenige der Lehrer über die andere Kultur, da die Lerner über bereits vorher erworbene Sprachkenntnisse, über kulturelle Kenntnisse durch englische Musik und Filme und sogar über Kenntnisse von im Alltagsleben vorkommenden Phänomenen verfügen, was zusammengenommen die Kenntnisse des Fremdsprachelehrers, der aus ganz verschiedenen Gründen, die später diskutiert

werden, eine Lehrtätigkeit in einem zielsprachenfernen Land wie Korea aufgenommen hat, übersteigen. Dementsprechend liegt – zumal wenn auch noch Reiseerfahrungen hinzukommen – oftmals zumindest partiell die Situation $LG_A = \{\mathbf{L}_{A \rightarrow Z}, \mathbf{Z}_Z\}$ vor; auch wenn die Lerner nicht über ein direktes Erfahrungswissen in der spezifischen Zielkultur des Lehrers (z. B. aus Neuseeland) verfügen, so ist zumindest ein grobes Wissen über die anglo-amerikanische Welt vorauszusetzen, die Parallelen zur Zielkultur des Lehrers aufweisen. Im Gegensatz zur Situation in (1-1) ist in jedem Fall die Lerngemeinschaft ‚interkulturell‘ zu nennen, ganz unabhängig davon, ob ‚Interkulturalität‘ selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird oder nicht. Wichtig festzuhalten bleibt daher, dass diese Lerner-Lehrer-Konstellation aufgrund der weitgehenden Unkenntnis des Lehrers zahlreiche Chancen eröffnet, in der Lerngemeinschaft eine ernsthafte Kommunikation zu initiieren, die in (1-1) nur vorgespield werden könnte. Nach einer längeren Lehrtätigkeit erwirbt der Lehrer zudem einen mehr oder weniger großen Überblick über die Ausgangskultur der Lerner. Hier sind freilich mannigfaltige Spielräume gegeben, da die Ziele der Lehrer ebenso divergieren wie einzelne Lebensentwürfe und auch der Wunsch, in eine fremde ‚Kultur‘ tiefer einzudringen. Grundsätzlich ist die Situation (1-2) aber als Vorstufe für Situation (1-3) zu sehen, die sich dadurch charakterisieren lässt, dass der Lehrer über ein Erfahrungswissen der Ausgangskultur verfügt, vgl. (1-3).

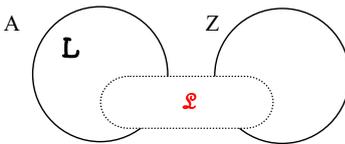
$$(1-3) \quad LG_A = \{\mathbf{L}_A, \mathbf{Z}_{Z \rightarrow A}\}$$



Diese Konstellation stellt somit das Gegenteil der in (1-1) skizzierten Situation dar, in der der Lehrer über Erfahrungswissen in der Zielkultur verfügt, ohne selbst Angehöriger dieser Zielkultur zu sein. Neben der Möglichkeit, dass ein anfänglich ausgangskulturell unbedarfter Lehrer nach und nach Kenntnisse bezüglich der für ihn zuvor unbekanntes ‚Kultur‘ gewinnt, besteht auch die Möglichkeit, dass ein Lehrer bereits Vorwissen in bestimmter Hinsicht (Sprachkenntnisse, Lebenserfahrung in einem bestimmten Land, Wissen jeglicher Art über ein bestimmtes Land oder eine bestimmte ‚Kultur‘ in diesem Land) mitbringt, wenn er eine Lehrtätigkeit an einer zielsprachenfernen Universität aufnimmt. Dieser Fall ist relativ selten in Korea, weitaus häufiger in Taiwan anzutreffen, was u. a. darauf zurückzuführen sein dürfte, dass im deutschsprachigen Raum mehr Sinologen als Koreanisten ausgebildet werden. Auch bei Fremdsprachenlehrern aus den Fachbereichen Anglistik, Romanistik und Slawistik ist dieser Unterschied gut beobachtbar, keinen Unterschied kann man – wenig überraschend – beispielsweise bei japanischen Lehrern bemerken, die gleichermaßen in Korea und Taiwan über reiches Vorwissen verfügen, wenn sie in einem dieser Länder ihre Arbeit aufnehmen. Unabhängig davon, ob das Erfahrungswissen in der Ausgangskultur der Lerner vom Lehrer erst in dem Ausgangsland der Lerner erworben wird oder ob es schon vor Aufnahme der Lehr-

tätigkeit erworben worden ist, stellt die Situation (1-3) wie die beschriebene Situation (1-2) automatisch eine Konstellation dar, bei der man von einer ‚interkulturellen Lerngemeinschaft‘ an sich sprechen kann. Im Unterschied zu (1-2) ist für den Lehrer ein tieferer Einblick in die Ausgangskultur der Lerner insofern von Vorteil, als er inhaltliche und sprachliche Missverständnisse der Lerner leichter verstehen und aufgrund seines Vorwissens Einfluss darauf nehmen kann, die Lernprozesse in eine bestimmte Richtung zu steuern. Offensichtlicher Nachteil ist jedoch, dass die Möglichkeit, einen ernsthaften interkulturellen Austausch innerhalb der Lerngemeinschaft betreiben zu können, in dem Maße abnimmt, wie das Erfahrungswissen des Lehrers in der Ausgangskultur der Lerner zunimmt. Damit soll nicht gesagt sein, dass hier ein Automatismus vorliege und eine ernsthafte Kommunikation generell unmöglich sei; Fakt ist jedoch, dass niemand eine ernsthafte Frage zur Ausgangskultur der Lerner stellen kann, deren Antwort er bereits kennt. Insofern ist die zwangsläufige Konsequenz, dass der Lehrer, der in zunehmendem Maße Eingang in die Ausgangskultur der Lerner findet, immer neue Wege entwickeln muss, ernsthafte Kommunikationssituationen zu gestalten. Dieses Problem liegt noch offensichtlicher zutage, wenn der Lehrer wie in (1-4) sowohl in der Ausgangskultur der Lerner als auch in der Zielkultur zu Hause ist, beispielsweise weil er Elternteile aus beiden Kulturen besitzt und mehrsprachig aufgewachsen ist, vgl. (1-4).

$$(1-4) \quad LG_A = \{L_A, L_{A,Z}\}$$



In beiden Kulturen zu Hause zu sein heißt nicht nur über einen Erfahrungshintergrund in einer fremden Kultur zu verfügen, wie dies in (1-1) (für L_A) und (1-3) (für L_Z) der Fall ist; es geht hier um eine zumindest muttersprachenähnliche Kompetenz, die zumeist in der Kindheit und in der Jugend aufgebaut wurde. Es versteht sich von selbst, dass in derartigen Fällen nur sehr schwer ein ernsthafter interkultureller Dialog stattfinden kann, so dass wie in Situation (1-1) lediglich Simulationen durchgeführt werden können, die naturgemäß Kunstprodukte sind. Als letzte und unwahrscheinlichste Lerner-Lehrer-Konstellation sei schließlich die Situation aufgeführt, in der der Lehrer weder Teil der Ausgangskultur der Lerner noch Teil der Zielkultur ist, vgl. (1-5).

$$(1-5) \quad LG_A = \{L_A, L_{-A, -Z}\}$$

Derartige Fälle begegnen einem in Korea durchaus; man denke beispielsweise an Europäer oder Südamerikaner, die – zumeist an Sprachinstituten – als Englischlehrer arbeiten. Grundsätzlich stellt diese Konstellation eine außerordentlich günstige Situation dar, weil verschiedene Perspektiven auf Seiten des Lehrers eingenommen

werden können und Interkulturalität über einen A-Z-Vergleich leicht hinausgelangen könnte, weil bereits in Kap. 1.2. als wichtiger Sachverhalt festgestellt wurde, dass Kulturen auf vielfältige Weise ineinander verflochten sind, was somit auch als wünschenswerte Perspektive im Fremdsprachenunterricht eingebracht werden sollte. Im Bereich DaF bleibt diese Lerner-Lehrer-Konstellationsform, zumal an koreanischen und taiwanesischen Universitäten, jedoch ein zu vernachlässigender Ausnahmefall.

Damit dürfte hinreichend deutlich geworden sein, dass man nur in den Fällen (1-2), (1-3) (und gegebenenfalls (1-5), sofern der Lehrer über keinen Erfahrungshorizont in A und Z verfügt) von einer im konkreten Unterricht anzutreffenden ‚interkulturellen Lerngemeinschaft‘ sprechen kann, bei denen Lerner und Lehrer aus gut abgrenzbaren (z. B. räumlich und sprachlich weit entfernten) ‚Kulturen‘ kommen und bei denen der Lehrer nur einen begrenzten Einblick in die ‚Kultur‘ der Lerner besitzt; in den anderen Fällen (1-1) und (1-4) ist eine ‚interkulturelle Lerngemeinschaft‘ nicht oder nur partiell anzusetzen; diese Konstellationen bieten freilich Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, welche die ‚interkulturellen Lerngemeinschaften‘ (1-2) und (1-3) notwendigerweise ihrerseits ausschließen: eine dieser Möglichkeiten kann beispielsweise darin gesehen werden, literarische, linguistische, landeskundliche oder anderweitige fachspezifische Unterrichtsinhalte in der Ausgangssprache der Lerner zu behandeln, eine weitere besteht darin, gemeinsam Übersetzungen und Übersetzungsstrategien zu diskutieren. Derartige Vorgehensweisen tangieren eine ‚interkulturelle Lerngemeinschaft‘ also von vornherein nicht. Aber auch in den ‚interkulturellen Lerngemeinschaften‘ (1-2) und (1-3) ist nicht automatisch garantiert, dass dieser naturgegeben günstige Umstand vom Lehrenden genutzt wird, interkulturell zu handeln oder einen interkulturellen Austausch zu betreiben, geschweige denn weitere kulturelle Perspektiven einzunehmen oder intrakulturelle Phänomene in den Unterricht zu integrieren. Voraussetzung auf Seiten des Lehrers ist der Wille und die Bereitschaft, einen aktiven Part in der Lerngemeinschaft zu übernehmen, was ebenso einschließt, selbst Lerner zu sein und dies nicht nur qua Rollenspiel zu simulieren.

In allen hier aufgeführten Lerner-Lehrer-Konstellationsformen kann freilich die ‚Interkulturalität‘ als Unterrichtsgegenstand fungieren. Dazu bedarf es keiner ‚interkulturellen Lerngemeinschaft‘.

1.4. Germanistik im Zielsprachenfernen Ausland

Die vorliegende Arbeit geht von der optimistischen Grundposition aus, dass Verbesserungen des DaF-Unterrichts im Zielsprachenfernen Ausland in einer ‚interkulturellen Lerngemeinschaft‘ im Rahmen eines Germanistikstudiums grundsätzlich möglich sind; diese Haltung schließt die unerschütterliche Zuversicht möglicher Erkenntnisgewinne auf Seiten der Lerner wie Lehrer in einem Unterricht mit ein, der in einem gesellschaftlichen Umfeld stattfindet, das für deutschmutter-sprachliche Lehrer als schwierig bezeichnet werden kann, auch wenn die politi-

schen und ökonomischen Rahmenbedingungen der hier behandelten Länder im internationalen Vergleich durchaus als entwickelt gelten können. Näheres wird in Kap. 2 ausgeführt.

Für Deutsche ist es nicht ungewöhnlich, nach der Sinnhaftigkeit von Disziplinen zu fragen. Insbesondere die Germanistik leidet nach wie vor unter Legitimationszwang und an Selbstzweifeln – und dies nicht erst in der Folge zweier Weltkriege.⁸ Müller-Michaels fragt in einem Aufsatz danach, ob die Welt die Germanistik brauche, und führt in Bezug auf die Literatur aus:

„Zweifel hält andere Lebensentwürfe offen. Vermeidet man, Identität vorzeitig festzuschreiben und die Bilder zu fixieren, bietet dieser Aufschub stets neue Perspektiven. Wenn der Umgang mit deutscher Literatur das lehren kann, die Differenz zu denken, den Zweifel nicht ruhig zu stellen und den Möglichkeitssinn zu stärken, dann wird Zerrissenheit zur neuen Herausforderung.“⁹

Der typisch deutsche Zweifel nach dem eigenen Tun gilt auch dem DaF-Unterricht, und in einer Zeit, in der an vielen Orten der Welt – zu denen auch Korea und Taiwan gehören – die Nachfrage nach Deutsch abnimmt, umso verstärkt. In einer sich wahrnehmbar verändernden Welt muss natürlich gefragt werden, ob die bisherigen Wege, Ziele und Methoden die richtigen waren und/oder noch sind, ob ein Germanistikunterricht, ein DaF-Unterricht im Rahmen eines Germanistikstudiums etc. anders positioniert, neu ausgerichtet oder eher bewahrend gestaltet werden sollte.

1.5. Textbasis und Formalia

Die vorliegende Arbeit basiert in einigen Kern-Kapiteln auf Vorträgen und darauf aufbauenden Aufsätzen des Verfassers, die in den letzten zehn Jahren entstanden sind. Folgende Kapitel stehen in direktem Zusammenhang mit vorausgegangenen Publikationen:

- (i) Kap. 2.2.7./2.2.8.: Steidele (2009a, 2011);
- (ii) Kap. 2.5.2.–2.5.6.: Steidele (2010b);
- (iii) Kap. 3.1.1.–3.1.10.: Steidele (2006b, 2006c, 2010a);
- (iv) Kap. 3.2.1.: Steidele (2014a);
- (v) Kap. 3.2.2.: Steidele (2014c);
- (vi) Kap. 3.2.3.: Steidele (2009b);
- (vii) Kap. 3.2.4.: Steidele (2007);
- (viii) Kap. 3.2.5.: Steidele (2010c);
- (ix) Kap. 3.3.1.: Steidele (2007);
- (x) Kap. 3.3.3.: Steidele (2007);
- (xi) Kap. 3.3.4.: Steidele (2014b).

⁸ Ein interessanter Aspekt bezüglich der nur zögerlichen Verwendung der deutschen Sprache von Deutschen im Ausland vor dem Ersten Weltkrieg wird in Kap. 2.3.8. angesprochen.

⁹ Müller-Michaels (2003: 14)

Direkte Übernahmen sind stets im Text oder in einer Fußnote angegeben. In der Regel wurden sie gekürzt oder ergänzt, um Fehler bereinigt und um neuere Literaturverweise bereichert. Alle anderen Kapitel sind Neukonzeptionen, die nur sporadisch auf weitere eigene Werke verweisen.

Literaturangaben werden in dieser Arbeit so weit wie möglich in Fußnoten verbannt, um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu garantieren. Bei Internetangaben wird folgende Unterscheidung getroffen: Quellen ohne Autorennachweise und/oder Veröffentlichungsdaten werden im Text oder in der Fußnote als WEB1 gekennzeichnet, Quellen mit Autorennachweisen als WEB2. Im Literaturverzeichnis werden sie dementsprechend separat aufgeführt.

In Bezug auf Inhalte, die sich auf das Bildungssystem in Korea beziehen, ist anzumerken, dass Entwicklungen nach 2011 in aller Regel nicht mehr berücksichtigt werden konnten; nur am Rande sei daher darauf verwiesen, dass ein neuer Trend innerhalb fremdsprachlicher Abteilungen darin bestehen könnte, einzelne Abteilungen zu fusionieren – wie im Falle der deutschen und der französischen Abteilung der Yeungnam University ab 2016. Diese Entwicklung stellt eine Konsequenz der abnehmenden Zahl an Studenten einzelner Fremdsprachenabteilungen dar, worauf in Kap. 2.2.1. und 2.2.2. näher eingegangen wird. Es ist zu erwarten, dass es zumindest in Korea in den nächsten Jahren zu weiteren gravierenden Veränderungen bezüglich des Fremdsprachen-Angebots an Universitäten kommt. Auch in Taiwan wird – v. a. wegen der abnehmenden Geburtenzahl – mit einer abnehmenden Zahl an Studenten im fremdsprachlichen Bereich gerechnet.

2. Sinnvoll(es) Deutsch lehren und lernen - Überlegungen zu den Grundbedingungen des DaF-Unterrichts im zielsprachenfernen Ausland

2.1. Vom Sinn, heutzutage im zielsprachenfernen Ausland Deutsch zu lernen und zu lehren

Wenn alle das gleiche denken, denkt keiner richtig.
Georg Christoph Lichtenberg

2.1.0. Zum zielsprachenfernen Ausland

Ist es heutzutage sinnvoll, Deutsch zu lernen? Ist es heutzutage sinnvoll, Deutsch zu lehren? Diese beiden Fragen sollen hier noch erweitert werden um den Zusatz „im zielsprachenfernen Ausland“, also auf Länder bezugnehmend, die sprachlich, geographisch und kulturell weit von deutschsprachigen Ländern, dem Deutschen und den Deutschsprachigen entfernt sind. Beide Fragen müssen hier zunächst diskutiert werden, bevor eine Behandlung weiterführender Fragen zur Methodik, Didaktik und Mathematik angegangen werden kann, die im Zentrum der ganzen Arbeit stehen: Wie kann im zielsprachenfernen Ausland sinnvoll Deutsch gelehrt und gelernt werden und wie ist der Inhalt dessen zu bestimmen, was in zielsprachenfernen Ländern gelehrt und gelernt werden sollte.¹

Vergegenwärtigen wir uns zunächst, was ‚zielsprachenfern‘ in den folgenden Ausführungen heißen soll, um uns anschließend den beiden ersten Fragen sinnvoll zuwenden zu können. Setzt man die Kriterien ‚sprachlich‘, ‚geographisch‘ und ‚kulturell‘ an und unterscheidet ‚Nähe‘ und ‚Ferne‘ in Bezug zum Deutschen, zu Deutschland und zur deutschen Kultur, welche ihrerseits beispielsweise durch gemeinsames oder verschiedenes Alltagsleben, durch eine gemeinsame oder verschiedene Religion, durch eine gemeinsame oder verschiedene Geschichte bestimmt werden kann, dann lässt sich eine Kreuzklassifikation vornehmen wie in Abb. 1.

Die Abbildung soll verdeutlichen, dass das Kriterium der geographischen Nähe oder Ferne für sich genommen keine Aussagekraft besitzt, Nähe oder Ferne zum deutschen Kulturraum zu bestimmen. Ausschlaggebend sind vielmehr sprachliche und kulturelle Ferne. Unter ‚sprachlich fern‘ wird hier verstanden, dass in dem Ausgangsland keine indoeuropäische Sprache gesprochen wird. Das ist eine sehr grobe Bestimmung, die aber hier präferiert wird, um sprachliche Ferne in sprachsystemischer Weise herauszustellen. Unter ‚kulturell fern‘ fasse ich die Gesamtheit der Lebensumstände, die von denen des deutschen Sprachraums verschieden sind,

¹ Unter ‚Methodik‘ soll mit Neuner/Hunfeld (1993: 14) die Art, wie gelehrt wird, und unter ‚Didaktik‘ der Inhalt dessen, was gelehrt wird, verstanden werden. Darüber hinaus sei ‚Mathetik‘ die Art, wie gelernt wird.

angefangen bei historischen Gegebenheiten, aber auch soziale Umgangsformen, die Küche und umweltbedingte Aspekte umfassend. Der Pfeil in Abb. 1 soll die Zunahme an kultureller (und damit zugleich auch geographischer) Nähe bzw. Ferne im Vergleich zu den anderen Ländern der gleichen Kategorie verdeutlichen.

Alle in sprachlicher oder kultureller Hinsicht fern – in Abb. 1 grau hervorgehobenen – Länder könnte man als ‚zielsprachenfern‘ bezeichnen, weil ihnen gemeinsam ist, dass sich entweder ihre Sprache in struktureller Hinsicht stark vom Deutschen unterscheidet, oder dass neben der sprachlichen oder kulturellen Ferne noch mindestens eine Fernheit in anderer Hinsicht hinzukommt: entweder geographische oder kulturelle oder sprachliche Ferne oder zwei Fernheitskriterien wie im Falle von Südkorea, Japan, China oder Vietnam. Diese Länder – in Abb. 1 dunkelgrau hervorgehoben – unterscheiden sich also von den anderen Ländern, die durch zwei Fernheitsmerkmale charakterisiert werden können, durch die Erfüllung aller drei Kriterien für Ferne vom deutschen Kulturraum. Hinzu kommt auch folgendes: Im Unterschied zu allen anderen Ländern sind sie es, in denen die Durchschnittsbevölkerung über nahezu keinen Kontakt zu Sprechern europäischer – oder auch nur indoeuropäischer – Sprachen verfügt.

<i>in Bezug auf Deutschland</i>	<i>sprachlich nah geographisch nah</i>	<i>sprachlich fern geographisch nah</i>	<i>sprachlich nah geographisch fern</i>	<i>sprachlich fern geographisch fern</i>
<i>kulturell nah</i>	England Niederlande	Ungarn Finnland	Kanada USA	---
<i>kulturell fern</i>	---	Türkei Israel	Indien Brasilien Philippinen	China Thailand Südkorea Nordkorea Japan Taiwan Vietnam

(Abb. 1) Länder nach ihrer relativen sprachlichen, geographischen und kulturellen Nähe zum deutschsprachigen Raum (Sprache, geographische Lage, Kultur)

Betrachtet man beispielsweise Korea, auf das in unseren Überlegungen im Besonderen eingegangen werden soll, dann stellt man als Europäer schnell fest, dass aus koreanischer Perspektive der direkte Kontakt mit Personen nichtasiatischer Herkunft generell außergewöhnlich und selten ist – ganz im Gegensatz zu Ländern wie Thailand, in denen es viele Touristen gibt; zugleich stellt man aber auch fest, dass es einen generationsabhängigen Unterschied hinsichtlich von Fremdsprachenkenntnissen gibt, da heutzutage das Erlernen des Englischen auch staatlicherseits stark propagiert, forciert und gefördert wird, was man unter anderem daran sieht, dass alle Schüler in Korea schon von der Grundschule an im Englischen unterrichtet wer-