

Holger Steidele

Historische Inhalte – diachrone Varietäten

Über den Nutzen historischer Lehrinhalte und die Behandlung diachroner Sprachvarietäten im zielsprachenfernen Germanistikstudium

0. Vorbemerkung

Eine Beschäftigung mit geschriebenen und gesprochenen Sprachvarietäten ist im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich sinnvoll. Daher ist das Thema der GDVT-Jahrestagung „Geschriebenes und gesprochenes Deutsch“ ein guter Anlass, sich mit der Bedeutung von Heterogenitäten der Zielsprache und des Ziellandes auseinanderzusetzen. Über den Nutzen, synchrone Sprachvarietäten im Deutschunterricht an zielsprachenfernen Universitäten zu berücksichtigen, habe ich mich an anderer Stelle bereits ausführlich geäußert (vgl. Steidele 2005); hier sei der Versuch unternommen, die synchrone Breite um den Aspekt der diachronen Tiefe zu bereichern. Variationen in der Breite hängen letztlich immer mit historischen Entwicklungen zusammen, die dem gegenwärtigen Zustand notwendigerweise vorausgehen (man denke thematisch bspw. an den dt. Föderalismus und in sprachlicher Hinsicht bspw. an Dialekte). Inwiefern historische Inhalte und sprachhistorische Themen im zielsprachenfernen Germanistikstudium von Nutzen sein könnten, soll im Folgenden skizziert werden.

I. Ausgangssituation

Ziel jedweden Fremdsprachenunterrichts ist der Aufbau einer ‘interkulturellen (Sprach-) Kompetenz’¹. Auch wenn im Rahmen bestimmter Lehrmethoden und Lehrwerke der interkulturelle Aspekt nicht im Vordergrund steht oder zu stehen scheint, bildet er doch stets den ausgesprochenen oder unausgesprochenen Hintergrund jeglicher Bemühung, sich eine fremde Sprache anzueignen oder eine fremde Sprache zu vermitteln. Das war schon immer so. Beim interkulturellen Lernen und Lehren handelt es sich nämlich keineswegs um eine Folge der ‘kommunikativ-pragmatischen Wende’, sondern schlicht und einfach um eine Notwendigkeit, die Lernenden auf kommunikative Aufgaben vorzubereiten, denen sie ausgesetzt sind, wenn sie nach ihrem Studium mit der für sie zuvor fremden Kultur in Kontakt treten wollen (vgl. Steidele 2007: 279). Bereits älteste uns bekannte Deutsch-Lehrwerke konzentrieren sich nicht allein auf die sprachliche Seite, sondern umfassen eine interkulturelle Komponente. Als Beispiel sei auf ein Lehrbuch aus frühneuhochdeutscher Zeit verwiesen, das Georg von Nürnberg 1424 publiziert hat (vgl. dazu Schmoe 2006 in Steidele 2007: 279-281).²

Wenn es um den Aufbau einer ‘interkulturellen (Sprach-) Kompetenz’ geht, stellt sich zunächst einmal die Frage nach der ‘Kultur’. Erfahrungsgemäß verstehen Lernende insbesondere aus zielsprachenfernen Ländern wie Taiwan darunter ein eher homogenes,

¹ Der GDVT spricht von “interkultureller Verständigung” (vgl. <http://www.gdvt.org.tw/german/history.htm>)

² Dieses für venezianische Kaufleute konzipierte Buch enthält einen nach Sachgruppen geordneten Wortschatzteil, einen Grammatikteil und einen Dialogteil, in welchem neben berufsspezifischen Gesprächen auch Smalltalk, Stereotypen, Höflichkeitsrituale, Schwierigkeiten beim Sprachenlernen und kulturelle Unterschiede Berücksichtigung finden, oft in witzig-ironischer Form (vgl. ein Beispiel in Steidele 2007: 280-281).

statisches und qualitativ hochwertiges Konstrukt. Die meisten deutschen Lehrwerke unterstützen dieses 'glatte' Bild durch eine konsequente Ausblendung jeglicher gesellschaftlich relevanter Probleme und Idealisierungen der Geschichte, von Ereignissen und Personen.³ Das Gleiche gilt für die Sprache: die Lernenden erwarten eine homogene Fremdsprache mit klar umrissenen Konturen und Gesetzmäßigkeiten, und die meisten Lehrbücher und vermutlich auch viele Lehrende suggerieren ebenfalls eine homogene Gesellschaft mit einer homogenen Sprache, die der Wirklichkeit nicht im Ansatz gerecht werden kann. Mit anderen Worten: Die Deutschlerner erwarten ein bestimmtes Bild von Deutschland und seiner Kultur und werden in aller Regel mit einem runden, schönen, abgeschlossenen Bild von Deutschland und seiner Kultur bedient.

Nun weiß jeder ausgebildete und umsichtige Fremdsprachenlehrer, dass 'Kultur' und ihr vielleicht wichtigster Teilbereich 'Sprache' kein homogenes Ganzes darstellen (können), sondern Verschiedenartiges umfassen, einerseits in der Breite, im Gleichzeitigen, andererseits in der Tiefe, im Ungleichzeitigen. Kultur und Sprache sind sehr gut als Prozessbündel zu verstehen, deren einzelne Stränge sich in der Zeit überlappen können, unterbrochen werden können, wiederaufgenommen werden können und natürlich ganz abbrechen können.

Wie sehr der Aufbau einer interkulturellen Kompetenz im Querschnitt – also parallel existierende Erscheinungen in einer Gesellschaft betreffend – mit dem Aufbau einer interkulturellen Kompetenz im Längsschnitt – kulturelle Erscheinungen im historischen Gewordensein – verwoben ist, wird jedem deutlich, der authentisches Lehrmaterial präferiert und den Versuch unternimmt, die 'Welt' in den Unterricht zu holen. Betrachten wir dazu ein paar einfache Beispiele von authentischen Materialien, die aus ganz unterschiedlichen Gründen in verschiedenen Kursen auch an taiwanesischen Universitäten zum Einsatz kommen könnten:

(i) Eine Talkshow⁴



³ Vgl. Beispiele in Steidele (2010b: 39) und die dortige Diskussion um den Einsatz von provokativen Texten im DaF-Unterricht.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=HskcRzUGcuU>

(ii) Zahnpastawerbung⁵(iii) Ein Kunstwerk⁶(iv) Die deutsche Nationalhymne⁷

Einigkeit und Recht und Freiheit
 Für das deutsche Vaterland!
 Danach lasst uns alle streben
 Brüderlich mit Herz und Hand!
 Einigkeit und Recht und Freiheit
 Sind des Glückes Unterpfand –
 Blüh im Glanze dieses Glückes,
 Blühe, deutsches Vaterland!

⁵ Ca. 1940-45, vgl. <http://www.orau.org/ptp/collection/quackcures/toothpaste.htm>

⁶ „Dance With The Devil“ des Nürnberger Künstlers Ottmar Hörl, vgl. <http://www.welt.de/kultur/article4845331/Straubing-zeigt-umstrittene-Hitlergruss-Zwerg.html> (14.10.09)

⁷ http://de.wikipedia.org/wiki/Das_Lied_der_Deutschen

(v) Ein Rammstein-Lied: „Dalai Lama“⁸

Ein Flugzeug liegt im Abendwind
An Bord ist auch ein Mann mit Kind
Sie sitzen sicher, sitzen warm
Und gehen so dem Schlaf ins Garn

In drei Stunden sind sie da
Zum Wiegenfeste der Mama
Die Sicht ist gut
Der Himmel klar

Weiter, weiter ins Verderben
Wir müssen leben bis wir sterben
Der Mensch gehört nicht in die Luft
So der Herr im Himmel ruft
Seine Söhne auf dem Wind
Bringt mir dieses Menschenkind

Das Kind hat noch die Zeit verloren
Da springt ein Widerhall zu Ohren
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht
Und der Wolkenreiber lacht
Schüttelt wach die Menschenfracht

Weiter, weiter ins Verderben
Wir müssen leben bis wir sterben
Und das Kind zum Vater spricht
Hörst du denn den Donner nicht
Das ist der König aller Winde
Er will mich zu seinem Kinde

Aus den Wolken tropft ein Chor
Kriecht sich in das kleine Ohr
Aus den Wolken tropft ein Chor
Kriecht sich in das kleine Ohr

Komm her, bleib hier
Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir

Der Sturm umarmt die Flugmaschine
Der Druck fällt schnell in der Kabine
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht
In Panik schreit die Menschenfracht

Weiter, weiter ins Verderben
Wir müssen leben bis wir sterben
Und zum Herrgott fleht das Kind
Himmel nimm zurück den Wind
Bring uns unversehrt zu Erden

Aus den Wolken tropft ein Chor
Kriecht sich in das kleine Ohr
Aus den Wolken tropft ein Chor
Kriecht sich in das kleine Ohr

Komm her, bleib hier

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=k9aeoQ-Hs3Y> (Schülervideo zum Lied)

Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir

Der Vater hält das Kind jetzt fest
Hat es sehr an sich gepresst
Bemerkt nicht dessen Atemnot
Doch die Angst kennt kein Erbarmen
So der Vater mit den Armen
Drückt die Seele aus dem Kind
Dieses setzt sich auf den Wind und singt:

Komm her, bleib hier
Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir

Komm her, bleib hier
Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir

Die Talkshow in (i) wurde erstmals 1977 ausgestrahlt und zeigt die Schauspieler Klaus Kinski und Manfred Krug im Gespräch mit einem Moderator. Zumindest die jüngere Generation (auch die deutsche) dürfte überraschen, in welcher ungezwungener Weise die Schauspieler und der Moderator nicht nur flapsig sprechen, sondern auch exzessiv öffentlich rauchen. In relativ kurzer Zeit haben sich Verhaltensstandards in der deutschen Gegenwartsgesellschaft verändert.

Die Zahnpastawerbung (ii) aus den vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts dürfte hingegen auch bei älteren Zeitgenossen zumindest Befremden auslösen. Der unwissende, naive oder verharmlosende Umgang mit Radioaktivität erscheint uns heute als dumm, ermahnt uns aber zugleich, Stoffe und Produkte, die heutzutage als unbedenklich gepriesen und verkauft werden, genauer zu hinterfragen.

Das Kunstwerk von Ottmar Hörl in (iii) entstand in der unmittelbaren Gegenwart (2009), verweist aber auf vielfältige Art auf die Vergangenheit: Mehr als tausend Gartenzwerge zeigen auf einem Platz in Straubing für mehrere Tage den Hitlergruß. Manche Zeitgenossen finden die Kombination der Symbole 'Gartenzwerge' und 'Hitlergruß' problematisch, andere halten sie für gelungen.

Die gegenwärtige deutsche Nationalhymne (iv) ist klarerweise aktuell, aber nicht neu und nicht eigens für die Bundesrepublik Deutschland geschrieben oder komponiert. Im internationalen Vergleich ist sie auffallend kurz und verlangt nach einer Erklärung, die nur historischer Art sein kann.

Das Rammstein-Lied (v) aus dem Jahr 2004 weist klare Parallelen zu Goethes ‚Erlkönig‘ auf und ist insofern ohne seine historische – und hier zugleich literarische – Vorlage nicht voll verständlich.

Die fünf sehr unterschiedlichen Materialien sollen verdeutlichen, dass der Betrachter/Leser/Hörer über Wissen verfügen muss, um das Dargestellte richtig einordnen

und verstehen zu können. Zu diesem Wissen gehört Wissen über den gegenwärtigen Ist-Zustand der Welt und der deutschen Gesellschaft (z.B. ‘Wie sieht eine Talkshow heute aus?’, ‘Was ist Radioaktivität?’, ‘Was symbolisiert ein Gartenzweig?’, ‘Was ist eine/welche Bedeutung hat eine Nationalhymne?’), aber auch Wissen über die Entwicklungen hin zu diesem gegenwärtigen Ist-Zustand, denn dieser ist aus sich selbst heraus nicht zu erklären.

Und auch wenn wir die Sprache betrachten, sehen wir sehr schnell, dass die Bedeutung lexikalischer Einheiten oftmals nur historisch erklärt werden kann (vgl. (vi)), dass die Sprache sich generell (in Lexik und Grammatik) wandelt (vgl. (vii)), und dass zahlreiche Ausdrücke in der Gegenwart zu Kontroversen führen, da sie historisch ‘belastet’ sind und ihre unbedarfte Verwendung in der Gegenwart ein Tabu bricht (vgl. (viii) und (ix)).

(vi) *mag sein – may be* ↔ **Mag ich Ihnen helfen? – May I help you?*⁹

(vii) Lutherbibel

AM anfang schuff Gott Himel vnd Erden.

2 Vnd die Erde war wüst vnd leer / vnd es war finster auff der Tieffe / Vnd der Geist Gottes schwebet auff dem Wasser. Joh. 1.; Col. 1.; Ebre. 11.; Psal. 33.

3 VND Gott sprach / Es werde Liecht / Vnd es ward Liecht.

4 Vnd Gott sahe / das das Liecht gut war / Da scheidet Gott das Liecht vom Finsternis /

5 vnd nennet das liecht / Tag / vnd die finsternis / Nacht. Da ward aus abend vnd morgen der erste Tag. (1545)¹⁰

(viii) *innerer Reichsparteitag*¹¹

(ix) *entartet*¹²

Es versteht sich von selbst, dass in aller Regel die sprachliche Seite mit der inhaltlichen Seite korreliert und dass beide Aspekte nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können (vgl. dazu Steidele 2010a).

II. Aktuelle Lehrinhalte und synchrone Varietäten

Nun könnte man sagen: Es ist schön und gut, dass Inhalte und Sprache stets in einem historischen Kontext verortet werden können, es ist aber bereits in der Gegenwart sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch in sprachlicher Hinsicht schon bunt und unübersichtlich genug. Man denke beispielsweise an die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen mit ihren jeweils unterschiedlichen Befindlichkeiten und ihren unterschiedlichen mentalen Horizonten; und man denke an die vielfältigen sprachlichen Gegebenheiten, die beispielsweise in verschiedenen Sprachvarietäten (Dialekten, Registern) zum Ausdruck kommen. Nicht unbegründet stellt der “Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen” fest: “Keine

⁹ Dieses Beispiel diene zugleich als Illustration von Interferenzfehlern, die besonders häufig in Zielsprachenfernern Ländern auftreten, in denen Englisch sehr frühzeitig gelernt wird.

¹⁰ Vgl. <http://lutherbibel.net/>

¹¹ Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=tuqUIUQ0Af0> (13.06.2010); (<http://www.spiegel.de/kultur/tv/innerer-reichsparteitag-fuer-klose-spruch-von-zdf-moderatorin-loest-protest-aus-a-700458.html>) (14.06.2010)

¹² Vgl. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/faz-net-fruehkritik/fruehkritik-hart-aber-fair-sie-haben-entartet-gesagt-12598287.html> (01.10.2013)

europäische Sprachgemeinschaft ist vollkommen homogen” (Europarat 2001: 121), und in Bezug auf Sprachvarietäten formuliert er an einigen Stellen detaillierte rezeptive und mündliche Kompetenzen (die gesprochene Sprache, Registerwechsel etc. betreffend), die ein Lerner auf einem bestimmten Niveau erwerben sollte (dazu Steidele 2005: 62-66). Auch wenn man Dialekte, die in Deutschland eine größere Rolle spielen als in vielen anderen europäischen Ländern, außen vor lässt und sich allein auf die Varietäten ‘geschriebene Standardsprache’ und die ‘gesprochene Umgangssprache’ beschränkt, ist der Aufwand für Lehrende und Lernende groß, den textuellen und kontextuellen Erfordernissen in der einen oder der anderen Varietät gerecht zu werden. Warum sollte man also noch eine historische Komponente in den Fremdsprachenunterricht integrieren?

Im Folgenden sollen Gründe gegeben werden, die für eine Behandlung historischer Inhalte und diachroner Varietäten im Germanistikstudium gerade in Zielsprachenfernen Ländern wie Taiwan sprechen.

III. Historische Lehrinhalte und diachrone Varietäten

1. Historische Lehrinhalte

Jüngst hat Marc Hieronimus (2012) einen Band mit dem Titel “Historische Quellen im DaF-Unterricht” herausgegeben, in dem sich zehn Aufsätze mit dem Thema Geschichte im Unterricht beschäftigen. Auf einen dieser Aufsätze (Koreik 2012) soll hier aufbauend auf das bereits in I. Ausgeführte näher eingegangen werden, weil er, wie der Titel “Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen” bereits verspricht, zentrale Aussagen trifft, die für unseren Zusammenhang wichtig sind.

1.1. Zunächst einmal verweist Koreik (2012: 1-2) darauf, dass Geschichte bei der Vermittlung kultureller Inhalte immer schon eine Rolle gespielt habe – sei es als Faktenkunde oder “mit dem Ziel, sich und andere besser zu verstehen” (ebd. 1). Der zweite Aspekt ist sicher im Rahmen der in I. angesprochenen inhärenten interkulturellen Ausprägung des Fremdsprachenunterrichts von größerer Bedeutung als die Vermittlung von bloßen historischen Fakten;¹³ allerdings darf nicht vergessen werden, dass ‚Fakten‘ einen notwendigen Hintergrund darstellen, sich und andere besser verstehen zu lernen. Vollkommen zu Recht verweist Koreik daher beispielhaft auf einen über achtzig Jahre alten Aufsatz, in dem der Autor Schücking bereits feststellte:

“Es klingt sehr gut: Nicht Kenntnis, sondern Erkenntnis! Nicht Wissen, sondern Fähigkeit zur Fragestellung! Aber Erkenntnis setzt zunächst einmal eine gewisse Kenntnis, die Fähigkeit zur Fragestellung setzt auch Wissen voraus.” (Schücking (1927: 10) zitiert nach Koreik (2012: 5))

Das Problem der richtigen Mischung von Wissensvermittlung und selbstständigem Denken und Schließen (mit dem Ziel von Erkenntnisgewinnung) ist also bereits seit langem bekannt und benannt, aber immer noch aktuell. Es gewinnt vielleicht in unserer Gegenwart, in einer sich immer schneller wandelnden Welt mit im Vergleich zu früheren Zeiten weitaus größeren

¹³ Das gilt v.a., wenn Geschichte auf Teilbereiche verengt wird. Zu Recht merkt Koreik (2012: 5) an, dass nur bestimmte historische Fakten (nämlich solche im Rahmen von Politik-, Diplomatie- und Militärgeschichte) im Vordergrund stehen und andere Themenstränge (wie Wirtschafts- und Sozialgeschichte) eher als vernachlässigt angesehen werden können.

Optionen, das eigene Leben zu gestalten, in einer Welt, die immer vernetzter und grenzenloser wird, in einer Welt, in der immer wichtiger zu werden scheint, zu wissen, wo man ‚Wissen‘ abrufen kann, als es im Kopf zu haben, noch an Bedeutung. Denn mit den zunehmenden Möglichkeiten, die uns v.a. das Internet bietet, ist ja nicht automatisch ein größerer Wissensdurst oder eine größere Wissensakkumulation des Einzelnen verbunden. Viele Anzeichen deuten sogar darauf hin, dass die Schere zwischen denjenigen, die über Wissen verfügen, gegenüber denen, die darüber nicht verfügen, sogar größer geworden ist und noch größer werden wird.¹⁴ Wie auch in der westlichen Welt ist in asiatischen Ländern wie Taiwan, Korea etc. zumindest davon auszugehen, dass Jugendliche und Studenten das Internet nicht primär zur Bildung und zur Erschließung der komplexen Realität einsetzen, sondern für das Gegenteil: für die Ablenkung von ebendieser Realität (Spiele, Spielfilme, Musik, Videos und Chats).¹⁵ Für uns Fremdsprachenlehrende mit dem Anspruch auf einen Aufbau einer interkulturellen Kompetenz heißt das, von den Wünschen und Erwartungen der Lerner in nicht unerheblichem Maße abweichen zu müssen.

1.2. Mit dem Aspekt des Wissens und der Wissensvermittlung hängt nun ein noch bedeutenderer Aspekt zusammen, der für eine Behandlung von historischen Inhalten spricht: die Relativität der eigenen Sichtweise (vgl. Koreik 2012: 3). Diese Relativität betrifft fundamental alle kulturellen Erscheinungen, in unserem Kontext bezieht sie sich im Speziellen auf den Blickwinkel, aus dem die eigene Geschichte der Lernerkultur von den Lernern selbst betrachtet wird. Von besonderer Brisanz ist dieser stets dann, wenn die Lerner aus ‚Lernkulturen kommen, in denen Geschichtskennntnisse weitgehend unhinterfragt als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden‘ (Koreik 2012: 3). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, bei den Lernern über ‚multiperspektivische Zugänge‘ (Grabe 2004: 25 nach Koreik 2012: 3) ein Verständnis für die eigene eingeschränkte Perspektive¹⁶ zu entwickeln und sie für ein Problemverständnis zu sensibilisieren, das dazu führt, nach Motiven, Handlungsspielräumen und Alternativen einzelner Akteure zu fragen (vgl. Winkler 2011 nach Koreik 2012: 3). Dies könnte ein Ansatzpunkt sein, den Horizont der Lerner zu erweitern und gleichzeitig dazu beitragen, dass die Lerner die Akteure der Gegenwart besser verstehen lernen (man denke z.B. an die unterschiedliche Europapolitik der einzelnen europäischen Regierungen).

Die eigene, eingeschränkte Perspektive des Denkens zu hinterfragen, ist sicher neben dem in 1.1. erwähnten Aspekt des Wissenserwerbs das zentrale Anliegen, das sich mit dem Einsatz von historischen Inhalten im DaF-Unterricht verbindet.¹⁷

¹⁴ Ein Schlagwort in diesem Kontext ist die vielerorts postulierte ‚Verdummung‘ der modernen Gesellschaften (in Bezug auf Deutschland vgl. z.B. Wicczorek 2009), die oftmals als politisch gewollt betrachtet wird (vgl. z.B. Jaworski 2013).

¹⁵ Früher übernahm v.a. das Fernsehen diese Funktion.

¹⁶ An anderer Stelle spreche ich von einem „begrenzten kulturell-determinierten (Selbst-)Verständnis“ (Steidele 2010b: 31; 40); mit den inhaltlichen Defiziten korrespondieren sprachliche Defizite des Einzelnen, die andernorts als ‚sprachliche Imperfektibilität‘ zu fassen versucht werden (vgl. Steidele 2010a: 133-134).

¹⁷ Auf sprachlicher Seite korrespondieren mit unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven unterschiedliche Strukturen, die eine klare Unterscheidung der eigenen Perspektive und verschiedener fremder Perspektiven kennzeichnen (Konjunktive, indirekte Rede, syntaktische Strukturen, bestimmte Ausdrucksweisen etc.)

1.3. Eine interkulturelle Perspektive lässt sich bei historischen Themen „nicht selten leicht einlösen“ (Koreik 2012: 4),

„weil es in der Weltgeschichte immer wieder eine Ungleichzeitigkeit des Ähnlichen gibt, was bedeutet, dass historische Ereignisse und Prozesse immer auch im Zusammenhang mit vergleichbaren Abläufen zu anderen Zeiten in anderen Ländern oder gar Kulturkreisen betrachtet werden können“ (ebd.).¹⁸

Es gehe nach Koreik vor allem darum, die Lerner zu sensibilisieren und „Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Thesen nach Koreik 2012: 4) zu entwickeln, um Vorurteile und Klischees abzubauen. Hilfreich sei dabei eine „doppelte Verfremdung“ (ebd. 12), die zeitliche und die kulturelle Fremde. Kulturelle Unterschiede relativieren sich, wenn die Erkenntnis gewonnen wird, dass Ähnlichkeiten des vermeintlich Anderen bestehen, wenn diese auch nur im Ungleichzeitigen gesehen werden können. Die Fremdheit des Anderen löst sich damit ein Stück weit auf, so dass vom Lerner eine neue Perspektive eingenommen werden kann.

1.4. Schließlich ist die Auseinandersetzung mit historischen Themen immer auch eine Auseinandersetzung mit Authentischem (vgl. Koreik 2012: 12). Dies ist eine Minimalbedingung, die an jeden guten Fremdsprachenunterricht gestellt werden muss. Gekünstelte Lehrbuchinhalte (Vorstellung, Ausdruck von Gefallen, Hobbys etc.) – und parallel dazu gekünstelte Sprache – ließen sich allenfalls im absoluten Anfängerunterricht rechtfertigen; natürlich ist ‚Smalltalk‘ auch authentisch, jedoch nur in einem kleinen Rahmen (schon Georg von Nürnberg berücksichtigt dies, siehe I.), und wenn es um den Aufbau einer interkulturellen Kompetenz gehen soll, kann sich der Unterricht nicht im Austausch von Freundlichkeiten und Banalitäten erschöpfen.

Authentische Materialien (Textquellen, Tonquellen, Bildquellen) unterscheiden sich von Lehrbuchmaterialien dadurch, dass sie interessenbezogen und auf ein bestimmtes Zielpublikum (jenseits des Fremdsprachenlerner) ausgerichtet sind; hinter jedem authentischen Material stehen Implikationen und Zusammenhänge, die nicht expliziert werden, gesellschaftlich bedingt sind und nur in einem Kontext verortet werden können (vgl. Steidele 2010b: 31). Grundfragen der Geschichtsdidaktik (nach dem Verfasser des Textes, seiner Stellung in der Gesellschaft, nach der Entstehung der Quelle, nach Adressaten und Intention etc.) (vgl. Koreik 2012: 8) lassen sich auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen und können – auch in Kombination mit der sprachlichen Darstellungsweise eines Textes/einer Tonquelle/einer Bildquelle – gewinnbringend eingesetzt werden. Dabei gilt es stets zu beachten, dass jegliche Quelle – auch Fotos, Bilder und Filme – nicht als Abbildung der Wirklichkeit missverstanden wird (vgl. ebd. 10).¹⁹

¹⁸ B. Schlink lässt seinen Protagonisten Michael Berg im ‚Vorleser‘ diesen Zusammenhang prägnant formulieren: „Ich war verblüfft, wieviel ältere Literatur sich in der Tat lesen läßt, als sei sie heutig, und wer nichts über Geschichte weiß, kann erst recht in den Lebensumständen früherer Zeiten einfach die Lebensumstände ferner Gegenden sehen.“ (zitiert nach Steidele 2009: 175, FN 11)

¹⁹ Besonders geeignet erscheint auch in diesem Zusammenhang ein multiperspektivischer Zugang; als Beispiel sei hier auf filmische Umsetzungen von Romanen verwiesen (vgl. bspw. zum Roman ‚Der Vorleser‘: Steidele 2009: 178-179).

Wenn bisher von historischen Inhalten die Rede war, dann meint dies keineswegs eine Verengung auf Personen oder Orte oder Ereignisse, die in irgendeiner Weise als herausragend das „kulturelle Gedächtnis“ im Sinne von Schmidt/Schmidt (2007: 5) prägen. „Erinnerungsorte“ – so der gleichnamige Titel eines Materialienbuches zur deutschen Geschichte im DaF-Unterricht von Schmidt/Schmidt (2007) – verdienen keine besondere Aufmerksamkeit, wenn es darum geht, authentisches Material mit seiner inhärenten Historizität mit dem Zweck, eine interkulturelle Kompetenz über die Erfahrung der Andersartigkeit und Ähnlichkeit des Ungleichzeitigen aufbauen zu helfen, einzusetzen. Insofern ist eine in speziellen Lehrbüchern didaktisch aufbereitete Geschichte nicht nur künstlich, sondern sogar kontraproduktiv, da diese suggeriert, dass nur herausragende Ereignisse/Personen etc. historisch wertvoll (und für den Unterricht brauchbar) seien. Viel wichtiger ist es, die historische Bedingtheit aller Quellen zu verstehen (vgl. die Beispiele in I.).²⁰

2. Diachrone Varietäten

Während Koreik auf inhaltlicher Ebene plausibel für eine Behandlung von historischen Inhalten im DaF-Unterricht argumentiert, warnt er auf sprachlicher Seite vor einem zu hohen Schwierigkeitsgrad der Texte (vgl. Koreik 2012: 4). Insbesondere bei historischen Quellen dürfe das durchschnittliche Sprachvermögen der Lernergruppe nur begrenzt überstiegen werden, und eine veraltete Lexik, Begriffe mit einer speziellen zeitgebundenen Konnotation und veraltete syntaktische Besonderheiten würden die Frage aufwerfen, welcher Gewinn für die Sprachausbildung erreicht werden könne (ebd.). Zwar relativiert Koreik seine Argumentation in Bezug auf die Behandlung der älteren Sprache im Unterricht, indem er auf unterschiedliche Lernergruppen verweist, aber insgesamt überwiegt doch seine Skepsis.

Es ist klar, dass es nicht das Ziel im DaF-Unterricht sein kann, eine produktive Sprachkompetenz bezüglich einer älteren deutschen Sprachstufe aufzubauen (das Gleiche gilt schließlich auch für Dialekte in der synchronen Breite). Gleichwohl ist offensichtlich, dass die Sprache in jedweder Textquelle stets in ihrem historischen Kontext verortet werden muss. So wie auf der Ebene der Inhalte Unterschiedliches und unterschiedlich ‚Altes‘ (Konkretes und Abstraktes wie Denkweisen, Ideologien etc.) parallel existiert, existieren in der Sprache auch unterschiedliche Varietäten und unterschiedlich alte Sprachzustände (Wörter, Strukturen, Bedeutungen etc.) parallel (Beispiel: *Unterpfand* in (iv), *Wiegenfeste* in (v) und *mag sein* in (vi) in I.). Deutschlernende müssen daher z.B. verstehen lernen, dass sie nicht alle Ausdrücke, Strukturen etc., die ihnen in Textquellen aus der Gegenwart begegnen – und das gilt keineswegs nur für literarische Texte – unbedarft und kontextunabhängig benutzen können (vgl. (viii) und (ix) in I.). Desweiteren müssen die Lerner verstehen, dass die Sprache alte Inhalte konserviert oder neu formt. Für den Aufbau einer interkulturellen Kompetenz scheint es daher sinnvoll zu sein, genauso wie auf der inhaltlichen Seite die inhärente Geschichtlichkeit sprachlicher Strukturen auch in der Gegenwart zu erkennen.

²⁰ Das heißt natürlich nicht, dass manche Kapitel bestimmter Lehrbücher nicht auch produktiv im Unterricht eingesetzt werden könnten; als positives Beispiel sei an dieser Stelle Kapitel 53 des Lehrbuchs „Blaue Blume“ genannt (vgl. Eichheim et al. 2002: 319-326), das sich ausführlich mit Sophie Scholl beschäftigt. Als eines der wenigen deutschen Lehrwerke präsentiert die „Blaue Blume“ auch originale historische Textbeispiele (vgl. ebd. 10) und nicht nur Bilder.

Besonders offensichtliche Beispiele für konservierte historische Inhalte sind beispielsweise die deutschen Bezeichnungen für die Wochentage (z.B. *Donnerstag*), in denen die Namen germanischer Götter (z.B. *Þór* = *Thor* = *Donar*) enthalten sind, die Übersetzungen lateinischer Namen für die Wochentage und damit für die römischen Götter (Planeten, z.B. *dies Jovis*), welche ihrerseits aus dem Griechischen übertragen sind, darstellen. Auch Fremdwörter (z.B. *Idiot*), Lehnwörter (z.B. *Marschall*) und Kunstwörter (z.B. *Auto*) sind gute Ansatzpunkte, über versprachlichte Inhalte und die konkrete äußere Form zu reflektieren. Zugleich offenbart die sprachliche Entwicklung oftmals Zusammenhänge im europäischen Rahmen, dessen Berücksichtigung der (in I. erwähnten studentischen) Auffassung, dass es sich beim Deutschen (und bei der deutschen Kultur) um etwas ganz Isoliertes und Abgeschlossenes handle, entgegenwirkt.

Darüber hinaus kann eine ‚philologische Perspektive‘ (nämlich Quellen wenigstens ausschnittsweise im Original zu lesen, vgl. oben (vii)), anstatt auf überarbeitete oder didaktisierte Formate zurückzugreifen, wie es in Lehrbüchern gemeinhin der Fall ist, dazu beitragen, den Prozesscharakter der Sprache zu begreifen und selbstständig Fragen zu entwickeln – bezüglich der Sprache und auch bezüglich der Inhalte.

IV. Zum Nutzen historischer Inhalte und diachroner Varietäten

Geschichte und historische Varietäten im DaF-Unterricht zu behandeln, kann kein Selbstzweck sein. Historische Fakten und sprachliche Entwicklungslinien dienen dem Aufbau einer interkulturellen Kompetenz, da allen Dingen Zeitlichkeit innewohnt, natürlich auch der Sprache. Das ist keine neue Erkenntnis. Dennoch ist es angeraten, auf die Geschichtlichkeit und den Prozesscharakter aller kulturellen Erscheinungen allein deshalb hinzuweisen, weil im zielsprachenfernen Ausland den Deutschlernern dieser Umstand oftmals nicht in ausreichendem Maße bewusst ist. Nun ist kein Studium besser geeignet, die Welt zu verstehen und die eigene, eingeschränkte Perspektive des Denkens und Sprechens zu hinterfragen als ein Sprachstudium. Eine neue Sprache zu lernen bedeutet automatisch, sich in eine andere Welt zu begeben, eine neue Perspektive und am besten: neue Perspektiven kennenzulernen. Den Fremdsprachenlehrern obliegt es, diesen Prozess zu steuern, die Studierenden mit einem reichhaltigen Input zu versorgen, der dazu führt, dass sie aufgrund von hinreichendem Faktenwissen dazu befähigt werden, selbstständig Fragen zu stellen und diesen – interkulturell geschult – auch nach dem Studium selbstständig nachgehen zu können.

V. Erwähnte Literatur

Eichheim, H./ Bovermann, M./ Tesařová, L./ Hollerung, M. (2002): *Blaue Blume. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch Englische Ausgabe. Ismaning.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin u.a.

Hieronimus, M. (2012): Einleitung. In: Hieronimus, M. (Hrsg.) (2012): *Historische Quellen im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86*. Göttingen. S.III-VI.

Jaworski, J. (2013): „10 Strategien der Manipulation“ revisited. In: *Telepolis*. [<http://www.heise.de/tp/artikel/39/39675/1.html>] (Stand: 10.10.2013)

Koreik, U. (2012): Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, M. (Hrsg.) (2012): *Historische Quellen im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86*. Göttingen. S.1-14.

Schmidt, S./ Schmidt, K. (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin.

Schmöe, F. (2006): Frühneuhochdeutsch als Fremdsprache. Interkulturelle Lehrmethodik im 15. Jahrhundert. In: *Deutsch als Fremdsprache 2/2006*. S.103-108.

Steidele, H. (2005): Über die Notwendigkeit, gesprochensprachliche Varietäten im ausländischen DaF-Unterricht zu behandeln. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 16*. S.43-79.

Steidele, H. (2007): Werbung im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 20*. S.277-312.

Steidele, H. (2009) Von der literarischen Erinnerung an die NS-Zeit zum kulturellen Fremdverstehen im DaF-Unterricht. Am Beispiel von Bernhard Schlinks Roman „Der Vorleser“ im erinnerungsliterarischen Kontext. In: *Heinrich Böll 9*. S.165-181.

Steidele, H. (2010a): Sprachkompetenz – Sachkompetenz. Ihre Interdependenz und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 26*. S.125-151.

Steidele, H. (2010b): „Reise, Reise“ oder: „Wohin soll denn die Reise gehen?“ Interkulturell reisen mit Rammstein. In: *DaF-Szene Korea 32*. S.29-41.

Wieczorek, T. (2009): *Die verblödete Republik. Wie uns Medien, Wirtschaft und Politik für dumm verkaufen*. München.

Dr. Holger Steidele
Tamkang University
Department of German
No.151, Yingzhuan Rd.
Danshui Dist., New Taipei City 25137
Taiwan (R.O.C.)
Tel. (office): +886-2-26215656 ext.3207
Tel. (mobile phone): +886(0)975810534
hsteidele@posteo.de