



Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten

**Sprachdidaktische, interkulturelle
und systemorientierte Perspektiven**

Naima Tahiri / Mohammed Laasri /
Said El Mtouni / Rachid Jai-Mansouri (Hg.)

Naima Tahiri/Mohammed Laasri/Said El Mtouni/Rachid Jai-Mansouri (Hg.)
Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten

Sprachen lehren – Sprachen lernen
Herausgegeben von Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio
Band 11

Wissenschaftlicher Beirat

Achim Althaus (Bochum)
Elisabetta Bonvino (Roma)
Marcella Costa (Torino)
Wolfgang Hallet (Gießen)
Brigitte Handwerker (Berlin)
Sabine Hoffmann (Palermo)
René Koglbauer (Newcastle)
Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
Andrea Rössler (Hannover)
Christoph Schroeder (Potsdam)
Andrea Trovesi (Roma)

Die wissenschaftliche Qualität der in dieser Reihe veröffentlichten Bände wird durch die Begutachtung der beiden Reihenherausgeberinnen und durch zwei Gutachten der Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats gewährleistet (*peer reviewed content*).

Naima Tahiri/Mohammed Laasri/Said El Mtouni/
Rachid Jai-Mansouri (Hg.)

Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten

Sprachdidaktische, interkulturelle
und systemorientierte Perspektiven

Umschlagabbildung © wajan – stock.adobe.com

ISBN 978-3-7329-0650-5

ISBN E-Book 978-3-7329-9340-6

ISSN 2364-7116

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2021. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.
Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
<i>Naima Tahiri, Mohammed Laasri, Said El Mtouni, Rachid Jai-Mansouri</i>	
Diversität der Sprachen: ein Konfliktpotential plurilingualer Gesellschaften. Erfahrungen mit vier sprachpolitischen Strategien	15
<i>Ernest W.B. Hess-Lüttich</i>	
Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Marokko	43
<i>Naima Tahiri, Ursula Heming</i>	
Zum Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache auf den Erwerb des Deutschen bei marokkanischen Germanistikstudierenden	71
<i>Mohammed Laasri, Said El Mtouni</i>	
Zum Potenzial interkultureller Literaturtexte zur Fokussierung von Literarizität in DaF. Ein programmatisches Plädoyer am Beispiel des Lehrbuchs <i>Deutsch für alle</i>	97
<i>Beate Baumann</i>	

„welt-strolch macht links-shreibreform“ –
Sprach- und Kulturreflexionen mit literarischen Texten
in den Studiengängen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
am Beispiel des deutsch-brasilianischen Autors Zé do Rock 119

Cornelia Zierau

Transkulturelles Übersetzen und die Rolle der Kulturkompetenz
in ihren Auswirkungen auf die Ausbildung
marokkanischer Studierender der Germanistik..... 137

Said El Mtouni, Mohammed Laasri

Höflichkeitsformen und -normen in E-Mail-Bitten
von Germanistikstudierenden im marokkanischen Hochschulkontext..... 159

Naima Tahiri

„Erinnerungsorte“ in der Ausbildung künftiger DaF-Lehrender
aus der Region MENA/Sudan an der German Jordanian University –
Beispiele aus der Unterrichtspraxis..... 191

Torsten Schaar

Zu den Autorinnen und Autoren 233

Vorwort

Der vorliegende Tagungsband versammelt Beiträge mit verschiedenen Perspektiven auf einen Themenkomplex, der im weitesten Sinne die deutsche Sprache und die Mehrsprachigkeit im Kontext der Germanistik bzw. von Deutsch als Fremdsprache umfasst. Die Publikation ist das Resultat einer im Oktober 2019 durchgeführten Tagung mit dem Titel „Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten: sprachdidaktische, interkulturelle und systemorientierte Perspektiven“. Organisiert wurde sie vom Département de Langue et de Littérature Allemandes der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès. Ernest W.B. Hess-Lüttich eröffnete die Tagung dabei mit einem Vortrag, der die Komplexität mehrsprachiger Gesellschaften und die damit verbundenen sprach- und bildungspolitischen Bestrebungen thematisiert. Gerade die an ausgewählten Regionen bzw. Staaten aufgezeigten „Mehrsprachigkeitspolitik(en)“ verdeutlichen, in welchen Kontexten man sich die Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache grundsätzlich vorstellen muss, wenn man die Mehrsprachigkeit als Einflussfaktor in Lehre und Forschung einbeziehen möchte.

Die Durchführung der Tagung war nur mit finanzieller Unterstützung universitärer und außeruniversitärer Institutionen möglich. An dieser Stelle sei der Dank an das „Laboratoire Langues, Cultures, Dictionnaire et Corpora (LaCuDic)“ und das „Laboratoire Langue, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)“ der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah sowie an das ÖSD-Prüfungszentrum „Centre des Examens d’Allemand ÖSD“ in Fès gerichtet.

Die Veröffentlichung des Tagungsbandes selbst wurde erst mit Geldern des Goethe-Instituts Marokko und des „Laboratoire Sciences du Langage, Littératures, Arts, Communication et Histoire (SLLACH)“ der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah möglich. Die Herausgeberin und die Herausgeber möchten an dieser Stelle beiden Institutionen ihre große Dankbarkeit ausdrücken.

Ein ganz besonderer Dank gebührt auch den Kolleginnen und Kollegen, die durch ihre gutachterliche Tätigkeit die wissenschaftliche Qualität der einzelnen Beiträge und damit des Tagungsbandes gewährleistet haben. Die Nennung dieser Gutachterinnen und Gutachter erfolgt hier in alphabetischer Reihenfolge:

- Dr. Gesa Büchert (Universität Erlangen-Nürnberg)
- Prof. Dr. Dr. Csaba Földes (Universität Erfurt)
- Dr. Hans-Diether Grohmann (Universität Flensburg)
- PD Dr. Franz Januschek (Universität Flensburg)
- Dr. Martina Möller (Universität Tunis)
- Prof. Dr. Julia Ricart Brede (Universität Passau)
- Ass.-Prof. Dr. Riham Tahoun (Helwan Universität Kairo)
- Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg)
- Prof. Dr. Thorsten Roelcke (TU Berlin)
- Dr. Sandra Drumm (Universität Paderborn)

Die Entscheidung für das Peer-Review-Verfahren führte dazu, dass Beiträge auch abgelehnt werden mussten, was sowohl für die Herausgeberseite als auch für die betroffenen Autoren/-innen eine unangenehme Erfahrung war. Der Umfang des Tagungsbandes wurde geschmälert, nicht jedoch die Qualität.

Der Leserschaft sei eine interessante Lektüre gewünscht.

Fès, im August 2021

Die Herausgeberin und die Herausgeber

Einleitung

Naima Tahiri, Mohammed Laasri, Said El Mtouni, Rachid Jai-Mansouri

Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès¹

„Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten: sprachdidaktische, interkulturelle und systemorientierte Perspektiven“ lautete die vom Département de Langue et de Littérature Allemandes der Universität Sid Mohamed Ben Abdellah Fès organisierte und am 04. und 05. Oktober durchgeführte Tagung, an der Wissenschaftler/-innen bzw. Hochschullehrende aus der Germanistik und aus Deutsch als Fremdsprache, die der Mehrsprachigkeit der Studierenden bzw. der Lerner/-innen in Lehr-/Lernkontexten eine besondere Berücksichtigung zukommen lassen, teilnahmen. Unter Anwesenheit internationaler Gäste aus den USA, aus Europa und aus der MENA-Region wurden verschiedene Themenschwerpunkte vorgestellt und diskutiert.

Für den Tagungsband wurde eine Auswahl an Beiträgen aufgenommen, die sich mit Beispielen von Mehrsprachigkeitskontexten und den entsprechenden Sprachpolitiken, mit kontrastiven bzw. interferenzlinguistischen Perspektiven auf den Deutscherwerb, mit Kulturreflexion und Kulturkompetenz sowie dem Konzept der Erinnerungsorte beschäftigen. Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge entsprechend ihrer Reihenfolge im Tagungsband kurz vorgestellt.

Ernest W.B. Hess-Lüttichs Beitrag mit dem Titel *Diversität der Sprachen: ein Konfliktpotential plurilingueller Gesellschaften. Erfahrungen mit vier sprachpolitischen Strategien* handelt von den kommunikativen Herausforderungen, mit denen sich mehrsprachige Gesellschaften in allen Lebensbereichen konfrontiert sehen, und diskutiert, wie diese Gesellschaften mit der Mehrsprachigkeit bzw. mit

¹ Naima Tahiri, Mohammed Laasri und Said El Mtouni sind Mitglieder im „Laboratoire Sciences du Langage, Littératures, Arts, Communication et Histoire (SLLACH)“ der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès. Der vorliegende Tagungsband ist im Rahmen dieser Mitgliedschaft entstanden. Rachid Jai-Mansouri ist seit dem Wintersemester 2020/2021 emeritiert.

Sprachkontakt- und Sprachkonfliktsituationen umgehen. Der Autor thematisiert dies ausgehend von seinen Erfahrungen in vier ausgewählten Ländern bzw. Regionen, die einem in exemplarischer Weise Erscheinungsformen sprachlich komplexer Gesellschaften vor Augen führen. Deutsch bzw. die Germanistik oder DaF stehen dabei nicht im Mittelpunkt der Diskussion. Die deutsche Sprache wird jedoch dort thematisiert, wo sie in den besprochenen multilingualen Gesellschaften relevant ist. Hess-Lüttich geht in seinen Überlegungen u. a. der Frage nach, wie ein konfliktfreies soziales Miteinander sprach- bzw. bildungspolitisch erreicht wird. Durch die vorgenommenen Vergleiche und sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse lassen sich nach Hess-Lüttich möglicherweise auch Strategien optimaler Sprach- bzw. Mehrsprachigkeitspolitik ableiten.

Mit dem Beitrag von **Naima Tahiri** und **Ursula Heming** wird ein konkretes Beispiel für die Germanistik bzw. für Deutsch als Fremdsprache in einer von Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaft thematisiert. Hier wird die Stellung des Deutschen und die mit dieser Sprache verbundenen Herausforderungen und Perspektiven im multilingual und diglossisch geprägten Marokko beleuchtet. Dabei werden sowohl universitäre als auch außeruniversitäre Institutionen angesprochen, in denen die deutsche Sprache Bestandteil der Ausbildung ist. Neben den „traditionellen“, fest etablierten Fächern bzw. Studiengängen mit Deutschbezug (an gymnasialen Oberstufen staatlicher Schulen sowie an Universitäten) werden im Beitrag auch aktuelle Entwicklungen thematisiert, die im Zusammenhang mit den neu eingerichteten Studienkollegs und den sogenannten Transnationalen Bildungsprojekten stehen und die Resultate fruchtbarer Kooperationen zwischen Marokko und Deutschland darstellen. Noch nicht abgeschlossene bzw. umgesetzte Reformen im marokkanischen Bildungsbereich werden dazu führen, dass sich auch das Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. die Germanistik neu positionieren müssen. Der Beitrag wagt dabei eine vorsichtige Einschätzung der Zukunftsperspektiven.

Zum Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache auf den Erwerb des Deutschen bei marokkanischen Germanistikstudierenden lautet der Titel des Beitrags von **Mohammed Laasri** und **Said El Mtouni**. Hier wird insbesondere die Bedeutung des Französischen als Lernhilfe oder -hindernis für den Deutscherwerb

marokkanischer Germanistikstudierender an der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah thematisiert. Ausgangspunkt der Erkenntnisse zu den sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Deutsch und Französisch als Lernhilfe bzw. -hindernis bilden die offenen Antworten der Germanistikstudierenden auf eine in verschiedenen Semestern durchgeführte Befragung. Die Studie zeigt, dass für die Mehrheit der berücksichtigten Studierenden strukturelle Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen einen positiven Effekt auf das Lernen bzw. den Lernerfolg ausüben und Unterschiede das Gegenteil bewirken können. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass Ähnlichkeiten in bestimmten Bereichen zu negativem Transfer führen können. Die Autoren plädieren für eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik, um insbesondere die Einflüsse aus den verschiedenen Sprachen (insbesondere neben Französisch auch Arabisch) besser erfassen und für eine effiziente Gestaltung der DaF-Vermittlung nutzen zu können.

Ausgangspunkt für **Beate Baumanns** Überlegungen zu den Möglichkeiten und dem Mehrwert interkultureller Literaturtexte für die Sprach- und Kulturvermittlung in DaF-Kontexten bildet die 2019 erschienene Publikation *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch* von Abbas Khider. Baumann plädiert für eine Didaktik, die der Literarizität – insbesondere unter Berücksichtigung interkultureller Literaturtexte – in fremdsprachlichen Lern- und Lernkontexten einen größeren Stellenwert beimisst. Mit Auszügen aus Khiders Werk wird gezeigt, welches didaktische Potenzial in solchen interkulturellen Literaturtexten stecken kann. Kennzeichen interkultureller Literaturtexte seien neben der Mehrsprachigkeit auch facettenreiche kulturelle Sichtweisen und daraus resultierende sprachliche Kreativitäten. Die Autorin interessiert sich dabei insbesondere für die Frage, wie sich interkulturelle und symbolische Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit textinhärenten sprachlichen Ambiguitäten und Hybriditäten interkultureller Literatur entwickeln und fördern lassen.

Auch in **Cornelia Zieraus** Beitrag steht das Thema interkulturelle Literatur in Lehr-/Lernkontexten im Fokus. Die Autorin zeigt am Beispiel von Zé do Rocks *fom winde ferfeelt*, wie interkulturelle Literatur für sprachliche und kulturelle Reflexionen in DaF-/DaZ-Studiengängen genutzt werden kann. Zé do Rocks Werk führt auf satirische Art und Weise in als „ultradoitsh“ und „kauderdeutsh“

bezeichnete Varianten des Deutschen ein, die orthographische bzw. lexikalische Verfremdungen enthalten. Die Auseinandersetzung mit interkultureller Literatur in DaF-/DaZ-Kontexten bzw. in der internationalen Germanistik habe nach Zierau das Potential, das eigene Kulturverständnis zu überdenken, weil Erkenntnisprozesse auf interkultureller Ebene stattfinden. Es sei dabei wichtig, literarische Texte nicht ausschließlich für reine Sprach- und Landeskundevermittlung oder für Literaturanalysen zu nutzen. Interkulturelle Literatur entfalte ihr Potential in sich überschneidenden Bereichen von Kulturreflexion und sprachlicher sowie ästhetischer Bildung.

Um Kulturkompetenz geht es auch im Beitrag von **Said El Mtouni** und **Mohammed Laasri**, wobei es gezielt um die Rolle der Kulturkompetenz bzw. der Entwicklung einer sogenannten transkulturellen Kompetenz im Zusammenhang mit der translatorischen Ausbildung marokkanischer Germanistikstudierender geht. El Mtouni und Laasri betonen, dass rein strukturelle Kenntnisse der Fremdsprache Deutsch nicht ausreichen, um dem Übersetzungsauftrag gerecht zu werden. Vielmehr seien neben der Entwicklung der Grundsprachen- bzw. der Fremdsprachenkompetenz auch die der Kulturkompetenz unabdingbar, welche dann in einer transkulturellen Kompetenz ihren Schmelzpunkt fänden. Es werden im Beitrag konkrete Vorschläge unterbreitet, wie die vorhandenen Bildungs-/Wissenslücken der Germanistikstudierenden geschlossen werden können, um diese transkulturelle Kompetenz aufzubauen und zu stärken. Die Translation ist für die Autoren als kultureller Transfer zu sehen, der von zentraler Bedeutung für die praktische Übersetzungstätigkeit sei.

Im Beitrag von **Naima Tahiri** geht es um einen anderen Aspekt der Kulturkompetenz. Es ist allseits bekannt, dass Studierende beim Abfassen von E-Mails an ihre Lehrenden vor verschiedenen Herausforderungen stehen, die sie nicht immer in angemessener Weise bewältigen können. Der Beitrag zeigt am Beispiel von deutschsprachigen E-Mail-Bitten marokkanischer Germanistikstudierender bzw. -absolventen/-innen, welche Verstöße gegen Höflichkeitsnormen bzw. -formen auftauchen können. Dabei zeigt die Autorin insbesondere durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse mit denen einer Vergleichsstudie, dass die marokkanischen Sprecher/-innen des Deutschen als Fremdsprache u. a. mit spezifischen

Schwierigkeiten sowohl auf sprachlicher als auch auf pragmatischer Ebene zu kämpfen haben, die z. T. nicht in E-Mail-Bitten nativer Sprecher/-innen vorkommen. Vor dem Hintergrund der festgestellten Abweichungen und aufgrund der hohen Relevanz studentischer E-Mail-Kommunikation gegenüber statushöheren Hochschulangehörigen empfiehlt Tahiri die frühe Integration der Thematik in die hochschulische Bildung und sie gibt hierfür auch konkrete didaktische Empfehlungen.

Mit **Torsten Schaars** Beitrag wird ein besonderer kultureller Aspekt aufgegriffen, der mit dem Begriff der *Erinnerungsorte* zu fassen ist. Thematisiert werden dabei Erinnerungsorte in der MENA-Region und im Sudan im Zusammenhang mit der Ausbildung angehender DaF-Lehrender an der German Jordanian University (GJU) in Amman, die selbst aus der besagten Region stammen. Ausgehend von Beispielen aus der Unterrichtspraxis in den Modulen „Cultural Studies I & II“ des an der GJU angesiedelten DaF-Masterstudiengangs stellt Schaar eine offene Sammlung – die erste dieser Art – von nationalen Erinnerungsorten der Region MENA/Sudan vor. Die von den Master-Studierenden selbst erfassten bzw. erwähnten Erinnerungsorte verschiedenster Art werden im Beitrag nach verschiedenen Kriterien kategorisiert. Fokussiert werden dabei insbesondere nationale Erinnerungsorte. Der Autor weist aber auch darauf hin, dass die Nutzung derselben für den Unterricht gewisse Einschränkungen auf didaktisch-methodischer Ebene mit sich brächten, was durch die kulturelle Heterogenität der Studierenden hervorgerufen werden könne. Überwinden ließe sich dies durch den Einbezug sogenannter „paralleler“ Erinnerungsorte, die der Autor für die Region MENA/Sudan als Desiderat multilateraler Erinnerungsforschung sieht.

Diversität der Sprachen: ein Konfliktpotential plurilingualer Gesellschaften. Erfahrungen mit vier sprachpolitischen Strategien

Ernest W.B. Hess-Lüttich

Technische Universität Berlin / University of Cape Town

Abstract

Mehrsprachige Gesellschaften sehen sich gegenüber einsprachigen in allen sozialen Domänen mit besonderen kommunikativen Herausforderungen konfrontiert: im Alltag, in den Institutionen, in der Bildung, in den Medien, in der Politik. Wie gehen mehrsprachige Gesellschaften damit um? Dieser Frage will der Beitrag am Beispiel von vier ausgewählten Regionen nachgehen, in denen ich (als Germanist, Linguist, Gast- oder Honorarprofessor) eigene Erfahrungen sammeln konnte: Deutschland bzw. Europa, Schweiz, Indien und Südafrika. Anhand dieser mehrsprachigen Gesellschaften lassen sich aus den vergleichenden Beobachtungen und linguistischen Befunden möglicherweise sprachpolitische Optimierungsstrategien ableiten, die den jeweiligen regionalen, historischen, politischen, religiösen Sonderbedingungen Rechnung tragen.

Schlüsselbegriffe: Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik, Gesellschaftsdomänen, EU, Schweiz, Indien, Südafrika.

1 Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik

Monolinguale Nationalstaaten sind eher die Ausnahme als die Regel. Bei über 7000 Sprachen in ca. 200 Ländern – die Zahlen variieren je nach Quelle und Zählweise (vgl. Pereltsvaig 2017; Eberhard et al. 2019) – muss man schon rein statistisch von der Mehrsprachigkeit eines Landes als dem Normalfall ausgehen. Mehrsprachige Gesellschaften sehen sich gegenüber einsprachigen in allen sozialen Domänen mit besonderen kommunikativen Herausforderungen konfrontiert: im Alltag, in den Institutionen, in der Bildung, in den Medien, in der Politik. Wie gehen mehrsprachige Gesellschaften damit um? Welche Ansätze verfolgen sie, um den sich aus diesen Bedingungen ergebenden Zusatzaufwand gering zu halten

und das soziale Miteinander konfliktfrei zu organisieren? Entlang welcher Parameter lassen sich diese Ansätze miteinander vergleichen und welche versprechen gegenüber konkurrierenden Ansätzen am ehesten Erfolg? Welches Verhältnis besteht zwischen politischer Macht und sprachlicher Vielfalt? Werden Sprachkonkurrenzen politisch dazu missbraucht, soziale, ethnische, ökonomische, kulturelle Asymmetrien zu verstärken (vgl. Sarangi 2009)?

Das sind unsere Ausgangsfragen, wenn wir unseren Blick auf exemplarisch ausgewählte Regionen lenken, die in je unterschiedlicher Weise mit den kommunikativen Problemen multilingualer Sprachgemeinschaften umgehen und sie sprach- und bildungspolitisch zu lösen versuchen: Die europäische Staatengemeinschaft mit ihren 24 Amtssprachen, Deutschland mit seinen (türkischen, arabischen, sorbischen u. a.) Minderheiten, die Schweiz mit ihren vier, Südafrika mit seinen elf offiziellen Landessprachen, Westafrika mit seiner Spannungsbalance zwischen kolonialen und indigenen Verkehrssprachen, Indien mit den (außer Englisch) 22 weiteren Amtssprachen, die nach aktuellem Zensus neben über 100 weiteren Sprachen in Gebrauch sind. Lassen sich aus den vergleichenden Beobachtungen und linguistischen Befunden möglicherweise sprachpolitische Optimierungsstrategien ableiten? Welchen regionalen, historischen, politischen, religiösen Sonderbedingungen ist dabei Rechnung zu tragen?

In Deutschland gilt der Erwerb der deutschen Sprache (nach jahrzehntelanger Verdrängung des Problems: vgl. Hess-Lüttich 1985) heute endlich parteiübergreifend als Schlüssel für eine gelingende Integration fremdsprachiger Immigranten (vgl. Hess-Lüttich 2019). Betrachtet man Immigration als Herausforderung Europas, so gerät dessen Mehrsprachigkeit unweigerlich in den Blick, denn das kulturelle Selbstverständnis der europäischen Länder als Nationalstaaten ist seit dem 19. Jahrhundert wesentlich durch die Sprache begründet (anders als beispielsweise in Südostasien, wo mancherorts die Religionszugehörigkeit wichtiger zu sein scheint).

Den Terminus *Mehrsprachigkeit* oder *Multilingualismus* habe ich hier zunächst informell eingeführt und im landläufig-alltagssprachlichen Sinne gebraucht, denn auch in der Linguistik wird der Begriff keineswegs immer wohldefiniert und einheitlich verwendet (Oksaar 2003; Dembeck/Parr 2017; Eberhard et al. 2019;

Földes/Roelcke in Vorb.). Im Sinne des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs unterscheiden wir herkömmlich zunächst zwischen der alltagsweltlich erworbenen und der institutionell vermittelten Mehrsprachigkeit (Werlen 1997). Während in vielen afrikanischen Ländern Mehrsprachigkeit eine gleichsam naturwüchsige Selbstverständlichkeit sei, meint z. B. Utta v. Gleich (2004: 137), die in Brasilien lehrt, sei bildungsferneren Menschen in Lateinamerika oft nur ihre Muttersprache (meist Spanisch bzw. brasilianisches Portugiesisch oder eine der indigenen Indio- und Amazonassprachen) geläufig, wobei sie die Unterschiede in der Bewertung mehrsprachiger Kompetenz in solchen der (De-)Kolonisation begründet sieht (was etwa auch für die indische Sprachpolitik gelten würde, doch dazu später).

Ebenso uneinheitlich wie der Mehrsprachigkeitsbegriff wird der Terminus *Sprachpolitik* verwendet: einerseits entspricht er etwa dem englischen *language policy* und zielt auf den Schutz der Sprachen von Minderheiten, andererseits klingt darin auch *language politics* an, die nach Dominanz einer Sprache zu Lasten anderer strebt (wie früher im Kolonialismus oder neuerdings im israelischen Nationalitätsgesetz, in dem das Hebräische zur offiziellen Landessprache erklärt und die bisherige zweite Amtssprache Arabisch zu einer Nebensprache mit Sonderstatus herabgestuft wird). Von der *Sprachpolitik* (und ihren beiden Bedeutungen) ist zudem noch die *Sprachplanung* (*language planning*) zu unterscheiden, die das Sprachverhalten von Menschen aus politischen Gründen zu beeinflussen und zu steuern versucht. Zuweilen findet man zudem dem Begriff der *Sprachpolitik* den der *Sprachenpolitik* (*language management*) gegenübergestellt, die die Ziele sprachpolitischer Entscheidungen, die Mittel ihrer Durchsetzung sowie das Verhältnis der Sprecher im kookurrenten Sprachgebrauch beschreibt (vgl. Marten 2016). Alle vier Aspekte und terminologischen Bedeutungsnuancen werden für den Vergleich von Mehrsprachigkeitspolitik(en) relevant.

2 Mehrsprachigkeitspolitik in Europa

Die 24 offiziellen Sprachen der EU – Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Kroatisch,

Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch – sind *gleichberechtigt*, aber nicht *gleichrangig*. Alle Bürger haben (gemäß § 21 des Vertrages von Maastricht) grundsätzlich das Recht, mit den EU-Institutionen in ihrer eigenen Sprache zu kommunizieren und alle offiziellen Dokumente der EU in Übersetzung anzufordern. Diese werden jedoch in der Regel zunächst meist nur in den Verfahrenssprachen Englisch und Französisch formuliert und dann je nach Bedarf übersetzt. Von den Amtssprachen sind die zwölf Arbeitssprachen zu unterscheiden, während die über 60 Regionalsprachen in der Praxis der EU-Administration kaum eine Rolle spielen (vgl. Haselhuber 2012). Auch die frühen Vorschläge, zur Vermeidung sprachlicher Wettbewerbsvorteile Plansprachen für Europa (etwa auf der Basis des Esperanto) zu entwickeln, wurden nicht weiter verfolgt (Abb. 1).

Offiziell mehrsprachige Länder, wie Belgien (oder die Schweiz, die innerhalb des Territoriums der EU liegt, ihr aber nicht angehört), sind freilich die Ausnahme, weshalb die Sprachpolitik der EU den Fremdsprachenerwerb programmatisch fördert. Der 2007 berufene rumänische EU-Kommissar für Mehrsprachigkeit Leonard Orban (nicht zu verwechseln mit dem Ministerpräsidenten Ungarns, Viktor Orbán) gab das ehrgeizige Ziel vor, alle EU-Bürger sollten sich in mindestens zwei, besser drei Sprachen verständigen können: neben ihrer Muttersprache sollten sie daher Englisch als Verkehrssprache und vielleicht die Sprache des jeweiligen Nachbarlandes lernen. Außerdem wurden zahlreiche Projekte zum Schutz von Regional- und Minderheitensprachen gefördert (wie Baskisch, Friesisch, Gälisch, Isländisch, Katalanisch, Sorbisch, Walisisch u. a.). Allerdings wurde die Eigenständigkeit des Ressorts bereits 2010 wieder aufgehoben (und damit seine Bedeutung herabgestuft), seine Funktion in der Kommission Juncker dem Kommissar für Haushalt und Personal zugeordnet (was für sich sprechen dürfte).

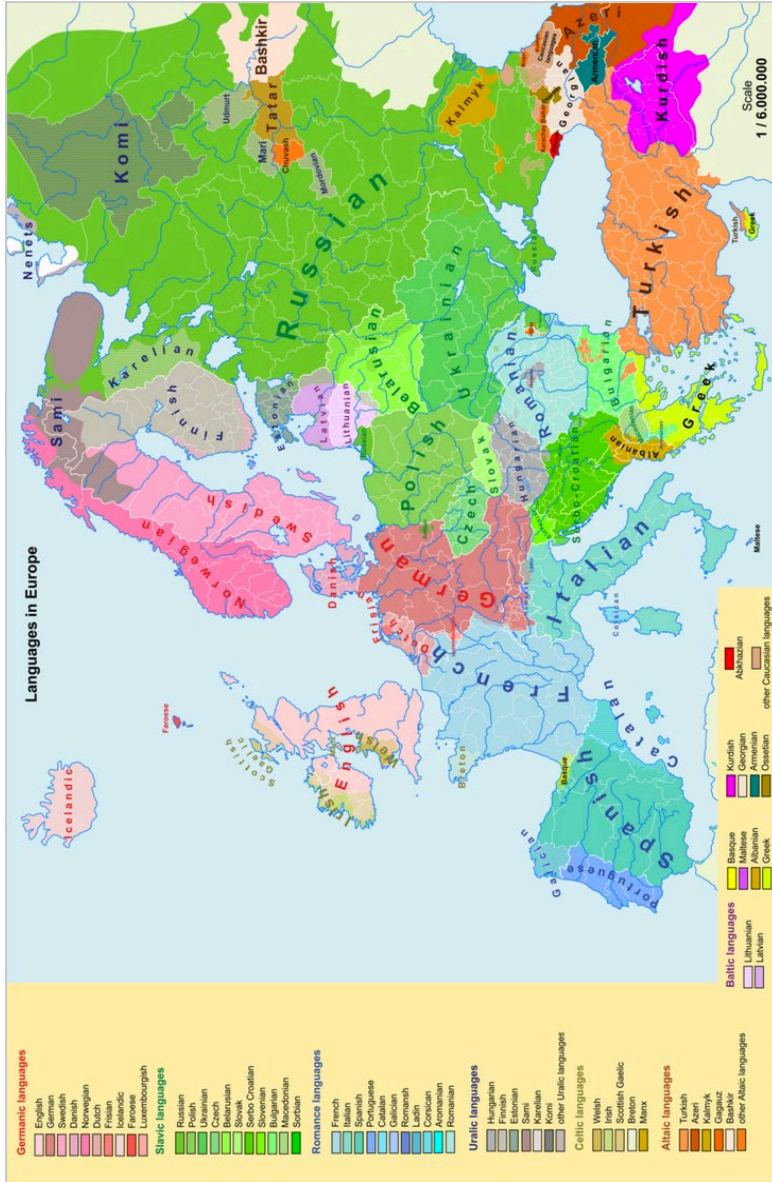


Abb. 1: Europäische Sprachenvielfalt
 (© <https://landkartenindex.blogspot.com/2014/06/landkarte-der-sprachen-in-europa.html> (letzter Zugriff: 01.11.2020)).

Seit 2019 liegt die Verantwortung wieder beim Kommissariat für Bildung, das in der Kommission von der Leyen freilich auch noch für Kultur, Jugend und Sport zuständig ist. Da die neue Amtsinhaberin, die Bulgarin Marija Gabriel von der konservativen Parteienfamilie der EVP, zusätzlich und gleichzeitig für die Bereiche Wissenschaft und Forschung sowie Innovation zuständig ist, wird einer gezielten Sprachpolitik vermutlich nicht mehr die erste Priorität eingeräumt.

Der Verständigung über die Landesgrenzen hinweg dient auch das nach Desiderius Erasmus von Rotterdam (1465-1536) benannte Programm, das es in jedem Jahr zahllosen Studenten und Dozenten ermöglicht, sich vorübergehend in einem anderen europäischen Land fortzubilden.¹ (Insofern ist die Chuzpe einer rechtsradikal-europafeindlichen Partei im deutschen Parlament kaum zu überbieten, seit 2018 ausgerechnet den Namen des großen paneuropäischen Humanisten für ihre aus Steuern finanzierte Parteistiftung zu missbrauchen.) Die Sprachenvielfalt bringt natürlich auch nicht zu unterschätzende Probleme mit sich, woran z. B. Barbara Pozzo und Valentina Jacometti in der Einleitung zu ihrem Sammelband über *Multilingualism and the Harmonisation of European Law* im Hinblick auf den immensen Bedarf an Übersetzungen erinnern (Pozzo/Jacometti 2006: 4):

„On the other hand, multilingualism is considered in some respects as being undoubtedly a treasure-house of European culture, while at the same time the source of innumerable problems, when it comes to drafting, translating and interpreting acts produced by Community institutions in all the various official languages. [...] At an operative level, it has often been said that translating into and from each

¹ Nach dem altrömischen Rechtsgrundsatz „Pronuntiatio sermonis in sexu masculino ad utrumque sexum plerumque porrigitur“ (Corpus Iuris Civilis Dig. 50, 16, 195) und im Einklang mit höchstrichterlicher Rechtsprechung (s. BVG-Personenstandsurteil 1 BvR 2019/16 v. 10.10.2017 gem. Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG und BGH-Personenbezeichnungsurteil VI ZR 143/17 v. 13.03.2018), aber auch in vager Erinnerung an dereinst gültige Regeln der deutschen Grammatik und stilistischen Form (vgl. Glück 2020; Ruge 2021) möge das generische Maskulinum in diesem Beitrag Personen *jedweden* Geschlechts bezeichnen. – Eine Vortragsfassung dieses Beitrags soll auch in den Online-Akten einer *Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* in Benin zugänglich gemacht werden.

official language is no longer a practical proposition, in that nowadays it is necessary to navigate among 380 possible language combinations.”

Das ist natürlich auch ein bedeutender Kostenfaktor. Nicht unproblematisch erscheint mir auch der ökonomische Bias, der alle Verlautbarungen zur Mehrsprachigkeitspolitik leitmotivisch durchzieht (vgl. Studer et al. 2008). Dem entspricht die zunehmende Dominanz des Englischen, was ökonomisch praktisch ist, aber den Minderheitensprachen nicht hilft (vgl. Nißl 2011). Deren Förderung ist entsprechend selektiv und bislang weder besonders wirksam noch langfristig nachhaltig; die Migrantensprachen werden zudem ausdrücklich ausgeschlossen, was integrationspolitisch erkennbar anachronistisch wirkt. Das komplexe Verhältnis von Sprachgemeinschaft, Identität, Nationalität ist damit noch gar nicht angesprochen, auch nicht das von Sprachkontakt und Sprachkonflikt (Földes 2005) und erst recht nicht das von Standardsprachen und regionalen bzw. sozialen Varietäten (Hess-Lüttich 1983). Mit dem Austritt Großbritanniens Ende 2020 gewinnt die Diskussion über das Primat oder die Dominanz des Englischen als europäischer *lingua franca*, Amts- und Verkehrssprache sowie über die exorbitanten Kosten des Übersetzungsdienstes wieder an Fahrt.

3 Mehrsprachigkeitspolitik in der Schweiz

Nach verbreiteter Auffassung gilt die Schweiz im Hinblick auf ihre Sprach(en)politik und im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Bevölkerung als Vorbild für das vielsprachige Europa (vgl. Hess-Lüttich 2006). Ihr sprachlicher Föderalismus wird hervorgehoben, wonach die Landesteile ihre eigenen sprachpolitischen Ansätze verfolgen könnten, aber ihre Sprachen als Landessprachen respektiert seien (Siguan 2001). Die Mehrsprachigkeit des bis 1803 rein deutschsprachigen Landes wurde mit der Föderationsverfassung von 1848 sozusagen offiziell; ihr Sprachenartikel wurde als § 116 in die Bundesverfassung der *Confoederatio Helvetica* übernommen, der Deutsch, Französisch und Italienisch und – seit 1938 – auch Rätoromanisch als Nationalsprachen der Schweiz festschreibt (vgl. Widmer et al. 2004).

1996 wird der Artikel ergänzt, das Rätoromanische erhält den Rang einer Teilamtsprache. In der neuen Bundesverfassung, seit 2000 in Kraft, rückt die Mehrsprachigkeit weiter nach vorn: in § 4 wird sie als Wesensmerkmal der Schweiz definiert, in § 18 wird die „Sprachenfreiheit“ als Grundrecht verankert, das den Gebrauch der Muttersprache schützt. Weiter hinten, im § 70, wird das Grundrecht durch „Amtssprachenregelung“ und „Territorialprinzip“ allerdings wieder eingeschränkt: die Kantone (im dreisprachigen Graubünden auch die Gemeinden) legen Amts- und Schulsprachen fest, sodass Familien, die von der Westschweiz in die Ostschweiz ziehen oder von dort in die Südschweiz, in der Schule und auf den Ämtern leider die Sprache wechseln müssen. So findet die Freiheit der Muttersprache ihre Grenzen an denen des Kantons (Koller 2000).

Die Einzelheiten regelt ein Sprachengesetz (SpG), das 2010 in Kraft tritt und Maßnahmen vorsieht zur Förderung der Sprachkompetenz in den Landessprachen, zum Austausch zwischen Sprachterritorien, zur Unterstützung von sprachpolitischen Projekten und zum Auf- und Ausbau eines (2008 an der Universität Freiburg/Fribourg gegründeten und heute von Thomas Studer geleiteten) Instituts für Mehrsprachigkeit. Die Behörden haben (nach § 5.2 SpG) die Amtssprachen übrigens „in ihren Standardformen“ zu verwenden, was auch für die Schule gilt (§ 15.1 SpG), mindestens eine weitere Landessprache sowie eine weitere Fremdsprache sei zu lernen (§ 15.3 SpG). Von den 26 Kantonen sind 17 deutschsprachig, vier französischsprachig, einer italienischsprachig (Tessin); drei sind zweisprachig (Bern, Freiburg, Wallis) und einer ist dreisprachig (Graubünden). Die Sprachgrenzen und das Verhältnis der Landessprachen untereinander sind seit über 100 Jahren relativ stabil: über 62 % der Schweizer sprechen als Muttersprache das, was sie als Deutsch bzw. Schweizerdeutsch bezeichnen, knapp 23 % Französisch, ca. 8 % Italienisch (bzw. Tessiner Dialekt), 0,5 % Rätoromanisch bzw. Rumantsch, auf das noch zurückzukommen sein wird (Abb. 2).

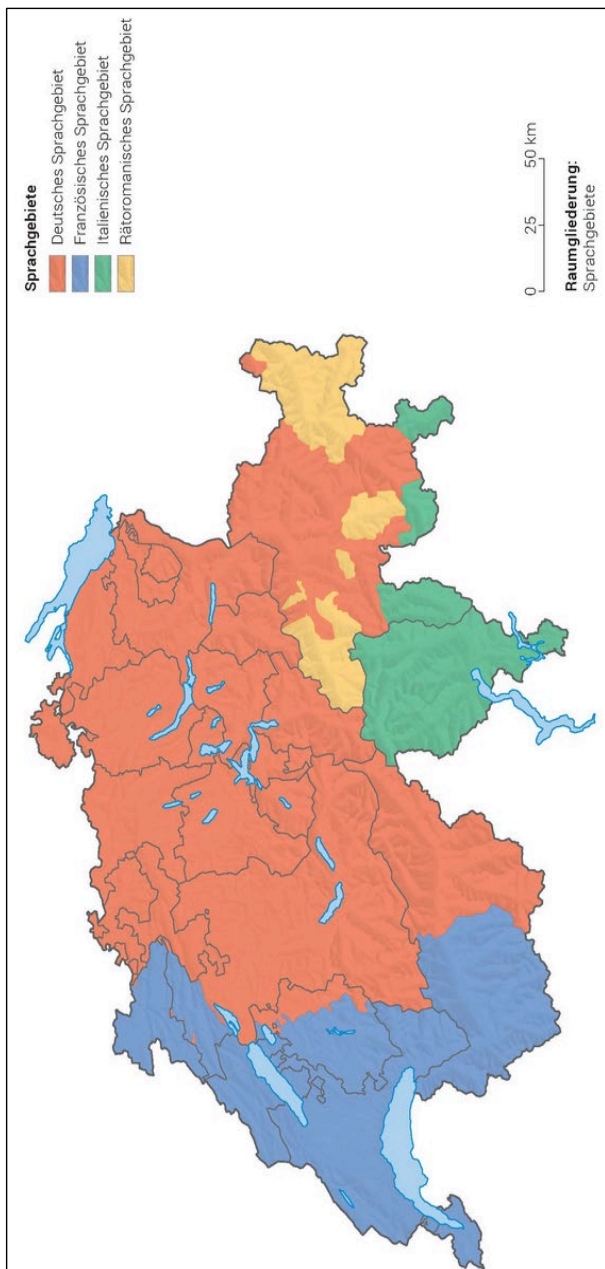


Abb. 2: Sprachregionen der Schweiz (© Bundesamt für Statistik, Bern) (<https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/de/home.html> (letzter Zugriff: 01.11.2020)).

Soweit die juristischen Grundlagen und statistischen Daten, die freilich nicht unbedingt den ‚gefühlten‘ Verhältnissen entsprechen. Die frankophone Minderheit etwa fühlt sich trotz aller Förderungen sprachpolitisch gegenüber den deutschsprachigen Kantonen benachteiligt, die Tessiner sehen das gelassener, die Graubündner sprechen meist ohnehin drei Sprachen (Bichsel 1994; Cichon 1998). Sie sind damit in mehrfachem Sinne Minorität, denn Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft heißt nicht notwendigerweise auch zugleich Mehrsprachigkeit ihrer Mitglieder. Man unterscheide hier deshalb die individuelle Mehrsprachigkeit von der sozialen bzw. kollektiven oder institutionellen (Lüdi/Py 1994). Die individuelle Mehrsprachigkeit beschränkt sich im Grunde auf eine schmale Oberschicht der sogenannten „Kaderleute“ in den wirtschaftlichen Ballungszentren um Zürich und Basel, auf die Tourismusgebiete im Tessin sowie auf ein paar Grenzregionen im Wallis und um Biel/Bienne und Freiburg/Fribourg (vgl. Lüdi/Werlen 2005).

Die restlichen Gebiete sind in sich nicht etwa homogen, sondern weisen eine Fülle von Varietäten auf. In der Deutschschweiz werden bekanntlich unter nahezu allen Umständen die alemannisch-schwyzerdütschen Dialekte gesprochen (Standarddeutsch gilt als *Schriftsprache* – Stichwort: „mediale Diglossie“ – und ist auf bestimmte institutionelle Rituale und einige performative Sprechakte beschränkt, z. B. Urteilsverkündungen, Gebete u. ä.). Im Süden sind die lokalen italienischen Dialekte nur im privaten Umfeld noch lebendig, überregional ist der lombardische Dialekt in Gebrauch, aber in offiziell-öffentlichen Situationen und gegenüber Fremden würde etwas Anderes als die italienische Standardsprache als unpassend empfunden (vgl. Lurati 2000; Moretti 2003). Im Westen klingt im Akzent das alte Patois (< *patte* ‚Pfote‘) der Romandie durch, der aber unbeschadet allerlei regionaler Besonderheiten (etwa in der Zählweise z. B. *septante* statt *soixante-dix*) als Ausdruck mangelnder Bildung und sozialer Benachteiligung oder rückständiger Lebensart gewertet wird, was leicht zu entsprechenden Verzerrungen in der Wahrnehmung deutschschweizerischer Spracheinstellungen in dieser Frage führt.

In Graubünden ist die Situation noch unübersichtlicher (Cathomas 1994; Liver 2000; Coray 2003). Rätoromanisch wurzelt wie das verwandte Ladinische und Friaulische in einer mit Latein gemischten rätischen Ursprache, aus der sich im 16. Jh. die fünf hier gültigen Idiome Surselvisch, Sutselvisch, Surmeirisch, Puter

und Vallader als gleichberechtigte Schulsprachen entwickelt haben, die von ca. 60.000 Schweizern gesprochen wird. Daraus wurde erst 1980 von Heinrich Schmid das *Rumantsch Grischun* als ihnen gemeinsame Schriftsprache geschaffen, die seither als Rechts- und Verwaltungssprache (und seit 1996 als Amtssprache im Verkehr mit dem Bund) verwendet wird, die aber so niemand spricht. Dafür wird sie mit sprachpflegerischer Anstrengung auf allerlei andere Textsorten wie Formulare, Gebrauchsanweisungen, Werbeprospekte etc. übertragen. Die Lia Rumantscha verweist (unter www.liarumantscha.ch) auch stolz auf ihren zunehmenden Gebrauch bei einigen (offensichtlich finanziell unabhängigen) literarischen Autoren aus der Gegend. Sie bleibt indes nicht unumstritten: manche machen von ihr das Überleben des Rätoromanischen abhängig, für andere bedeutet sie das „Todesurteil für die fünf romanischen Idiome und damit den Untergang der vierten Landessprache schlechthin“ (Pedretti 1994: 361). Dem Sprachenverlust sucht der Bund mit Wiederbelebungsmaßnahmen (*revitalisation*) vom Kindergarten bis zur Bundesverfassung (§ 116.3 BV) entgegenzuwirken (vgl. Lüdi/Werlen 2005).

Davon begrenzt beeindruckt, können die meisten Graubündener im Zweifel aber auch Deutsch und meistern damit mühelos eine mehrfach gestaffelte doppelte Diglossie: in der Gemeinde Bivio im südlichen Graubünden etwa leistet sich die Sprachgemeinschaft den Luxus von drei Sprachen für den Schriftverkehr (Rumantsch Grischun, Italienisch, Deutsch) und sechs Varietäten für den mündlichen Umgang miteinander: die lokale Ortsmundart (Bivio) oder den Dialekt von Bergell (Soglio), den Regiolekt von Surmeir, die lombardische Umgangssprache, dazu einen schwyzerdütschen Dialekt und zur Not das Schriftdeutsche, soweit man nicht lieber ins Italienische oder gleich ins Englische flüchtet.

Das Englische wächst derweil inoffiziell als fünfte Landessprache heran, was seit seiner Einführung als erste Fremdsprache in einigen Kantonen der Deutschschweiz (zu Lasten der anderen Landessprachen) vor allem in der frankophonen Westschweiz für Diskussionen sorgt (Dürmüller 1996). Die einen bekämpfen den Trend als Anschlag auf die vermeintliche Mehrsprachigkeit und schleichenden Ersatz der Kenntnis der Landessprachen durch eine *lingua franca*, die alle gleich schlecht beherrschen. Die anderen (meist die Jüngeren) begrüßen ihn als elegante

Lösung des eigentlichen Problems, das der zunehmenden Aversion gegen das Deutschlernen in der West- und Südschweiz zugrunde liegt: dem Insistieren der Deutschschweizer auf ihren Dialekten im Gespräch (vgl. Murray 2003). Dabei ist die Sprachenvielfalt der jungen Leute ausweislich einer 2015 publizierten Studie zur Sprachkompetenz Schweizer Jugendlicher durchaus bemerkenswert: immerhin 126 Sprachen wurden erfasst, was für die Multikulturalität des Landes spricht. Nur leider erwies sich die Sprachkompetenz in den nicht-muttersprachlichen Landessprachen (der unmittelbaren Nachbarkantone also) als eher bescheiden, das Englische schnitt hier deutlich besser ab (Grin et al. 2015).

In der Tat sind immer weniger Schüler der Süd- und Westschweiz mit dem Landessprachenargument für den mühseligen Erwerb des (Standard-)Deutschen zu gewinnen, wenn sie ihren Aufwand im Kontakt mit den Deutschschweizern nicht durch bessere Verständigung vergolten sehen (Hess-Lüttich 2000). Dem Deutschunterricht wird heute in der lateinischen Schweiz mit merklichem Widerwillen und spürbarer Resignation begegnet (Facon 1996; vgl. Rellstab 2021). Der Sprachregionalismus verschärft sich, der Graben wird tiefer, und schuld sei das aus frankophoner Sicht unverständliche Schwyzerdütsch. Selbst die Tessiner bleiben dann lieber bei ihrer Herkunftssprache, die sie bei einem Umzug in die Romandie relativ rasch zugunsten des Französischen ablegen.

Umgekehrt kommt es den Deutschschweizern immer weniger in den Sinn, im Umgang mit ihren Landsleuten auf ihren Dialekt zu verzichten. Dann eben lieber Englisch, das ihnen näher ist und leichter scheint als das Hochdeutsche, das sie immer trotziger und ungeachtet aller linguistischen Befunde als Fremdsprache einstufen. Die tieferen Gründe für diesen merkwürdigen Sonderfall in Europa werden vielerorts erforscht. Denn die Situation ist weder gottgegeben noch im helvetischen Genom angelegt, sondern eine sprachhistorisch jüngere Entwicklung der letzten 100 Jahre. Neben den verständlichen politischen und historischen Gründen (Abgrenzung zu Deutschland) beschleunigen zwei Institutionen eine Entwicklung, die manche bereits im Übergang von einer schleichenden Hollandisierung zu einer galoppierenden Belgisierung sehen: die Schulen, die den standardsprachlichen Unterricht zugunsten der Dialekte vernachlässigen, und die elektronischen Medien, die sich vom Dialektgebrauch in der Deutschschweiz

höhere Quoten versprechen. Die Sprachgrenzen sind auch Mediengrenzen. Die Schweiz wird überdies von den großen Medienangeboten der drei angrenzenden Sprachgebiete überlagert. Angesichts dieser Medienangebote aus Deutschland, Frankreich und Italien liegt die Nutzung *fremdsprachiger* Medien in der Schweiz trotz vielfältiger Förderung bei gerade mal 3 % (Hess-Lüttich 2003; Blum 2014).

4 Mehrsprachigkeitspolitik in Indien

Ähnlich wie die EU und die Schweiz hat auch Indien eine föderale Struktur mit 28 Bundesländern (und sieben bundesunmittelbaren Unionsterritorien). Die Bundesländer sind im Hinblick auf ihre territoriale Größe und Einwohnerzahl mit europäischen Ländern vergleichbar. Allerdings ist die sprachliche Vielfalt mit je nach Zählweise 121 (Zensus 2011) bis 427 Sprachen aus mindestens fünf Sprachfamilien (Indo-Arisch, Dravidisch, Austro-Asiatisch, Tibeto-Birmanisch, Andamanesisch) deutlich größer und in sich differenzierter (vgl. Eberhard et al. 2019; Kausen 2013 und 2014). Überregionale Landessprachen sind Hindi und Englisch, dazu sind zusätzlich 21 Amtssprachen offiziell anerkannt (Assamese, Bengalisch, Bodo, Dogri, Gujrati, Kannada, Kashmiri, Konkani, Maithili, Malayalam, Meitei, Marathi, Nepali, Oriya, Panjabi, Sanskrit, Santali, Sindhi, Tamil, Telugu, Urdu: Abb. 3).²

² Wichtige Hinweise zur indischen Mehrsprachigkeitspolitik verdanke ich im Folgenden meinem Schüler Abhimanyu Kumar Sharma, PhD (Cantab.), der seit 2019 als Professor für Germanistische Linguistik an der renommierten Jawaharlal Nehru University in New Delhi lehrt; außerdem danke ich Anil Bhatti für die Einladung zu einem Gastsemester (2005) ebendort, während der mein Interesse an der Mehrsprachigkeit Indiens geweckt wurde.

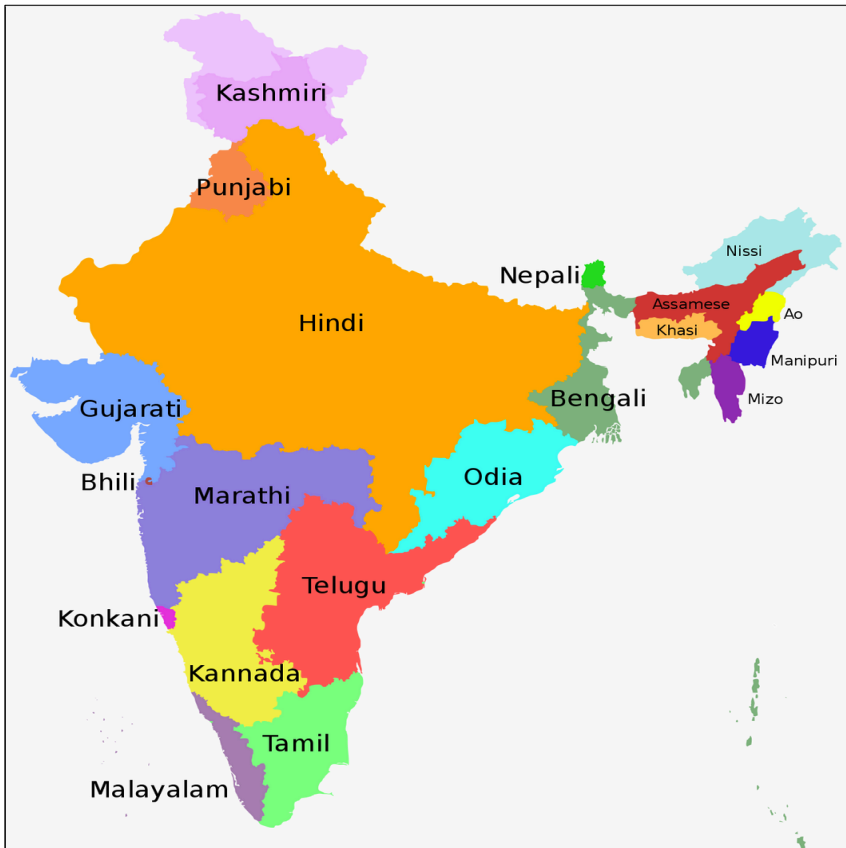


Abb. 3: Sprachregionen in Indien im Überblick
 (© https://de.wikipedia.org/wiki/Sprachen_Indiens (letzter Zugriff: 01.11.2020)).

Von bildungspolitischem Interesse versprechen die Ergebnisse einer Studie zu sein, die im Rahmen einer Institutspartnerschaft zwischen Göttingen und Mumbai erstellt wurde und die Mehrsprachigkeitsmodelle in Deutschland und Indien und deren Umgang mit (sprachlicher, sozialer, kultureller) Heterogenität in verschiedenen sozialen Domänen (wie Wissenschaft, Literatur, Film und Musik) miteinander vergleicht (Bogner et al. 2021).

Auf die sehr komplexe (Kolonial-)Geschichte kann ich hier nicht näher eingehen, aber sprachpolitisch interessant ist der Umstand, dass sich das unabhängig gewordene Indien 1956 eine neue Gliederung in 14 Bundesländer und 7 Unionsterritorien gab – und zwar auf sprachlicher Basis. Dabei kam es zu allerlei Überschneidungen und Überlappungen, sodass auch zwei- und mehrsprachige Regionen entstanden. Neben Englisch als der Kolonialsprache gewann die (mit gut 78 % der Sprecher) am weitesten verbreitete indische Sprache Hindi in § 343 als „official language of the Union“ Verfassungsrang und wurde damit maßgeblich für die Kommunikation im öffentlichen Sprachgebrauch bzw. im amtlichen Verkehr der Exekutive auf Bundes- und Landesebene. In der Judikative indes dominiert nach wie vor Englisch, das inzwischen weniger als Kolonialsprache wahrgenommen wird – zur Abgrenzung pflegt man die spezielle Varietät des *Indian English* – denn als neutrale Instanz in der Konkurrenz der indigenen Sprachen.

Dennoch forciert die Bundesregierung die Modernisierung und Standardisierung des Hindi durch zahlreiche sprachpolitische Maßnahmen, durch die Gründung eines zentralen Spracheninstituts und etlicher Kommissionen, Akademien, Trainingsprogramme, Stipendien.³ Zeitungen, Radio- und Fernsehsender sind in den meisten Sprachen verfügbar; die Literatur- und Filmförderung dient der Pflege aller offiziellen Sprachen (Bhatia et al. 2003); die Universitäten tragen in ihren Sprachabteilungen das ihre dazu bei, spezielle Programme gibt es für Sanskrit, Arabisch, Persisch, Pali und Prakrit.

Ähnlich wie in Europa und der Schweiz fordert die *Three Language Formula* den schulischen Erwerb von (mindestens) drei Sprachen: die jeweilige Regionalsprache, Hindi (bzw. eine andere Regionalsprache in den hindisprachigen Regionen), Englisch und/oder eine andere lebende europäische Sprache wie Deutsch,

³ Indische Organisationen, die im Bereich der Förderung und Entwicklung der Sprachen tätig sind: Central Hindi Directorate, Commission for Scientific and Technical Terminology, Kendriya Hindi Sansthan, Central Institute of Indian Languages, National Translation Mission, National Council for Promotion of Urdu Language, National Council for Promotion of Sindhi Language, English and Foreign Language University, Rashtriya Sanskrit Sansthan, Maharishi Sandipani Rashtriya Veda Vidya Pratishthan, Central Institute for Classical Tamil u. a.

Französisch oder Russisch. Diese nationale Vorgabe der Sprach(en)politik findet freilich nicht in allen Bundesländern Beachtung, bei denen (ähnlich wie in Deutschland) die Bildungshoheit liegt, was immer mal wieder zu Konflikten führt, die vor allem den Status jeweiliger Regionalsprachen in der Konkurrenz mit den Nationalsprachen betreffen. Sprachkonflikte entzündeten sich auch an dem ursprünglichen Plan, Hindi als alleinige Nationalsprache zu installieren, was z. B. für die Tamilen inakzeptabel war, die über eine jahrtausendealte Sprach- und Literaturtradition verfügen. Wie in der EU und der Schweiz war die Dreisprachenpolitik für die innerstaatliche Verständigung nur begrenzt erfolgreich; in den Hindi-Regionen lernten die Menschen lieber Sanskrit als die Sprache des benachbarten Bundeslandes, in Nordindien wurden die südindischen Sprachen nicht gelernt und umgekehrt.

Die berühmte *Eighth Schedule*, die eingangs erwähnte Liste der (inkl. Hindi und Englisch) 23 Amtssprachen, sorgt seit Jahrzehnten für Konfliktstoff, weil das Kriterium für die Aufnahme einer Sprache in diese Liste – also eine eigene Literatur- und Medientradition – nicht immer konsequent Anwendung findet (Dutt 2006). Es sind auch keine demographischen, kulturellen oder linguistischen Kriterien ausschlaggebend, sondern eher solche des politischen Einflusses. Die Aufnahme von Urdu war z. B. eine politische Konzession an die Muslime, obwohl es sich außer in der Lexik (mit Lehnwörtern aus dem Persischen) kaum von Hindi (mit seinen Sanskrit-Ursprüngen) unterscheidet. Umgekehrt wurde die Aufnahme in die Liste dem von gut 33 Millionen Sprechern gebrauchten Bhojpuri als einer Hindi-Varietät verwehrt. Marwari im Bundesland Rajasthan hat es nicht geschafft, weil die Vertreter der anderen Sprachen (Mewari, Harauti, Malvi, Dhundhari, Urdu, Panjabi) sich benachteiligt fühlten. Voraussetzung zur Anerkennung als klassische Sprache (wie Sanskrit, Pali und Prakrit) ist der Nachweis einer literarischen Tradition von 1500-2000 Jahren, dann besteht Aussicht auf Förderung ihrer Erforschung. Als Tamil 2004 diesen privilegierten Status erkämpft hatte, reklamierten die Vertreter von Kannada und Telugu das auch für ihre Sprachen, wogegen die Tamilen wiederum vor Gericht zogen. Der Sprachenkonflikt schwelt bis heute.

Ein weiteres, bis heute virulentes Problem ist die Abgrenzung zwischen Sprachen (*languages*) und Varietäten (*mother tongues*), was zu bizarren Schwankungen in der Zählung der Sprachen in Indien geführt hat. Der erste *Linguistic Survey* 1816 von W. Marey zählte 33 Sprachen, Grierson kam 1923 in seinem legendären *Linguistic Survey of India* auf 250 Sprachen und 750 Dialekte (Varma 1972). Sarangi (2009) erinnert an einen Zensus, der 1881 3000 „mother tongues“ (Varietäten?) notiert, 1961 sackte die Zahl auf 1652, 1981 stieg sie auf fast 7000, 1991 gar auf 10.400, aber nur 114 „Sprachen“ („languages“) wurden gefunden. Heute gilt die von Gordon (zuerst 2005) geschätzte Angabe von 427 Sprachen als sprachwissenschaftliche (nicht aber sprachpolitische) Grundlage. Die von der Regierung als „rationalization process“ betriebene Subsumtion von Dialekten unter die regional je dominante Sprache hat in besagtem Zensus zu 121 Sprachen geführt, was sprachpolitisch jedoch als „reductionist policy“ kritisiert wird, die viele Sprecher ihrer sprachlichen Identität beraube (vgl. Abbi 2009). Dabei verbietet Art. 29 der indischen Verfassung die Diskriminierung aufgrund der Sprache genauso wie die aufgrund von Religion, Rasse oder Kaste und garantiert allen Bürgern das Recht zur Bewahrung ihrer Sprache, Schrift und Kultur. Ob das auch für die gefährdeten Stammessprachen mit unter 10.000 Sprechern gilt, die in keinen Zählungen auftauchen? Dafür sind sie immerhin ein beliebtes Objekt ethnolinguistischer Forschung. Derweil ist Englisch, wenn auch mit starkem Akzent (*Indian English*), weiter auf dem Vormarsch. So könnte aus der einstigen Kolonialsprache ein Vehikel zur Integration vielsprachiger Gesellschaften in einer Kommunikationsgemeinschaft werden, wäre da nicht der wachsende Einfluss des politischen Nationalismus unter dem Premier Narendra Modi, der sprach- und religionspolitisch eher auf Abgrenzung setzt als auf Pluralität und Integration.

5 Mehrsprachigkeitspolitik in Südafrika

In den Ländern der ehemaligen Kolonialmächte in West-, Ost- und Zentralafrika, in denen Französisch, Englisch und teilweise Portugiesisch (in Angola und Mosambik) oft als Amts- und überregionale Verkehrssprachen (*linguae francae*) fungieren, können die Kolonialsprachen eine positive Integrationsfunktion gewinnen, wenn sie sprachpolitisch genutzt werden, drohenden Chauvinismus

einzuhegen und sprachlich-ethnische Stammeskonkurrenzen ins für das Gemeinwohl Fruchtbare zu wenden. So ist beispielsweise in Kenia mit über 40 Ethnien Englisch Amts- und Parlamentssprache, während die zweite Amtssprache Kiswahili im Rechtswesen nur auf unteren Ebenen der Gerichte zugelassen ist und die Einheimischen ca. 50 verschiedene Sprachen sprechen (zu 60 % diverse Bantusprachen). Im Senegal ist Französisch Amts- und Unterrichtssprache, obwohl die Mehrheit der Bevölkerung weder lesen noch schreiben kann und nur lokale Sprachen spricht. Viele Intellektuelle dort vertreten daher die Meinung, dass an den Schulen auch in den überregionalen indigenen Sprachen unterrichtet werden sollte. Allerdings entzündet sich dann wie so oft in mehrsprachigen Gesellschaften sofort ein Streit an der Frage der Sprachenwahl. Einige plädieren daher dafür, neben Französisch wenigstens die am weitesten verbreitete Sprache Wolof als zweite Amts- und Unterrichtssprache anzuerkennen.⁴ Dagegen opponieren indes die Sprecher der anderen Sprachen, weil sie dann um Bestand und Eigenständigkeit ihrer eigenen Sprachen fürchten und deshalb lieber die Kolonialsprache Französisch als das zwar einheimische, aber dann als dominant empfundene Wolof für den öffentlichen und institutionellen Gebrauch lernen (Simons/Fennig 2018).

Deutlich mehr Freiraum genießen die nicht-europäischen Sprachen seit dem Ende der Apartheid 1994 in Südafrika, was die dortige Sprachenpolitik freilich auch nicht einfacher macht; ich habe sie immer noch nicht vollständig durchschaut, obwohl ich seit mehr als zwölf Jahren einen Teil des Jahres dort verbringe.⁵ Die Verfassung führt in Art. 6 Abs. 1 elf amtliche Landessprachen auf, und entsprechend viele Namen hat das Land: Englisch, Afrikaans, isiXhosa, isiZulu, SiSwati,

⁴ Wolof bezeichnet zugleich Stamm und Sprache. Die Wolof sind zu finden im Westen (in Dakar und Umgebung), im Zentrum (das den ehemaligen Königreichen Kadjoor, Baol, Saloum entspricht) und im Norden (dem ehemaligen Königreich Walo). 47 % der Bevölkerung sind Wolof, deren Sprache aber von 90 % verstanden (und z. T. auch gesprochen) wird. Vgl. Diop 2016: 403-409.

⁵ Von 2007 bis 2017 wirkte ich (neben meinem Ordinariat an der Universität Bern während der dortigen Semesterferien im Winter ehrenamtlich) als Honorarprofessor am Department of Modern Languages der University of Stellenbosch, seit 2020 in derselben Funktion am German Department der University of Cape Town (UCT).

Süd-Ndebele, Sesotho, Sepedi, Xitsonga, SeTswana, Tshivenda. Es gehört damit wie Indien (und Bolivien, *nota bene*) zu den Ländern mit den meisten offiziell anerkannten Nationalsprachen.⁶ Daneben gibt es die Sprachen von Sprechern südostasiatischer Herkunft aus früheren Immigrationswellen vor allem aus Indien (Gujarati, Tamil), Indonesien (Java) und Malaysia (Kap-Malayisch) sowie mit der zunehmenden Immigration von Chinesen neuerdings diverse Varietäten des Chinesischen im Gefolge der wirtschaftlichen Investitionen der chinesischen Regierung in Ländern des afrikanischen Kontinents. Schließlich gibt es noch die Sprachen der zahlreichen (oft illegalen) Einwanderer aus den ärmeren Ländern des südlichen Afrika und des Subsahel wie Simbabwe, Kongo, Malawi, Sambia – womit Südafrika ein ähnliches Flüchtlingsproblem hat wie Deutschland (dort besonders im Jahre 2015) mit einer entsprechenden öffentlichen Debatte und xenophoben Reaktionen in den *Social Media*.

Südafrika hat zwar immer noch die größte europäischstämmige Bevölkerung Afrikas, aber der Anteil der Weißen beträgt aufgrund anhaltender Emigration und demographischer Ungleichgewichte in der Bevölkerungsentwicklung heute unter 10 % (gegenüber mehr als 20 % in den 50er Jahren), die (im Südwesten = Western Cape) meist Afrikaans sprechen (ca. 60 %) und/oder Englisch (ca. 40 %), wobei sich aber je nach Statistik die Anteile rasch zugunsten des Englischen verschieben, weil die Weißen und Farbigen in der Regel zweisprachig aufwachsen und weil zudem das Englische als Verkehrssprache bei den meisten Schwarzen, Farbigen und Asiaten (die Einteilung der alten Verfassung wird in der Statistik immer noch benutzt) sowie europäischen Immigranten (außer Niederländern) beliebter ist als das politisch-historisch oft mit dem Apartheidsregime assoziierte Afrikaans. Entsprechend nervös reagieren die weißen Afrikaanssprecher (Buren) und

⁶ Nachdem sich Namibia 1990 aus südafrikanischer Verwaltung gelöst hatte, orientierte es sich an der neuen vergleichsweise liberalen Sprachenpolitik Südafrikas und stellte in der Verfassung (Kap. 1, Art. 3, Abs. 1) – neben der Verankerung des Englischen als „Amtssprache“ – weitere Sprachen als „Nationalsprachen“ unter besonderen Schutz: Afrikaans, Deutsch, Khoekhoegowab, Oshikwanyama, Oshindonga, Otjiherero, RuKwangali, SeTswana und Silozi (regional verbreitet sind etliche ‚kleinere‘ Sprachen, z. B. weitere Khoisan-Sprachen, die San-Sprachen u. a., aber ohne den Status einer Nationalsprache).

verteidigen ihre Muttersprache mit aller Entschlossenheit als Unterrichtssprache an Schulen und Universitäten (exemplarisch führt die Eliteuniversität Stellenbosch seit Jahren einen diesbezüglichen Sprachenstreit, der oft, nicht immer, auch mit politischen Orientierungen korreliert).⁷

Die Schwarzen sprechen zumeist eine der zahlreichen Bantusprachen, wobei sie regional unterschiedlich verbreitet sind: im Süden und Südosten isiXhosa (mit ca. 22 % L1-Sprecher-Anteil an der Gesamtbevölkerung), im Osten isiZulu (ca. 30 %), im Norden SeTswana (ca. 10 %), im Zentrum Sesotho (ca. 10 %), im Nordosten (Transvaal) Sepedi (ca. 12 %), Tshivenda, Xitsonga, SiSwati, Süd-Ndebele und andere Sprachen wie Nord-Ndebele, Fanakalo, Lobedu, Phuti, Khoekhoegowab und die Sprachen der Ureinwohner wie die San und Khoikhoi, die in den Grenzregionen zu den nördlichen Nachbarländern Namibia und Botswana leben (Abb. 4).⁸

⁷ Der renommierte Historiker Hermann Giliomee schildert die Zukunft des „Afrikaanertums“ und des Afrikaans in eher düsteren Farben: Giliomee 2003; s. hierzu Pakendorf 2016; zuletzt Giliomee 2019.

⁸ Genauere Angaben hierzu bieten neben dem letzten *Census in brief* (2011) des South African Department of Statistics unter <https://www.statssa.gov.za> (letzter Zugriff: 01.11.2020) die je aktualisierten offiziellen Hinweise zur Sprachverteilung unter <https://www.brandsouthafrica.com/south-africa-fast-facts/geography-facts/languages> (denen auch Abb. 4 entnommen ist) oder auch der Südafrika-Eintrag der Wikipedia-Enzyklopädie (<https://de.wikipedia.org/wiki/S%C3%BCdafrika>) sowie die *Ethnologue*-Webseiten zu 34 Sprachen im Lande (<https://www.ethnologue.com/country/ZA/languages>); vgl. Eberhard et al. 2019. Keine der Seiten enthält jedoch Hinweise zur Sprachpolitik (vgl. dazu jüngst Bostok 2018).

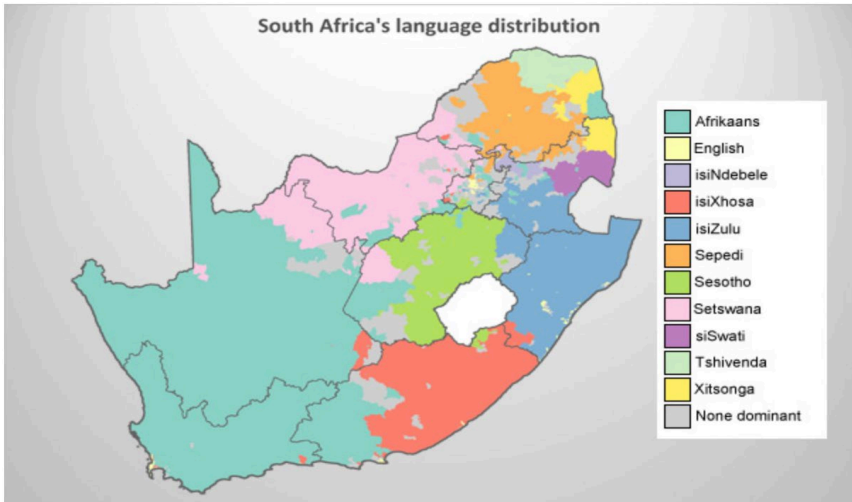


Abb. 4: Sprachregionen in Südafrika im Überblick (lt. Census 2011)
 (<https://www.brandsouthafrica.com/south-africa-fast-facts/geography-facts/languages>
 (letzter Zugriff: 01.11. 2020)).

Nur die offiziellen Landessprachen werden sprachpolitisch gefördert und in den entsprechenden Gebieten auch an den Grundschulen unterrichtet, während die Lehre an den Universitäten (außer in den Linguistik-Abteilungen) in Afrikaans und (zunehmend) in Englisch erfolgt. Der allen (heutigen) verfassungsrechtlichen Garantien zum Trotz immer noch schwelende sprachpolitische Konflikt entzündet sich einerseits an der Konkurrenz zwischen Englisch und Afrikaans, andererseits an der zwischen diesen beiden Sprachen europäischer Herkunft (der Weißen) und den indigenen (Bantu-)Sprachen (der Schwarzen). Unter dem Burenregime erhielten die Schwarzen an den Schulen Sprachunterricht nur in Afrikaans, nicht aber in Englisch. Das führte 1976 sogar zu blutigen Unruhen in Soweto, bei denen über 600 Menschen starben. Da die Schwarzen aber vorzugsweise eine ihrer eigenen Sprachen plus Englisch lernen wollten, wurde der Status der überwiegend Afrikaans sprechenden Farbigen nach und nach angehoben, bis alle Afrikaans-Sprecher zu Afrikaanern erklärt wurden (und damit dann auch studieren durften). Erst mit der 1996 in Kraft tretenden neuen Verfassung erlangten die in Art. 6 Abs. 1 genannten elf nationalen Sprachen Gleichberechtigung: „All official languages

must enjoy parity of esteem and be treated equitably“. Es ist vor allem der Weitsicht des ersten Präsidenten der neuen Republik, Nelson Mandela, zu verdanken, dass Afrikaans seinen Status ohne Einschränkung behalten konnte (Schiff 1996). Aber ob es diesen Status gegenüber dem Englischen in der Praxis der Institutionen der Verwaltung, der Justiz und des Erziehungswesens wird behaupten können, ist offen. Auch die indigenen Sprachen sehen sich durch den Vormarsch des Englischen herausgefordert. Deshalb fordern viele Intellektuelle die gezielte Förderung der Minderheitensprachen, um sie vor dem drohenden „Sprachentod“ zu bewahren: „Unless a community makes a deliberate effort to maintain and promote its own language, the chances that the language will face attrition and death“ (Kamwangamalu 1997: 122). Es bleibt zu beobachten und abzuwarten, ob in dem Maße, in dem die Schwarzen das Englische als bequeme und historisch weniger belastete *lingua franca* („we-code“) annehmen und Afrikaans als „they-code“ betrachten (Kamwangamalu 2007: 264), die Afrikaaner ihre Muttersprache im Sinne eines Soziolekts zum politischen Zeichen und Ausdruck ihrer ethnischen Identität semiotisch aufladen und damit die Saat legen zum nächsten Sprachenkonflikt.

6 Fazit

Die vier Beispiele zeigen exemplarisch, wie in diesen Gesellschaften mit Sprachkontakt- und Sprachkonfliktsituationen umgegangen wird. Solche Situationen gibt es in vielen Ländern, in denen konkurrierende Sprachen in Verbindung mit historischen, kolonialen, macht- und migrationspolitischen Strukturen oft ein erhebliches Konfliktpotential entfalten können. Eine empirisch-komparatistische Untersuchung solcher superdiversiven Sprachverhältnisse und daraus potentiell folgenden Sprachkonflikte in sog. *low income countries* und in Schwellenländern kann in diesem Rahmen nur als Desiderat formuliert werden. Daraus könnte man vielleicht auch etwas lernen für einen informierteren Blick auf die Lage in einigen urbanen Zentren der eigenen Heimat (Hinweise zur urbanen Mehrsprachigkeit bieten bereits Siemund et al. 2013; zum Beispiel Hamburgs vgl. Redder et al. 2013; einen nützlichen Überblick zu Ansätzen der Erforschung diskursiver Praxis unter Bedingungen superdiversiver Sprachenvielfalt gibt Földes 2020).

Literatur

- Abbi, Anvita (2009): Vanishing Diversities and Submerging Identities. An Indian Case. In: Sarangi, Asha (Hg.): *Language and Politics in India*. New Delhi etc.: Oxford University Press, S. 299-311.
- Bhatia, Vijay K./Wei, Sandy/Sharma, Rajesh (2003): Socio-political Development of the Legal System in India. In: Bhatia, Vijay K. et al. (Hg.): *Multilingual and Multicultural Contexts of Legislation*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 169-191.
- Bichsel, Reinhard (1994): Individueller Multilingualismus. In: Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hg.): *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, S. 247-274.
- Blum, Roger (2014): *Lautsprecher und Widersprecher. Ein Ansatz zum Vergleich der Mediensysteme*. Köln: Herbert v. Halem.
- Bogner, Andrea/Surana, Vibha/Paranjape, Manjiri/Bhoot, Meher (Hg.) (2021): *Insenzierte Mehrsprachigkeit | Con-texting Multilingualism*. Bielefeld: transcript.
- Bostock, William W. (2018): South Africa's Evolving Language Policy: Educational Implications. In: *Journal of Curriculum and Teaching* 7(2), S. 27-32.
- Cathomas, Bernard (1994): Zur Präsenz des Rätoromanischen in Graubünden. In: Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hg.): *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, S. 351-360.
- Cichon, Peter (1998): *Sprachbewußtsein und Sprachhandeln. Romands im Umgang mit Deutschschweizern*. Wien: Braumüller.
- Coray, Renata (2003): „Chara lingua de la mamma“: Romansh in Switzerland. In: Charnley, Joy/Pender, Malcolm Pender (Hg.): *Living with Languages. The Contemporary Swiss Model*. Oxford/Bern/Berlin etc.: Peter Lang, S. 9-32.
- Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hg.) (2017): *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Diop, Mamadou (2016): Wolof als Amts- und Unterrichtssprache im Senegal? Eine Kontroverse in der mehrsprachigen Gesellschaft. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B./Maltzan, Carlotta v./Thorpe, Katherine (Hg.): *Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang, S. 403-409.
- Dürmüller, Urs (1996): *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia.
- Dutt, Sagarika (2006): *India in a Globalized World*. Manchester: Manchester University Press.

- Eberhard, David M./Simons, Gary F./Fennig, Charles D. (Hg.) (2019): *Ethnologue: Languages of the World*. 22. Auflage. Dallas, Texas: SIL International. Online unter: <http://www.ethnologue.com> (letzter Zugriff: 01.11.2020).
- Facon, Eric (1996): Sprachprobleme mit besonderer Berücksichtigung der modernen Kommunikationsmedien. In: Linder, Wolf/Lanfranchi, Prisca/Weibel, Ewald R. (Hg.): *Schweizer Eigenart – eigenartige Schweiz. Der Kleinstaat im Kräftefeld der europäischen Integration*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, S. 294-296.
- Földes, Csaba (2005): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Földes, Csaba (2020): Diskursive Praxis unter Bedingungen superdiversiver Sprachenvielfalt: Post-multilingualistische Zugänge in der Diskussion. In: *Sprachwissenschaft* 45(2), S. 181-209.
- Földes, Csaba/Roelcke, Thorsten (Hg.) (in Vorb.): *Handbuch Mehrsprachigkeit* (=Handbücher Sprachwissen HSW; 22). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Giliomee, Hermann (2003): *The Afrikaners. Biography of a People*. Kapstadt: Tafelberg; Charlottesville: University of Virginia Press.
- Giliomee, Hermann (2019): *The Rise and Demise of the Afrikaner*. Kapstadt: Tafelberg.
- Gleich, Uta v. (2004): What makes someone bilingual? In: Darquennes, Jeroen/Nelde, Peter H./Weber, Peter J. (Hg.): *The future has already begun. Forschungsansätze der Konfliktlinguistik*. St. Augustin: Asgard, S. 137-145.
- Glück, Helmut (2020): Wissenschaftsfremder Übergriff auf die deutsche Sprache. Eine Kritik der „Handlungsempfehlungen der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten“. In: *Forschung & Lehre* 27(12), S. 994-995.
- Gordon, Raymond G. (2005): *Ethnologue: Languages of the World*, Dallas. Texas: SIL International. Online unter: <http://www.ethnologue.com> (letzter Zugriff: 01.11.2020).
- Grin, François/Amos, Jacques/Faniko, Klea/Fürst, Guillaume/Lurin, Jacqueline/ Schwob, Irène (2015): *Multikulturelle Schweiz aus der Sicht der heutigen Jugend* (=ch-x Eidgenössische Jugendbefragungen; 23). Clarus/Chur: Somedia Edition Rüegger. Online unter: https://www.chx.ch/sites/default/files/chx_suisse-societemulticulturelle_625_seiten.pdf (letzter Zugriff: 01.11.2020).
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen* (=Beiheft d. Zeitschrift f. Dialektologie und Linguistik; 98). Stuttgart: Franz Steiner.
- Haselhuber, Jakob (2012): *Mehrsprachigkeit in der europäischen Union: eine Analyse der EU-Sprachenpolitik, mit besonderem Fokus auf Deutschland*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1983): Code, Soziolekt, Varietät. Soziolinguistische Studien zur sprachlichen Variation und ihr Beitrag zur soziosemiotischen Theoriebildung. In: *Kodikas/Code. An International Journal of Semiotics* 6(1-2), S. 143-162.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg.) (1985): *Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern* (=Forum Angewandte Linguistik; 8). Tübingen: Gunter Narr.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2000): Sonderweg der Dialekte? Eine sprachkritische Polemik pro Helvetia Europaea. In: Niederhauser, Jürg/Szlek, Stanislaw (Hg.): *Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch*. Bern etc.: Lang, S. 185-206.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2003): Kommunikative Funktionen der Moderation in Privatradiosendungen der Schweiz. In: Hagemann, Jörg/Sager, Sven F. (Hg.): *Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe – Methoden – Analysen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker*. Tübingen: Stauffenburg, S. 283-300.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2006): Die Schweiz als mehrsprachige Gesellschaft – ein Modell für Europa? In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Germanistik [in und für] Europa. Faszination – Wissen. Texte des Münchener Germanistentages 2004*. Bielefeld: Aisthesis, S. 219-239.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B./Maltzan, Carlotta v./Thorpe, Katherine (Hg.) (2016): *Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2019): Hoffnung auf Integration? Europäische Perspektiven auf Flüchtlinge aus Afrika. In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 47, S. 70-91.
- Kamwangamalu, Nkonko M. (1997): Multilingualism and Education Policy in Post-Apartheid South Africa. In: *Language Problems and Language Planning* 21(3), S. 234-253.
- Kamwangamalu, Nkonko M. (2007): One language, multi-layered identities. English in a society in transition, South Africa. In: *World Englishes* 26(3), S. 263-275.
- Kausen, Ernst (2013): *Die Sprachfamilien der Welt. Teil 1: Europa und Asien*. Hamburg: Buske.
- Kausen, Ernst (2014): *Die Sprachfamilien der Welt. Teil 2: Afrika – Indopazifik – Australien – Amerika*. Hamburg: Buske.
- Liver, Ricarda (2000): Die rätoromanische Schweiz. In: Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hg.): *Die viersprachige Schweiz*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, S. 211-233.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (1994): *Fremdsprachig im eigenen Land: Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden*. Basel: Schwabe.

- Lüdi, Georges/Werlen, Iwar (2005): *Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Lurati, Ottavio (2000): Die sprachliche Situation in der Südschweiz. In: Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hg.): *Die viersprachige Schweiz*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, S. 177-210.
- Marten, Heiko F. (2016): *Sprachenpolitik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Moretti, Bruno (2003): The Italian Language in Switzerland. In: Charnley, Joy/Pender, Malcolm Pender (Hg.): *Living with Languages. The Contemporary Swiss Model*. Oxford/Bern/Berlin etc.: Peter Lang, S. 69-85.
- Murray, Heather (2003): The Status of English in Switzerland. In: Charnley, Joy/Pender, Malcolm Pender (Hg.): *Living with Languages. The Contemporary Swiss Model*. Oxford/Bern/Berlin etc.: Peter Lang, S. 87-106.
- NiBl, Sandra (2011): *Die Sprachenfrage in der Europäischen Union. Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa*. München: Utz.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pakendorf, Gunther (2016): Vom Nutzen der Geschichte in Zeiten des Umbruchs. Hermann Gilimee und „Die Afrikaner“. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B./Maltzan, Carlotta v./Thorpe, Katherine (Hg.): *Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang, S. 25-42.
- Pedretti, Bruno (1994): Rumantsch grischun: geliebt – gehasst – geduldet. In: Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hg.): *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, S. 361-370.
- Pereltsvaig, Asya (2017): *Languages of the World. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pozzo, Barbara/Jacometti, Valentina (2006): Preface. In: Pozzo, Barbara/Jacometti, Valentina (Hg.): *Multilingualism and the Harmonisation of European law*. Alphen aan den Rijn: Kluwer Law International, S. xv-xvi.
- Redder, Angelika/Pauli, Julia/Kießling, Roland/Bührig, Kristin/Brehmer, Bernhard/Breckner, Ingrid/Androusoyopoulos, Jannis (2013): *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg* (=Mehrsprachigkeit; 37), Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Rellstab, Daniel H. (2021): *Legitime und illegitime Identitäten und Sprachen im spätmodernen Deutsch L2- Klassenzimmer*. Bielefeld: transcript.

- Ruge, Eugen (2021): Eine Frage der Endung. Das Gendern der Hauptwörter setzt sich durch. Aber müssen wir wirklich die Sprache verändern, damit das Leben besser wird? In: *Die Zeit* 4 (21.01.2020), S. 61.
- Sarangî, Asha (Hg.) (2009): *Language and Politics in India*. New Delhi etc.: Oxford University Press.
- Schiff, Ben (1996): The Afrikaners after Apartheid. In: *Current History* 95(601), S. 216-221.
- Siemund, Peter et al. (Hg.) (2013): *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, Identities, Space, Education* (=Hamburg Studies on Linguistic Diversity; 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Siguan, Miquel (2001): *Die Sprachen im vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg.
- Simons, Gary/Fennig, Charles D. (Hg.) (2018): *Ethnologue. Languages of Africa and Europe*. 21. Auflage. Dallas: SIL International.
- Studer, Patrick/Kreiselmaier, Felicia/Flubacher, Mi-Cha (2008): *Language Policy-Planning in a Multilingual European Context* (Arbeitspapiere des Instituts für Sprachwissenschaft 43). Bern: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern.
- Varma, Siddheshwar (1972): *G. A. Grierson's Linguistic Survey of India. A Summary, Part I*. Hoshiarpur: V.V.R.I. Press.
- Werlen, Iwar (1997): Mehrsprachigkeit und Europa. In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hg.): *Multikultur und Bildung in Europa*. 2., verbesserte Auflage. Bern etc.: Peter Lang, S. 299-310.
- Widmer, Jean/Coray, Renata/Acklin Muji, Dunya/Godel, Eric (2004): *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs – La diversité des langues en Suisse dans le débat public*. Bern/Berlin/Bruxelles etc.: Peter Lang.

Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Marokko

Naima Tahiri* und Ursula Heming**

*Université Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès¹

**Université Moulay Ismail – Meknès

Abstract

Die deutsche Sprache nimmt in der marokkanischen Bildungslandschaft weder eine prioritäre Stellung ein, noch gehört sie zu den sprachpolitisch besonders geförderten Fremdsprachen. Im Vergleich zu Französisch und Englisch genießt Deutsch insgesamt immer noch ein relativ geringes Prestige. Allerdings führen unterschiedliche Einflussfaktoren in neuester Zeit zu noch nie dagewesenen Entwicklungen, auf die im vorliegenden Beitrag eingegangen wird. Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Marokko sind die beiden Themenschwerpunkte dieses Beitrags. Einerseits geht es darum, auf die aktuelle Situation des Deutschen als Fremdsprache an staatlichen Schulen als auch an privaten außeruniversitären Bildungseinrichtungen und die damit verbundenen Herausforderungen und Perspektiven einzugehen. Andererseits wird auch mit Blick auf die staatlichen Universitäten das Germanistikstudium (insbesondere am Beispiel der Germanistik an der Universität Fès) bzw. die Deutschvermittlung (am Beispiel des Transnationalen Bildungsprojekts zwischen der Universität Meknès und der FH Aachen) sowie die Übersetzerausbildung in der Sprachenkombination Arabisch-Deutsch-Französisch am König Fahd Institut für Translation in Tanger thematisiert. Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung der Zukunftsperspektiven des Deutschen als Fremdsprache und der Germanistik vor dem Hintergrund aktueller Reformbestrebungen im marokkanischen Bildungssektor ab.

Schlüsselbegriffe: Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Marokko, staatliche Schulen, Sprachschulen, Hochschulen, Studienkollegs, Transnationales Bildungsprojekt.

¹ Naima Tahiri ist Mitglied im „Laboratoire Sciences du Langage, Littératures, Arts, Communication et Histoire (SLLACH)“ der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès. Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen dieser Mitgliedschaft entstanden.

1 Einleitung

Das Auswärtige Amt erhebt und veröffentlicht alle fünf Jahre Daten zu Deutsch als Fremdsprache in aller Welt². Vergleicht man die zwei letzten Erhebungen miteinander, dann lässt sich feststellen, dass weltweit die Anzahl der Deutschlernenden in etwa gleich hoch ist: 15,3 Mio. im Jahr 2015 und 15,45 Mio. im Jahr 2020 (vgl. Auswärtiges Amt 2015, 2020). Ein Blick auf die Zahlen aus Marokko zeigt jedoch, dass der Trend hier stärker nach oben geht. 2015 gab es insgesamt 33.400 Deutschlernende und 2020 waren es dann schon 38.421³ (Auswärtiges Amt 2015: 13; 2020: 15). Das Interesse an Deutsch steigt und ein besonderer Faktor spielt in letzter Zeit eine gewichtige Rolle: das ist das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz, das nun jungen Menschen ganz andere Möglichkeiten für das Leben und Arbeiten in Deutschland eröffnet. Aber auch die Einrichtung von Studienkollegs in Marokko scheint den Trend nach oben zu unterstützen. Während auf der einen Seite das Interesse an Deutsch stetig steigt und auch die Anzahl der Neuimmatrikulationen in den germanistischen Studiengängen höher wird, steht insbesondere die Germanistik in Marokko vor großen Herausforderungen, die sich durch verschiedene Einflussfaktoren ergeben. Eine sehr große Heterogenität bei den Sprachkompetenzen der Studierenden, eine hohe Abbruchquote insbesondere im ersten Studienjahr, geringe Berufsperspektiven und vieles mehr stellen nur einen Teil der Herausforderungen in den germanistischen Studiengängen dar.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, auf der einen Seite einen Überblick über die aktuelle Situation des Deutschen als Fremdsprache und der germanistisch

² Beteiligt sind an dieser Datenerhebung auch das Goethe-Institut, die Deutsche Welle, der DAAD sowie die ZfA.

³ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Angabe zu den Deutschlernenden im Jahr 2020 in Marokko mit hoher Wahrscheinlichkeit fehlerhaft ist. Zurückführen lässt sich dies auf die in derselben Publikation aufgeführte Anzahl an Deutsch lernenden Studierenden. Laut Auswärtigem Amt (2020) wird die Anzahl der Deutsch lernenden Studierenden hier mit 400 angegeben (Auswärtiges Amt 2020: 15). Allerdings repräsentiert dies nicht einmal die Anzahl der Germanistikstudierenden in Fès, die im Erhebungsjahr 2019 bei 438 lag. Daher ist davon auszugehen, dass die Gesamtanzahl an Deutschlernenden in Marokko noch höher ist.

orientierten Studiengänge in Marokko zu geben und auf der anderen Seite auf die Herausforderungen und Perspektiven derselben, insbesondere vor dem Hintergrund aktuell ablaufender Reformbestrebungen im Bildungsbereich, einzugehen.

2 Deutsch als Fremdsprache im außeruniversitären Bereich

2.1 Deutschunterricht an staatlichen Schulen

Das marokkanische Schulsystem ist an das französische System angelehnt und daher dreigliedrig. Die Grundschule (l'École Primaire) dauert sechs Jahre, die Sekundarstufe I (das sogenannte Collège) geht von der siebten bis zur neunten Klasse und die Sekundarstufe II (Lycée) umfasst die Klassenstufen 10 bis 12 und ist als gymnasiale Oberstufe einzuordnen. Abgeschlossen wird das Lycée mit dem Abitur (Baccalauréat; kurz: BAC). Sowohl die Schulen als auch die Hochschulen unterstehen dem Ministerium für Bildung, Berufsbildung, Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung (Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique), was dem zentralistisch organisierten Bildungssystem geschuldet ist.

Deutsch genoss in der Vergangenheit in Marokko keine besonders große Aufmerksamkeit, zumindest nicht bis zum Erlass des Fachkräfteeinwanderungsgesetz (vgl. <https://fachkraefteeinwanderungsgesetz.de/>). Deutsch als Wahlpflichtfach ist im staatlichen Schulsystem in der Sekundarstufe II angesiedelt. Grundsätzlich gibt es die Möglichkeit, zwischen den Fremdsprachen Englisch, Spanisch, Deutsch und Italienisch zu wählen. Allerdings sind mit Ausnahme des Englischen nicht alle Sprachen auch in allen Schulen zu finden. Die erste Fremdsprache ist Französisch, welche nun seit einigen Jahren nicht mehr erst ab der dritten Klasse der Grundschule gelehrt wird, sondern ab der ersten Klasse, so wie dies an den Privatschulen schon immer üblich war. Die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe II entscheidet sich für Englisch als zweite Fremdsprache. Aus Berichten der Germanistikstudierenden erfährt man immer wieder, dass die Schüler/-innen zum Teil keine wirkliche Wahl haben. Insbesondere dann, wenn die Englischkurse überfüllt sind, werden die verbleibenden Schüler/-innen quasi

gezwungen, eine andere Fremdsprache zu belegen, wozu dann auch Deutsch gehören kann, wenn dies zum Fremdsprachenangebot der Schule gehört. Deutsch als Fremdsprache wird in Marokko an 209 Schulen angeboten (Auswärtiges Amt 2020). Allein in den staatlichen Schulen nehmen laut Datenerhebung 2020 insgesamt 25.000 Schüler/-innen am Deutschunterricht teil, 2015 waren es 21.500 (vgl. Auswärtiges Amt 2020 und 2015). Sowohl im Jahr 2015 als auch 2020 liegt der Zuwachs bei 3.500 gegenüber der jeweils vorangehenden Datenerhebung.

Eine besondere Rolle bei der Deutschvermittlung in der gymnasialen Oberstufe spielen die sogenannten PASCH-Schulen. Es handelt sich um Schulen, die sich der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“, die vom Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland koordiniert wird, angeschlossen haben und damit durch eine besondere Deutschlandbindung materielle und ideelle Unterstützung erhalten. Weltweit gibt es über 2000 solcher Schulen. In Marokko sind es aktuell insgesamt sieben an der Zahl⁴. Das Lycée Moulay Idriss in Fès ist Teil dieses Netzwerkes. Schon in den 1960er Jahren wurde hier Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten, zunächst von deutschen und später von marokkanischen Lehrkräften.⁵ Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche liegt bei drei Stunden. Das Lycée Moulay Idriss wurde 1914 gegründet und ist seit 2009 Mitglied der PASCH-Initiative. Eine Schulpartnerschaft unterhält dieses Lycée mit dem Gymnasium bei St. Anna Augsburg. Weitere PASCH-Schulen in Marokko sind das Lycée Lalla Aicha in Rabat⁶, das Lycée Mohammed V in Casablanca⁷, das Lycée Abderrahman Nasser in Kenitra⁸ sowie das Lycée Al Moâtamid Ibn Abbad in

⁴ Die Schulporträts zu den einzelnen PASCH-Schulen in Marokko sind online unter https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits.html#continent_id=10&country_ids=137 (letzter Zugriff: 20.11.2020) zu finden.

⁵ Vgl. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/afrika/marokko/lycee-moulay-idriss.html> (letzter Zugriff: 20.11.2020).

⁶ Vgl. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/afrika/marokko/lycee-lalla-aicha.html> (letzter Zugriff: 20.11.2020).

⁷ Vgl. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/afrika/marokko/lycee-mohammed-v.html> (letzter Zugriff: 20.11.2020).

⁸ Vgl. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/afrika/marokko/lycee-abderrahman-nasser.html> (letzter Zugriff: 20.11.2020).

Settat⁹. Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht nur das erste, sondern auch einzige Lycée in Settat ist, das Deutsch als Fremdsprache anbietet.

2.2 Deutschunterricht an privaten Sprachschulen und am Goethe-Institut

Private Einrichtungen, die sich der Vermittlung von Fremdsprachen widmen, sind mittlerweile in Marokko sehr zahlreich und auch das Fremdsprachenangebot ist sehr groß. Laut Auswärtigem Amt (2020) sind insgesamt 140 außerschulische bzw. außeruniversitäre Einrichtungen in Marokko zu finden, die DaF-Lernangebote für alle Altersklassen anbieten. Dort lernen insgesamt 8.283 Deutsch als Fremdsprache (Auswärtiges Amt 2020: 15). Im Jahr 2015 waren es noch 5.429 (Auswärtiges Amt 2015:13), was einen Zuwachs von 2.854 ausmacht. Allerdings ist auch die Anzahl der Einrichtungen mit DaF-Angebot stark angestiegen. Vergleicht man diese Zahlen mit denen des Goethe-Instituts Marokko, so zeigt sich, dass die Anmeldungen beim letztgenannten eher rückläufig sind (5.771 im Jahr 2015 / 4.738 im Jahr 2020).

Es gibt Sprachschulen, die sich auf Deutsch als Fremdsprache spezialisiert haben, wie z. B. das Zentrum der deutschen Sprache in Marrakesch oder GerMarok mit Niederlassungen in Meknès, Kenitra, Casablanca und Agadir. Die Facebook-Seite der Sprachschule GerMarok (<https://www.facebook.com/GerMarok.co>) hat über 80.000 Likes (Stand: 07.06.2021). In einer privaten Facebook-Gruppe mit dem Namen GerMarok-Familie sind fast 20.500 Mitglieder zu finden (Stand: 07.06.2021). Hier kümmern sich die Betreiber/-innen intensiv um die Sorgen und Nöte ihrer Mitglieder, die den Erwerb der deutschen Sprache als gemeinsames Ziel haben. Andere Sprachschulen zeigen ihren Schwerpunkt in der Namensgebung, bieten jedoch auch andere Sprachen an, wie beispielsweise das Goethe-Haus Meknès, das Friedrich Rückert Institut in Kenitra oder das Institut Allemand des Langues (LIAL) in Agadir. Bei der Mehrzahl der privaten Sprachinstitutionen bildet Deutsch als Fremdsprache lediglich eines von mehreren Sprachangeboten. Bestimmte Sprachschulen arbeiten intensiv mit dem Goethe-Institut zusammen.

⁹ Vgl. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/afrika/marokko/lycee-al-moatamid-ibn-abbad.html> (letzter Zugriff: 20.11.2020).

Als Prüfungspartner genießen sie eine bevorzugte Behandlung (insgesamt 22 Schulen, verteilt auf elf Städte¹⁰). Das Sprachangebot reicht von A1 bis C2. Insbesondere die Niveaus A1 bis B2 werden intensiv gebucht. Die Prüfungsabnahme erfolgt zum einen durch das Goethe-Institut, welches verschiedene Tests durchführt, wie z. B. das Goethe-Zertifikat für verschiedene Niveaustufen oder Test-DaF. Zum anderen gibt es auch die Möglichkeit, die Prüfung beim ÖSD-Prüfungszentrum abzulegen, welches das Österreichische Sprachdiplom ausstellt. Die Prüfungen des ÖSD-Prüfungszentrums, welches in Fès ansässig ist, werden nicht nur vor Ort, sondern auch an den Sprachschulen in ganz Marokko durchgeführt. Eine weitere Möglichkeit ist seit einigen Jahren die Telc-Prüfung, die z. B. bei der Uni-Nachhilfe Marokko abgelegt werden kann.

2.3 Deutsche Studienkollegs in Marokko

Studienkollegs sind deutsche Institutionen, die als Bildungseinrichtungen dafür zuständig sind, ausländische Studienbewerber/-innen auf ein Studium in Deutschland vorzubereiten. Der Besuch eines Studienkollegs ist für diejenigen verpflichtend, deren Abitur in Deutschland nicht anerkannt wird. In zwei Semestern lernen die Kollegiaten und Kollegiatinnen neben den für den gewünschten Studiengang relevanten Fächern auch Deutsch. Die Bewerber/-innen müssen schon Deutschkenntnisse mitbringen (mindestens Niveau B1) und einen Aufnahmetest bestehen. In Deutschland gibt es sowohl staatliche als auch private Studienkollegs. Bei den staatlichen Studienkollegs fallen keine Studiengebühren an.

Studiengebühren werden hingegen an den in Marokko eingerichteten Studienkollegs verlangt, da sie alle privat organisiert sind. Sie entstehen und entstanden in Kooperation mit marokkanischen Einrichtungen, wie dies z. B. beim Freshman Institute¹¹ der Fall ist. Das Institut ist der Fachhochschule Aachen zugeordnet. An

¹⁰ Vgl. die Liste unter <https://www.goethe.de/ins/ma/de/ueb/koo/pfz.html> (letzter Zugriff: 27.11.2020).

¹¹ Vgl. zu weiteren Informationen den folgenden Link: <https://www.fh-aachen.de/hochschule/freshman/marokko-programm> (letzter Zugriff: 28.11.2020).

zwei Standorten (Kenitra¹² und Fès¹³) startete das Studienkolleg im September 2019. Weitere Studienkollegs sind in Kooperation mit anderen Universitäten eingerichtet worden. Das Internationale Studienkolleg Bildungsgesellschaft Casablanca (ISKB)¹⁴ z. B. ist aus der Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Berlin entstanden. Der Lehrbetrieb begann auch hier im Herbst 2019. Das German Academy Studienkolleg in Marrakech und Casablanca arbeitet mit der Technischen Universität Dresden zusammen¹⁵. In Rabat wurde das Studienkolleg Ibn Ghazi in Kooperation mit dem Internationalen Studienkolleg an der Universität Paderborn eingerichtet. Diese Studienkollegs dienen hier als Beispiele für die Implementierung eines deutschen Bildungsmodells auf marokkanischem Boden. Es handelt sich hierbei nicht um eine ausschließende Auflistung; vielmehr existieren weitere Studienkollegs bzw. es ist zu erwarten, dass neue hinzukommen, wenn sich dieses Modell bewährt.

Bei den Zugangsvoraussetzungen gibt es zwischen den Studienkollegs insbesondere bezüglich des geforderten Sprachniveaus Unterschiede. Während das ISKB „grundsätzlich“ Deutschkenntnisse auf dem B2-Niveau verlangt, gilt diese Voraussetzung nicht zwingend für die anderen Studienkollegs. So gibt es z. B. beim Studienkolleg Kenitra die Möglichkeit, das Studienkolleg entweder zwei oder vier Semester lang zu besuchen, je nachdem, ob schon Sprachkenntnisse vorhanden sind oder nicht. Nur bei vorhandenen Sprachkenntnissen folgt die Ausbildung dem üblichen Ablauf. Bei zweijähriger Ausbildungsdauer werden im ersten Jahr nicht alle Fachkurse angeboten und zudem wird neben Deutsch auch Business-Englisch vermittelt (vgl. für weitere Details den folgenden Werbeflyer des Studienkollegs Kenitra):

¹² Studienkolleg Kenitra (vgl. <http://www.studienkolleg-kenitra.com/> (letzter Zugriff: 28.11.2020)).

¹³ Studienkolleg Fès/Aachen (vgl. <https://runmarathon.github.io/fes/#about> (letzter Zugriff: 28.11.2020)).

¹⁴ Vgl. <https://studienkolleg-morocco.com/home/> (letzter Zugriff: 28.11.2020).

¹⁵ Vgl. <https://studienkolleg.germanacademy.education> (letzter Zugriff: 28.11.2020).

Studienkolleg Kenitra Les Classes Préparatoires Aux Universités Allemandes

Inscriptions Ouvertes

Concours d'entrée fin juillet

Classes Prépa
STK Programme I
4 semestres

Deux années d'études : 4 semestres

Condition d'admission
Etudiants avec le Bac
Pas de connaissance de langue nécessaire

Première année:
Modules :
Langue allemande , Business english
Maths , physique

Début du programme 1ère année
Septembre 2020

Fin du programme 1ère année
juillet 2021

Deuxième année :
Modules :
Langue allemande , Chimie
Maths , Physique

Début du programme 2ème année
Septembre 2021

Fin du programme 2ème année
01 Juin 2022

Octobre 2022 accès aux universités allemandes

Classes Prépa
STK Programme II
2 semestres

Une année d'étude : 2 semestres

Condition d'admission
Etudiants avec très bonnes connaissances en langue allemande

Concours d'entrée
Fin Juillet

Matières du concours
1 heure de Maths
1 heure de langue allemande

Modules :
Langue allemande , Chimie
Maths , Physique

Début du programme
Septembre 2020

Fin du programme
03 Juin 2021

Octobre 2021 accès aux universités allemandes

Contactez-Nous

info@studienkolleg-kenitra.com

www.studienkolleg-kenitra.com

15, Rue Chakib Arsalane,
Résidence Amina
14 000 Kénitra

+212 607 55 88 44

conseil
Assistance
Accompagnement

Abb. 1: Werbeflyer des Studienkollegs Kenitra für das akademische Jahr 2020/2021 (Quelle: <https://www.studienkolleg-kenitra.com/institut-studienkolleg-kenitra/> (letzter Zugriff: 28.11.2020)).

Auch das German Academy Studienkolleg bietet die Option an, mit oder ohne Sprachkenntnisse das Studienkolleg zu besuchen¹⁶. Allerdings ist die Sachlage komplizierter als bei den anderen Studienkollegs. Der reine Fachunterricht am Studienkolleg dauert hier nur ein Semester (konkret: 4 Monate). Für alle fachspezifischen Kurse werden als Zugangsvoraussetzung neben dem Abiturzeugnis und der Aufnahmeprüfung auch das Sprachzertifikat TestDaF gefordert, welches eigentlich an Studienkollegs erst mit der Deutschprüfung bei der Feststellungsprüfung ausgestellt wird. Den Interessenten wird bei Fehlen des TestDaF-Zertifikats die Möglichkeit gegeben, die entsprechenden Deutschkurse bei der German Academy – Language zu besuchen, welche als Teil der German Academy für die Vermittlung von Fremdsprachen zuständig ist.

Ob die Studienkollegiaten/-innen für die Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Hochschule geeignet sind, wird mit Hilfe der sogenannten Feststellungsprüfung ermittelt. Diese wird bei einem regulären zweisemestrigen Aufenthalt an einem deutschen Studienkolleg am Ende des zweiten Semesters abgelegt. Die Studienkollegs in Marokko weisen hinsichtlich der Durchführung der Feststellungsprüfung große Unterschiede auf. Das Studienkolleg Ibn Ghazi z. B. sieht für die Studienkollegiaten/-innen nach einer zweisemestrigen Ausbildung noch ein weiteres Studiensemester am Studienkolleg Paderborn vor, wo dann auch die Feststellungsprüfung für alle Fächer abgelegt wird. Eine externe Feststellungsprüfung ist auch beim German Academy Studienkolleg vorgesehen, wie jedoch schon oben erwähnt, wird der TestDaF davon ausgenommen. Es handelt sich also um eine Feststellungsprüfung, die ausschließlich die Kenntnisse in den fachspezifischen Kursen prüft. Die Studierenden müssen die Prüfung am Institute of Advanced Studies der TU Dresden (TUDIAS) ablegen. Die Deutschprüfung (TestDaF) soll hingegen vor Ort durchgeführt werden oder wird schon bei der Bewerbung vorausgesetzt. Das ISKB Casablanca hingegen unterscheidet sich nicht nur hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen von den anderen Studienkollegs, sondern auch bezüglich der Feststellungsprüfung. Das ISKB bietet diese Prüfung vor Ort

¹⁶ Vgl. <https://studienkolleg.germanacademy.education/condition-dadmission/> (letzter Zugriff: 28.11.2020).

an, was für die Studierenden eine organisatorische und finanzielle Erleichterung bedeutet.

Wie der Deutschunterricht an den marokkanischen Studienkollegs zeitlich organisiert ist, kann hier nicht genau ermittelt werden. Konkrete Angaben zu den Wochenstunden im Fach Deutsch sind beim ISKB Casablanca zu finden. In allen fachspezifischen Kurstypen werden 12 Wochenstunden Deutschunterricht über zwei Semester gegeben. Wie schon oben erwähnt, setzt das ISKB jedoch voraus, dass die Bewerber/-innen schon über das Sprachniveau B2 verfügen. Bei der German Academy fehlen konkrete Angaben bezüglich der zu erwartenden Anzahl an Unterrichtsstunden pro Woche. Der Deutschunterricht ist quasi ausgelagert und als Angebot der German Academy – Language gekennzeichnet. Bewerber/-innen ohne Sprachkenntnisse im Deutschen müssen mit einer drei Semester dauernden Ausbildung rechnen, um zunächst sprachlich die Niveaustufen A1 bis B2 an der German Academy – Language zu durchlaufen. Für Bewerber/-innen mit B1-Niveau gibt es die Möglichkeit, das Studienkolleg zwei Semester lang zu besuchen, wobei auch hier der Sprachunterricht von der German Academy – Language durchgeführt wird. In beiden Fällen ist das TestDaF-Zertifikat abzulegen. Detaillierte Informationen zum Sprachangebot sind auf der Homepage der Studienkollegs, die mit dem Freshman Institute zusammenarbeiten (Studienkolleg Kenitra, Studienkolleg Fès), nicht aufgeführt.

Bezüglich der Studiengebühren finden sich wenig Hinweise auf den Internetseiten der Anbieter. Das German Academy Studienkolleg vermittelt einen Eindruck davon, wie hoch diese sein können. Für den Besuch des Studienkollegs werden pro Semester 60.000 Dirham verlangt, was fast 6.000 Euro entspricht. Hinzu kommen jedoch bei diesem Studienkolleg noch die Kosten für die Deutschkurse, wenn bei der Anmeldung kein TestDaF-Nachweis vorliegt. Für diejenigen, die sich ganz ohne Sprachkenntnisse anmelden, bedeutet dies zusätzliche Kosten in Höhe von 90.000 Dirham für die drei Semester dauernde Sprachausbildung. Wer schon über das B1-Niveau beim Beginn seines Studiums verfügt, zahlt für den B2-Kurs 75.000 Dirham (für insgesamt zwei Semester). Wie oben erwähnt, ist der Sprachunterricht bei diesem Studienkolleg jedoch nicht Teil der Ausbildung.

Unbestreitbar ist somit die Kostenintensivität der Ausbildung. Aber auch die Tatsache, dass die Kollegiaten und Kollegiatinnen sich nicht im deutschsprachigen Raum aufhalten, kann den Erwerbsprozess erschweren und damit auch Mehrkosten verursachen. Wenn man bedenkt, dass Studierende in Deutschland durchschnittlich 850 € zum Leben benötigen¹⁷ und dass staatliche Studienkollegs bis auf den zu entrichtenden Semesterbeitrag kostenfrei und private Studienkollegs kostengünstiger¹⁸ sind, erscheinen die in Marokko zu entrichtenden Gebühren vergleichsweise hoch.

3 Deutsch/Germanistik an den marokkanischen Universitäten

3.1 Allgemeines zum marokkanischen Hochschulsystem

Marokko besitzt vergleichsweise eine relativ kleine Anzahl an staatlichen Universitäten. Aktuell gibt es 12 Universitäten mit insgesamt 147 Fakultäten bzw.

¹⁷ Vgl. die Informationen zu den Lebenshaltungskosten unter <https://www.study-in-germany.de/de/aufenthalt-planen/geld-und-kosten/> (letzter Zugriff: 07.12.2020).

¹⁸ Beispielsweise verlangt das private Studienkolleg Düsseldorf neben einer Anmeldegebühr von 495 € auch eine Studiengebühr von 5.500 € für beide Semester (vgl. z. B. die Kosten für den T-Kurs unter <https://studienkolleg-duesseldorf.de/schwerpunktkurs/t-kurs/> (letzter Zugriff: 07.12.2020)), der Besuch des ebenfalls privaten Studienkollegs TUDIAS (Kosten für alle Kurse sind unter <https://www.tudias.de/studienkolleg/kursgebuehren/> (letzter Zugriff: 07.12.2020) aufgeführt) kostet 6.000 € für beide Semester zuzüglich der Kosten für einen Aufnahmetest in Höhe von 40 €. Die Studiengebühren des Freshman Institutes belaufen sich auf 19.500 € für beide Semester. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Art „Rundumsorglos-Paket“, das nicht nur die Kosten für die Kurse abdeckt, sondern auch die für Unterkunft, verschiedene Versicherungen, Semesterticket für Nordrhein-Westfalen und vieles mehr. Die Bewerber/-innen müssen für die Beantragung des Visums auch kein Sperrkonto einrichten, wenn sie zum Freshman-Programm zugelassen werden (vgl. detailliertere Information auf <https://www.fh-aachen.de/hochschule/freshman/was-ist-in-den-gebuehren-enthalten> (letzter Zugriff: 07.12.2020)). Diese Beispiele zeigen deutlich, dass der Besuch eines Studienkollegs in Marokko tatsächlich keine günstige Alternative darstellt.

„Écoles“¹⁹. Die Universitäten sind in Rabat, Casablanca, Fès, Marrakech, Oujda, Tétouan, Meknès, Kénitra, El Jadida, Agadir, Settat und Beni Mellal zu finden. Es gibt Fakultäten mit und ohne Zulassungsbeschränkungen. Fakultäten (bzw. „Écoles“) mit Zulassungsbeschränkungen („établissements à accès régulé“) regulieren den Zugang zu ihren Studiengängen durch den Notendurchschnitt sowie häufig auch durch eine Aufnahmeprüfung, dem sogenannten „concours“. Dazu gehören folgende Fakultäten bzw. „Écoles“:

- Fakultäten für Medizin und Pharmazie
- Fakultäten für Zahnmedizin
- Fakultäten für Wissenschaft und Technik
- Fakultät für Erziehungswissenschaften („Faculté des Sciences de l'Éducation“)
- „Écoles“ für Ingenieurwissenschaften („Écoles d'Ingénieurs“)
- Nationale „Écoles“ für Handel und Management/Verwaltung („Écoles Nationales de Commerce et de Gestion“)
- „Écoles“ für Lehrerausbildung („Écoles Normales Supérieures“)
- „Écoles“ für die Ausbildung von Berufsschullehrern („Écoles Normales Supérieures de l'Enseignement Techniques“)
- „Écoles“ für Technologie („Écoles Supérieures de Technologie“)
- König Fahd Institut für Translation („École Supérieure Roi Fahd de Traduction“)

Diesen stehen die zulassungsfreien Fakultäten gegenüber, deren Anzahl im Vergleich dazu sehr gering ist, die jedoch die absolute Mehrheit der Studierenden an staatlichen Universitäten aufnehmen. Dazu gehören die Fakultäten für Rechtswissenschaften, Wirtschaft und Soziales, die Geisteswissenschaftlichen Fakultäten, die Fakultäten für Naturwissenschaft sowie die sogenannten Polydisziplinären Fakultäten. Bei Letzteren handelt es sich um von der jeweiligen Universitätsstadt ausgelagerte Fakultäten, in denen verschiedene zulassungsfreie Fakultäten bzw. Studiengänge vereint sind und deren Zweck insbesondere die Entlastung der altingesessenen Fakultäten an den Standorten der jeweiligen Universitätsstädte ist.

¹⁹ Inbegriffen sind auch die sogenannten „Instituts de Recherche“; vgl. hierzu Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2020: 1).

Von den ca. 922.000 Studierenden des Studienjahres 2019/2020 sind fast 87 % in den zulassungsfreien Fakultäten zu finden.

Die Studiengänge orientieren sich seit der Hochschulreform von 2003 am sogenannten LMD-System, welches aus den aufeinander aufbauenden Abschlüssen „Licence“ (6-semestriger Bachelorstudiengang), Master (4 Semester) und dem „Doctorat“ (6-semestriger Promotionsstudiengang) besteht. Vor dieser Reform dauerte das Hochschulstudium vier Jahre bis zum ersten akademischen Abschluss. Die Studiengänge sind seit dem akademischen Jahr 2003/2004 nach Semestern und Modulen organisiert.²⁰ Allerdings haben spätere Reformen dazu geführt, dass aus den ursprünglich aus je zwei Seminaren bestehenden Modulen (je vier Module pro Semester) letztlich ein Seminar-Modul-Verhältnis von 1:1 entstanden ist. Im „cahier des normes pédagogiques“ von 2014 steht ausdrücklich, dass ein Modul aus einem „element“ besteht und nur in Ausnahmefällen aus zwei „elements“ (vgl. Ministère de l’Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique 2014). Jedes Semester setzt sich aktuell aus sechs bis sieben Modulen zusammen. Weitere Reformumsetzungen waren für das akademische Jahr 2020/2021 vorgesehen, allerdings hat die Covid-19-Pandemie dazu geführt, dass diese Pläne auf Eis gelegt werden mussten. Noch Anfang Februar 2020 war die Arbeit am neuen „cahier des normes pédagogiques“ in vollem Gange.

²⁰ Nach Jai-Mansouri (2010) hat „[d]ie Hochschulreform [...] den Vorteil gebracht, dass das Modulsystem adoptiert und damit hinsichtlich der Studieninhalte auf Grund der erlaubten Flexibilität eine entscheidende Verbesserung gegenüber dem alten System gewährleistet wurde. Eigentlich strebte Marokko durch frühere Projektentwürfe längst danach, die Hochschulen nach Marktprinzipien zu reformieren und die Universitätsausbildung den Arbeitsmarktanforderungen anzupassen. Schließlich adoptierte es das Studienmodell LMD (*Licence*, *Master*, und *Doctorat*) dem Bologna-Modell entsprechend, das eine Internationalisierung der Hochschulsysteme und eine Vereinheitlichung der Abschlüsse empfiehlt.“ (Jai-Mansouri 2010: 1738; Hervorhebungen im Original). Es muss an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass diese Reformbestrebungen bis heute noch nicht vollständig umgesetzt wurden und vieles von dem, was schon 2003 angedacht war, bis heute noch nicht vollständig umgesetzt wurde.

3.2 Germanistische Studiengänge

Germanistische Studiengänge mit Licence-Abschluss sind in Marokko nur an drei Universitäten zu finden: Casablanca, Rabat und Fès. Sie sind jeweils an der Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, also an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät angesiedelt und sind daher zulassungsfrei. Der Andrang auf die Germanistik hält sich im Vergleich zur Anglistik oder anderen großen Fächern zwar in Grenzen, allerdings ist das Interesse an Deutsch seit 2019 größer, was sicherlich auch mit dem neuen Fachkräfteeinwanderungsgesetz zusammenhängt, das nun offiziell seit März 2020 gilt. Zwischen den Reformen von 2003 und dem akademischen Jahr 2018/2019 lag die Studierendenzahl in Fès durchschnittlich bei 289 (Höchstwert: 339). Im akademischen Jahr 2019/2020 stieg die Anzahl auf unerwartete 438. Die Germanistik in Fès war und ist auch heute noch die größte Deutsch-Abteilung in Marokko. Das durch das Fachkräfteeinwanderungsgesetz ausgelöste Interesse an der deutschen Sprache führte dazu, dass die Germanistik in Fès nun mehr Studierende aufweist als die Hispanistik, die Arabistik und die Geschichte (vgl. Abb. 2):

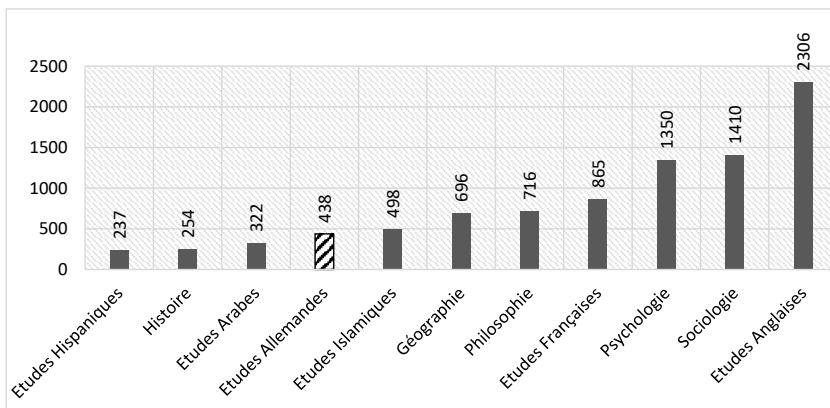


Abb. 2: Verteilung der Studierenden an der Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah Fès (9.092 Studierende insgesamt; Quelle: Statistik der Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz, USMBA; eigene Auswertung).

Allerdings zeigt diese Abbildung auch, dass die Germanistik im Vergleich zur Anglistik oder der Soziologie und Psychologie eher zu den kleinen Fächern zählt. Allen germanistischen Studiengängen in Marokko ist der sogenannte „tronc commun“ gemeinsam. Die ersten zwei Studienjahre weisen inhaltlich große Berührungspunkte auf, um den Wechsel von einer Universität zur anderen, aber auch zwischen den einzelnen Studiengängen für die Studierenden zu erleichtern. Die beiden Semester des ersten Studienjahres sind parallel aufgebaut. Am Beispiel des Studiengangs Germanistik in Fès soll dieser Aufbau kurz erläutert werden. Wie schon oben erwähnt, ist nach den aktuell geltenden Vorgaben des „cahier des normes pédagogiques“ die Modulstruktur durch eine 1:1-Beziehung von Modul und Seminaren gekennzeichnet. Das erste und zweite Semester besteht aus jeweils sieben Modulen:

- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten
- Grammatik
- Leseverstehen
- Schriftlicher und mündlicher Ausdruck
- Einführung in die deutschsprachige Kulturgeschichte in S1 bzw. deutschsprachige Kulturgeschichte in S2
- Einführung in die nationale Kulturgeschichte
- Französisch

Diese Auflistung verdeutlicht, dass der Fokus im ersten Studienjahr somit insbesondere auf der Vermittlung sprachlicher und kultureller Aspekte liegt. Im zweiten Studienjahr sind die Semester nur z. T. parallel aufgebaut. Zudem reduziert sich die Anzahl der Module von sieben auf sechs Module pro Semester. Mit dem dritten Semester beginnt auch die Beschäftigung mit den fachspezifischen Inhalten der Germanistik, nämlich der Literatur- und Sprachwissenschaft. Weiterhin sind kulturwissenschaftliche bzw. interkulturelle Inhalte Teil des dritten und vierten Semesters. Während im dritten Semester noch ein Sprachkurs angeboten wird, tritt ab dem vierten Semester an dessen Stelle die Übersetzung vom Deutschen ins Arabische. Neben literatur- und sprachwissenschaftlichen Schwerpunkten sowie der Übersetzung werden im letzten Studienjahr auch Seminare mit dem Fokus auf Methodik und Didaktik der DaF-Vermittlung angeboten. Die Studierenden haben im letzten Studienjahr auch eine Abschlussarbeit anzufertigen, wobei sie schon

mit dem Start des 5. Semesters damit beginnen, sodass sie insgesamt ein Studienjahr für die Abschlussarbeit zur Verfügung haben.

Die größte Herausforderung der Deutsch-Abteilung in Fès lag bisher in den fehlenden Zugangsvoraussetzungen für die Erstsemester. Während z. B. in Rabat ein bestimmtes Sprachniveau als Voraussetzung für die Immatrikulation verlangt wird, fehlt eine solche Beschränkung für die Germanistik in Fès. Dadurch weisen die einzelnen Jahrgänge sprachlich eine extreme Heterogenität auf, die sich letztlich auch im Notenniveau und der Studiendauer bemerkbar macht. Ein Blick auf das folgende Schaubild (Abb. 3) verdeutlicht die ungleiche Verteilung der Studentenschaft auf die drei Studienjahre:

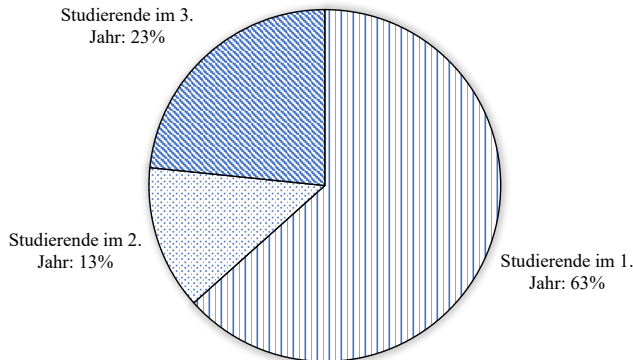


Abb. 3: Durchschnittliche Verteilung der Studierenden auf die drei Studienjahre an der germanistischen Abteilung von Fès im Zeitraum 2009/2010 bis 2018/2019 (Quelle: Statistik der Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz, USMBA; eigene Auswertung).

Die Durchschnittswerte für die drei Studienjahre zeigen deutlich, wie die absolute Mehrheit sich insbesondere im ersten Studienjahr konzentriert. Die meisten Studierenden schaffen die Prüfungen nicht und müssen das erste und zweite Semester mindestens einmal wiederholen. Viele brechen daher ihr Studium irgendwann ab. Die geringste Anzahl an Studierenden findet sich im zweiten Studienjahr. Im

Vergleich dazu erstaunt zunächst der fast doppelt so hohe Anteil im letzten Studienjahr. Dies lässt sich insbesondere dadurch erklären, dass viele Studierende noch einzelne Module in den vorangehenden Semestern nicht bestanden oder dass sie Schwierigkeiten bei der Anfertigung der Abschlussarbeit haben. Das dritte Studienjahr ist somit ein „Parkjahr“. Eine besondere Herausforderung ist auch die Tatsache, dass nicht nur nicht bestandene Module notenmäßig durch andere Module ausgeglichen werden können, sondern auch ganze Semester. Dies führt dazu, dass auch Studierende mit einem schwächeren Leistungsniveau sich modulweise nach oben arbeiten können.

Die bisher kaum vorhandene Orientierung der germanistischen Studiengänge mit Licence-Abschluss am Arbeitsmarkt sowie das – noch relativ – geringe Prestige des Deutschen auf dem Sprachenmarkt Marokkos haben dazu geführt, dass die Berufsaussichten der Absolventen/-innen mit erstem Hochschulabschluss relativ schlecht sind. Bessere Zukunftsaussichten haben die Studierenden der Masterstudiengänge²¹, auch wenn ein Masterabschluss noch keine gesicherte Beschäftigung bedeutet. Insgesamt existieren relativ wenig Möglichkeiten der beruflichen Integration, wie beispielsweise im Übersetzungsbereich, in der Tourismusbranche, in Institutionen aus dem deutschsprachigen Raum (z. B. Botschaften/Konsulate, Stiftungen etc.), in Sprachschulen (auch beim Goethe-Institut). Dass die Chancen auf eine berufliche Integration für Absolventen/-innen der Germanistik insgesamt nicht rosig sind, liegt nicht zuletzt auch an den nicht existenten Einstellungsmöglichkeiten im Schuldienst an staatlichen Schulen. Ammons (2015) Aussagen zum Zusammenhang von „Deutschunterricht an den Schulen“ und „Berufsmöglichkeiten für Germanisten“ sind allgemeingültig und daher auch auf den marokkanischen Kontext beziehbar: „Die Abhängigkeit des Germanistikstudiums an den Hochschulen vom Deutschunterricht an den Schulen liegt auf der Hand. Bei schrumpfendem Deutschunterricht an den Schulen schwinden auch die Berufsmöglichkeiten für Germanisten.“ (Ammon 2015: 965). Aber nicht nur dieser

²¹ Mit Ausnahme des Masterstudiengangs Translation gibt es aktuell nur noch einen Masterstudiengang mit Bezug zur deutschen Sprache. Der an der Universität Rabat befindliche Master Interkulturelle Kommunikation läuft jedoch zum Ende des Studienjahres 2020/2021 aus.

Zusammenhang wird hervorgehoben, sondern auch der zwischen dem Deutschunterricht an Schulen und dem wissenschaftlichen Nachwuchs im germanistischen Bereich (vgl. Ammon 2015: 965). Es handelt sich somit um einen Teufelskreis, der mit Sicherheit nicht einfach zu durchbrechen ist.

3.3 Masterstudiengang Translation Arabisch-Deutsch-Französisch

Der Masterstudiengang Translation Arabisch-Deutsch-Französisch wird vom König Fahd Institut für Translation angeboten. Das 1986 gegründete Institut ist an der Universität Abdelmalek Essaâdi angesiedelt. In diesem zweijährigen Studiengang werden die Studierenden in arabisch-deutsch-französischer Übersetzung und Interkulturalität in unterschiedlichen Bereichen ausgebildet. Als Zugangsvoraussetzung zum Masterstudiengang Translation mit der Sprache Deutsch wird ein Licence-Abschluss oder ein gleichwertiger Abschluss in deutscher Sprache und Literatur verlangt. Dieser Studiengang ist zulassungsbeschränkt. Neben dem Notendurchschnitt des ersten Hochschulabschlusses ist eine Aufnahmeprüfung abzulegen. Außer der Sprachenkombination Arabisch-Deutsch-Französisch werden auch Arabisch und Französisch in Verbindung mit Englisch oder Spanisch angeboten. Absolventen und Absolventinnen der Natur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften können ebenfalls zum Masterstudiengang Translation zugelassen werden. Während des Studiums muss am Ende des zweiten und vierten Semesters jeweils ein 25-tägiges Praktikum absolviert werden. Am Ende ist eine Abschlussarbeit anzufertigen. Die Absolventen und Absolventinnen haben die Möglichkeit, entweder eine berufliche Tätigkeit aufzunehmen oder zu promovieren.

Mit Blick auf das Studienjahr 2016/2017 – aktuellere Zahlen hat das Bildungsministerium bisher nicht veröffentlicht – lag die Anzahl der Studierenden im Übersetzungsstudiengang Deutsch bei insgesamt 37 verteilt auf die beiden Studienjahre (vgl. folgende Tabelle):

Sprachenkombination	Studierende insgesamt	Davon weibliche Studierende
Arabisch-Deutsch-Französisch	37	7
Arabisch-Englisch-Französisch	76	31
Arabisch-Spanisch-Französisch	67	21
Arabisch-Französisch-Englisch	71	40

Tabelle 1: Anzahl der Studierenden in den verschiedenen Masterstudiengängen für Übersetzung am König Fahd Institut für Translation im Studienjahr 2016/2017 (Quelle: Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2018:172)).

Im Vergleich zu den Masterstudiengängen mit den Schwerpunkten Englisch, Spanisch oder Französisch ist der Übersetzungsstudiengang mit Deutsch als Schwerpunkt somit vergleichsweise klein. Aber auch die Anzahl der weiblichen Studierenden ist vergleichsweise gering. Der Anteil liegt bei unter 19 %, während er bei den anderen Sprachenkombinationen bei mindestens 31 % liegt und bis zu 56 % erreicht. Die folgende Tabelle (Tabelle 2) zeigt, dass beim Masterstudiengang Arabisch-Deutsch-Französisch weder die Gesamtanzahl der Studierenden (vgl. insbesondere die hohe Anzahl im Jahr 2014/2015) noch der relative Anteil an weiblichen Studierenden (s. insbesondere das Jahr 2013/2014) gleich bleibt.

Studienjahr	Studierende insgesamt	davon feminin
2013/2014	29	10
2014/2015	79	22
2015/2016	31	4
2016/2017	36	7

Tabelle 2: Anzahl der Studierenden im Übersetzungsstudiengang Arabisch-Deutsch-Französisch des König Fahd Instituts in den Studienjahren 2013/2014 bis 2016/2017 (Quelle: Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2016, 2017a, 2017b, 2018)).

Wie sich die Zahlen seit dem neuen Fachkräfteeinwanderungsgesetz bzw. seit der Covid-19-Pandemie entwickelt haben, kann zum aktuellen Zeitpunkt nicht bestimmt werden.

3.4 Deutsch als Fremdsprache in nicht-germanistischen Studiengängen am Beispiel der deutsch-marokkanischen Hochschulkooperation der FH Aachen und der Université Moulay Ismaïl Meknès (UMI)

Deutsch als Fremdsprache wird nicht ausschließlich an den Fakultäten für Geisteswissenschaften angeboten. Zu finden ist Deutsch häufig als eines von verschiedenen Sprachangeboten an den universitären Sprachlehrinstituten oder aber auch als Pflichtfach innerhalb bestimmter Studiengänge. Eine besondere Form des Deutschangebots bildet der studienbegleitende DaF-Unterricht in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an der Université Moulay Ismaïl Meknès.

2011 wurde im Rahmen eines vom DAAD geförderten Transnationalen Bildungsprojekts (TNB) eine Kooperation der Université Moulay Ismaïl (UMI) und der Fachhochschule Aachen eingerichtet. Transnationale Bildungsprojekte sind Studienangebote deutscher Hochschulen in Kooperation mit ausländischen Hochschulen. TNB-Projekte sind i. d. R. im Ausland angesiedelt und bieten anerkannte Abschlüsse in Deutschland und im Partnerland an. Innerhalb der deutsch-marokkanischen Hochschulkooperation der Fachhochschule Aachen und der Université Moulay Ismaïl werden vier ingenieurwissenschaftliche Bachelorstudiengänge mit Doppelabschluss angeboten. Das Studium ist gebührenpflichtig. Die Einnahmen liegen bei 7.200 bis 8.200 € je Student/-in pro Jahr für die FH Aachen und bei ca. 100.000 MAD pro Studienjahr für die UMI. Der erste der vier Studiengänge war der 2011 ins Leben gerufene Studiengang in Angewandter Chemie. 2014 kam der Studiengang Elektro-/Energietechnik hinzu, 2016 wurde das Programm um die Studiengänge Biomedizintechnik (BMT) und Angewandte Mathematik und Informatik (AMI) erweitert. Insgesamt waren an beiden Hochschulen im Studienjahr 2020/2021 ca. 600 Studierende in diesem TNB-Projekt eingeschrieben.

Die Studiengänge zeichnen sich durch einen starken Deutschlandbezug aus. Vom ersten Semester an erlernen die Studierenden studienbegleitend Deutsch. Ab dem dritten Semester kommt an der Universität Meknès das Programm „Flying Faculty“ zum Einsatz: zwei Mal jährlich halten Dozent/-innen und Professor/-innen der FH Aachen in einem Zeitraum von ein bis zwei Wochen Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache ab. Der Bezug zur deutschen Wirtschaft und zu deutschen

Unternehmen wird durch intensive Kontakte der FH Aachen zu namhaften Unternehmen in der Region um Aachen ermöglicht. Die Studierenden absolvieren während des Studiums an der FH Aachen Praktika in den Unternehmen und/oder bearbeiten Themen für ihre Abschlussarbeiten.

Die Ziele der Kooperation sind die Ausbildung von Absolventen und Absolventinnen mit sehr guten fachlichen und interkulturellen Kompetenzen sowie sehr guten Deutschkenntnissen, die Qualifizierung für Tätigkeiten im internationalen Umfeld und die Durchführung von gemeinsamen Entwicklungs- und Forschungsprojekten in Marokko und Deutschland. Für die Partnerhochschulen spielen erklärtermaßen die internationalen und interkulturellen Erfahrungen für das Lehrpersonal sowie die Stärkung der Internationalisierung ihrer Hochschulen eine große Rolle. Für Marokko sind die beiden Studiengänge BMT und AMI insofern von Bedeutung, als es hier um die Erschließung zweier in Marokko dringend erforderlicher Berufsbilder geht.

Den Studiengängen liegt ein transnationales Ausbildungskonzept zu Grunde. Sie sind in zwei Ausbildungsphasen gegliedert: die ersten vier (im Fachbereich Angewandte Chemie) bzw. fünf Semester (in den Studiengängen Elektro/Energie-technik, BMT und AMI) studieren die Studierenden an der Universität Meknès parallel ihr Fachstudium und lernen Deutsch. Nach dem vierten bzw. fünften Semester erfolgt nach Erbringung der erforderlichen Prüfungsleistungen im Fachstudium und in Deutsch der Wechsel an die FH Aachen. Das Studium an der FH Aachen beinhaltet ein sogenanntes Integrationssemester, in dem die Studierenden noch nicht an den regulären Vorlesungen der FH teilnehmen, sondern schwerpunktmäßig in der Fachsprache unterrichtet werden. Das Integrationssemester schließt mit einer Fachsprachenprüfung auf Niveau C1 ab. Nach erfolgreicher C1-Prüfung nehmen die Studierenden ihr Studium im regulären Studienbetrieb der FH Aachen auf. Die Regelstudienzeit beträgt 8 Semester. Mit dem Bachelorabschluss der FH Aachen erhalten die Studierenden den Doppelabschluss beider Hochschulen. Es besteht die Möglichkeit eines konsekutiven Master- und in Kooperation mit einer deutschen Hochschule eines Promotionsstudiums.

Innovativ ist das Angebot von studienbegleitendem Deutschunterricht bis zum Sprachniveau B2. Das deutsch-marokkanische TNB-Projekt hat einen Allein-

stellungsstatus, denn die zweite Ausbildungsphase und der BA-Abschluss werden auf Deutsch absolviert.

Die Lehr- und Lernziele des studienbegleitenden Deutschunterrichts an der UMI sind die Vorbereitung auf das Studium in Deutschland und die Studierfähigkeit an einer deutschen Hochschule. Weitere Ziele sind der Erwerb allgemeinsprachlicher Handlungskompetenzen in verschiedenen Themenbereichen, wie u. a. Technik, Wissenschaft, Kultur, Gesundheit, Arbeit und Beruf. Dabei wird besonderer Wert auf die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und insbesondere auf die aktive Sprechkompetenz und spontane, fließende Verständigung gelegt.

Im studienbegleitenden Deutschunterricht lernen die Studierenden vom ersten bis zum fünften Semester parallel zu den Lehrveranstaltungen des Fachstudiums Deutsch im Umfang von zehn Wochenstunden à 60 Minuten. Die Gesamtstundenzahl des studienbegleitenden Deutschunterrichts beläuft sich damit auf 600 – 700 Stunden. Das Sprachenkonzept orientiert sich am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (GER). Pro Semester wird eine Stufe des Referenzrahmens vermittelt, d. h. die Stufe A1 im ersten Semester, A2 im zweiten Semester und B1 im dritten Semester. Im vierten und fünften Semester werden neben dem allgemeinsprachlichen Deutsch auf der Niveaustufe B2 Inhalte der Wissenschaftssprache vermittelt. Dazu gehören Themen wie allgemeine Merkmale der Wissenschaftskommunikation, syntaktisch-stilistische Charakteristika und wissenschaftliche Textsorten und Diskursarten. Die Anzahl der Studierenden in den Lernergruppen variiert zwischen 12 und 28 Studierenden. Das Studium beginnt jeweils zum Wintersemester, d. h. im Wintersemester gibt es für jeden Studiengang ein erstes, ein drittes und ein fünftes Semester, im Sommersemester ein zweites und ein viertes Semester.

Neben den internen Semesterabschlussprüfungen werden externe Prüfungen abgelegt. Nach dem dritten Semester kann die B1-Prüfung des Goethe-Instituts absolviert werden. Obligatorisch ist nach dem vierten bzw. fünften Semester das Bestehen der B2-Prüfung des Goethe-Instituts, da sie Zulassungsvoraussetzung für das Studium an der FH Aachen ist. Die Studierenden erhalten in extra-curricularen Intensivkursen mit einem Umfang von 20 Wochenstunden eine entsprechende Vorbereitung auf die B2-Prüfung. In der Prüfungsvorbereitung stehen die

Prüfungsteile „Schriftlicher Ausdruck“ und „Sprechen“ im Fokus. Die Studierenden werden im Rahmen der Prüfungsvorbereitungskurse hinsichtlich ihrer Kompetenzen individuell beraten.

Das inhaltlich anspruchsvolle Fachstudium und der studienbegleitende Deutschunterricht stellen hohe Anforderungen an die Studierenden. Eine große Herausforderung im Studienverlauf ist die B2-Prüfung des Goethe-Instituts. Dies zeigt sich an der vergleichsweise hohen Anzahl nicht bestandener B2-Prüfungen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, die B2-Prüfung erneut abzulegen und gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt ihr Studium an der FH Aachen aufzunehmen. Rund zwei Drittel der Kohorten wechseln innerhalb der vorgesehenen Regelstudienzeit an die FH Aachen, also nach dem im Fachbereich Angewandte Chemie vierten und in den anderen drei Studiengängen fünften Semester.

Insgesamt ist das Programm sehr erfolgreich. Die Bewerberzahlen sind in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Einen leichten Rückgang im Vergleich zu den Vorjahren gab es infolge der Pandemie im September 2020. Im akademischen Jahr 2019/20 waren die Kapazitäten aufgrund der hohen Bewerberzahl personell und räumlich ausgeschöpft. Eine erfreuliche Entwicklung ist das Gender-Verhältnis in den Studiengängen BMT und Angewandte Chemie. Im Unterschied zu den Studiengängen AMI und Energietechnik ist das Gender-Verhältnis hier ausgewogen. Damit stellen BMT und Angewandte Chemie MINT-Studiengänge dar, die nicht überwiegend von Männern nachgefragt sind. Von einer vom DAAD beauftragten unabhängigen Gutachterkommission wurden 2019 die Studiengänge BMT und AMI bezüglich der Kriterien Relevanz, Effizienz, Nachhaltigkeit, Koordination und Kohärenz evaluiert. Im Ergebnis wurden sie als sehr erfolgreich mit guter Perspektive eingeschätzt.

4 Abschließende Gedanken: Zukunftsaussichten von DaF und Germanistik in Marokko

Der Hohe Rat für Bildung, Ausbildung und Wissenschaftliche Forschung (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique) ist als unabhängiges und beratendes Gremium beauftragt, zu Fragen der

Bildung, Ausbildung und wissenschaftlicher Forschung Stellung zu nehmen bzw. strategische Überlegungen abzugeben, die für die Fortentwicklung der Bildungs- und Forschungslandschaft Marokkos von Relevanz sind. Eines der aktuellsten Strategiepapiere ist die „Vision stratégique de la réforme 2015-2030“ (vgl. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique 2015). Unter anderem geht es darin auch um die Sprachenregelung in Bildung, Ausbildung und Forschung. Das Arabische, das Berberische („l'Amazighe“), sowie Französisch und Englisch werden namentlich aufgeführt und ihnen wird auch jeweils ein spezifischer Status im Bildungssystem zugewiesen.

Der Beginn des Fremdsprachenerwerbs setzt schon im Primarbereich an. Von Anfang an soll dabei Französisch als erste Fremdsprache an allen Schularten eine herausragende Stellung einnehmen. Beabsichtigt ist auch, schon im Primarbereich eine weitere Fremdsprache zu integrieren. Englisch ist dabei die zweite Fremdsprache, die ab der vierten Klasse hinzukommen soll. Die Implementierung des Englischen im Primarbereich ist mit einer Laufzeit von zehn Jahren seit Erscheinen des Strategiepapiers angedacht, somit etwa im Jahre 2025. Das bedeutet, dass die staatlichen Grundschulen aktuell immer noch ausschließlich Französisch als Fremdsprache anbieten. An den privaten Grundschulen gehört Englisch hingegen schon seit einigen Jahren zum Fremdsprachenangebot. Für die Sekundarstufe I ist vorgesehen, Englisch neben Französisch auf allen drei Klassenstufen anzubieten. Hier ist – entgegen der beabsichtigten kurzfristigen Umsetzung dieses Reformvorschlags (drei Jahre nach Erscheinen des Strategiepapiers) – noch keine vollständige Implementierung des Englischen in der Sekundarstufe I zu beobachten. Was es jedoch schon vereinzelt gibt, ist das Angebot einer zweiten Fremdsprache in der 9. Klasse. Vor allem Englisch wird angeboten, vereinzelt aber auch Deutsch.²² In der Sekundarstufe II soll dann eine dritte, verpflichtende

²² Diese Form einer sporadisch vorkommenden zweiten Fremdsprache im letzten Schuljahr der Sekundarstufe I stellt somit noch keine hinreichende bzw. angemessene Umsetzung der landesweiten Reformpläne dar. Informationen über diese unsystematische Vorgehensweise beruhen auf privaten Gesprächen mit Lehrenden am Collège bzw. Lycée. Insbesondere eine Englischlehrerin der Sekundarstufe II verwies dabei auf die sich damit ergebende Heterogenität in den Sprachkompetenzen der Schülerschaft. Im ersten Jahr am Lycée mussten Schüler

Fremdsprache eingeführt werden. Ausdrücklich erwähnt wird hier als Beispiel das Spanische. Welche Rolle Deutsch in Zukunft in der schulischen Bildung spielt, wird in dem Strategiepapier nicht explizit angesprochen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Deutsch weiterhin als Fremdsprache in der Sekundarstufe II angeboten wird, nur unter gänzlich anderen Voraussetzungen als dies aktuell der Fall ist. Wenn Deutsch als dritte Fremdsprache nach Englisch gewählt werden kann, wird dies mit höchster Wahrscheinlichkeit die Stellung des Deutschen an marokkanischen Schulen verbessern. Wenn alle bisher angedachten Reformen umgesetzt werden, wird Deutsch unter den genannten Umständen nicht mehr in Konkurrenz zu Englisch stehen. Sowohl Französisch als auch z. T. Englisch sollen in verschiedenen Klassenstufen nicht nur als Fremdsprache in einem eigenen Schulfach angeboten, sondern auch als Unterrichtssprache für bestimmte Fächer verwendet werden.

An den Universitäten soll die Mehrsprachigkeit durch eine Diversifizierung der sprachlichen Wahlmöglichkeiten in den verschiedenen Fachgebieten, Forschungsstrukturen etc. weiter ausgebaut werden. Studiengänge sollen auf Arabisch, Französisch, Englisch und Spanisch unterrichtet werden können. Die Forschung innerhalb aller Fachrichtungen in englischer Sprache zählt ebenfalls zu den förderwürdigen Zielen. Studiengänge, in denen die Fachinhalte in einer Fremdsprache unterrichtet werden (wie dies z. B. in der Hispanistik, der Germanistik usw. der Fall ist), sollen ein Modul in arabischer Sprache integrieren (vgl. detaillierter zur Sprachenplanung das Strategiepapier des Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique 2015: 46ff). Auffällig ist insgesamt der starke Fokus auf Französisch und Englisch als unterrichtete Sprachen und als Unterrichtssprachen. Spanisch wird nur am Rande erwähnt. Andere Fremdsprachen werden namentlich nicht thematisiert. Trotzdem sieht es jedoch nicht so aus, als würde Deutsch im Zuge der Reformumsetzungen verdrängt. Es ist aber offensichtlich, dass die Germanistik, wie sie in ihrer heutigen Form an den marokkanischen Universitäten angeboten wird, einerseits keine Zukunft hat,

und Schülerinnen mit Englischkompetenzen zusammen mit jenen unterrichtet werden, die keinerlei Kenntnisse mitbringen würden. Dies führe dazu, dass sie sich persönlich verpflichtet fühle, Förderstunden anzubieten, um dieser Ungleichheit ein wenig entgegen zu wirken.

dass aber andererseits eine vollständige Abschaffung der germanistischen Studiengänge auch nicht das Ziel der aktuellen Reformbestrebungen sein kann. Die geplanten pädagogischen Normen des marokkanischen Bildungsministeriums²³ für die neu zu strukturierenden Bachelorstudiengänge, die aufgrund der Covid-19-Pandemie bis zum heutigen Tage nicht zum Abschluss gebracht werden konnten, sehen u. a. die Einführung eines Orientierungsjahres für alle Studierenden vor, was somit eine Verlängerung der Studiendauer von bisher sechs auf acht Semester und damit rein zeitlich eine Rückkehr zum alten System bedeuten würde. In diesem Orientierungsjahr sollen den Studierenden auch sogenannte Softskills vermittelt werden. Nur die Hälfte aller Stunden im ersten Studienjahr kann für fachspezifische Inhalte genutzt werden. Die andere Hälfte verteilt sich auf die Softskills und den Erwerb anderer als der für die jeweiligen Fachstudiengänge relevanten Sprachen. Mit jedem Studienjahr wird der Anteil der fachspezifischen Inhalte ausgeweitet. Die Anzahl der Stunden für die Vermittlung von Softskills soll jedoch über die Jahre konstant bleiben. Auch die Einführung des europäischen ECTS-Punktesystem ist vorgesehen, um die Anerkennung erbrachter Studienleistungen auf nationaler sowie internationaler Ebene zu erleichtern. Eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes wird von allen Studiengängen erwartet, was die berufliche Integration der Absolventen und Absolventinnen ins Berufsleben erleichtern bzw. ermöglichen soll. Diese und weitere Reformvorschläge warten nun darauf, umgesetzt zu werden. Was davon verwirklicht wird und vor allem realisierbar sein wird, kann unter den aktuellen Umständen nicht beurteilt werden. Insbesondere lässt sich momentan auch nicht vorhersagen, wie die inhaltliche und formale Ausgestaltung der germanistischen Studiengänge konkret aussehen wird.

²³ Bezug genommen wird hier auf die unpublizierte und in Arbeit befindliche Fassung der neuen pädagogischen Normen für den Bachelorstudiengang, wie sie vom marokkanischen Bildungsministerium in der Version vom 08. Februar 2020 vorgelegt wurden.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter.
- Auswärtiges Amt (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Online: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf (letzter Zugriff: 27.11.2020).
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Online: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_deutschlern_erhebung_stand_04.06.2020.pdf (letzter Zugriff: 27.11.2020).
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015): *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Online: <http://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr> (letzter Zugriff: 28.11.2020).
- DAAD-Evaluationsbericht (2019): *Bachelor „Angewandte Mathematik und Informatik“ und Bachelor „Biomedizinische Technik“ der FH Aachen mit der Université Moulay Ismail (UMI), Meknès, Marokko*.
- Jai-Mansouri, Rachid (2010): Deutsch in Marokko. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2). Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1736-1739.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2014): *دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الأجازة (Cahier des normes pédagogiques nationales de la licence)*. Online: https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/PAGES/2032/CNPN_Licence_Ar_2082.14.pdf (letzter Zugriff: 05.11.2020).
- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2016): *Maroc Universitaire 2015-2016*. Online: <https://www.enssup.gov.ma/fr/Statistiques/3303-maroc-universitaire-2013-2014.html> (letzter Zugriff: 19.11.2020).
- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2017a): *Maroc Universitaire 2014-2015*. Online: https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/3473/Maroc_Universitaire_2014-15.pdf (letzter Zugriff: 19.11.2020).
- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2017b): *Maroc Universitaire 2015-2016*. Online:

<https://www.enssup.gov.ma/fr/Statistiques/3752-maroc-universitaire-2015-2016.html>
(letzter Zugriff: 19.11.2020).

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2018): *Maroc Universitaire 2016-2017*. Online: <https://www.enssup.gov.ma/fr/Statistiques/4536-maroc-universitaire-2016-2017.html>
(letzter Zugriff: 19.11.2020).

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2020): *Statistiques Universitaires. Enseignement Supérieur Universitaire Public. Année universitaire 2019-2020*. Online: <https://www.enssup.gov.ma/fr/Statistiques/5655-statistiques-provisoires-sur-leffectif-des-%C3%A9tudiants-2019-2020-et-les-dipl%C3%B4m%C3%A9s.html> (letzter Zugriff: 05.11.2020).

Zum Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache auf den Erwerb des Deutschen bei marokkanischen Germanistikstudierenden

Mohammed Laasri und Said El Mtouni

Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès¹

Abstract

Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung des Französischen als erste Fremdsprache beim Erwerb des Deutschen bei marokkanischen Germanistikstudierenden an der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah/Fès. Um besser zu verstehen, inwieweit sprachstrukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch von den marokkanischen Deutschlernern und -lernerinnen als Lernstütze bzw. Lernhindernis angesehen werden, Deutsch effektiv zu lernen, wurde eine kurze schriftliche Befragung durchgeführt. Die Ergebnisse verstehen sich als Grundlage für die Ausarbeitung einer detaillierteren Befragung mit einer größeren Anzahl an Befragten, um so konkrete Vorschläge für eine effiziente DaF-Vermittlung auf der Grundlage kontrastiver Vergleiche machen zu können.

Schlüsselbegriffe: Tertiärer Deutschunterricht, Französisch, Deutsch, Spracherwerb, Pilotstudie.

1 Einleitung

Die Sprachsituation in Marokko ist heterogen und zeichnet sich durch eine weit verbreitete Mehrsprachigkeit aus, welche insbesondere durch die Sprachen

¹ Mohammed Laasri und Said El Metouni sind Mitglieder im „Laboratoire Sciences du Langage, Littératures, Arts, Communication et Histoire (SLLACH)“ der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès. Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen dieser Mitgliedschaft entstanden.

Berberisch², Arabisch (Marokkanisch-Arabisch³ und Hocharabisch) und Französisch als erste Fremdsprache geprägt ist. Marokkanisch-Arabisch ist die Erstsprache der arabophonen und Berberisch die Erstsprache der berberphonen Marokkaner/-innen. Sehr viele Marokkaner/-innen wachsen zweisprachig (Berberisch und Marokkanisch-Arabisch) auf. Hocharabisch und Französisch als erste Fremdsprache werden in der Schule gelernt: Hocharabisch ab der ersten und Französisch ab der dritten Klasse staatlicher Schulen. In diesen von Mehrsprachigkeit und Diglossie geprägten Kontexten ist nun Deutsch als Fremdsprache zu verorten und sowohl an Schulen als auch Hochschulen zu finden. An den Schulen wird Deutsch als Fremdsprache von der neunten⁴ bis zur zwölften Klasse (Abschlussklasse der gymnasialen Oberstufe) unterrichtet.⁵

Der Wortschatz- und Grammatikerwerb in einer Fremdsprache erfolgen zunächst mit Hilfe der bisher erworbenen Sprachen (Apeltauer 1997: 78). Die Kontrastivhypothese vertritt die Ansicht, dass die Erstsprache und ebenso die von den Lernenden später erworbenen Sprachen einen bemerkbaren Einfluss auf das Erlernen einer weiteren Sprache ausüben, sodass in Erst- und Zweitsprache ähnliche Elemente und Regeln leicht zu lernen sind (Lado 1957, Henrici/Riemer 2003: 40). In der Kontrastivhypothese wird davon ausgegangen, dass je mehr die Elemente der bereits erworbenen Sprachen und die des Deutschen sich unterscheiden, umso größer die Lernschwierigkeiten werden (vgl. Merten 1997: 73). In diesem Zusammenhang wird bei Strukturübereinstimmungen von positivem Transfer

² Berberisch ist die älteste Sprache in Marokko und besteht aus drei Gruppen: Tarifit im Norden Marokkos, Tamazight im Mittleren Atlas und der Umgebung sowie Tachelhit im Süden Marokkos. Berberisch als Sprachzweig gehört wie das Arabische, welches jedoch dem semitischen Sprachzweig zugeordnet wird, zur afroasiatischen Sprachfamilie. Damit ist das Arabische näher mit dem Hebräischen verwandt als mit den Berbersprachen (vgl. z. B. Crass 2009, Hetzron 2009).

³ Eine Variante des Arabischen, die als Umgangssprache in Marokko dient.

⁴ An vielen öffentlichen Schulen wird Deutsch als Fremdsprache in der neunten Klasse anscheinend aus Mangel an Lehrkräften nicht angeboten.

⁵ Marokkanische Schüler/-innen haben grundsätzlich die Wahl zwischen Englisch, Spanisch, Deutsch und Italienisch als zweite Fremdsprache.

gesprochen und bei verschiedenen Strukturen ist von negativem Transfer, der zu Fehlern führt, die Rede (vgl. Oksaar 2003: 99).

2 Bisherige Erkenntnisse

In Laasri (2013) wurde untersucht, ob und wie das Arabische beim Deutscherwerb der marokkanischen Germanistikstudierenden, deren Erstsprache Marokkanisch-Arabisch ist, seinen Einfluss ausübt. In dieser Studie konnte die große Relevanz des Arabischen (Hocharabisch und Marokkanisch-Arabisch) für den Erwerbsprozess aufgezeigt werden. Beim Deutschlernen nehmen die marokkanischen Deutschlernenden in erster Linie Bezug auf die Sprachelemente des Arabischen (Marokkanisch-Arabisch und Hocharabisch) (vgl. Laasri 2013: 82).

Infolge der Arabisierungspolitik seit Mitte der 1970er Jahre werden im Gegensatz zu den 1960er Jahren alle Schulfächer auf Hocharabisch unterrichtet⁶. Dies gilt zumindest für die staatlichen Schulen. Französisch wird als erste Fremdsprache insgesamt zehn Jahre lang unterrichtet⁷ (von der dritten Klasse bis zum Abitur); durchschnittlich nur eine bis zwei Stunden am Tag. Im ersten und zweiten Semester des Germanistikstudiums an der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah belegen die Germanistikstudenten und -studentinnen wöchentlich einen zweistündigen Französischkurs. Die Studierenden bringen zwar Französischkompetenzen aus der Schule mit, aber ihr Wortschatz ist begrenzt und nicht sehr differenziert (Laasri 2013: 77). Die Studenten und Studentinnen können sich in der Schule nur durchschnittliche Sprach- und Grammatikkenntnisse aneignen. Diese vorhandenen Französischkenntnisse (in Grammatik und Wortschatz) können trotzdem eine gute Basis bilden, mit deren Hilfe die Kompetenzen in einer zweiten Fremdsprache aufgebaut werden können.

⁶ Seit zwei Jahren werden die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in der Schule auf Französisch und Arabisch unterrichtet.

⁷ Zur Sprachenvermittlung und zum Status des Deutschen in Marokko vgl. z. B. den Beitrag von Tahiri/Heming in diesem Band.

Die absolute Mehrheit der in der Studie von Laasri (2013) berücksichtigten marokkanischen Deutschlernenden greift auf Deutsch-Arabisch- und Arabisch-Deutsch-Wörterbücher beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache zurück (vgl. Laasri 2013: 77). Sie greifen auf Arabisch zurück, um Wörter und grammatische Strukturen des Deutschen zu erklären (vgl. Laasri 2013: 82). Sie übersetzen deutsche Ausdrücke ins Arabische (vgl. Laasri 2013: 82) und schreiben ihre Wortschatzlisten auf Arabisch auf.

In seiner kontrastiven Studie bestätigt Ahmad (1996), dass gewisse Ähnlichkeiten zwischen den Grammatikphänomenen beider Sprachen (Arabisch und Deutsch) beim Deutschlernen behilflich sein können. Beispielsweise wäre das Äquivalent des unbestimmten Artikels des Deutschen der „an-nakira“⁸ und des bestimmten der „al-ma’rifā“⁹ des Arabischen. Relativpronomen des Deutschen können den „asmā al-mawṣōl“ und Possessivpronomen den „damā’ir al-milkiyya“ des Arabischen entsprechen.

Auch einige Kasus Kategorien im Deutschen haben zumindest z. T. ihre Äquivalente im Arabischen: Nominativ („al-fā’il“) und Akkusativobjekt („al-maf’ūl bih“). Das indirekte Objekt (das Dativobjekt im Deutschen) hingegen wird im Arabischen mit „maf’ūl bih ’awwal“ (‚erster Akkusativ‘)¹⁰ oder mit Hilfe einer Präposition („harfu ġar“)¹¹ ausgedrückt.

Transitive Verben werden im Arabischen „’al-af’āl al-muta’addia“ und intransitive Verben „al-af’āl al-lāzima“ genannt. Für deutsche Tempora findet man im Arabischen einige Ähnlichkeiten: das Präsens entspricht dem „al-mudārī“ im Arabischen, das Präteritum gleicht dem „al-mādi“ und das Futur dem „al-

⁸ Unbestimmter Artikel des Arabischen.

⁹ Bestimmter Artikel des Arabischen.

¹⁰ Deutsch: *Ich habe dem Studenten (Dativobjekt) ein Buch (Akkusativobjekt) geliehen.*
Arabisch: *’a’artu* (‚ich habe geliehen‘) *at-taliba* (‚dem Studenten‘; „maf’ūl bih ’awwal“) *kitaban* (‚ein Buch‘; „maf’ūl bih tāni“).

¹¹ Deutsch: *Die Tochter hat ihren Eltern (Dativobjekt) die Wahrheit (Akkusativobjekt) verschwiegen.*

Arabisch: *Katamat* (‚hat verschwiegen‘) *al-bintu* (‚die Tochter‘) *al haqīqata* (‚die Wahrheit‘; „maf’ūl bih“) *’an* (Präposition, „harfu ġar“) *wālidayhā* (‚ihren Eltern‘).

mustaqbal“ (vgl. Ahmad 1996: 180f). Sicher können diese Gleichsetzungen nicht als 1:1-Äquivalente betrachtet werden, zumal das arabische Verbsystem mit Ausnahme des Futurs keine Tempuskategorien kennt. Es handelt sich um ein System, das als Aspektsystem mit den beiden Kategorien Perfektiv (zur Kennzeichnung eines abgeschlossenen oder einmaligen Sachverhalts) und Imperfektiv (zur Kennzeichnung eines sich wiederholenden oder nicht abgeschlossenen Sachverhalts) kategorisiert werden kann. Auf der kognitiven Ebene entsteht eine Verbindung zwischen der Abgeschlossenheit eines Sachverhalts (Perfektiv) mit der Vergangenheit und zwischen der Nicht-Abgeschlossenheit mit der Gegenwart, sodass dann der perfektive Aspekt mit Vergangenheitstempora und der imperfektive Aspekt mit dem Präsens gleichgesetzt wird.

Auch bei Verknüpfungen von Sätzen bzw. Teilsätzen lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und Arabischen finden. *Dass*-Sätze z. B. werden im Arabischen mit der Konjunktion *'anna* und mit *wenn* eingeleitete Konditionalsätze des Deutschen werden im Arabischen mit der grammatisch äquivalenten Subjunktion *'idā* ausgedrückt, wobei das Verb im Gegensatz zum Deutschen nicht am Ende des Satzes, sondern direkt vor dem Subjekt steht.¹² Nebensätze mit Satzgliedfunktion sowie adverbiale Bestimmungen in Phrasenform können vor das finite Verb und das Subjekt der Aussagesätze gestellt werden. Dies kann ein besonderer Vorteil beim Deutschlernen sein.

Auch Unterschiede zwischen dem Arabischen und Deutschen können das Deutschlernen erleichtern. Beispielsweise existiert im Hocharabischen neben

¹² Im Arabischen gilt generell die Verb-Subjekt-Abfolge als unmarkierte Wortstellung. Ist das Subjekt nicht nominal bzw. pronominal realisiert, erscheint die Verb-Objekt-Stellung. Das Verb steht nur in minimaler Distanzstellung zum Subjekt bzw. Objekt. Die Verb-Subjekt- oder Verb-Objekt-Stellung wird im Arabischen in jedem Fall eingehalten, auch dort, wo in äquivalenten Aussagesätzen des Deutschen das finite Verb vor das Subjekt zu stehen kommt, wie etwa dann, wenn adverbiale Angaben im Vorfeld stehen, wie z. B. im Satz: *Gestern habe ich deinen Mann gesehen*, was im Arabischen mit folgender Wortstellung realisiert werden müsste: *ra'aytu* (,ich habe gesehen') *zawğaki* (,deinen Mann') *'al bārihata* (,gestern').

dem Singular und Plural auch ein Dual¹³, bei Nomen ebenso wie bei Verben. Die Konjugation arabischer Verben kennt auch eine Genusdifferenzierung im Singular, Dual und Plural, während es im Deutschen weder einen Dual noch eine Genusunterscheidung bei Verben gibt.

Die Rolle der Arabischkenntnisse als Lernhilfe und Lernhindernis bei arabischen Deutschlernenden ist bisher noch nicht intensiv untersucht worden. Es existieren jedoch in der Sprachlehrforschung und in der Linguistik einige interessante kontrastive Studien zu deutschen und arabischen Grammatikphänomenen¹⁴ sowie einige Untersuchungen im Rahmen des Spracherwerbs bei arabischen Deutschlernenden¹⁵.

Aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Französisch ist anzunehmen, dass die Kenntnisse marokkanischer Germanistikstudierender in der französischen Grammatik und im französischen Wortschatz ebenso eine gute Lernhilfe sein können, um Deutsch effektiv zu lernen.

Um besser zu verstehen, inwiefern für marokkanische Deutschlernende ihre erste Fremdsprache (Französisch) beim Erlernen des Wortschatzes und der Grammatik des Deutschen als zweite Fremdsprache eine Lernhilfe oder ein Lernhindernis sein kann, wurde eine kurze schriftliche Befragung durchgeführt, deren Ergebnisse nun im Folgenden ausführlich besprochen werden. Zuvor soll auf das methodische Vorgehen eingegangen werden.

3 Methode

Im Sommersemester 2010, Wintersemester 2012/2013 und im Sommersemester 2016 wurde ein Fragebogen an insgesamt 167 Germanistikstudenten/-innen der

¹³ Dual meint die Zweiheit von Personen oder Dingen wie bspw. *kitābāni* ‚zwei Bücher‘ im Vergleich zur Pluralform *kutubun* ‚Bücher‘.

¹⁴ Vgl. z. B. die Studien von Eissenhauer (1999), Msellek (1988), Hammam (1994), Mehlem (1998), Maas/Selmy/Ahmed (2000), Nasser (2002), Mahdi (2010) u. a.

¹⁵ Diese sind unter anderen Ahmad (1996), Jai-Mansouri (2004), Bouchaara (2009) und Jabnoun (2012).

Universität Fès/Marokko verteilt. 67 Fragebögen wurden im Sommersemester 2010, 45 im Wintersemester 2012/2013 und 55 im Sommersemester 2016 eingesetzt. Für die im vorliegenden Beitrag präsentierte Pilotstudie wurde aus Zeitgründen nur ein Teil der Fragebögen ausgewertet (33 von 167): 10 aus dem Sommersemester 2010, 10 aus dem Wintersemester 2012/2013 und 13 aus dem Sommersemester 2016.

Die für die Stichprobe berücksichtigten 33 Teilnehmer/-innen sind marokkanische Studenten/-innen aus dem ersten, zweiten, dritten und vierten Semester. 14 sind männlichen und 19 weiblichen Geschlechts. 24 der 33 Befragten haben Deutsch als Fremdsprache vier Jahre lang in der gymnasialen Oberstufe gelernt. Sechs Studierende haben während des Abiturs und danach einen einjährigen Intensivkurs an einer Sprachschule absolviert. Zwei Studierende waren ein Jahr und einer war drei Jahre in Deutschland. Ein Drittel der Befragten kann neben Marokkanisch-Arabisch auch Berberisch.

An der Universität werden den Germanistikstudenten und -studentinnen während des Studiums, das sechs Semester dauert, Veranstaltungen zur Sprachvermittlung, zum wissenschaftlichen Arbeiten, zur Landeskunde, zur Kulturgeschichte, zur Literatur- und Sprachwissenschaft sowie Übersetzung angeboten.

Folgende Fragen wurden gestellt:

- 1) Finden Sie, dass die Strukturen (gemeint sind phonologische, grammatikalische und lexikalische) des Französischen Ihnen beim Deutschlernen helfen? Begründen Sie Ihre Antwort!
- 2) Inwiefern stellen Sie fest, dass die Unterschiede zwischen den von Ihnen bereits erworbenen Französischkenntnissen und der deutschen Sprache Sie beim Deutschlernen stören?

Das Ziel der kurzen schriftlichen Befragung und die einzelnen Fragen des Fragebogens wurden den Befragten vor der Durchführung genau erklärt. Der Fragebogen enthält zwei offene Fragen. Die Erörterung der Fragen erfolgte auf Deutsch; auch die Frage-Items wurden auf Deutsch formuliert. Da Deutsch für alle Befragten eine Fremdsprache darstellt, wurde den Studierenden erlaubt, ihre Fragen entweder auf Arabisch, Französisch oder Deutsch zu beantworten, damit Sprach-

defizite kein Hindernis bei der Beantwortung der Fragen bilden sollten. Hilfsmittel, wie Wörterbücher und Smartphones, waren erlaubt.¹⁶ Die Fragebögen sind anonym und die Studenten/-innen konnten sie innerhalb von 45 Minuten ausfüllen.

Die Pilotstudie versucht Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Inwiefern werden Ähnlichkeiten des Französischen mit dem Deutschen als wichtige Stützen angesehen, um Deutsch effektiver und schneller zu lernen?
- Welche Verbindungen zwischen deutschen und französischen Wörtern werden von den Studierenden hergestellt, wenn es Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen gibt?
- Wie können die Unterschiede zwischen Französisch und Deutsch hinsichtlich der Grammatik und des Wortschatzes für marokkanische Deutschlernende zu Lernhindernissen führen?

Für die durchgeführte Studie wurden folgende Hypothesen zugrunde gelegt:

Auf Französischkenntnisse wird beim Deutschlernen zurückgegriffen, wenn es Ähnlichkeiten zwischen dem Wortschatz und der Grammatik beider Sprachen gibt. Schwer zu lernen sind Grammatikphänomene des Deutschen, deren Äquivalente es im Französischen nicht gibt und die daher den Lernenden fremd und kompliziert erscheinen. Bei differenten Strukturen kann negativer Transfer vorkommen, der sich in fehlerhaften Äußerungen und Lernschwierigkeiten äußert. Die Kontrastivhypothese vertritt die Ansicht, dass Unterschiede zwischen der ersten und der weiteren Fremdsprache lernerschwerend und Ähnlichkeiten lernerleichternd wirken können (Henrici/Riemer 2003: 40). Ähnlichkeiten zwischen der Grammatik und dem Wortschatz des Deutschen sowie zwischen denen des Französischen verbinden die Lernenden mit positiven Gefühlen und können die kognitive Erfassung, Verarbeitung und Speicherung erleichtern (Apeltauer 1997: 79).

¹⁶ Für eine ausführliche Diskussion der Frage, welchen Einfluss es hat bzw. haben kann, wenn Fragebögen in einer Fremdsprache bearbeitet werden, sowie zur Thematik der Fragebogenübersetzung vgl. auch Wild (2019).

Im Deutschen sind viele Wörter französischen Ursprungs zu finden. Sie bilden integrale Bestandteile des Deutschen. Wörter wie *Restaurant*, *Buffet/Büffet*, *Baguette* usw. werden im Deutschen verwendet, ohne sich Gedanken über ihre Herkunft zu machen bzw. sich dessen überhaupt bewusst zu sein, dass sie nichtdeutschen Ursprungs sein könnten. Auch in Bezug auf grammatische Kategorien gibt es zwischen dem Französischen und dem Deutschen mehrere Gemeinsamkeiten. Das imparfait im Französischen entspricht dem Präteritum des Deutschen und das future simple dem Futur I. Für den Konjunktiv I des Deutschen gibt es die Entsprechung *subjonctif présent*¹⁷ im Französischen und für den Konjunktiv II des Deutschen den *conditionnel présent*¹⁸ des Französischen.

Die Unterschiede zwischen den grammatischen und morphologischen Strukturen können aber auch Lernhindernisse bilden. Inwieweit Französisch den marokkanischen Deutschlernenden eine Hilfe oder eher ein Hindernis darstellt, sollen die Ergebnisse der durchgeführten Befragung zeigen.

¹⁷ Im Deutschen wird der Konjunktiv I in der indirekten Rede verwendet. Der *subjonctif présent* kommt im Französischen in der indirekten Rede („discours indirecte“) vor, nur wenn das Verb in der direkten Rede („discours directe“) im *l'imperatif* („der Imperativ“) konjugiert ist. Mit dem *subjonctif présent* werden im Französischen Aufforderungen, Gefühle, Möglichkeiten, Willensäußerungen, Notwendigkeiten und Haltungen ausgedrückt. In der Regel steht der *subjonctif* in Nebensätzen, die mit *que* und *pour que* eingeleitet werden (Französisch: *Je veux que tu prennes l'initiative*; Deutsch: *Ich will, dass du die Initiative ergreifst*; Französisch: *J'apprends l'espagnol pour que je puisse me communiquer avec les espagnoles*; Deutsch: *Ich lerne Spanisch, um mit den Spaniern zu kommunizieren*). Der *subjonctif présent* wird ebenso in Redewendungen verwendet, wie z. B. Französisch: *Vive la paix!* Deutsch: *Es lebe der Frieden!* Wenn der *subjonctif présent* als Entsprechung des Konjunktiv I in der indirekten Rede („discours indirecte“) mit dem *l'indicatif présent* („Präsens“) identisch ist, wird es nicht wie im Deutschen durch den *conditionnel présent*, den Konjunktiv II des Deutschen, ersetzt. Der *conditionnel présent* wird in der indirekten Rede („discours indirecte“) verwendet, nur wenn das Verb in der direkten Rede („discours directe“) im future („Futur I“) konjugiert ist. So ähnlich wie im Deutschen werden im Französischen mit dem *conditionnel présent* Höflichkeit, eine indirekte Empfehlung, Irrealität und Wunsch zum Ausdruck gebracht.

4 Ergebnisse

4.1 Rücklauf zu den Fragen

Nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die Fragen beantwortet. Die erste Frage wurde von 29 Befragten beantwortet. Von 4 Befragten fehlen die Antworten. Auf die zweite Frage haben nur 23 Studierende geantwortet, sodass von 10 Befragten somit keine Antwort vorliegt. 24 Befragte haben die Fragen auf Arabisch, 4 auf Arabisch und zum Teil auf Französisch und 5, trotz bestehender Sprachdefizite, auf Deutsch beantwortet.

In einem ersten Schritt wird ein Überblick über die Ergebnisse gegeben, um dann in einem zweiten Schritt den Themenbereich, die erste Fremdsprache (Französisch) als Lernhilfe und Lernhindernis, detailliert zu betrachten.

Bei der ersten Frage („Finden Sie, dass die Strukturen (gemeint sind phonologische, grammatikalische und lexikalische) des Französischen Ihnen beim Deutschlernen helfen? Begründen Sie Ihre Antwort!“) dominiert als Antwort (n = 24), dass sprachliches und metasprachliches Wissen sowie Französischkenntnisse ihnen beim Lernen deutscher Grammatik und des Wortschatzes behilflich sind. 9 Studierende nutzen viele Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und französischen Grammatikphänomenen, um die deutsche Grammatik zu lernen. Sowohl Kenntnisse des französischen Wortschatzes als auch der französischen Grammatik scheinen sich bei 15 Studierenden positiv auf den Lernprozess der deutschen Sprache auszuwirken. 5 Befragte meinen, ihre Französischkenntnisse würden ihnen beim Deutschlernen nicht helfen. Was ihnen genau nicht hilft, war von ihnen nicht thematisiert worden.

Auf die zweite Frage („Inwiefern stellen Sie fest, dass die Unterschiede zwischen den von Ihnen bereits erworbenen Französischkenntnissen und der deutschen Sprache Sie beim Deutschlernen stören?“) antworteten 23, dass ihnen ihre bisherigen Französischkenntnisse bezüglich der Satzstruktur und anderer Grammatikphänomene Lernschwierigkeiten beim Deutschlernen bereiten. Sie führten aber nicht zum Misserfolg.

Bemerkenswert ist, dass die Befragten die zweite Frage nicht detailliert beantwortet haben. Sie haben sich mit der Beschreibung ihrer Schwierigkeiten beim Deutschlernen begnügt. Auf ihre Antworten wird im Unterkapitel 4.3 genauer eingegangen.

Aus Zeitgründen und um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, werden im Einzelnen nicht alle Aussagen der Befragten dargestellt bzw. besprochen. Es werden zu den häufig vertretenen Ansichten je Frage drei Beispiele präsentiert und analysiert. Die hier zitierten Textstellen wurden an entsprechenden Stellen grammatikalisch und orthographisch korrigiert. Die anderssprachigen Aussagen werden in deutscher Übersetzung dargestellt. Aus Datenschutzgründen werden für die Befragten römische Zahlen gewählt. „Ü“ steht für die deutsche Übersetzung der Aussagen. Die Ergebnisse wurden nicht prozentual, sondern absolut ausgewertet.

4.2 Französisch als Lernhilfe beim Deutschlernen

In der Fremdsprache Deutsch erkennen insgesamt 24 Studierende viele Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und französischen Grammatikphänomenen. Von diesen 24 Studierenden stellen 9 folgende Gemeinsamkeiten fest: Adverb = adverbe (Befragte IV und XX), Adjektiv = adjectif (IV, XX und XXX) Possessivpronomina = pronoms possessifs, Relativpronomina = pronoms relatifs (Befragte XV und XI), Präposition = préposition, Konjunktion = conjonction (XXX und XIII), Passivform = la voix passive (XXXII) und indirekte Rede = style indirect (IV, X, XXII, XV und XXXII).

Es werden von den restlichen 15 Befragten, die konkrete Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Französisch erwähnen, folgende Übereinstimmungen in grammatischen Kategorien genannt: Bestimmte und unbestimmte Artikel = pronoms définis et indéfinis (X), Subjekt = sujet, Verb = verbe (XX und XXII), Akkusativobjekt = complément d'objet direct, Dativobjekt = complément d'objet indirect (IV, XXV), Perfekt = passé composé, Präteritum = l'imparfait, Futur I = le future (XV und XIII). Bei den Befragten (I, II, III, V, XII, XVI, VIII und XVI) fehlen konkrete Angaben zu den festgehaltenen Ähnlichkeiten zwischen deutschen und

französischen Grammatikphänomenen. Sie bestätigen trotzdem, dass die festgestellten Gemeinsamkeiten für sie eine Lernhilfe darstellen.

Kenntnisse des französischen Wortschatzes und der französischen Grammatik dienen 15 Studierenden als gute Lernhilfe. Es werden einige französische Wörter, die auch als Lehnwörter im Deutschen existieren, erwähnt, wie z. B. *akzeptieren* = *accepter*, *existieren* = *exister*, *reduzieren* = *réduire* (VIII), *rasieren* = *raser* und *protestieren* = *protester* (XIII). IV stellt Ähnlichkeiten zwischen den folgenden deutschen und französischen Nomen fest: *Büro* = *bureau* und *Zucker* = *sucre*. X, XX, XXII und XXV fallen zahlreiche Wörter im Deutschen auf, die ihnen auch schon aus dem Französischen bekannt sind, wie z. B. *Terrasse* = *la terrasse* (X), *Salon* = *le salon*, *Buffet/Büffet* = *le buffet*, *Adresse* = *l'adresse* (XX), *Telefon* = *le téléphone*, *E-Mail* = *l'e-mail* (XXV), *Restaurant* = *le restaurant* und *Café* = *le café* (XXII). Die anderen Befragten (I, II, III, V, XII, XIII, XVI und XV) haben keine konkreten Beispiele erwähnt.

5 Befragte (XXIV, XXVI, XXVII, XXVIII und XXIX) geben hingegen an, ihre Französischkenntnisse würden sie beim Erwerb des Deutschen stören.

Die im Folgenden aufgeführten Antworten der Studierenden IV, VIII und XXIII, die mit den übrigen Aussagen der Mehrheit der Befragten übereinstimmen, sollen dem Leser / der Leserin das Antwortverhalten in exemplarischer Weise verdeutlichen:

Befragte IV (Ü):

„Meine Kenntnisse in der französischen Grammatik helfen mir sehr, Deutsch zu lernen. [...] Auch viele ähnliche französische Wörter erkennt man in der deutschen Sprache wieder, wie z. B. *Büro* und *Zucker*. Im Deutschen finde ich viele Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und französischen Grammatikbezeichnungen wie z. B. *Adverb* = *adverbe*, *Adjektiv* = *adjectif*, *indirekte Rede* = *style indirect* usw. Das erleichtert mir, mir die deutsche Grammatik zu merken.“

Befragter VIII (Ü):

„Ich lerne schneller, wenn ich bemerke, dass bestimmte Wörter im Deutschen und im Französischen vorkommen, wie z. B. *exister/existieren*, *accepter/akzeptieren*, *réduire/reduzieren*. Aber die meisten deutschen Wörter muss man neu lernen. Die

deutsche Sprache ist eine schwere Sprache. Französisch hilft beim Deutschlernen, weil es gewisse Ähnlichkeiten zwischen deutscher und französischer Grammatik gibt. Aber das reicht nicht. Ich glaube, ich brauche lange Zeit, um Deutsch perfekt zu können.“

Befragter XXIII (Ü):

„Wenn man Französisch und Englisch gelernt hat, dann fällt es einem nicht schwer, Deutsch zu lernen. Man verwendet im Deutschen die gleichen Buchstaben und sie werden wie im Französischen ausgesprochen, ausgenommen einige Buchstaben wie z. B. ‚Z‘ und ‚B‘. Ich glaube, je mehr europäische Sprachen man kann, desto einfacher wird es, Deutsch zu lernen.“

Die Studentin IV und der Student VIII schreiben, dass ihnen beim Erwerb des Deutschen die Ähnlichkeiten zwischen deutschen und französischen Grammatikphänomenen und Wörtern eine Hilfe sind. Beispielsweise hat das Perfekt eine ähnliche Funktion wie das *passé composé* im Französischen. Es wird auch auf eine ähnliche Art und Weise gebildet, indem man eine Präsensform entweder von *être* ‚sein‘ oder *avoir* ‚haben‘ und das Partizip II bzw. das *participle passé* benutzt. Beispiel: *j'ai acheté* = *ich habe gekauft*, *je suis entré* = *ich bin eingetreten*. Sowohl im Französischen als auch im Deutschen findet man reflexive Verben. In beiden Sprachen bezieht sich das jeweilige Reflexivpronomen auf das Subjekt. Hier kann ein positiver Transfer stattfinden, da die reflexiven Verben ähnliche Merkmale aufweisen (vgl. das Beispiel *Je m'occupe de quelqu'un* vs. *Ich kümmere mich um jemanden*). Anders als französische reflexive Verben, die mit dem Hilfsverb *être* ‚sein‘ im Perfekt konjugiert werden, konjugiert man deutsche reflexive Verben im Perfekt mit dem Hilfsverb *haben*, also dem entsprechenden französischen *avoir*.

Die Verwandtschaft des Französischen mit dem Deutschen hinsichtlich des Schrift- und Lautsystems ist für den Befragten XXIII eine große Stütze, Deutsch zu lernen.

Die Lernenden können die Ähnlichkeit zwischen dem deutschen und französischen Wortschatz erkennen und nutzen, um neue Vokabeln zu lernen. Willis Edmondsons Worte gelten uneingeschränkt für alle Sprachlernkontexte: „[...] Der fremdsprachliche Wortschatz als ‚offenes System‘ ist nie umfassend lehrbar,

daher müssen Lerner vorrangig Weiterlernstrategien erwerben, die ihnen dabei helfen, ihre eigenen Lehrer zu werden“ (Edmondson 1997: 89). Als Strategie kann auch der kontrastive Vergleich zwischen einer schon gelernten und einer noch zu erlernenden Sprache genutzt werden.

Schröder (1996) empfiehlt den Kontrast zwischen Deutsch und Französisch für das effektive Deutschlernen. Er unterscheidet zwischen den folgenden kontrastiven Vergleichen beider Sprachen: a) Kontraste der phonologischen Form, b) Kontraste der orthographischen Form, c) Kontraste der morphologischen Form, d) Kontraste der syntaktischen Form und e) Kontraste der semantischen Form (vgl. Schröder 1996: 45).

Im Aufgabenhandbuch des fremdsprachlichen Deutschunterrichts empfehlen Häussermann/Piepho (1996) folgende Alternativen zur Förderung des Wortschatzverstehens:

- Sortieren der unbekanntesten Wörter
- Wörter aus dem Kontext verstehen
- Wörter aus der Wortbildung verstehen
- Wörter aus der internationalen Bedeutung verstehen (vgl. Häussermann/Piepho 1996: 83-89).

Im Deutschen sind beispielsweise hunderte deutsche Verben mit der Endung *-ieren* wie z. B. *importieren*, *analysieren*, *interpretieren* zu finden. Viele davon können ganz leicht in die entsprechenden Wörter des Französischen umgewandelt werden (vgl. Berlitz 1982: 41f).

Auch manche Unterschiede hinsichtlich der Grammatik zwischen Französisch und Deutsch können das Deutschlernen erleichtern. So können z. B. Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Tempora den marokkanischen Deutschlernern und -lernerinnen behilflich sein: In der französischen Sprache ist das Tempus viel differenzierter und es gibt daher eine größere Anzahl an Tempora. Das Verbsystem des Deutschen kann demzufolge den Lernenden keine größeren Lernschwierigkeiten als im Französischen bereiten. Im Französischen muss in Relativsätzen das Partizip II mit dem Subjekt und dem Akkusativobjekt kongruieren. Im Gegensatz dazu wird die Form des Partizip II im Deutschen weder

hinsichtlich des Numerus (Singular oder Plural) noch des Genus (männlich oder weiblich) an das Subjekt bzw. Akkusativobjekt (Substantiv oder Personalpronomen) des Satzes grammatisch angepasst. Diese Regel des Deutschen kann den marokkanischen Deutschlernern/-lernerinnen den Grammatikerwerb erleichtern (vgl. Bouchara, 2009: 229ff). Zur Verdeutlichung dieses Sachverhalts vgl. die folgenden Beispiele:

Französisch

Il est entré. (beim Maskulinum)

Elle est entrée. (beim Femininum)

La cravatte, que j'ai déjà achetée.

Deutsch

Er ist eingetreten.

Sie ist eingetreten.

Die Krawatte, die ich schon gekauft habe.

Beispiel 1: Verwendung des Partizip II im Französischen und Deutschen.

4.3 Französisch als Lernhindernis

Es wird festgestellt, dass die bisherigen Sprachkenntnisse (Französisch) hinsichtlich der Satzstruktur und der Grammatikphänomene/Grammatikbezeichnungen 23 aller Befragten Lernschwierigkeiten beim Deutschlernen bereiten, ohne dass sie zum Misserfolg führen. Bemerkenswert ist, dass die Befragten auf die Frage, inwiefern die von ihnen bereits erworbenen Französischkenntnisse eine Art Lernhindernis beim Deutschlernen bilden, nicht genau geantwortet haben. Es ist davon auszugehen, dass die Befragten in Anbetracht der beschränkt zur Verfügung stehenden Zeit nicht im Stande sind, den komplexen Charakter ihrer Lernprozesse metasprachlich zu reflektieren und zu beschreiben. Sie haben sich vermutlich mit der Beschreibung ihrer Lernschwierigkeiten beim Deutschlernen begnügt.

Die Tabelle gibt eine Übersicht über die Ergebnisse zur zweiten Frage bezüglich der bisherigen Französischkenntnisse als Lernhindernisse beim Deutschlernen. 10 Befragte haben die Frage nicht beantwortet.

Französisch als Lernhindernis in Hinsicht auf:	Nennung durch:
Rechtschreibung und Orthographie	4 Befragte: V, X, XII, XXV und XXI
Syntax und Satzstruktur	17 Befragte: I, II, III, XVI, XV, XIV, XVII, XVIII, XIII, IX, XXXI, XIX, XVII, XXI, XXX, XXVIII und XXVI
Pluralbildung	5 Befragte: XV, VII, XIV, XXX, und XX
Sprachproduktion	6 Befragte: XIX, XVIII, XXX, XXIV, XXVIII und XXXI
Groß- und Kleinschreibung	2 Befragte: XXV und XXVI
Trennbare Verben	4 Befragte: II, XXI, XXII und XXVI
Possessivpronomina	6 Befragte: XXI, I, XV, XXII, XXV und XXVI
Deklination der Artikel	1 Befragter: XV
Deklination der Adjektive	7 Befragte: I, II, III, VII, XXV, XXI und XXVI
Komposita und Zusammensetzungen	3 Befragte: XXII, XXVI und XXV
Konjugation der Verben	7 Befragte: II, III, XV, VII, XIV, XX und XXX

Tabelle 1: Französische Grammatikphänomene als Lernhindernis bei marokkanischen Deutschlernenden.

Es werden im Folgenden einige beispielhafte Aussagen aufgeführt, die große Gemeinsamkeiten mit den anderen aufweisen:

Befragter I (Ü):

„Die Wortstellung im Deutschen im Allgemeinen und die Deklination der Possessivpronomina in Verbindung mit den Adjektiven im Akkusativ-, Dativ- und Genetivfall finde ich schwer zu lernen. Die Stellung des Verbs am Ende des Satzes bei *dass-*, *weil-*, *da-* und *obwohl-*Sätzen ist mir sehr fremd. Das muss man sich sehr gut merken. Manchmal vergesse ich, in meinen Aufsätzen das Verb ans Ende der *dass-* oder *weil-*Sätze zu stellen.“

Die Wortstellung im Deutschen im Allgemeinen und die Stellung des Verbs am Ende des Satzes bei *weil-*, *dass-*, *da-*, und *obwohl-*Sätzen im Besonderen bereiten dem Befragten I Lernschwierigkeiten. Schwer zu lernen ist für den Befragten die

Deklinationen der Possessivpronomina in Verbindung mit den Adjektiven in den verschiedenen Kasus. Hier spricht der Befragte grammatische Phänomene an, die allein schon aufgrund ihrer strukturellen Komplexität zu Lernschwierigkeiten führen können.

Befragter XXI (Ü):

„Die deutsche Grammatik ist schwer zu lernen! Ich bekomme immer schlechte Noten. So etwas wie trennbare Verben gibt es in keiner Sprache, glaube ich. Ich vergesse immer, die Präfixe der trennbaren Verben ans Ende des Satzes zu stellen, wenn ich damit lange Sätze bilde. Orthographische Fehler mache ich oft. Ich schreibe deutsche Wörter, die den französischen Worten ähnlich sind, auf Französisch. Auch wenn ich Sätze auf Deutsch bilden möchte, dann fallen mir immer arabische und französische Satzbaupläne ein. Meistens sind diese Satzbaupläne falsch. Das ärgert mich und darauf haben mich meine Deutschlehrer mehrmals hingewiesen.“

Der Befragte XXI kämpft bei der Beschäftigung mit der deutschen Grammatik mit verschiedenen Lernhindernissen. So vergisst er die Präfixe der trennbaren Verben bei langen Sätzen, was bei den Germanistikstudierenden tatsächlich auch häufig beobachtet werden kann. Bei ihm ergeben sich Schwierigkeiten auch aus einer Art Sprachvermischung zwischen Deutsch und Französisch, insbesondere bei lexikalischen und orthographischen Ähnlichkeiten. Demzufolge schreibt er dem Französischen ähnliche Wörter im Deutschen mit einer französischen Orthographie. Damit ergibt sich also auch ein orthographischer Transfer. Der Befragte XXI verwendet arabische und französische Satzbaupläne im Deutschen. Ihm unterlaufen somit syntaktische Fehler als Folge des negativen Transfers aus dem Französischen, aber auch aus dem Arabischen.

Befragter XXV (Ü):

„Was mich am Deutschen stört, ist, dass man alle Substantive großschreiben muss. Im Französischen braucht man nur Personen- und Ortsnamen großzuschreiben. [...] Lernschwierigkeiten bereiten mir die Deklination der Adjektive und der Possessivpronomina sowie komplizierte und lange Zusammensetzungen. Dies [bezogen auf lange Komposita] findet man im Französischen nicht [...]. Ich versuche sie zu vermeiden, aber meistens klappt es nicht so gut!“

Den Studenten XXV stört, dass er alle deutschen Substantive großschreiben muss. Er schreibt, diese Rechtsschreibungsart existiert im Französischen nicht. Im Französischen müssen nur Personen- und Ortsnamen großgeschrieben werden. Die Groß- und Kleinschreibung ist tatsächlich auch ein häufig fehlerbelasteter Bereich unter Germanistikstudierenden. Bis in die höheren Semester hinein lassen sich Abweichungen dieser Art finden. Die Bildung richtiger Zusammensetzungen und die Deklination der Adjektive sowie der Possessivpronomina bereiten ihm ebenso Lernschwierigkeiten. Er behauptet, lange Zusammensetzungen gebe es nicht im Französischen.

Die Probanden/-innen V, X, XII, XXV und XXI berichten, dass sie deutsche Wörter, die dem Französischen im Wortlaut ähnlich sind, wie im Französischen schreiben. Sie machen dabei also orthographische Fehler. Den Befragten XXV und XXVI bereiten insbesondere die Groß- und die Kleinschreibung Schwierigkeiten. Sie stört, dass man im Deutschen alle Substantive großschreiben muss. Diese Lernhindernisse sind darauf zurückzuführen, dass im Französischen nur Orts- und Personennamen großgeschrieben werden. Andere französische Substantive werden nur am Anfang des Satzes großgeschrieben.

Die Wortstellung im Deutschen findet der Befragte I schwer zu lernen. In der französischen Wortstellung findet man in Aussagesätzen die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt. Diese Reihenfolge wird hingegen im Deutschen dann verändert, wenn in der ersten Position ein anderes Satzglied steht, z. B. Konjunkionaladverbien wie *deswegen*, *deshalb* oder Zeit- und Ortsangaben. In diesem Fall steht das Verb in zweiter Position und das Subjekt wird ins Mittelfeld verschoben. Bei subjunktional eingeleiteten Nebensätzen z. B. mit *dass*, *da* und *weil* wird das finite Verb ans Ende des Satzes gestellt. Die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt wird ebenso nicht eingehalten, wenn ein bestimmter Satzteil hervorgehoben werden soll. Diese Flexibilität der Satzglieder in deutschen Sätzen ist für die marokkanischen Deutschlernenden ungewohnt, was zu Lernhindernissen führen kann.

Die Stellung des Verbs am Ende des Satzes bei *dass*-, *weil*-, *da*- und *obwohl*-Sätzen bereitet 17 Befragten Lernschwierigkeiten. Sie achten bei der Verwendung bestimmter Subjunktionen wie *weil*, *da* und *dass* anscheinend nicht darauf, das Verb ans Ende des Satzes zu stellen oder sie positionieren es an irgendeiner

anderen Stelle im Satz, da sie das Verb im französischen Satz mit nur minimaler Distanzstellung zum Subjekt kennen.

Die trennbaren Verben des Deutschen sind für die Befragten II, XXI, XXII und XXVI ein Lernhindernis, da sie in ihren bisher gelernten Sprachen nicht existieren, deswegen ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie vergessen, Präfixe der trennbaren Verben, besonders bei der Bildung langer Sätze, ans Ende zu stellen.

Die Befragten XV, VII, XIV, XXX und XX halten Pluralbildungen im Deutschen für ein Lernhindernis. Im Französischen und in vielen Fällen auch im Englischen braucht man im Plural nur das Suffix *-s* ans Ende des Nomens hinzuzufügen. Im Deutschen ist die Pluralbildung komplizierter. Man hat mit verschiedenen Endungen zu tun und dafür gibt es verschiedene Regeln und Ausnahmen. Daher entstehen Lernhindernisse.

Die Befragten I, XXI, XV, XXII, XXV und XXVI finden die Deklination der Possessivpronomina im Deutschen schwer zu lernen. Dieses Lernhindernis ist durch Deklinationsunterschiede zwischen Possessivpronomina im Deutschen und im Französischen zu erklären. Die Possessivpronomina stehen im Deutschen und im Französischen ungebunden vor dem Nomen und vor eventuellen Attributen und Adjektiven. Im Französischen werden sie nur im Genus und Numerus dekliniert, während sie im Deutschen mit dem Nomen hinsichtlich des Numerus, Kasus und Genus übereinstimmen müssen, wie in den folgenden Beispielen zu sehen:

Französisch

sa soeur est morte.

Je donnais à sa soeur un très joli cadeau.

Deutsch

Ihre Schwester ist gestorben.

Ich gab ihrer Schwester ein sehr schönes Geschenk.

Beispiel 2: Deklination französischer und deutscher Possessivpronomina.

Dieser Unterschied kann zu Deklinationsfehlern bei den Possessivpronomina durch marokkanische Deutschlernende führen.

Ausspracheschwierigkeiten tauchen bei den Befragten XIX, XVIII, XXX, XXIV und XXXI auf. Diese Probanden/-innen haben keine ausführlichen bzw.

detaillierten Angaben zu den Aussprache Fehlern gegeben bzw. nicht erwähnt, welche Buchstaben bzw. Lauteinheiten für sie schwer aussprechbar sind. Viele marokkanische Deutschlerner/-innen verwenden für den deutschen Laut /ʃ/, wie in *Sprache*, *Stahl* und *Spiegel*, entweder bei vorhandenen Englischkenntnissen das englische <sh> oder das französische Graphem <ch> (vgl. Jai-Mansouri 2005: 50). Der diesen Graphemen zugrundeliegende Laut wird als stimmloser postalveolarer Reibelaut artikuliert, was somit auch der Aussprache des deutschen Graphems <sch> entspricht. Der stimmhafte alveolare Frikativ /z/ wie in *Satellit* und *Supermarkt* wird von vielen marokkanischen Deutschlernenden stimmlos artikuliert. Marokkanische Deutschlernende haben dagegen keine Schwierigkeiten mit der Artikulation des stimmlosen velaren Reibelautes /x/, der auch im Arabischen zu finden ist.

Der Befragte XV findet die Deklination der Artikel im Deutschen schwer zu lernen. Diese Lernschwierigkeit ist dadurch zu erklären, dass im Deutschen, anders als im Französischen, drei statt nur zwei genusdifferente Artikel existieren. Im Französischen wird zwischen einem Femininum und einem Maskulinum unterschieden, während im Deutschen noch das Neutrum hinzukommt.

Im Französischen ist der bestimmte und unbestimmte Artikel nur von Genus und Numerus, aber nicht vom Kasus abhängig, während sich der bestimmte und unbestimmte Artikel im Deutschen in ihren Deklinationsformen sowohl nach dem Kasus als auch nach dem Numerus und Genus richten. Das Neutrum existiert nicht im Französischen. Deswegen stößt der Befragte bei der Deklination des bestimmten und unbestimmten Artikels und bei der Zuweisung des neutralen Geschlechts und seiner Deklination im Deutschen auf Lernschwierigkeiten.

Den Befragten I, II, III, VII, XXII, XXV, XXI und XXVI bereitet die Deklination der Adjektive Lernhindernisse. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es für die Adjektivdeklination im Deutschen verschiedene Regeln gibt, die sich nach Genus, Kasus und Numerus sowie nach den bestimmten und unbestimmten Artikeln richten. Die Deklination deutscher Nominal- bzw. Präpositionalphrasen ist durch die sogenannte Wortgruppenflexion gekennzeichnet, bei der zudem darauf zu achten ist, welches Element der Hauptmerkmalträger ist. Im Französischen sind die Deklinationsregeln nur vom Genus und Numerus abhängig. Es gibt im Franzö-

sischen keine Unterschiede bezüglich der Deklinationsregeln für Adjektive nach bestimmten und unbestimmten Artikeln, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

Französisch

Je lui ai acheté un nouveau vélo.

Je lui ai prêté l'ancien vélo

Deutsch

Ich habe ihm ein neues Fahrrad gekauft.

Ich habe ihm das alte Fahrrad geliehen.

Beispiel 3: Adjektivdeklinaton im Französischen und Deutschen.

Diese Unterschiede führen zu Deklinationsfehlern bei den Deutschlernenden.

Die Befragten II, III, VII, XIV, XX, XV, XXX stoßen bei der Konjugation starker Verben im Deutschen auf Schwierigkeiten. Die Komplexität des Verbalsystems variiert von Sprache zu Sprache. Das Französische besitzt zwar auch ein komplexes Verbalsystem und die Probanden/-innen sollten daher mit komplexen Konjugationen vertraut sein. Das Hauptproblem bei den starken Verben im Deutschen ist aber die Nichtvorhersagbarkeit des Ablauts. Es existieren viele Ablautreihen und man muss für jedes Verb lernen, wie es abgelautet wird. Mit Sicherheit bereitet die Tempusmarkierung (somit die Stammbildung für das Präteritum und das Partizip) daher den Studierenden viele Lernschwierigkeiten.

Nach Aussagen der Befragten XXII, XXVI und XXV sind lange Zusammensetzungen relativ kompliziert und sie existieren ihrer Meinung nach im Französischen nicht. Nach meinen Unterrichtserfahrungen tendieren Studierende der Germanistik dazu, Zusammensetzungen zu vermeiden, indem sie versuchen, Genitivbildungen aus dem Arabischen und dem Französischen zu übertragen. Marokkanische Deutschlernende verwenden im Deutschen die Genitivform mit der Präposition *des* bzw. *der* oder mit der Präposition *von* als Entsprechung für die Genitivform aus dem Französischen. Im Französischen drückt man den Genitiv häufig mit der Präposition *de* ‚von‘ aus, wie zum Beispiel in *la société générale des banques* oder in *la caisse nationale de retraite*.

5 Fazit

Das Ziel dieses Beitrags ist, aufzuzeigen, inwiefern den marokkanischen Deutschlernenden ihre Französischkenntnisse beim Deutschlernen hilfreich bzw. hinderlich sind. Festzuhalten sind zunächst folgende Ergebnisse:

Die Verwandtschaft zwischen Deutsch und Französisch bietet der Mehrheit der Befragten die Möglichkeit, auf ihre Französischkenntnisse zurückzugreifen. Französischkenntnisse werden beim Deutschlernen zu Hilfe gezogen, wenn es Ähnlichkeiten zwischen dem Wortschatz und der Grammatik beider Sprachen gibt. Ähnlichkeiten des Französischen mit dem Deutschen beziehen sich zudem nicht nur auf das Schriftsystem, sondern auch auf die grammatischen Bezeichnungen und den lexikalischen Bereich. Beiden Sprachen liegt auf der graphematischen Ebene das lateinische Sprachsystem zugrunde. In der Terminologie und auf den Ebenen der Sprachbeschreibung und Grammatik haben beide Sprachen zahlreiche Ähnlichkeiten. Die Lexika beider Sprachen besitzen einen großen gemeinsamen Wortschatz lateinischer und griechischer Herkunft.

Unterschiede erschweren hingegen das Fremdsprachenlernen. Sie können sich als negativer Transfer niederschlagen. Schwer zu lernen sind fremde und komplizierte Grammatikphänomene des Deutschen, deren Äquivalente es in den von marokkanischen Deutschlernenden bisher gelernten Sprachen nicht gibt, wie z. B. die Groß- und Kleinschreibung, die Verbstellung bei subjunktional eingeleiteten Nebensätzen und Positionierung der trennbaren Verben, die Bildung langer Komposita sowie die Deklination der Artikel, Adjektive und Possessivpronomina in den verschiedenen Kasus.

Diese Beobachtungen sollen einen kleinen Beitrag zum besseren Verständnis des Deutscherwerbs in Marokko bzw. in mehrsprachigen, arabo-/frankophonen Kontexten leisten. Der vorliegende Beitrag soll zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik anregen, um sowohl in Marokko als auch in anderen frankophon geprägten Ländern Lösungen für eine effizientere Gestaltung des DaF-Unterrichts zu finden.

In diesem Zusammenhang bedarf zudem noch die Frage nach dem konkreten Zusammenspiel der Einflüsse von Arabisch und Französisch auf die unterschied-

lichen Bereiche des Deutschen einer Klärung. Welche Teilbereiche der Grammatik und des Wortschatzes sind stärker von der einen oder der anderen Sprache beeinflusst? Könnte der phonologische Bereich stärker durch das Französische beeinflusst sein, während z. B. das Arabische sich eher auf der Satzebene bemerkbar macht? Diese und weitere Fragen sollten in weiteren Studien aufgegriffen und beantwortet werden, um zu klareren Vorstellungen über die verschiedenen Einflüsse der Sprachen auf den Erwerbsprozess zu gelangen.

Literatur

- Ahmad, Ferhan Shahab (1996): *Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch: Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos.
- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs* (=Fernstudieneinheit; 15). München: Langenscheidt.
- Berlitz, Charles (1982): *Die wunderbare Welt der Sprachen*. Wien: Drömer Knauer.
- Bouchaara, Abdelaziz (2009): Der positive Einfluss des Erwerbs des Französischen (L2) als Motivation für den Erwerb des Deutschen (L3) in Marokko. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46(4), S. 229-234.
- Crass, Joachim (2009): Afroasiatic Languages. In: Brown, Keith/Ogilvie, Sarah (Hg.): *Concise Encyclopedia of Languages of the World*. Amsterdam u. a.: Elsevier, S. 12-15
- Edmondson, Willis James (1997): Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, S. 88-110.
- Eissenhauer, Sebastian (1999): *Relativsätze im Vergleich: Deutsch-Arabisch*. Dissertation Universität Münster. Münster u. a.: Waxmann.
- Hammam, Sayed (1994): *Verbvalenz im Deutschen und im Arabischen. Zur theoretischen Grundlegung eines deutsch-arabischen Verbvalenzwörterbuchs*. Dissertation. Heidelberg: Groos.
- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicum Verlag.
- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl Richard u. a. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen: Basel, S. 38-43.

- Hetzron, Robert (2009): Afroasiatic Languages. In: Comrie, Bernard (Hg.): *The World's Major Languages*. 2. Aufl. London u. a.: Routledge, S. 545-550.
- Jabnoun, Latifa (2012): *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Verbstellung*. Dissertation. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Jai-Mansouri, Rachid (2004): Deutsch im Vergleich mit dem Arabischen – oder: wie lernen Marokkaner Deutsch? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30, S. 241-253.
- Jai-Mansouri, Rachid (2005): Deutsch-Arabisch: Eine kontrastive Sprachbetrachtung. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 29, S. 44-54.
- Laasri, Mohammed (2013): Anforderungen an den tertiären Deutschunterricht in Marokko. In: *mağalt kuliya al-'adāb wa l 'ulūm l 'insāniya, Dhar El Mehrāz - Fès, Sonderheft Nr. 12*, S. 63-92.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Maas, Utz/Selmy, El-Sayed Madbouly/Ahmed, Mostafa (2000): *Perspektiven eines typologischen orientierten Sprachvergleichs: Deutsch-Arabisch/Arabisch-Deutsch*. Kairo: Echnaton.
- Mahdi, Hussein Ali (2010): *Die Routineformeln im Deutschen und im Irakisch-Arabischen. Eine empirische Untersuchung*. Dissertation. Marburg. Online unter: <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2010/0632/> (letzter Zugriff: 08.07.2021).
- Mehlem, Ulrich (1998): *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund*. Dissertation. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Merten, Stephan (1997): *Wie man Sprache(n) lernt: Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt am Main, Wien u. a.: Peter Lang.
- Msellek, Abderrazzaq (1988): *Verbergänzungen und Satzbaupläne im Deutschen und Arabischen. Eine Untersuchung im Rahmen der Verbalenzgrammatik*. Dissertation. Rheinfelden: Schäuble.
- Nasser, Mohammed (2002): *Modalität im Kontrast Deutsch-Arabisch; ein Beitrag zur übersetzungsorientierten Modalpartikel*. Dissertation. Stuttgart: Ibidem.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schröder, Marita (1996): *Vom Lernen semantischer Kontraste*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Wild, Kathrin (2019): Überlegungen zur Fragebogenübersetzung in multilingualen Kontexten.
In: Maak, Diana/Ricart Brede, Julia (Hg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit (=Mehrsprachigkeit; 46)*. Münster: Waxmann, S. 75-94.

Zum Potenzial interkultureller Literaturtexte zur Fokussierung von Literarizität in DaF. Ein programmatisches Plädoyer am Beispiel des Lehrbuchs *Deutsch für alle*

Beate Baumann

Universität Catania

Abstract

Im Kontext eines an Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Kontrastivität ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts wird in diesem Beitrag das didaktische Potenzial interkultureller Literaturtexte untersucht, die sich häufig durch eine immanente oder explizite Mehrsprachigkeit, vielschichtige kulturelle Perspektiven und daraus hervorgehende ungewöhnliche, kreative Sprachformen auszeichnen, durch die ihre literarische Interkulturalität zum Ausdruck kommt. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Neuprofilierung von literarischen Texten (Stichwort Literarizität) im Kontext sprach- und kulturbezogenen Lernens. Dabei soll anhand von Abbas Khiders Text *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch* (2019) der Frage nachgegangen werden, inwieweit der Umgang mit sprachlicher Ambiguität und Hybridität sprach- und kulturreflexive Aktivitäten sowie sprachliche Sensibilisierungs- und (kritische) Bewusstseinsprozesse auszulösen und damit die Entwicklung interkultureller und symbolischer Kompetenzen zu fördern vermag.

Schlüsselbegriffe: Interkulturelle Literatur, Didaktik der Literarizität, Sprach- und Kulturreflexion, interkulturelle und symbolische Kompetenz.

1 Zur Einführung

Die Grundsatzposition, dass Fremdsprachenerwerb und Literatur als miteinander unvereinbar gelten, hat über viele Jahrzehnte unterschiedliche Ansätze und methodische Zugänge zum Fremdsprachenlernen dominierend bestimmt. Dies traf bzw. trifft auch heute noch auf das weiterhin hochwirksame kommunikative Paradigma zu, das den Fokus auf authentische Kommunikation und sprachliche Handlungsfähigkeit in Alltagssituationen richtet. Demgegenüber zeichnet sich in den letzten Jahren eine neue Tendenz ab, die sich bislang zwar nicht als

grundlegender Richtungswechsel durchsetzen konnte, dennoch aber neue Perspektiven für eine zeitgemäße Fremdsprachendidaktik eröffnet, in der kulturwissenschaftliche Ausrichtungen und ein nicht-essentialistisches Kulturverständnis zunehmend Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang hat sich das von Michael Dobstadt und Renate Riedner entwickelte und ausgearbeitete sprachdidaktische Konzept der Didaktik der Literarizität (vgl. u. a. Dobstadt/Riedner 2011a, 2011b, 2013, 2016) profilieren können, das die Bedeutung der Herausbildung einer „neuen Aufmerksamkeit für die ästhetische Dimension der Sprache“ (Altmayer et al. 2014: 7), d. h. für die Sprache in ihrer Materialität, in den Blick rückt. Dabei ist die Literarizität der Sprache keineswegs nur literarischen, sondern jeder Art von Texten zu eigen, auch wenn sich nicht von der Hand weisen lässt, dass gerade Literaturtexte aufgrund ihrer stilistischen Ausprägungen auf spezifische Weise geeignet sind, die Lernenden für die formale Ausdrucksseite der Fremdsprache zu sensibilisieren.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Rolle und das Potenzial der Didaktik der Literarizität für fremdsprachliche Erwerbsprozesse beleuchtet werden, insbesondere im Umgang mit interkulturellen Literaturtexten¹. Dies kann auch in akademischen Lernkontexten wie denjenigen, die an Universitäten gegeben sind, in denen sprachwissenschaftlich ausgerichtete DaF-Kurse und literaturwissenschaftliche bzw. literaturgeschichtliche Kurse voneinander getrennt gehalten werden, zu ausgesprochen interessanten und positiven Ergebnissen führen.² Welche Möglichkeiten interkulturellen Literaturtexten im Kontext der Didaktik des Literarischen innewohnen bzw. welcher Mehrwert von ihnen für sprachliche und

¹ Vgl. zur Arbeit mit interkultureller Literatur am Beispiel des Romans *fom winde ferfeelt* (2004) des brasilianisch-deutschen Autors Zé do Rock den Beitrag von Cornelia Zierau in diesem Band.

² Dies konnte bereits im Rahmen einer empirischen Studie dargelegt werden, die im Kontext eines sprachwissenschaftlichen Masterkurses an der Universität Catania durchgeführt wurde und bei der die Arbeit mit interkulturellen Literaturtexten aus einer sprachlich-ästhetischen Perspektive im Mittelpunkt standen (vgl. Baumann 2018). Hierbei wurden anhand von vier Fallstudien die sprachlich-ästhetische Erfahrung italienischer DaF-Studierender mit interkultureller Literatur, damit verbundene emotionale und identitäre Implikationen und die Entwicklung von Sprach- und Kulturbewusstheit und interkultureller Kompetenzen untersucht.

kulturelle Lernprozesse auszugehen vermag, soll im Anschluss daran anhand konkreter Beispiele veranschaulicht werden, die aus dem Werk *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch* (2019) des deutsch-irakischen Autors Abbas Khider stammen.

2 Literarisch-ästhetische Zugangsweisen zu Sprache im Kontext fremdsprachlichen Lernens

Dass das Sprach- und Kommunikationsverständnis des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts auf einem Sprachbegriff beruht, der die Verwendung von Sprache als eine instrumentelle und pragmatisch-funktionalistische Tätigkeit versteht, scheint sich in der heutigen DaF-Didaktik als eine „selbstverständliche [...], unhinterfragte [...] und als alternativlos positionierte [...] Grundlage“ (Dobstadt 2019: 134) etabliert zu haben. Dabei führt der Weg zu den fremdsprachlichen Kenntnissen und Kompetenzen über „den direkten Kontakt mit authentischem Gebrauch der L2“, d. h. „durch direkte Teilnahme an authentischer kommunikativer Interaktion in der L2“ und „durch Lektüre von unveränderten, nicht vereinfachten, authentischen schriftlichen Texten (Zeitungen, Zeitschriften, Geschichten, Romane, öffentliche Hinweisschilder usw.)“ (Europarat 2001/2013: 141). Eine zentrale Rolle beim Erwerb sprachlicher Handlungskompetenz spielt somit das Prinzip der Authentizität. Dieses bezieht sich zwar nicht nur auf schriftliche Gebrauchstexte und Materialien aus dem Alltagsbereich, sondern auch auf literarische Texte. Dennoch ist nicht zu verkennen, dass das Authentizitätspostulat der kommunikativen Fremdsprachendidaktik auf einem Sprachverständnis beruht, das „authentische“ Sprache von Ausdrucksweisen abgrenzt, die die ästhetische Dimension von Sprache in den Mittelpunkt rücken, d. h. „die uneigentlich sind, nicht-authentisch, fingiert, fiktiv; nicht ein-, sondern mehrstimmig“ (Dobstadt 2019: 133). Dagegen fordert Riedner (2018) nach einer kritischen Ausleuchtung des Konzepts der Authentizität, die „nur ideologisch erklärbare Fixierung auf die Authentizität zu lockern bzw. zu suspendieren, um dem Als-ob, dem Spiel, der Imagination, der Inszenierung – mit anderen Worten: dem Künstlichen und der Kunst“ (Riedner 2018: 43), eine größere Beachtung im

Fremdsprachenunterricht einzuräumen. In Bezug auf literarische Texte bedeutet das, Literatur nicht funktionalistisch als Medium für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse zu betrachten, sondern durch die Aufspaltung von Zeichen und Referenz ihre sprachlich-ästhetische Dimension, d. h. ihre Literarizität in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken.

Dabei stellen die Literarizität bzw. Poetizität ein Merkmal dar, das gemeinhin allen sprachlichen Äußerungen inhärent ist. Diese Auffassung geht auf die Überlegungen Roman Jakobsons zurück, der die Poetik, d. h. die Wissenschaft, die sich mit der Frage „What makes a verbal message a work of art?“ (Jakobson 1960: 350) auseinandersetzt, als einen festen Bestandteil der Sprachwissenschaft verstand.³ Auf dieser linguistischen Grundlage entwickelte er ein Kommunikationsmodell, in dem er das zunächst dreigliedrige Organon-Modell von Karl Bühler mit seiner referentiellen, expressiven und appellativen Funktion um die Komponenten der phatischen, metasprachlichen und poetischen Sprachfunktion ergänzte. Demnach stellt die poetische Funktion eine eigenständige Sprachfunktion dar, die jedoch keineswegs nur literarischen Texten zu eigen ist, denn „[j]eder Versuch, die Sphäre der poetischen Funktion auf Dichtung zu reduzieren oder Dichtung auf die poetische Funktion einzuschränken, wäre eine trügerische Vereinfachung“ (Jakobson 1979: 92). Indem die Aufmerksamkeit auf die sinnlich wahrnehmbare Ausdrucksseite der Sprache und damit auf ihre poetische Funktion gelenkt wird, zeigt sich auch in alltagssprachlichen Zusammenhängen die Bedeutung der ästhetisch-literarischen Dimension. Dies impliziert, dass der Erwerb einer literarischen Kompetenz, die Literarizität einschließt, auch bei fremdsprachlichen Lernprozessen mit zu berücksichtigen ist, insbesondere wenn es darum geht, eine möglichst umfassende Sprachkompetenz zu erlangen.⁴ In diesem Sinne versteht sich die

³ Jakobson (1960: 350): „Poetics deals with problems of verbal structure, just as the analysis of painting is concerned with pictorial structure. Since linguistics is the global science of verbal structure, poetics may be regarded as an integral part of linguistics.“ Vgl. hierzu auch die detaillierten Ausführungen von Riedner (2019: 97-100).

⁴ Das Thema „Ästhetische Sprachverwendung“ wird im Europäischen Referenzrahmen in wenigen Zeilen abgehandelt, in denen zudem die instrumentelle Funktion der ästhetisch-literarischen Dimension für das Fremdsprachenlernen im Vordergrund steht (Europarat 2001:

Didaktik der Literarizität als Möglichkeit bzw. Angebot, die Zielsetzungen der kommunikativen, handlungsorientierten DaF-Didaktik durch die „programmatische Einbeziehung des Literarischen auf eine grundsätzliche und daher folgenreiche Weise“ zu erweitern, um „den sprachlich-kulturellen Gegebenheiten und Bedürfnissen einer ‚vielheitlichen‘ [...] und mehrsprachigen Gesellschaft – mehrsprachig im doppelten Sinne von vielsprachig und ‚komplexer sprachig‘ – besser Rechnung tragen zu können“⁴⁵ (Dobstadt 2019: 136f.).

3 Die Möglichkeiten interkultureller Literatur zur Fokussierung auf Literarizität

Die Fokussierung auf Literarizität ist also, wie bereits dargestellt, keineswegs nur auf literarische Texte beschränkt, dennoch stellt der Aspekt ihrer sprachlichen Gestaltung und damit ihres Sprachstils ein zentrales Merkmal für Literatur dar. So ist die Selektion sprachlicher Ausdrucksmittel bei der künstlerischen Sprachverwendung mit einem Gestaltungsaufwand verbunden, der durch den Rückgriff auf ein breiteres Varietätenspektrum wie auch eine größere Wahlfreiheit sprachlicher Elemente gekennzeichnet ist; anders als dies beispielsweise bei hochstandardisierten technischen Texten der Fall ist (vgl. Adamzik 2017: 113).

Dieses Varietätenspektrum erfährt bei zahlreichen Texten der interkulturellen Literatur aufgrund der ihnen oftmals innewohnenden latenten bzw. expliziten Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielschichtigkeit eine zusätzliche Erweiterung. Hierbei kann es zur Herausbildung äußerst kreativer Sprachkonstruktionen bzw.

61f.). Daran hat sich auch im aktuellen Begleitband nichts geändert, wenngleich dieser für kreative Texte und Literatur drei neue Skalen vorsieht, und zwar: „*Lesen als Freizeitprozess* (der rein rezeptive Prozess [...]“, „*Persönliche Reaktion auf kreative Texte* (weniger anspruchsvoll, untere Niveaus)“, „*Analyse und Kritik kreativer Texte* (anspruchsvolle, obere Niveaus)“ (Europarat 2020: 28, Hervorhebung im Original).

⁵ Mehrsprachigkeit ist demnach nicht nur auf unterschiedliche Sprachsysteme bezogen, sondern verweist auch auf die mehrstimmige Komplexität innerhalb einer Sprache, die durch die Mehrdeutigkeit und Ambiguität sprachlicher Zeichen und den damit verbundenen, nicht festschreibbaren Bedeutungsbildungsprozessen bedingt ist.

-kreationen kommen, die durch die „Inkorporierung der Erstsprache in der Literatursprache“ (Blum-Barth 2015: 13) bedingt sind. So entstehen durch unterschiedliche Formen der Entautomatisierung⁶ ungewöhnliche Wortbildungen und Wortbedeutungen, die aus unkonventionellen Wortbildungsverfahren hervorgehen, ebenso wie neue Bilder und Metaphern, verbale Umsetzungen von Kulturemen, während beim Code-Switching und Code-Mixing die Mehrsprachigkeit auf explizite Weise manifest wird (vgl. Thüne 2017: 533f). Im Kontext sprach- und kulturbezogenen Lernens bewirkt die bewusste Wahrnehmung einer solch „(ver)fremde(te)[n] Sprache“ (Schiedermaier 2014: 131) bei den Lernenden Irritationserfahrungen, die ihnen die „grundsätzliche Un(aus)deutbarkeit“ (Dobstadt 2009: 28) der Sprache vor Augen führt und auf diese Weise einen reflexiven Einblick in sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse ermöglicht. Indem die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Zeichen als Zeichen, d. h. auf die Ausdruckseite sprachlicher Äußerungen gelenkt wird, erfahren sie Sprache in ihrer gesamten Komplexität und Ambiguität „als einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess“ (Dobstadt/Riedner 2011b: 110).

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Auseinandersetzung mit der Vieldeutigkeit sprachlicher Äußerungen, die durch sprachliche Verfremdungen ausgelöst wird, bei Texten der interkulturellen Literatur als besonders fruchtbar. Insbesondere im Kontext eines auf mehrsprachigkeits-didaktischen, interkulturellen und kontrastiven Prinzipien beruhenden Fremdsprachenunterrichts eignen sie sich auf vorzügliche Weise, um die Wahrnehmung der symbolischen Dimension von Sprache und das Verständnis von und für Komplexität („production of complexity“), Ambiguitätstoleranz („tolerance of ambiguity“) und das Erkennen der Bedeutungshaftigkeit formaler und ästhetischer Aspekte der Sprache („appreciation of form as meaning“) zu fördern (Kramsch 2006: 251). Insbesondere in der Beschäftigung mit der „form as meaning“ sieht Kramsch (2006) das besondere Potenzial der Literatur begründet, da „letzten Endes [...] Sinn nur durch die Form

⁶ Das verfremdungsästhetische Prinzip der Entautomatisierung sprachlicher Sinnkonstruktion geht in seiner Entwicklungsgeschichte auf die Prager Schule zurück und spielt u.a. auch bei der strukturalistisch orientierten Analyse literarische Texte eine bedeutende Rolle (Schiewer 2018: 151; Knobloch 2021: 16f.).

konstruiert und vermittelt werden“ (Kramersch 2011: 40) könne. In dieser Hinsicht vermag die Aufmerksamkeit für und die Auseinandersetzung mit der literarisch-ästhetischen Dimension sprachlicher Formen, d. h. mit ihrer Literarizität, nicht nur die Bewusstheit für den symbolischen Charakter von Sprache zu schärfen, sondern auch neue Spielräume zu eröffnen, in denen die „*Sprachkreativität als grundsätzliche[s] Moment der Verschiebung von Bedeutung*“ (Dobstadt/Riedner 2014a: 163; Hervorhebung im Original) wirksam wird.

Gerade in dieser Hinsicht birgt Abbas Khiders Roman *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch* ein bemerkenswertes Potenzial in sich, das die Lernenden dazu befähigen kann, durch die Konfrontation mit der sprachlichen Komplexität, Mehrstimmig- und Mehrsprachigkeit und damit auch Mehrdeutigkeit die „(kulturellen) ‚Kontexte‘, in die auch die Texte eingebettet sind, als instabile, konstruierte, in ihrer Bedeutung [...] nicht ein für allemal feststehende symbolische Verweisungszusammenhänge“ (Dobstadt/Riedner 2014b: 319) zu begreifen. Auf welche Weise dies realisiert wird, soll im Folgenden anhand einiger Beispiele veranschaulicht und erläutert werden.

4 Abbas Khider und sein „endgültiges“ Lehrbuch *Deutsch für alle*

4.1 Zu Abbas Khider und seinem Schreiben

Abbas Khider wurde 1973 in Bagdad geboren. Im Alter von 19 Jahren wurde er wegen angeblicher politischer Aktivitäten gegen das Regime Saddam Husseins verhaftet. Er verbrachte zwei Jahre in Folterhaft. Nach seiner Befreiung war er mehrere Jahre auf der Flucht, die ihn über Jordanien, Libyen, Tunesien, die Türkei, Griechenland und Italien nach Deutschland führte, wo er im Jahr 2000 politisches Asyl und 2007 die deutsche Staatsbürgerschaft erhielt.

Das Leben im Irak in der Zeit zwischen dem ersten und dem zweiten Irak-Krieg und dem Embargo, die traumatischen Erlebnisse im Gefängnis und auf der Flucht, die sein junges Erwachsenenendasein zutiefst prägten, aber auch die großen Schwierigkeiten beim Asylansuchen in Deutschland bilden in seinen fünf bisher

veröffentlichten Romanen – *Der falsche Inder* (2008), *Die Orangen des Präsidenten* (2011), *Brief in die Auberginenrepublik* (2013), *Ohrfeige* (2016), *Der Palast der Miserablen* (2020) – die thematischen Schwerpunkte, die Khider mit dem literarischen Verfahren des autofiktionalen Erzählens darstellt, und zwar auf lakonische und gleichzeitig ironische Weise.⁷

Das im Folgenden besprochene satirische Werk *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch*, das 2019 während der Arbeit an seinem letzten Roman in einer längeren Schreibpause entstanden ist, ist der deutschen Sprache gewidmet, oder besser dem Erlernen der deutschen Sprache. Dabei legt der Autor auf sehr humorvolle und zugleich tiefsinnige Weise die Hürden und Stolpersteine der deutschen Sprache aus der Sicht von erwachsenen Fremdsprachenlernenden offen, wobei die Leser und Leserinnen nicht nur zur Reflexion über Sprache, sondern auch zum Nachdenken über kulturelle sowie aktuelle politische Themen wie Flüchtlinge, Integration und Ausländerfeindlichkeit angeregt werden.

4.2 *Deutsch für alle* in sprach- und kulturbezogenen DaF-Lernprozessen

4.2.1 Didaktische Implikationen sprachlich-ästhetischer Zugangsweisen in Khiders „Deutsch für alle“

Die sprach- und kulturbezogenen Reflexionsprozesse, die die sprachlich-ästhetische Dimension des Romans *Deutsch für alle* auszulösen vermag, können im Kontext des DaF-Lernens auf kreative und konstruktive Weise fruchtbar gemacht werden. Dabei bilden in sprachdidaktischer Hinsicht die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität die zentralen Bezugspunkte, ebenso wie der kontrastive Umgang mit Sprache unter Einbezug nicht nur kognitiver, sondern vor allem emotionaler Aspekte, die im Sinne eines ganzheitlichen Spracherwerbs von zentraler Bedeutung sind (Schwerdtfeger 1997, 2000). Indem der Autor die für einen Deutschlernenden größten Hürden der deutschen Sprache identifiziert – und zwar die Aussprache der Vokale und Umlaute, das Genussystem und die Fälle (insbesondere

⁷ Abbas Khider wurde für sein Schreiben 2017 mit dem Adalbert-von-Chamisso-Preis ausgezeichnet, der in diesem Jahr zum letzten Mal verliehen wurde.

Genitiv und Dativ), die Satzstruktur und Verbstellung, die Deklination der Pronomen, die Adjektivendungen, die Präpositionen und Verben –, involviert er die DaF-Lernenden auch in emotionaler Hinsicht, denn auch sie haben im Rahmen ihres Lernprozesses mit möglicherweise sehr ähnlichen, wenn nicht sogar den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Das hiervon ausgehende Identifikationspotenzial und die damit verbundene „Lernkultur der emotionalen Beteiligung“ (Schier 2014: 4) erfährt durch die sehr humorvolle und ironische sprachästhetische Gestaltungsweise des Textes eine weitere Verstärkung. Dies lässt sich bereits aus der Vorbemerkung „Dies Büchlein ist ernsthafter sprachwissenschaftlicher Schwachsinn“ (Khider 2019: 9) ablesen, aber auch aus der folgenden Feststellung: „Deutsche Paragraphen und deutsche Grammatik haben etwas gemeinsam: Sie sind zum Heulen. Beide Themenfelder haben mich im Laufe der Jahre an den Rand des Wahnsinns gebracht und mehr Tränen vergießen lassen als manch schreckliche Erfahrung während meiner Flucht.“ (Khider 2019: 13).

Diese Verbindung von Sprach- und Gesellschaftskritik in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund zieht sich wie ein roter Faden durch den gesamten Roman. Ausgangspunkt ist hierbei die Tatsache, dass die deutsche Sprache nicht nur den zentralen Faktor für die Integration, sondern auch das größte Hindernis zur Erreichung dieses Ziels darstellt. Insbesondere ihre komplexen Grammatikstrukturen haben im „Gehirn [des Ich-Erzählers] vieles durcheinandergebracht“ (Khider 2019: 14; Hinzufügung BB), so dass er sich als „gespaltene Persönlichkeit“ (Khider 2019: 14) empfindet. Aus der Perspektive eines Deutschlernenden ergibt sich somit der Wunsch bzw. das Bedürfnis, die deutsche Sprache zu revolutionieren. Die kritische Revision und die daraus erfolgende Umwälzung der Regeln der deutschen Grammatik werden auf diese Weise zu „eine[r] Art Traumabewältigung“ (Khider 2019: 120) und zwingen die deutschen Leser und Leserinnen, die „sich höchstwahrscheinlich nicht vorstellen“ können, „was diese grammatischen Phänomene im Kopf eines Menschen veranstalten, der all das neu lernen muss“ (Khider 2019: 14), einen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Bei den DaF-Lernenden hingegen wird diese Äußerung Verständnis und Identifizierung hervorgerufen, ebenso wie die vom Autor konzipierten Vorschläge für die Regeln des von ihm konzipierten „Neudeutschen“, die in erster Linie auf dem Prinzip der

Vereinfachung und der Vereinheitlichung beruhen. Im Folgenden sollen diese revolutionären Eingriffe in die deutsche Sprache, die mit einem satirisch-ironischen Ton und zugleich gesellschaftskritischen Intentionen vorgenommen werden, anhand einzelner grammatikalischer Phänomene beispielhaft veranschaulicht werden, und zwar in Bezug auf Artikel und Genus, die Deklination der Fälle, Pronomen und Syntax, Verben und Präpositionen.

4.2.2 *Artikel und Genus*

Bei seinem Anliegen, die „Traumata der Nomina in der deutschen Deklinationsanstalt“ (Khider 2019: 29) zu überwinden, bezeugt der Autor auch seine Kenntnisse in Bezug auf die deutsche Geschichte und damit sein Eintauchen in die deutsche Kultur. So fordert er die Abschaffung des bestimmten und unbestimmten Artikels sowie der drei Genera und ihre Ersetzung durch einen Universalartikel, was er in Zusammenhang mit den diktatorischen Systemen bringt, die die deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert bestimmt haben:

„Man sollte dringend etwas gegen die Autorität des Artikels unternehmen. Wenn man daran festhalten will, dass die Zeit der autoritären Regime seit dem Mauerfall vorbei ist, dann sollte auch in der deutschen Sprache die Zeit reif dafür sein, diesen grammatisch-diktatorischen Albtraum, der zwischen dem Rest der Menschheit und den Deutschen steht, zu beseitigen. Dafür braucht es keinen Dritten Weltkrieg, keine russische oder amerikanische Hilfe.

Aber wie? Ich habe einen einfachen und praktischen Vorschlag: Man führt einen Universal-Artikel für die ganze Sprache ein. Die Lernenden müssen dann den Artikel nicht mehr auswendig lernen. [...]

Bestimmter Artikel: DE

Unbestimmter Artikel: E

Plural: DIE

Wenn die Ausländer in Deutschland von meinem Vorschlag erfahren, vermute ich, werden alle auf die Straße gehen, tagelang tanzen, feiern und jubeln. Bestimmt lassen einige ihrem Hass auf die Artikel freien Lauf und brüllen: ‚Wir sind de Volk.‘“ (Khider 2019: 33; Hervorhebung im Original).

Auch wenn der Vergleich des Artikels mit einem autoritären Diktator nicht ganz zutreffend ist, da aus grammatischer Sicht das Genus nicht vom Artikel selbst, sondern vom ‚diktatorischen‘ Nomen vorgegeben wird – um bei dem von Khider gewählten semantischen Feld zu bleiben – und der Artikel lediglich unter der Knechtschaft des Nomens steht bzw. für diesen seine Dienste tut, eignet sich die Personalisierung des Nomens und Artikels, durch die die Analogie zwischen grammatischen und politisch-rechtlichen Strukturen geschaffen wird, hervorragend für die Didaktik der Literarizität, indem die Lernenden beispielsweise durch Sprachbasteleien das Spiel mit Wörtern und grammatischen Regeln erkunden können (vgl. Januschek 2018).

4.2.3 *Deklination der Fälle*

Desgleichen wird für die Beseitigung des Genitivs und Dativs plädiert, die durch die so genannte „Von-Form“ und den „Akkusativ II“ substituiert werden sollen, „wie es Bayern bereits tut. Auch wenn die Gehirnzellen mancher bayerischen [sic!] Politiker noch aus dem Mittelalter zu stammen scheinen, sind die Bayern im Bereich des Genitivs sehr fortschrittlich.“ (Khider 2019: 35). Weniger polemisch, jedoch ebenso feinsinnig-kritisch argumentiert er dafür, die Deklination der Artikel, Adjektive und Pronomen zu eliminieren, denn „[k]einer soll sich mehr beugen müssen, weil man sonst unfähig wird, nach oben zu schauen. Kein Lernender der Welt verdient es, lebenslänglich in einen Block gesteckt zu werden. Nichts auf diesem Planeten verdient es, dekliniert zu werden.“ (Khider 2019: 42). Sieht man davon ab, dass diese Wortarten dennoch im Plural weiterhin „gebeugt“ werden, ist das Ergebnis dieser Überlegungen die Erstellung neuer Regeln und Strukturen, die durch die folgende Tabelle veranschaulicht werden (Khider 2019: 43; Hervorhebung im Original):

	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Nominativ</i>	de Baum	die Bäume
<i>Von-Form</i>	von de Baum	von die Bäume
<i>Akkusativ</i>	de' Baum	die Bäume
<i>Akkusativ II</i>	de Baum	die Bäume

Eine absolute Neuheit stellt dagegen die Einführung des sogenannten „arabischen Akkusativs“⁸ dar, der sich an den Ausspracheregeln des Arabischen orientiert und somit die deutsche Grammatik bzw. Sprache mehrsprachig werden lässt: „Mündlich kann man im Akkusativ einfach den letzten Buchstaben stark betonen und in einem dominierenden höheren Ton in die Länge ziehen, wie es die Araber tun, wenn sie etwas Wichtiges hervorheben wollen: Männer.rrr.“ (Khider 2019: 34). Khider spielt hier mit dem Deklinationssystem des Deutschen, das er – allerdings nur auf der Ebene der mündlichen Sprache – mit phonetischen Elementen verbindet, die dem Arabischen zugeschrieben werden. Ähnlich verfährt er mit dem sogenannten „französischen Nominativ“, der ebenfalls nur in der Medialität der Mündlichkeit zur Anwendung kommt, indem „die letzte Silbe [...] sanft im Flüßterton ausgesprochen [wird], wie die Franzosen es machen, wenn sie mit jemandem liebäugeln: die Frau.en.“ (Khider 2019: 34). Hierbei wird deutlich, dass der ironisch-kreative Umgang mit den lautlichen Merkmalen der jeweiligen Sprachen, so wie sie auf sehr subjektive Weise vom Ich-Erzähler perzipiert werden, immer auch mit kulturell geprägten Aspekten bzw. Stereotypisierungen in Zusammenhang stehen.

4.2.4 *Pronomen und Syntax*

Analoge Regeln werden auch für die Pronomen entwickelt, die vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Ordnung der Bundesrepublik als „Stellvertreter“ verstanden werden, „die im Namen eines Nomens handeln. [...] Wieso braucht man irgendeinen Stellvertreter, wenn es leichter wäre, sich selbst zu äußern? Keine Ahnung. Es gibt sehr viele Stellvertreter – fast ein ganzes Volk mit verschiedenen Gruppen existieren in der deutschen Sprache.“ (Khider 2019: 59). Bei der Klassifizierung der Pronomen werden die Personalpronomen als die „Mächtigsten aller Mächtigen“, als „Preußen unter den Pronomen“ (Khider 2019:

⁸ Der von Khider hier neu geschaffene „arabische Akkusativ“ existiert nicht als grammatische Erscheinung des Hocharabischen. Vermutlich handelt es sich hierbei um ein rein mündliches Phänomen im Irakisch-Arabischen, das aber im Hocharabischen auch auf mündlicher Ebene in der Form nicht verwendet wird.

60) bezeichnet, während die Relativpronomen den „sinnlosen Pronomen“ (Khider 2019: 70) zugerechnet werden. Sie sind „wie unnötige Knöpfe an einem Hemd“ und werden im Singular mit „de“ und im Plural mit „die“ wiedergegeben. Verdeutlicht wird dies an einem Beispiel, bei dem es auf den ersten Blick um die formale Gegenüberstellung der kodifizierten Standardformen und „neudeutschen“ Strukturen geht, dessen eigentliches Anliegen aber in der Darstellung verbreiteter Vorurteile gegenüber ausländischen Mitbürgern und Mitbürgerinnen besteht und demzufolge eine offene gesellschaftskritische Position zum Ausdruck bringt:

„Deutsch

Die Polizei sucht einen Mann, der Massud heißt. Er hat die Ausländerbehörde überfallen und einen Mitarbeiter geohrfeigt. Der Mann, dem Marina gerade die Wohnungstür geöffnet hat, ist ein Polizist. Er zeigt ihr das Foto des Mannes, der die Behörde überfallen hat. Marina kennt ihn aber nicht.

„Ihr Mann heißt Massud.“

„Nicht jeder, der Massud heißt, ist mein Mann. Mein Massud ist deutscher Staatsbürger. Was soll er in der Ausländerbehörde machen? Außerdem befinden er und unser Kind sich gerade im Ausland.“

Der Polizist, der sehr irritiert ist, schüttelt den Kopf und ruft seinen Vorgesetzten an. Marina schließt die Tür.

Neudeutsch

De Polizist sucht e Mann, de heißt Massud. Er hat überfallen de Ausländerbehörde und geohrfeigt e Mitarbeiter. De Mann, de Marina hat geöffnet gerade de Wohnungstür, ist e Polizist. Er zeigt em de Foto von de Mann, de hat überfallen de Behörde. Marina kennt er aber nicht.

„Ihr Mann heißt Massud.“

„Nicht jeder, de heißt Massud, ist mein Mann. Mein Massud ist e deutsch Staatsbürger. Was soll er machen in de Ausländerbehörde? Außerdem er und unser Kind befinden hick gerade in de Ausland.“

De Polizist, de ist irritiert sehr, schüttelt de Kopf und ruft an sein Vorgesetzten. Marina schließt de Tür.“ (Khider 2019: 70f.; Hervorhebung im Original).

Aus dem obigen „neudeutschen“ Text werden auch einschneidende Änderungen in der Syntax ersichtlich. Die Satzbauregeln bereiten DaF-Lernenden immer

wieder Schwierigkeiten, insbesondere die Verbstellung, für die das *endgültige Lehrbuch* folgende Richtlinien vorgibt:

„Das Verb steht immer nach dem Subjekt.

Das Verb darf niemals ans Ende eines Satzes gestellt werden. Der Infinitivsatz ist eine Ausnahme.

Subjunktionen und Konjunktionen sind ‚Satzkleber‘.

Nach einem ‚Satzkleber‘ folgt erst das Subjekt und dann das Verb.“ (Khider 2019: 56).

Nebensätze haben somit dieselbe Struktur wie Hauptsätze mit Verbzweitstellung, zudem wird auch dem für den deutschen Satzbau typischen Phänomen der Diskontinuität des Verbs (im Falle von mehrteiligen Verbalphrasen und Verbalkomplexen) Einhalt geboten. So werden beispielsweise „Hilfsverben mit ihren Verbformen in den Haupt- und Nebensätzen zusammengeführt“ (Khider 2019: 53), was dann zu folgender „neudeutschen“ Version führt: „Ali Baba ist sehr glücklich, weil er kann verzichten jetzt auf de Verb an de Ende von de Nebensatz.“ (Khider 2019: 56; Hervorhebung im Original).

4.2.5 *Verben und Präpositionen*

Die für Deutschlernende problematischen Phänomene der unregelmäßigen und trennbaren Verben werden ebenfalls einer Revision unterzogen. Erstere werden dabei als eine soziale Ungerechtigkeit betrachtet, denn „[a]lle Verben sollen vor dem Gesetz der Sprache gleich sein. [...] Es ist unnötig, Ausnahmen zu erlauben, wenn die Regel doch da ist. Diese unregelmäßigen Verben fühlen sich als etwas Besonderes und Besseres. An sie ranzukommen ist ziemlich umständlich.“ (Khider 2019: 99). Demnach sollen nach dem Prinzip der Vereinfachung und Vereinheitlichung nicht nur die unregelmäßigen Verben regelmäßig werden, sondern auch die trennbaren Verben untrennbar, zumal der Umstand einer Trennung nach Khiders Logik gemeinhin mit negativen Implikationen verbunden ist, und zwar sowohl im wirklichen Leben als auch für DaF-Lernende:

„Warum trennt man sich, wenn es doch überhaupt keinen Grund dafür gibt, wenn es doch überhaupt kein Problem gibt. Ich nenne das ‚Luxusproblem‘. Jeder Mann, jede Frau, der/die sich von seiner/ihrer Partner/in trennt, beginnt auch schon am

nächsten Tag, nur noch trennbare Verben zu verwenden, wie AB-SAGEN, ABSCHLIESSEN, AB-STOSSEN, AUF-HÖREN oder AUS-STEIGEN. Vielleicht will man uns damit zeigen, dass die Trennung auch in der Sprache existiert. Ja, das wissen wir. Und wir vermuten stark, dass irgendwelche getrennt lebenden Sprachwissenschaftler diese Verben vor ein paar Jahrhunderten erfunden haben. Man kann sich ja trennen, wie man will, aber uns auch sprachlich an die Trennung zu erinnern, ist eine Unverschämtheit. Wer das gut findet, muss schon irgendwie selbst sehr leiden wollen.“ (Khider 2019: 108f.; Hervorhebung im Original).

Wie bereits bei dem Phänomen des „arabischen Akkusativs“ veranschaulicht werden konnte, lässt sich die „neudeutsche“ Sprache auch auf das kreative Zusammenspiel von deutschen Sprachstrukturen und Elementen des arabischen Sprachsystems zurückführen. Die Änderung und Umschreibung der deutschen Grammatik erfolgt also auch vor dem Hintergrund der arabischen Sprache und Kultur, wodurch die deutsche Sprache eine mehrsprachige und mehrkulturelle Dimension erhält.⁹ Besonders eindrucksvoll zeigt sich die daraus resultierende sprachliche und kulturelle Hybridisierung am Beispiel der Präpositionen, von denen es „bestimmt mehr als zweihundert Stück gibt. [...] deutlich mehr, als es deutsche Käsesorten gibt“ (Khider 2019: 89). Sie würden eine große Herausforderung für die Lernenden darstellen, das weiß der Autor aus eigener Erfahrung:

„Als ich anfing, Deutsch zu lernen, dachte ich, ich würde es niemals hinbekommen, diese Präpositionen und ihre Funktionen zu verstehen. Es war ein andauernder Kampf, sie zu begreifen und richtig zu verwenden. [...] Früher wusste ich nicht, ob Mohammed IN, BEI oder AUF der Moschee ist oder ob Jesus NACH, AUF oder ZU der Kirche geht. Heute weiß ich: Mohammed geht IN die Moschee, Jesus befindet sich IN der Kirche, und sie gehen AUF ein Konzert oder NACH Hause wie alle Menschen.“ (Khider 2019: 90; Hervorhebung im Original).

Als Lösung schlägt er die Substitution der deutschen Präpositionen durch „MIN“ und „ILA“ vor, die „Präpositionen von Allah“ (Khider 2019: 85), da „seine

⁹ Ähnlich verfährt beispielsweise auch Yoko Tawada, die über die deutschen Sprachstrukturen aus einer kontrastiven Perspektive vor dem Hintergrund anderer Sprachen reflektiert, z. B. im Gedichtband *Abenteuer der deutschen Sprache* (2010) und in Erzählungen wie *Musik der Buchstaben* (Deutsch – Französisch) und *Zungentanz* (Deutsch – Japanisch) aus dem Erzählband *Übersetzungen* (2006).

Präpositionen im Arabischen [...] die deutsche Sprache wirklich erleichtern“ (Khider 2019: 89) könnten. In seiner „neudeutschen“ Grammatik führt er dabei folgende linguistische, kontrastiv angelegte Erklärungen zur Verwendung der beiden arabischen Präpositionen sowie ein konkretes Beispiel an:

„Die Präposition MIN (مِنْ) ist eine der meistbenutzten Präpositionen der Araber, sie wird sowohl vor Nomen als auch vor Personalpronomen angewendet. Mit MIN im Deutschen haben zukünftige Lernende der Sprache keine Probleme mit AUS und VON, sie müssen nicht mehr dazwischen unterscheiden. MIN ersetzt im Deutschen diese beiden Präpositionen. Mit MIN hat der Gott der Araber etwas ganz Feines erschaffen.

Deutsch

Mohammed und Jesus wurden von Allah auserwählt. Sie sind Propheten. Mohammed stammt aus Mekka, und er ist davon überzeugt, dass Jesus von Nazareth nicht aus Bethlehem kommt.

Neudeutsch

Mohammed und Jesus wurden auserwählt min Allah. Sie sind Propheten. Mohammed stammt min Mekka, und er ist überzeugt damin, dass Jesus min Nazareth kommt nicht min Bethlehem.

Die Präposition ILA (إِلَى) hat folgende Bedeutungen: NACH, AUF, ZU, BIS oder IN. ILA ähnelt dem englischen TO. ILA ist wie eine Paprika, die man überall reinschnippeln kann, in Suppen, in Salat, in einen Auflauf oder auf den Grill. Sie passt sich super an. Etwas Vergleichbares gibt es auch in der jüngeren deutschen Geschichte. Die Bundeskanzlerin Angela Merkel ist die perfekte ILA. Sie hat über Jahrzehnte eine wahrhafte Paprika-Politik betrieben und sich mit allen gut verstanden – mit Christen, Demokraten, Liberalen und Vegan-Linken –, sie hat dabei alle ihre Ziele erreicht. Sie war immer das, was die anderen sich wünschten, und sie sagte das, was die anderen gerne hören wollten. [...] So wie die Bundeskanzlerin ist auch ILA. ILA merkt die Sprache und macht vieles möglich.“ (Khider 2019: 92f.; Hervorhebung im Original).

Inhaltlich steht in diesem Beispiel das Thema der Religion im Mittelpunkt, das im Kontext von Migration und Integration eines der Hauptgründe für Distanz, Konflikte und Diskriminierung darstellt, aber auch die Politik von Bundeskanzlerin

Angela Merkel. Dabei greift der Autor auf sprachlicher Ebene sowohl durch die Verwendung der arabischen Elemente als auch des Verbs „merkeln“, ein Neologismus, der seit dem zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts umgangssprachlich in Gebrauch ist, auf ausgesprochen sprachkreative Verfahren zurück, die den Text in ein vielstimmiges Sprachgefüge verwandeln, das sowohl immanent (z. B. durch den so genannten „arabischen Akkusativ“) als auch explizit (durch die Verwendung der deutschen und arabischen Elemente) mehrsprachig ist. An dieser Stelle manifestiert sich meines Erachtens auf besondere Weise das Grundprinzip des Lehrbuchs, das, ausgehend von der kritischen Hinterfragung sprachlicher Phänomene und kontrastiv-funktional ausgerichteten linguistischen Darstellungen, die die Ausgangssprache Arabisch sowie die Zielsprache Deutsch umfassen, eine Brücke zu relevanten Themen wie Religion, Geschichte und Politik herstellen, eine Brücke zwischen Sprache und Kultur vor dem Hintergrund der übergreifenden Thematik der Migration und Integration. Vereinfacht und auf einen Nenner gebracht – also ganz im Sinne des Lehrbuchs *Deutsch für alle* – könnte man dies auch folgendermaßen formulieren: So wie sich die arabische Sprache in die deutsche Sprache zu integrieren vermag, wenn diese bereit ist, auf ihre starren Regeln zu verzichten und sich neuen Strukturen zu öffnen, so sollte auch die Integration von Menschen, die einen anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrund besitzen, in die deutsche Gesellschaft möglich sein, die sich allerdings ebenso für grundlegende Veränderungen offen zeigen müsste und diese als Bereicherung begreift.

5 Fazit und Ausblick

Bereits aus diesen wenigen Auszügen lässt sich das bedeutende didaktische Potenzial, aber auch der Mehrwert, der von interkulturellen Literaturtexten, im spezifischen Fall von Abbas Khiders Lehrbuch *Deutsch für alle*, ausgeht, deutlich erkennen. Die literarische Spracharbeit und die damit verbundene Auseinandersetzung mit der sprachlichen Bedeutungsbildung kann im konkreten Unterrichts-

kontext auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden,¹⁰ wobei der Didaktik der Literarizität, ähnlich wie Khiders *Lehrbuch*, ebenfalls eine „Brückenfunktion“ (Riedner 2019: 95) zukommt, indem sie sich um die Überwindung der Diskrepanz zwischen einem rein instrumentell-handlungsorientierten Umgang mit Sprache und einer literarisch-ästhetischen Zugangsweise zu Sprache, die auf den Aufbau einer umfassenden symbolischen Kompetenz abzielt, bemüht. Insbesondere die explizite Ausrichtung auf die Lesenden, die Khiders *Lehrbuch* zugrunde liegt und im Rahmen sprach- und kulturbezogenen Lernens die Lernerzentrierung in den Mittelpunkt rückt, fordert die Lernenden geradezu heraus, ihren persönlichen Erfahrungshintergrund in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache mit einzu beziehen. Das wiederum kann sich als besonders förderlich bei der Auseinandersetzung mit der literarischen Interkulturalität, der sprachlichen Ambiguität und Hybridität interkultureller Literaturtexte erweisen, um die Bedeutungsbildungsprozesse, die diese Sprachkonstruktionen in Gang setzen, sichtbar zu machen. Dieses Identifikationspotenzial, eingebettet in eine „Lernkultur der emotionalen Beteiligung“ (Schier 2014: 4), vermag nicht nur sprach- und kulturreflexive Aktivitäten, sondern auch sprachliche Sensibilisierungs- und (kritische) Bewusstwerdungsprozesse auszulösen, die die Lernenden in die Lage versetzen, „die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten“ (Kramsch 2011: 35).

In diesem Sinne wäre es nicht nur wünschenswert, sondern sogar erforderlich, der Didaktik der Literarizität im Kontext fremdsprachlichen Lernens und Lehrens eine größere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, da durch sie Reflexionsräume eröffnet werden, in denen vermeintlich eindeutige Bedeutungszuschreibungen – und demzufolge auch Essenzialisierungen und Kulturalisierungen, die Kulturen als stabile, einheitliche Größen bestimmen – in Frage gestellt und aufgelöst werden. In dieser Hinsicht stellt das damit verbundene Lernziel der symbolischen Kompetenz einen Bildungshorizont (vgl. Kramsch 2009: 118) dar, der über den

¹⁰ Vgl. hierzu die auf der Grundlage der Prinzipien der Didaktik der Literarizität konzipierte *Lesewerkstatt* von Nikolaus Euba und Chantelle Warner (2017). Zu den Möglichkeiten, die der Einsatz von Abbas Khiders Texten im Fremdsprachenunterricht in Verbindung mit der Übersetzung bietet, vgl. Beate Baumann (2017, 2020, 2021).

Kontext des Fremdsprachenunterrichts hinausreicht. Sich in der heutigen und wohl noch mehr in der zukünftigen Welt, die immer stärker durch Globalisierung, Digitalisierung, Migration und damit durch Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität charakterisiert sein wird, an Diskursen globaler Interaktionen zu beteiligen, wird nur möglich sein, wenn der Blick und die Bewusstheit für die Komplexität, Multiperspektivität, Ambivalenz und Vieldeutigkeit unserer Lebenswirklichkeit geschärft wird. Zweifelsohne vermag die Didaktik der Literarizität zur Ausbildung dieser bedeutenden Schlüsselkompetenz einen wertvollen Beitrag zu leisten.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2017): Literatur aus der Sicht von Text- und Diskurslinguistik. In: Betten, Anne/Fix, Ulla/Wanning, Berbeli (Hg.): *Handbuch Sprache in der Literatur*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 97-119.
- Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (2014): Vorwort. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 7-11.
- Baumann, Beate (2021): Vom „Schreibdrachen“ zur „onda della scrittura“. Aspekte der Übersetzung literarischer Mehrsprachigkeit und ihr didaktisches Potenzial im Fremdsprachenunterricht. In: Agazzi, Elena/Calzoni, Raul/Carobbio, Gabriella/Catalano, Gabriella/La Manna, Federica/Moroni, Manuela Caterina (Hg.): *Übersetzen. Theorien, Praktiken und Strategien der europäischen Germanistik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 449-462.
- Baumann, Beate (2020): Lessicalizzazioni complesse e implicazioni traduttive nelle scritture transculturali di lingua tedesca. In: Valenti, Iride (Hg.): *Lessicalizzazioni complesse. Ricerche e teoresi*. Roma: Aracne, S. 441-451.
- Baumann, Beate (2018): *Sprach- und kulturelles Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Baumann, Beate (2017): Le arance del Presidente. Peculiarità traduttologiche nella trasposizione di testi di autori plurilingui. In: Marchetti, Marilia/La Rocca, Maria Concetta (Hg.): *Lingue e culture a confronto*. Catania: c.u.e.c.m., S. 11-32.
- Blum-Barth, Natalia (2015): Einige Überlegungen zur literarischen Mehrsprachigkeit, ihrer Form und Erforschung – zur Einleitung. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 6(2), S. 11-16.

- Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46, S. 21-30.
- Dobstadt, Michael (2019): Vom instrumentell-handlungsorientierten zum literarischen Sprachverständnis und von der sprachlichen Handlungsfähigkeit zur poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft. Die Didaktik der Literarizität als fremd- und zweitsprachendidaktisches Angebot für die „vielheitliche“ und mehrsprachige Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In: Dobstadt, Michael/Foschi, Marina (Hg.): *Poetizität interdisziplinär. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Loveno di Menaggio (CO): Villa Vigoni, S. 125-140. Online unter: <https://www.villavigoni.eu/publication/poetizitaet-literarizitaet-als-gegenstand-interdisziplinaerer-diskussion-sprachwissenschaft-literaturwissenschaft-fremd-und-zweitsprachendidaktik/?lang=de> (letzter Zugriff: 30.04.2021).
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011a): Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 5-14.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011b). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe – Themenfelder – Perspektiven*. München: Iudicium, S. 99-115.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingeborg (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 231-241.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014a): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 153-169.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014b): Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘. In: Pasewalk, Silke/Loogus, Terje/Neidlinger, Dieter (Hg.): *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 311-32.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2015): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und*

- Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215-236.
- Euba, Nikolaus/Warner, Chantelle (2017): *Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2.* Stuttgart: Klett.
- Europarat (2001/2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Stuttgart: Klett.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Stuttgart: Klett.
- Jakobson, Roman (1960): Closing statements: Linguistics and Poetics. In: Sebeok, Thomas A. (Hg.): *Style in Language.* Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, S. 350-377.
- Jakobson, Roman (1979): Linguistik und Poetik. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hg.): *Roman Jakobson: Poetik – Ausgewählte Aufsätze 1921-1971.* Suhrkamp: Frankfurt a. M., S. 83-121.
- Januschek, Franz (2018): *Über SpracheSpielen. Einübung in die Kunst des Erwägens von Alternativen.* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Khider, Abbas (2008): *Der falsche Inder.* Edition Nautilus: Hamburg.
- Khider, Abbas (2011): *Die Orangen des Präsidenten.* Edition Nautilus: Hamburg.
- Khider, Abbas (2013): *Brief in die Auberginenrepublik.* Edition Nautilus: Hamburg.
- Khider, Abbas (2016): *Ohrfeige.* München: Hanser.
- Khider, Abbas (2019): *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch.* München: Hanser.
- Khider, Abbas (2020): *Der Palast der Miserablen.* München: Hanser.
- Knobloch, Clemens (2021): Rekurrenz – Evokation – Konnotation: Bausteine für eine strukturalistische Analyse literarischer Texte. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 51*, S 13-32. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41244-021-00189-0.pdf> (letzter Zugriff: 30.04.2021).
- Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal 90(2)*, S. 249-252.
- Kramersch, Claire (2009): Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen: Narr, S. 107-121.
- Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch 44*, S. 35-40.

- Riedner, Renate (2018): Authentizität in der Fremdsprachendidaktik. Kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. In: *Deutsch als Fremdsprache* 55(1), S. 34-43.
- Riedner, Renate (2019): Aspekte einer Didaktik der Literarizität: Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht. In: Dobstadt, Michael/Foschi, Marina (Hg.): *Poetizität interdisziplinär. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Loveno di Menaggio (CO) Villa Vigoni, S. 95-124. Online unter: <https://www.villavigoni.eu/publication/poetizitaet-literarizitaet-als-gegenstand-interdisziplinärer-diskussion-sprachwissenschaft-literaturwissenschaft-fremd-und-zweitsprachendidaktik/?lang=de> (letzter Zugriff: 30.04.2021).
- Schiedermaier, Simone (2014): Deutsch als (ver)fremde(te) Sprache. Literarische Verfremdung als Kategorie im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 131-140.
- Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 3-17.
- Schiewer, Gesine Eleonore (2018): Interkulturelle Literatur I: Interkulturelle Literaturwissenschaft und interkulturelle Literaturdidaktik. In: Roche, Jörg/Venohr, Elisabeth (Hg.): *Kultur- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Narr, S. 140-154.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF* 24(5), S. 587-606.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2000): Leiblichkeit und Grammatik. In: Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hg.): *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günter Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS, S. 281-303.
- Tawada, Yoko (2006): *Überseetzungen*. Tübingen: Konkursbuch Verlag Claudia Gehrke.
- Tawada, Yoko (2010): *Abenteuer der deutschen Grammatik*. Tübingen: Konkursbuch Verlag Claudia Gehrke.
- Thüne, Eva-Maria (2017): Der Umgang mit Sprache in der Migrationsliteratur. In: Betten, Anne/Fix, Ulla/Wanning, Berbeli (Hg.): *Handbuch Sprache in der Literatur*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 531-549.

**„welt-strolch macht links-schreibreform“ –
Sprach- und Kulturreflexionen mit literarischen Texten
in den Studiengängen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
am Beispiel des deutsch-brasilianischen Autors Zé do Rock**

Cornelia Zierau

Universität Paderborn

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Stellenwert literarischer Texte und dem literar-ästhetischen Lernen in den Studiengängen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sprachliches und interkulturelles bzw. kulturvermittelndes Lernen auf Grundlage der Besonderheiten literarischer Texte – ihrer Literarizität und ihrer Vielfalt des Sprachhandelns – gefördert werden können. Anhand von Textauszügen aus dem Roman *fom winde ferfeelt* des brasilianisch-deutschen Autors Zé do Rock werden Unterrichtsszenarien entworfen und diskutiert, die literar-ästhetisches mit sprach- und kulturreflexivem Lernen verbinden.

Schlüsselbegriffe: sprachsensibler, kulturreflexiver Literaturunterricht; interkulturelle Literatur; Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache; Zé do Rock.

1 Einleitung

Welchen Stellenwert haben literarische Texte und literar-ästhetisches Lernen in den Studiengängen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache? Während die eine – spracherwerbsorientierte – Seite gerne „Literatur ‚als zu schwierig, zu lang, zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation‘“ (Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014: 3, nach Ehlers 2010: 1530) abstempelt und ihr damit eine tragende Rolle in Spracherwerbsprozessen von DaZ- und DaF-Lernenden abspricht, befürchtet die andere – literar-ästhetisch orientierte – Seite, „dass sich die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht [...] auf die Nutzung für Fremdzwecke reduzieren lässt, wie etwa für die Grammatik- und Landeskunde-

vermittlung, als Sprech- und Schreibenanlass oder als Material für den Erwerb von interkultureller Kompetenz“ (Schiederemair 2017: 7).

Nicht, dass die Arbeit mit literarischen Texten nicht auch Sprachbildung, Landeskundekenntnisse und interkulturelles Lernen fördern kann und sollte: Aber – so das Plädoyer von Schiederemair – mit der „Spezifik literarischer Texte, ihrer Literarizität“ (ebd.). Dobstadt/Riedner (2014: 154) formulieren deshalb folgende Forschungsfrage für die Literaturdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:

„[W]elche Funktion [kann] der Literatur in Sprachlehr- und -lernprozessen zukommen [...] bzw. stärker gegenstandsbezogen: welche Ressourcen [stellt] sie als spezifische Form der Sprachverwendung für den Erwerb von [...] sprachlich-kommunikativen, ggf. auch kulturbezogenen Kompetenzen in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch zur Verfügung [...]; und wie [lassen] sich diese Ressourcen für die bzw. von den Lernenden erschließen und produktiv machen?“

Um Antworten auf die hier aufgeworfenen Fragen zu Funktionen literarischer Texte in DaF-/DaZ-Studiengängen und im DaF-/DaZ-Unterricht zu finden, werden zunächst Überlegungen zur Verknüpfung von Ansätzen aus der Literatur- und DaZ-/DaF-Didaktik hin zu einem sprachsensiblen und kulturreflexiven Literaturunterricht vorgestellt. Wie ein solcher sprachbildender und kulturreflexiver Literaturunterricht aussehen kann, soll anschließend an Textbeispielen des brasilianisch-deutschen Autors Zé do Rock aus seinem Roman *fom winde ferfeelt* diskutiert werden.¹ Zé do Rock versteht es, in seinen literarischen Texten Sprach- und Kulturreflexionen anzuregen, indem er über implizite und explizite Sprachvergleiche Sprachbewusstheit und -sensibilität für die deutsche, aber auch andere Sprachen schärft. Herausgearbeitet werden soll, inwiefern hier über die Inszenierungen von Mehrsprachigkeit und Sprachreflexionen sowohl zum sprachlichen als auch zum (inter)kulturellen Lernen angeregt wird und literar-ästhetische Texte sich somit in zentralen Bereichen der Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache – der Sprachbildung und dem Erwerb kulturellen Wissens sowie interkultureller Kompetenzen – als sinnvoll erweisen.

¹ Vgl. zur Arbeit mit interkultureller Literatur am Beispiel von Abbas Khiders *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch* (2019) den Beitrag von Beate Baumann in diesem Band.

2 Überlegungen zu einem sprachsensiblen und kulturreflexiven Literaturunterricht²

In zunehmend auf Kompetenz- und Berufsorientierung ausgerichteten Studiengängen des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache spielen literarische Texte eine eher untergeordnete Rolle (vgl. auch Altmayer 2014: 27). „Wenn“ aber – so Viti Mariano/Lorke (2019: 97) – „literarische Texte für die Zwecke sprachlichen und kulturellen Lernens eingesetzt werden sollen, müssen auch Lehrkräfte in der Lage sein, das Potential solcher Werke zu erkennen und ihren Lernern solche Lernprozesse zu ermöglichen.“ Entsprechend stellt sich hier zunächst die Frage, was einen sprachsensiblen und kulturreflexiven Literaturunterricht kennzeichnet, der auf literar-ästhetischen Texten aufbaut.

Während in der Fremdsprachendidaktik für das integrierte Sprach- und Fachlernen der Begriff und Ansatz des CLIL (Content and Language Integrated Learning), das als CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) für die Vermittlungskontexte der deutschen Sprache adaptiert wurde (vgl. Haataja 2007 und Haataja/Wicke 2015 und 2016), dominant ist, wird im Kontext des Deutschen als Zweitsprache eher von sprachsensiblen (vgl. Leisen 2010, Rösch 2011: 211) bzw. sprachintensivem Fachunterricht (vgl. Kurtz et. al 2014: 28) und von durchgängiger Sprachbildung (vgl. Gogolin/Lange 2010) gesprochen. Gemeinsam ist den Ansätzen ein sogenannter „Dualfokus auf Sprache und Fach“ (Haataja 2007: 6), was auch als langjährige Forderung der DaZ-Didaktik Eingang in Konzepte des sprachsensiblen Fachunterrichts und der durchgängigen Sprachbildung erhalten hat (vgl. Belke 2003: 80 und 2011: 1; Rösch 2011: 207ff.; Schmölder-Eibinger 2011: 183ff.), die, so Heidi Rösch (2011: 211), „punktuell Anleihen am Fachunterricht an deutschen Auslandsschulen und den dort gesammelten Erfahrungen mit dem fachlichen Lehren und Lernen in einer anderen als

² Vgl. zu diesen Ausführungen auch die Publikationen von Kofer/Zierau (2019; 2020) sowie Zierau (2020; in Vorbereitung), in denen diese Überlegungen zum sprach- und kulturreflexiven Umgang mit Literatur in DaF-/DaZ-Studiengängen und im DaF/DaZ-Unterricht ebenfalls entwickelt und anhand unterschiedlicher literarischer Textbeispiele veranschaulicht werden.

der Erstsprache“ nehmen. In ihrer Definition des sprachsensiblen Fachunterrichts bezieht sich Rösch auf Joseph Leisen (2010: 3):

„Sprachsensibler Fachunterricht meint ‚den bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach [...]‘. Er fördert ‚die Sprache an und mit den Fragestellungen des Fachs‘ und versteht sich ‚als ausdrückliche Maßnahme zur Kompetenzförderung sprachschwacher Lerner mit und ohne Migrationshintergrund beim Sprechen, Lesen und Schreiben‘.“ (Rösch 2011: 211).

In diesen Überlegungen geht es also darum, die sprachlichen Fähigkeiten der Sprachlernenden in mehreren Hinsichten zu fördern: Fachliches und sprachliches Lernen soll integrativ vermittelt und Sprachbewusstheit bei den Lernenden erhöht werden.

Welche Rolle kommt dabei dem Literaturunterricht zu? „Auch Literaturunterricht ist Fachunterricht“, so Brüggemann/Mesch (2020: 11) und ist dementsprechend selbst auf die Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen angewiesen. Das heißt, hier bedarf es besonderer Ansätze, die Gegenstände und Aufgaben des literarischen Lernens sprachsensibel und sprachförderlich aufbereiten. Darüber hinaus kann der Literaturunterricht sprachreflexive Prozesse anstoßen, indem er für unterschiedliche Sprachvarietäten wie Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache, aber auch Umgangs- und Jugendsprache oder poetische Sprache sensibilisiert (vgl. Kofer/Zierau 2015: 7 sowie 2019: 126f. und 2020: 250f.). Somit werden einmal – pragmatisch und handlungsorientiert gesehen – unterschiedliche Varietäten des Sprachhandelns in verschiedenen Kontexten veranschaulicht. Darüber hinaus werden im Literaturunterricht aber auch literar-ästhetische Wahrnehmungsprozesse in Gang gesetzt, die in eine – so Kaspar Spinner (2006: 9) – zentrale Kompetenz literarischen Lernens mündet, nämlich die „sprachliche Gestaltung [literarischer Texte] aufmerksam wahr[zunehmen]“. Betrachtet man Literatur unter diesem Fokus, lässt sich Literaturunterricht mit Sprachunterricht verbinden, indem über den Umgang mit literarischen Texten Sprachaufmerksamkeit bzw. Language Awareness als die Fähigkeit, „die Beobachtung von Formaspekten einer Sprache bewusst zu betreiben“ (Knapp 2010: 296), gefördert wird.

Wie sieht es nun mit dem kulturreflexiven Lernen aus? Literarische Texte haben in Studiengängen des Deutschen als Fremdsprache und in der internationalen

Germanistik seit jeher eine besondere Rolle in der Landeskunde. Denn, so Dobstadt/Riedner (2014: 158), „Literatur und Landeskunde werden in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache traditionell als eng zusammengehörig betrachtet“ und Literatur somit „fast ausschließlich im Bereich der Kulturvermittlung lokalisiert“ (ebd.: 155). Dabei wurden literarische Texte lange Zeit mehr oder weniger ausschließlich als „authentisches Material zur Vermittlung von landeskundlichen Inhalten“ eingesetzt (Ewert/Riedner/Schiedermaier 2011: 8). Ein solcher landeskundlicher Ansatz ist nach Altmayer/Dobstadt/Riedner (2014: 8) „stark in die Kritik geraten, vor allem wegen seines essentialistischen und homogenisierenden Kulturbegriffs“. Darüber hinaus ist aber auch ganz grundsätzlich festzustellen, dass Literatur kein Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse darstellt, sondern als ein Medium gesehen werden sollte, „das die Deutungs- und Diskursabhängigkeit jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit hervorhebt“ (ebd.). Die Eigenart literarischer Texte also, die sie dazu befähigt, Bedeutungsverhandlungen und -verschiebungen sichtbar und erfahrbar zu machen, kann dazu führen, einen statischen und essentialistischen Kulturbegriff in der Landeskunde in Frage zu stellen. Statt von einer Gesellschaft und Kultur abbildenden Funktion literarischer Texte auszugehen, sollte Ziel des Literaturunterrichts sein, ihre narrativen und diskursiven Strategien der Kulturreflexion und Kulturverhandlung zu erschließen. Eine in diesem Sinne „kulturwissenschaftliche [...] Landeskunde“ (Altmayer 2014: 32) orientiert sich an dem Ziel, in doppelter Hinsicht „an Diskursen in der zu erlernenden Sprache partizipieren zu können“: Durch das „Verfügen über die im engeren Sinne sprachlichen Mittel“ und durch „einen kompetenten Umgang mit den (Fach-)Diskursen zugrunde liegenden Wissensordnungen in Form [...] kultureller Muster“ (ebd.).

Ermöglicht wird – sowohl im sprachsensiblen als auch im kulturellreflexiven Sinne – ein solches diskursives Lernen durch ästhetische Bildung, denn ästhetische Bildung im Literaturunterricht ist nach Kaspar Spinner (1998: 47) „in erster Linie Wahrnehmungsbildung“. Dabei geht es ihm um eine spezifische Schulung der Wahrnehmung durch Literatur, die auch in den Alltag zurückwirken kann: „Literatur als künstlerisches Verfahren ist als ein Medium zu sehen, das die automatisierte Wahrnehmung durchbricht und ein intensives Sehen, Empfinden,

Nachdenken auslöst. Auf diese Weise wirkt sie in den Alltag hinein“ (ebd.: 49). Schiedermaier (2017: 35) spricht in dem Zusammenhang von „Deautomatisierung“: „Kunst verfremdet, um die automatisierte Wahrnehmung zu durchbrechen.“

Diese spezifische deautomatisierte Wahrnehmung lässt sich auf die Inhalte literarischer Texte beziehen wie auch auf deren sprachliche und formale Gestaltung im Sinne der bereits oben formulierten Kompetenz literarischen Lernens, die sprachliche Gestaltung literarischer Texte aufmerksam wahrzunehmen (vgl. Spinner 2006: 9), aber auch auf (inter)kulturelle Aspekte. Auf den Alltag übertragen kann sie zu einer bewussteren Wahrnehmung und Ausübung von Sprachhandlungen und diskursiven Kulturreflexionen führen.

Um eine solche verzögerte bzw. verfremdete deautomatisierte Wahrnehmung auszulösen, bedarf es der „Inszenierung von Pausen“, der Durchbrechung unaufhörlich einströmender Eindrücke (Spinner 1998: 51), der „Methode der Verzögerung“ (ebd.: 53). Die „Inszenierung von Pausen“, von „Verzögerungen“ auf sprachliche und stilistische Phänomene wie auch auf kulturverhandelnde Aspekte literarischer Texte zu lenken, kennzeichnet somit einen sprachsensiblen und kulturreflexiven Literaturunterricht, bei dem sowohl literar-ästhetische als auch sprachbildende und sprachförderliche sowie diskursive kulturverhandelnde Prozesse in Gang gesetzt werden können (vgl. auch: Kofler/Zierau 2019: 127f. und 2020: 252).

Im Folgenden wird nun an Textbeispielen aus *Zé do Rocks Roman fom winde ferfeelt* gezeigt, wie über literarische Texte (inter)kulturelles wie auch sprachliches Lernen gefördert werden können.

3 Sprach- und kulturreflexives Lernen mit interkultureller Literatur am Beispiel von *Zé do Rocks fom winde ferfeelt*

3.1 Zum Autor und Werk

Zé do Rock, mit bürgerlichem Namen Claudio Matschulat, wurde 1956 in Porto Alegre, Brasilien, geboren. Ende der 1970er-Jahre startete er eine mehrjährige

Weltreise, die er in seinem ersten Buch *fom winde ferfeelt* (Erstveröffentlichung 1995) beschreibt. Seit 1992 lebt er in München, wo er als Autor und Kabarettist arbeitet. An Auszeichnungen erhielt Zé do Rock u. a. 1996 ein Stipendium der Landeshauptstadt München, 2001 den Satirepreis Pfefferbeißer und das Märkische Stipendium für Literatur, 2006 den Ernst-Hoferichter-Preis und 2010 den Schwabinger Kunstpreis. 2013 wurde er zum Wettbewerb des Ingeborg-Bachmann-Preises eingeladen.

Eine Besonderheit seiner Literatur ist ihre Schreibweise: Seine Bücher sind in satirisch verfremdeten Spielarten des Deutschen verfasst. In *fom winde ferfeelt* verwendet Zé do Rock „ultradoitsh“, eine Deutsch-Variante mit vereinfachter und nahezu phonetischer Rechtschreibung. In seinem zweiten Roman *UFO in der küche* (1998), ein „autobiografischer seiens-fikschen“, führt er im Verlauf „wunschdeutsch“ ein, eine Rechtschreibvariante, die auf den Abstimmungen von ca. 20.000 Zuschauern in seinen Showlesungen basiert. 2002 erschien sein Buch *Deutsch gutt sonst geld zuruck*, eine Anthologie aus Geschichten und Essays, alternierend geschrieben auf „siegfriedisch“ (rein germanisch ohne Fremdwörter) und – im Gegensatz dazu – „kauderdeutsch“ (internationalisiert und mit vielen Fremdwörtern). Des Weiteren entwickelte er die Varietäten „bahnhofdeutsch“, die die Sprache von Gastarbeitern repräsentieren soll, „winglish“ als „pidginisierte Variante des Englischen“ (Kurlenina 2010: 273) und „netdeutsch“, „eine unter anderem von Umlauten befreite Varietät des *ultradoitshen* für das Schreiben im Internet.“ (ebd., Herv. im Original). Dieses – wie Vera Kurlenina (ebd.) es nennt – „sprachpolitisch konnotierte [...] literarische [...] Spiel“, das eine Parodie auf die deutsche Rechtschreibreform darstellt, lädt zur Reflexion und Auseinandersetzung mit dieser Reform ein und veranschaulicht nicht nur DaF-/DaZ-Lernenden die Schwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung. Zudem wird über solche Sprachspielereien die diskursive und sich (inter)kulturell wandelnde Aushandlung von Bedeutungen und Bedeutungsverschiebungen am Material der Sprache sichtbar gemacht: Zum einen anhand der Auseinandersetzung mit der deutschen Rechtschreibreform im „ultradoitshen“, zum anderen aber auch in der Funktion des autobiographischen Ich-Erzählers in *fom winde ferfeelt*, der sich ab der Neuauflage von 1997 als „welt-strolch“, der eine „links-shreibreform“ macht, beschreibt: Je

nachdem, in welchem Teil der Welt er sich gerade befindet, passt er seine Schreibweise den lautlichen und lexikalischen Besonderheiten der jeweiligen Landessprache an. Nach Kurlenina (2010: 274) zeigt sich darin eine Dekonstruktion „des Diskurses über das ‚Weltbürgertum‘, [...] [die] die Begrenzung des Individuums auf das Nationale zurückweist und ‚den ganzen Erdkreis als Heimat‘ betrachtet.“ Dabei

„können die Erfahrungen und Erzählungen des ‚welt-strolchs‘ nicht von der Kunstsprache *kaunderdeutsch*, einer Art ‚Weltdeutsch‘ getrennt werden. *Kaunderdeutsch* nimmt lexikalische und orthographische Impulse aus verschiedenen Sprachräumen auf und verleiht somit dem Deutschen den emanzipatorischen Charakter einer pluri-zentrischen Sprache.“ (ebd., Herv. im Original).

Die im „ultra-“ und „kaunderdeutschen“ spielerisch stattfindenden Sprach- und Kulturreflexionen werden im Folgenden an einigen Textauszügen aus *vom winde ferfeelt* genauer betrachtet.

3.2 Sprach- und Kulturreflexionen anhand des Romans *fom winde ferfeelt*

„Es gibt einen Aspekt in der deutschen Sprache, der sicher reformiert werden könnte: die Rechtschreibung. Eine internationale Expertenkommission hat in den 80er Jahren Vorschläge für eine solche Reform veröffentlicht. Dagegen erhob sich ein solcher Entrüstungssturm, daß jetzt nur eine sehr gemilderte Version vorliegt. [...] Meine Version ist radikaler und ich nenne sie ‚Ultradeutsch‘. Da ein komplettes Änderungspaket große Anstrengungen erfordert, werde ich zwei Änderungen pro Jahr durchführen. [...] Am Anfang werden die *Rundherum-Schikanen wie Zeichensetzung und Silbentrennung* behandelt, danach die *Buchstaben selbst – zuerst die dringenden, dann die weniger dringenden Fälle*. Wie auch immer: Da es sehr langweilig ist, ein Buch nur über Sprache zu schreiben, und erst recht zu lesen, kriegst du meine Autobiografie im Doppelpack. Please fasten your seatbelt and have a good trip.“ (do Rock 2004: 10f., Herv. CZ).

So stellt Zé do Rock einleitend in *fom winde ferfeelt* sein Projekt vor: Rechtschreibreform und autobiographischer Reisebericht, ein „poetische[s] Prinzip“, nach dem alle Texte do Rocks funktionieren: „dem des Sprachexperiments auf der thematischen Folie des autobiographischen Reiseberichts.“ (Kurlenina 2010: 280). Denn – wie der Erzähler ironisch anmerkt –, „[d]a es sehr langweilig ist, ein

Buch nur über Sprache zu schreiben und erst recht zu lesen, kriegst du meine Autobiographie im Doppelpack.“ (do Rock 2004: 11).

Um die Studierenden auf das literarische Projekt Rechtschreibreform in diesem Roman einzustimmen, können sie sich selbst zur deutschen Rechtschreibung äußern und somit auch im Sinne des literarischen Lernens die Perspektive der literarischen Figur nachvollziehen (vgl. Spinner 2006: 9). Denn „[a]ls Antrieb für die Kreation der Kunstsprache *ultradoitsh* nennt er [Zé do Rock, Anm. CZ] den ‚ärger‘, den er als Lerner des Deutschen über die Schwierigkeiten dieser Sprache empfunden hat.“ (Kurlenina 2010: 278f., Herv. im Original). Insbesondere die Tatsache, dass der Erzähler selbst Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gelernt hat, erlaubt den DaF-/DaZ-Studierenden einen für interkulturelles Lernen anhand von literarischen Texten wichtigen Perspektivwechsel (vgl. Rösch 2006: 97f., Dawidowski 2006: 26). So könnten sie gefragt werden, ob sie Zé do Rocks Kritik an der deutschen Rechtschreibung nachvollziehen können und ob Zeichensetzung und Silbentrennung auch für sie „Rundherum-Schikanen“ seien. Im Sinne eines antizipierenden Lesens können sie weiterhin angeregt werden, zu überlegen, welche wohl die „dringendsten“ und die „weniger dringenden“ Buchstaben sind, die in der deutschen Sprache geändert werden müssten.

Diese Perspektivübernahme und damit Mitnahme der Studierenden in das literarische Projekt der „links-shreibreform“ mit seinen sprach- und kulturellen Implikationen ist relevant, damit die Irritierung angesichts der zunehmend verfremdeten deutschen Sprache in diesem Roman nicht in Ablehnung übergeht. So haben Viti Mariano/Lorke (2019: 101f.) bei einer Befragung von DaF-Lerngruppen festgestellt, dass do Rocks Sprachexperimente bei einer dieser Gruppen eher zur Verwirrung beitrugen und sie sie für DaF-Lernende als nicht geeignet ansahen:

„Die Befremdung und Distanzierung zur deutschen Sprache, die durch das Lesen von *ultradoitsh* verursacht wird, führte leider nicht zu einer Reflexion über die Sprache als Konstrukt oder zur Infragestellung von Sprachnormen und -macht. [...] Sprachexperimente wurden als Hindernis zum Erlernen der Fremdsprache wahrgenommen.“ (Herv. im Original).

Um diesem vorzubeugen, scheint es sinnvoll, die Studierenden an diesem Sprachexperiment teilhaben zu lassen und sie – wie der Erzähler es ja auch vorschlägt – schrittweise an die Reform heranzuführen. Im Kapitel „an germanisten und empörte“ wird das Projekt der Reform von der ersten Änderung 1995 bis zur letzten, die 2011 erfolgen soll, schrittweise erläutert, bevor am Ende des Kapitels ein längerer Auszug in „ultradoitsh“ verfasst ist. Folgender Textauszug könnte geeignet sein, den Fortgang der Reform zu analysieren:

„erste änderung 2000: fremdwörter sollten möglichst verdeutscht werden. sonst wird der sprache das gleiche passiren wi dem englischen. di engländer ham massenweise französische wörter importirt und ire rechtschreibung nich verarbeitet, so das es fast unmöglich geworden is, eine fonetische rechtschreibung für di sprache zu konzipieren.“ (do Rock 2004: 213).

Anhand dieses Textauszugs lässt sich gemeinsam klären, welche Korrekturen der Erzähler an der deutschen Rechtschreibung bereits vorgenommen hat: Abschaffung der Großschreibung, des Dehnungs-e und -h, nicht gehörter Wortendungen, Anpassung an das phonetische Schreiben. Zudem bietet der Auszug Diskussionsmöglichkeiten bezüglich der Internationalisierung von Sprachen, wie sie hier im Verhältnis des Englischen und Französischen thematisiert wird. Das kann durch zusätzliches Textmaterial, z. B. zum Thema „Denglisch“, auch auf die deutsche Sprache übertragen und vertieft werden. Die Lernenden werden so für die interkulturellen Vernetzungen und Hybridisierungen von Sprachen sensibilisiert.

Sprachreflexiv könnten die Studierenden hiervon ausgehend weitere Veränderungen entweder der deutschen Sprache oder eine „Rechtschreibreform“ im Sinne einer Phonetisierung der eigenen Erstsprache vornehmen. In der Beschäftigung mit der deutschen Sprache könnten die Lernenden so do Rocks weitere Schritte antizipieren, was sie besser auf das „ultradoitsh“ einstimmt, das in Reinform dann so aussieht: „ganz fonetish is ultradoitsh nic, nur logish und ainfac. Ic sraib nic *sagn* und *trinkn*, ic sraib nic *bia* fyr *bir*, *toa* fyr *tor*. Das erste srekt di auslenda ab, das zwaite is nic ganz richtig. Auc wenn es rictiga is als *bir* und *tor*.“ (do Rock 2004: 218, Herv. im Original).

Die Sensibilisierung für eigene Sprachexperimente ist auch bei einer weiteren von Viti Mariano/Lorke (2019: 103) untersuchten Lerngruppe gut angekommen: „Die

durch den Text verursachte Befremdung führte bei den Lernenden nicht zur Ablehnung, sondern diente als Anlass zur eigenen kreativen Arbeit in Form eines Sprachexperiments“.

Sprachexperimentell arbeitet do Rock in diesem Roman aber nicht nur an der deutschen Rechtschreibung, sondern auch an der Lexik. So erstellt er ein Kapitel „kleines wörterbuch, um die langeweile aus diesem buch zu vertreiben“ (do Rock 2004: 26), in dem er verschiedene Begriffe neu definiert:

„achterbahn: zug für 8 personen
[...]
einwandfrei: haus mit nur 3 wänden
erdkunde: landkäufer
[...]
feldherr: mann auf der wiese
[...]
insekt: modischer schaumwein (sekt)
[...]
minimum: kleiner mut
[...]
schlafrock: sehr langweilige musik
[...]
willkommen: kommt aber nicht“

Mit der Lerngruppe³ können Zé do Rocks „Begriffsbestimmungen“ analysiert werden. Dabei sollte das Prinzip des Sprachexperiments – die jeweiligen Lexeme von Wortzusammensetzungen wörtlich zu nehmen – deutlich werden. Zudem lohnt es sich, das verwendete Sprachmaterial zu erschließen, das viel mit Synonymen arbeitet und dabei auch umgangssprachliche Wendungen enthält wie in diesem Auszug den Begriff „in“ für „modisch“, „mum“ für „mut“ oder „rock“ für „musik“. Und auch hier bietet es sich an, selbst sprachexperimentell zu arbeiten und eigene „Wörterbücher“ von Wörtern oder Wortzusammensetzungen

³ Im Unterschied zu den anderen Unterrichtsvorschlägen wurden die folgenden Übungen mit Studierenden des Deutschen als Fremdsprache bzw. der Germanistik im Ausland von mir bereits erprobt.

entweder im Deutschen oder in den jeweiligen Erst- oder weiteren Fremd-/Zweitsprachen der Lernenden zu kreieren, wo wörtlich übersetzt eine ganz neue Bedeutung entsteht. Solche Übungen erhöhen sprachreflexiv das Bewusstsein für die Arbitrarität unserer Zeichensysteme und machen kulturreflexiv Bedeutungsverhandlungen und -verschiebungen über literarische Sprache(xperimente) sichtbar und erfahrbar.

Wie bereits festgestellt, spielt neben dem „ultradoitshen“ in *fom winde ferfeelt* auch das „kauterdeutsh“ eine Rolle,

„eine uneinheitliche Technik, die bei Beschreibungen fremder Sprachen und Kulturen eingesetzt wird und von einer orthographischen Parodie über Aufnahme einiger weniger markanter grammatikalischer Züge einer Sprache [...] bis hin zu einer weitgehenden Pidginisierung der deutschen Grammatik reicht.“ (Kurlenina 2010: 285).

An einem Auszug aus dem Kapitel „di balkanisierung der helden“ (do Rock 2004: 122) soll aufgezeigt werden, wie der reisende Protagonist sich an die Aussprache der jeweiligen Sprache des Gastlandes anpasst. Hier reist er von Griechenland in die Türkei:

„di helenisson gebite im oston wirkon son zimlich orientalis. Söbald ma di grenze richtung Byzantion überssritton hat, merkon das nich nur die augon söndern auch die öron, die nase und der mund söfört, ma is im orient. Natürlich is allis vermisch, und wenn ma vöm östen kömmt wirkt di Türkiye westlich.“

Neben bereits bekannten Elementen des „ultradoitsh“ werden im Sinne des „kauterdeutsh“ phonologische Aspekte des Griechischen („oston“, „wirkon“, „überssritton“) aufgegriffen, die sich mit Grenzübertritt zur Türkei mit Merkmalen des türkischen Lautsystems, wie häufiger Gebrauch von Umlauten und zunehmender Vokalharmonie („öron“, „söfört“, „vöm östen“), vermischen. Je tiefer der „weltstrolch“ in das Land eintaucht, desto stärker wird die Identifikation mit der Sprache: „manchmal können di türken döyts. ‚sprechen si döyts?‘ ‚ia, einigermaszen.‘ ‚wö kömmen si her?‘ ‚aus Brasil.‘ ‚Brasil? wö is das? näe Frankfurt oder Berlin?‘“ (ebd.: 123).

Selbst türkische Buchstaben wie das „ş“, das dem deutschen „sch“ entspricht, werden ins Deutsche übertragen. So entstehen hybride Sprachmischungen, die Kurlenina (2010: 285) als „Weltdeutsch“ bezeichnet und die sie als Ausdruck eines Weltbürgers versteht, der nationale (Sprach-)Begrenzungen überwindet: „*Kauderdeutsch* dient satirischen Zwecken, schafft aber zugleich ein hybrides ‚Weltdeutsch‘, das die Identität des kosmopolitischen Erzählers ausdrückt und stiftet.“ (Herv. im Original).

Mit dem transnationalen Zugang verbindet sich über die „besondere Spracheinstellung“ Zé do Rocks zudem eine dominanzkritische Perspektive: „Er nimmt die Abweichungen von dem muttersprachlichen Sprechen, die bekanntlich kaum ein erwachsener Fremdsprachenlerner loswird, nicht als Mängel, sondern macht sie gerade zum Kernpunkt seiner literarischen Kreativität.“ (ebd.: 279).

Um das herauszuarbeiten, bietet es sich wieder an, mit der jeweiligen Lerngruppe die Perspektive des Erzählers zu übernehmen und selbst sprachexperimentell zu arbeiten, indem die deutsche Sprache nun aus dem Blickwinkel der Erst- oder anderen bekannten Fremd-/Zweitsprachen verfremdet und somit eine Sensibilität für die verschiedenen Aussprachen geschaffen wird. „Sprachvarietäten, Dialekte und Akzente“ waren auch Thema einer dritten von Viti Mariano/Lorke (2019: 102) untersuchten DaF-Lerngruppe mit dem Ziel, „die Lerner dafür zu sensibilisieren, dass DaF-Lernende im Allgemeinen einen Akzent mit sich tragen, der einen Teil ihrer Identität bildet und nicht als Störfaktor bei der Kommunikation in der Fremdsprache wahrgenommen werden soll“.

Über das Experiment, Kunstsprachen des Deutschen zu schaffen, werden über den literarischen Text die Prinzipien der Diskursivität und Bedeutungsverhandlung sicht- und reflektierbar, die nach Altmayer/Dobstadt/Riedner (2014: 8) „jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit“ zugrunde liegen. Studierende dafür in Literaturseminaren des DaF-/DaZ-Studiums zu sensibilisieren, so dass sie befähigt werden, Literatur demensprechend sprachsensibel und kulturreflexiv im DaZ-/DaF-Unterricht einzusetzen, kann somit auch dazu führen, transnationale und dominanzkritische Perspektiven zu entwickeln.

„So wie Zé do Rock spielerisch leicht zugeschriebene beziehungsweise vom Ich-Erzähler strategisch eingesetzte nationale Identitäten vertauscht und damit die monokulturelle Sichtweise sowie jegliche Suche nach einer kulturellen Essenz verweigert, lässt er auch in seiner Sprache verschiedenste hybride Konstellationen entstehen. Damit verleiht er der deutschen Sprache – allerdings satirisch – die emanzipatorische ‚Welthaltigkeit‘ einer plurizentristischen, postkolonialen Sprache“ (Kurlenina 2010: 297).

Auch Viti Mariano/Lorke (2019: 96) verweisen auf den transnationalen Ansatz des Autors, der ein „auf Nationalidentitäten basiertes Kulturverständnis [...] durch das kreative hybridisierende Sprachspiel hinterfragt“ und somit auch „in Hinblick auf das kulturbezogene Lernen“ von Bedeutung ist: „[D]enn do Rock schafft durch seine Sprachexperimente eine Art transnationales, globalisiertes Deutsch, das sich klischeehaft aus anderen Fremdsprachen speist und sich nicht direkt auf einen festgeschriebenen Kulturraum beziehen lässt.“ (ebd.).

4 Fazit

Wie die Beispielanalysen gezeigt haben, machen gerade die sprachliche und diskursive Komplexität literarischer Texte sie zu einem zentralen Gegenstand des sprachlichen und kulturreflexiven Lernens in globalisierten Lehr-/Lernkontexten wie in den Studiengängen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und der internationalen Germanistik wie aber auch im DaF-/DaZ-Unterricht. Die sprachanalysierenden und -vergleichenden Elemente sowie Wortspielereien in Zé do Rocks Texten ermöglichen Einblicke in die Vielfalt des Sprachhandelns in literarischen Texten. Diese zu erkennen, zu reflektieren und nutzen zu lernen, ist ein zentrales Ziel des Deutschunterrichts – und nicht nur des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts.

Darüber hinaus geht aus den Sprach- und Kulturreflexionen eine transnationale und dominanzkritische Perspektive hervor. So konstatiert Vera Kurlenina (2010: 298): „Zé do Rocks Sprachexperimente befassen sich [...] mit der sowohl für die postkoloniale, als auch für die Migrationsliteratur wichtige Frage nach der Sprachmacht und der Thematik der Kulturvermittlung.“ Insbesondere interkulturelle Literatur, die den DaZ-/DaF-Lernenden in besonderer Weise Perspektiv-

übernahmen der literarischen Figuren und Einblicke in „[i]nterkulturell relevante Erkenntnisprozesse“ (Rösch 2006: 102) gewähren kann, eröffnet Spielräume, Kulturen und Sprachen über ihre nationalen Begrenzungen hinaus erfahrbar zu machen und ermöglicht somit, den Diskurs über Kulturen und Kulturvermittlung von Essentialismus und Kulturalismus zu befreien und dadurch zu einem transnationalen, interkulturellen und postkolonialen Kulturverständnis zu gelangen. Entscheidend dafür ist die Art des Einsatzes literarischer Texte, so dass sie weder zu einem reinen Instrument sprachlicher und landeskundlicher Bildung noch zu einem reinen Gegenstand der Literaturanalyse werden, sondern ihr Potential im Überschneidungsbereich von Kulturreflexion, Sprach- und ästhetischer Bildung ausgeschöpft wird.

Literatur

Primärliteratur

do Rock, Zé (2004⁶): *fom winde ferfeelt – welt-strolch macht links-shreibreform*. München/Zürich: Piper.

do Rock, Zé (1998): *UFO in der küche – ein autobiografischer seiens-fikschen*. Leipzig: Gustav Kiepenheuer.

do Rock, Zé (2002): *deutsch gutt sonst geld zurück. A siegfriedische und kauderdeutsche ler- und textbuk*. München: Kunstmann.

Sekundärliteratur

Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 25-37.

Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache 51(1)*, S. 3-10.

Belke, Gerlind (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf (letzter Zugriff: 10.01.2021).
- Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (2020): Vorwort. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen, Teil 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-15.
- Dawidowski, Christian (2006): Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 18-36.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 153-169.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, S. 1530-1543.
- Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermaier, Simone (2011): Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, S. 7-11.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.
- Haataja, Kim (2007): Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrspracherwerbs“. In: *Frühes Deutsch 11*, S. 4-11.
- Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. (2015): Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-) Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven. In: Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. (Hg.): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber, S. 7-24.

- Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. (2016): Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLiLiG). In: *Fremdsprache Deutsch* 54, S. 3-9.
- Knapp, Alfred (2010): Sprachaufmerksamkeit. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 296.
- Kofer, Martina/Zierau, Cornelia (2015): Literatur in der Sprachförderung – Überlegungen zu einer Neuorientierung im Sprach- und Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman *Tschick*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 52(1), S. 3-13.
- Kofer, Martina/Zierau, Cornelia (2019): CLiLi(iG) im Literaturunterricht der Sekundarstufe I? Konzepte der Fremdsprachendidaktik in einem integrativen Deutschunterricht am Beispiel von Emine Sevgi Özdamars *Karagöz in Alamania. Schwarzauge in Deutschland*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 42/2016*. München: Iudicium, S. 122-134.
- Kofer, Martina/Zierau, Cornelia (2020): Sprachsensibler Literaturunterricht mit *Tschick*. Sprachliches und literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen, Teil 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249-266.
- Kurlenina, Vera (2010): „a multiculti un internacionaliset deuth“: Sprachliche Hybridität bei Zé do Rock am Beispiel der Kunstsprache *kauderdeuth*. In: Bürger-Koftis, Michaela/Schweiger, Hannes/Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, S. 273-299.
- Kurtz, Gunde/Hofmann, Nicole/Biermas, Britta/Back, Tiana/Haseldieck, Karen (2014): *Sprachintensiver Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leisen, Joseph (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Klett.
- Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58(2), S. 94-103.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.
- Schiedermair, Simone (2017): „Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?“ – Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, S. 13-40.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.

- Spinner, Kaspar H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 46-54.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Viti Mariano, Thiago/Lorke, Franziska (2019): Die ästhetische Dimension literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine Studie über die Lehrpraxis anhand von Zé do Rocks *fom winde ferfeelt*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 42/2016*. München: Iudicium, S. 92-106.
- Zierau, Cornelia (2020): Literatur im Studium Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik: Sprachbildung und Förderung interkultureller Kompetenzen durch literarische Texte. In: Ahouli, Akila (Hg.): *Germanistik im Kontext des LMD-Systems. Didaktische und curriculare Herausforderung einer regionalen Hochschulpolitik für das Deutsch-Studium in Westafrika*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 11-31.
- Zierau, Cornelia (in Vorbereitung): „Dadurch, dass ich in zwei Sprachen schreibe, entdecke ich ständig schwarze Löcher im Gewebe der Sprachen“ – Sprach- und Kulturreflexionen in Erzählungen Yoko Tawadas. In: Dobstadt, Michael (Hg.): *Literarische Textualität und ästhetische Medialität in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Göttingen: Universitätsverlag.

Transkulturelles Übersetzen und die Rolle der Kulturkompetenz in ihren Auswirkungen auf die Ausbildung marokkanischer Studierender der Germanistik

Said El Mtouni und Mohammed Laasri

Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès¹

Abstract

Übersetzung ist mehr als nur die Übertragung der gleichen Summe der Zeichen vom Ausgangstext in den Zieltext, denn übersetzt werden nicht nur Wörter, sondern auch die Ästhetik des Textes und damit die Bedeutung des Werks und die Stellung seines Verfassers innerhalb einer bestimmten Kultur. Allein eine solide Kulturkompetenz der eigenen und der fremden Kultur kann zu einer gut gelungenen Übersetzung führen. Die grundsprachliche Kulturkompetenz wird als gegeben vorausgesetzt, was nicht immer der Fall ist. Im Fokus der Übersetzungsausbildung steht hauptsächlich die fremdsprachliche Kompetenz. Aber eigentlich gehen die beiden Kompetenzen Hand in Hand und erst gemeinsam machen sie aus dem Übersetzer einen Kulturvermittler. Wann kann man vom Vorhandensein der Kulturkompetenz bzw. von ihrem Fehlen sprechen und wie kann man diese „Kompetenz-zwischen-Kulturen“ bei den Studierenden fördern? Auf diese Fragen will dieser Beitrag einige Antworten geben.

Schlüsselbegriffe: Transkulturelles Übersetzen, Kulturkompetenz, Sprachbesitz, fremdsprachliche Kompetenz, Grundsprachenkompetenz, Perspektivenwechsel, kulturelles Verstehen.

1 Einleitung

Eine der beruflichen Perspektiven, die sich für angehende DaF-Studierende in Marokko eröffnen, ist die Laufbahn als Übersetzer/-in. Nach einem Bachelor-Abschluss an einer der drei größten Universitäten des Landes – in Casablanca, Fès

¹ Said El Mtouni und Mohammed Laasri sind Mitglieder im „Laboratoire Sciences du Langage, Littératures, Arts, Communication et Histoire (SLLACH)“ der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès. Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen dieser Mitgliedschaft entstanden.

oder Rabat – können sich die Absolventen/-innen für einen Masterstudiengang in Übersetzung an der „King Fahd School of Translation“ in Tanger bewerben. Die ersten Einführungen und Seminare in Translationswissenschaften finden jedoch schon im Bachelor-Studium statt. Schon in dieser Phase steht man zwischen zwei verschiedenen Sprachen und Kulturen. Um der Rolle des zukünftigen Vermittlers zwischen zwei Sprach- und Kulturräumen gerecht zu werden, reicht eine gute Kenntnis der Fremdsprache alleine nicht aus, damit der Übersetzungsauftrag zur Zufriedenheit aller Parteien erfüllt werden kann. Das sehr gute Beherrschen der Grundsprache – in diesem Fall die Kompetenz im Arabischen – ist nicht minder von Bedeutung. Als Grundsprache (synonymisch: Träger-, Basis oder A-Sprache) wird an vielen Ausbildungsinstituten und auch später in der Praxis die Sprache bezeichnet, *aus* der man in die Fremdsprache und *in die* man – umgekehrt – aus der Fremdsprache übersetzt oder dolmetscht.²

Aus verschiedenen Gründen fehlt den marokkanischen Studierenden der direkte Kontakt mit dem deutschsprachigen Raum. Die wenigen Stipendien des DAAD, die es gibt, ermöglichen einer kleinen Anzahl an Studenten/-innen maximal einen einmonatigen Deutschlandaufenthalt im Jahr. So bleibt ein intensives Kennenlernen der deutschen Kultur auch diesen verwehrt, ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen ohne Auslandserfahrung aber noch mehr. Die Studierenden sitzen damit praktisch und figurativ zwischen zwei Stühlen.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie die Studierenden die drei Kompetenzen Grundsprachenkompetenz, Fremdsprachenkompetenz und Kulturkompetenz entwickeln können, um gekonnt vom Deutschen ins Arabische zu übersetzen. Dabei werden die Defizite, die die marokkanischen Germanistik-Studierenden im Fach Übersetzung aufweisen, aufgedeckt und es werden konkrete Lösungen dafür vorgeschlagen, wie diese Bildungslücken aus dem Weg geräumt werden können. Angefangen werden soll mit der Ausarbeitung eines Kulturbegriffs, der der modernen Translationswissenschaft Rechnung trägt, anschließend wird der Fokus auf die Begriffe *Fremd-* und *Grundsprache* gelenkt. Das Bündeln der drei fachlichen Komponenten Grundsprachenkompetenz, Fremdsprachenkompetenz und Kultur-

² Best (2002: 123; Hervorh. im Orig.).

kompetenz soll in der vierten Kompetenz, nämlich in der Transkulturalität, akkumuliert werden.

2 Kulturbegriff

Auch in einer von rechten Populisten besetzten politischen Weltbühne, die Kulturen zu totalen Einheiten, in sich geschlossenen Systemen und inselförmigen Entitäten erklären wollen, sind der Austausch und der gegenseitige Einfluss zwischen den verschiedenen Kulturräumen vorhanden. Dass es Übergänge zwischen den Kulturen gibt, versteht sich per se. Die Tatsache, dass menschliche Gemeinschaften durch soziale Praktiken sowie ökonomische und kommunikative Beziehungen, wie durch Übersetzung, Handel, Austausch von Kulturgütern usw., miteinander verbunden sind, lassen die Grenzen zu fluiden Übergängen werden, was in der Übernahme kultureller Merkmale gipfelt.³

Auf die verschiedenen Begriffserklärungen und Konzepte von *Kultur* soll hier verzichtet werden. Davon wimmelt es nur so in entsprechenden Fachbeiträgen. Für unser Anliegen ist eher eine breite Definition des Kulturbegriffs von Belang. Kultur ist als Ensemble spezifischer unverwechselbarer Lebensformen zu verstehen, das die Werteordnung, Sprache, Normen, Vorstellungen, Wünsche, den Glauben, Denkstrukturen, Handlungspraktiken usw. eines Landes oder einer geographischen Region umfasst. Kultur ist damit ein Produkt der Anpassung einer Gesellschaft an ihre Umgebung über die Jahrtausende. Ein theoretisches Fundament für die Studierenden können aktuelle Konzepte der Hybridität und der Transkulturalität legen. In der postmodernen Debatte um den Begriff der Hybridität/Transkulturalität nehmen Wolfgang Welschs Überlegungen eine zentrale Stellung ein. Aus Sicht des Transkulturalitätsbegriffs von Wolfgang Welsch liegt „die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlich kugelförmigen) Verfassung“.⁴

³ Schneider (1997: 8).

⁴ Welsch (2010: 42; Hervorh. im Orig.).

Die gegenwärtigen Kulturen sind durch Überkreuzungen und Verflechtungen gekennzeichnet, sodass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen ihnen bestehen können.⁵ Die Logik der transkulturellen Theorien – wie die hier angesprochene von Wolfgang Welsch – geht von Konzepten des „Sowohl-als-auch“ und nicht des „Entweder-oder“ der traditionellen Einzelkulturen aus. Ein solcher Ansatz eröffnet auch bei Welsch Spielräume für Verkettungen und Hybridisierungen und durchbricht alte und neue Hierarchien. Das Besondere an Welschs Transkulturalitätskonzept ist die Verbindung zur Alltagswelt. Welsch zufolge lassen sich Kategorien des Hybriden in Lebensstilen und Wertesystemen finden, um nur einige Beispiele zu nennen,⁶ die sich z. B. in Kunst und Literatur zeigen.⁷ Texte sind Produkte und Spiegel der Kultur, die diese Texte hervorgebracht hat. Sie besitzen damit eine kommunikative Funktion. In der Translation gilt, dass Kultur und Sprache eng miteinander verwoben sind.⁸ Während vor einigen Jahrzehnten in der Übersetzung die Sprache im Vordergrund stand, rückte nach dem sogenannten „cultural turn“ – also der kulturellen Wende in den Geistes- und Sozialwissenschaften – die Kultur in den Fokus. Sprache wird somit als Teil von Kultur verstanden und Translation als kultureller Transfer betrachtet. Sie ist nicht nur eine Grundlage der menschlichen Kommunikation, sie ist darüber hinaus der Träger der ganzen Kultur.⁹

In der translatorischen Ausbildung soll es darauf ankommen, die Studierenden dazu zu motivieren, sich zuerst bewusst mit der eigenen Kultur auseinanderzusetzen und sich dann der anderen Kultur in einem ständigen Lernprozess anzunähern, um später souverän in der neuen Kultur intellektuell unterwegs sein zu können. Zumal das kulturelle Wissen ein wichtiges Werkzeug ist, mit dem der Translator in seiner Rolle als Brückenbauer zwischen der Ausgangs- und Zielkultur (AK und ZK) handelt. Die translatorische interkulturelle Kompetenz hängt davon ab, wie gut der Translator die Grundsprache und die Zielsprache beherrscht. Der

⁵ Welsch (1997: 78).

⁶ Welsch (1997: 71f.).

⁷ Welsch (1987: 324f.).

⁸ Löwe (2002: 161).

⁹ Bachmann-Medick (2006).

Lehrstoff im Fremdsprachenunterricht in Marokko vermittelt die ersten Grundlagen zum Lernen des Deutschen. In den Seminaren an der Universität wird dann durch einen vielfältigen Lehrplan versucht,¹⁰ profunde Kenntnisse der fremden Sprache und Kultur zu vermitteln.

3 Fremdsprachliche Kompetenz: Aneignung und Verfestigung

Lücken in sprachlichen Bereichen der Ausgangs- und Zielsprache können die translatorische Kompetenz beeinträchtigen. Je nach Übersetzungsrichtung zeigen sich die Schwächen bei der Textrezeption oder bei der Textproduktion. Den Studierenden wird bewusst gemacht, dass es bei der Rezeption des Textes in der Fremdsprache hauptsächlich um das Verstehen des Hauptinhaltes geht, damit sie nicht bei Verstehensproblemen verharren. Helfen können verschiedene Verstehensstrategien, die zur individuellen Gesamtkompetenz zu rechnen sind und die man schon in der schulischen Bildung lernt (z. B. das Beachten von textexternen Bedingungen, wie Textsortenkonventionen, Situation, Kontext, Sender, Empfänger, Intentions- bzw. Funktionssignalen u. a.). Bei lexikalischen Problemen empfiehlt es sich, verschiedene Verstehensstrategien zu befolgen. Neben dem Gebrauch von Hilfsmitteln, wie Wörterbücher, können Techniken des Inferenzierens eingesetzt werden, um Wissenslücken beim Translator zu schließen: Eselsbrücken z. B. helfen bei der Erschließung von Einzelwörtern, längeren Textstellen oder Wendungen. Kenntnisse weiterer Fremdsprachen, die Berücksichtigung des Kontextes sowie die vom Autor gegebenen Hinweise (u. a. auch Layout und Typographie) und der Zugriff auf das sogenannte „Weltwissen“ können die fehlenden Informationen ergänzen und die Verstehensmängel beheben.¹¹

¹⁰ Neben Textverstehen, mündlichem und schriftlichem Ausdruck, Landeskunde und Grammatik im ersten Jahr werden u. a. Seminare in den Bereichen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften in höheren Semestern in der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah angeboten.

¹¹ Hansen (2006: 342).

Man stößt außerdem als Nichtmuttersprachler oft auf Schwierigkeiten auf der morphologisch-syntaktischen Ebene. Beim Übersetzen vom Deutschen ins Arabische bereiten z. B. Genetivattribute, Modalpartikeln (*bloß, ja, doch, denn* usw.) und der Konjunktiv insbesondere von Modalverben u. a. dem Übersetzer große Schwierigkeiten. Mangelnde fremdsprachliche Kompetenz tritt auch zutage, wenn der Übersetzer sich auf die Wortform fixiert: Beispielsweise konnte bei Ortsangaben, wie *Morgenland* für ‚Orient‘ und *Karlsruhe* für den Sitz des Verfassungsgerichts die absolute Mehrheit der Teilnehmenden an der Einführung in die Übersetzung vom Sommersemester 2019 die Bedeutung dieser Begriffe nicht entnehmen.

Fremdsprachliche Textkenntnisse sind ebenso von großer Bedeutung für die Erschließung des Ausgangstextes und für seine korrekte Übersetzung in die Grundsprache. Der Text muss im Prozess des Übersetzens in seiner Makro- und Mikrostruktur analysiert werden. Die Studierenden müssen wissen, wie der Text in der Fremdsprache aufgebaut wird, wie Verknüpfungen zwischen Sätzen und einzelnen Textabschnitten hergestellt werden, um die Textsorte und die Funktion des Textes zu bestimmen, ob der Text z. B. Werbung macht, Unterhaltung anbietet oder Kritik ausübt. Die Übersetzung muss daher textsortengerecht, zweck- und adressatengerecht und am zielkulturellen Kontext ausgerichtet sein.¹² Die Bewusstmachung solcher Besonderheiten der Fremdsprache führt zur Entwicklung des expliziten Wissens, das bei der Produktion des Zieltextes (ZT) von großem Nutzen sein kann. Diese Fähigkeit, wichtige Informationen aus dem Ausgangstext (AT) zu entnehmen und sie funktionsgerecht im Zieltext wiedergeben zu können, wird neben der Aneignung von Übersetzungskonzepten, Übersetzungsmethoden und Übersetzungsstrategien als übersetzerische Kompetenz bezeichnet, die wir den Studierenden über die Semester hinweg beizubringen versuchen.

Die Tatsache, dass der ZT auf Hocharabisch verfasst werden soll, macht diese Sprache zum Dreh- und Angelpunkt des translatorischen Geschehens. Ein bewusster Umgang mit der arabischen Sprache und ihren kulturellen Eigenarten sensibilisiert die Studierenden und schärft ihre Sinne für die wechselseitige

¹² Vgl. Laube (2002: 135ff.).

Beziehung zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache, denn es ist entscheidend für die Qualität des produzierten Textes, inwieweit die Studierenden ihre Grundsprache beherrschen.

Normalerweise geht man davon aus, dass der marokkanische Abiturient seine Grundsprache in diesem Fall das Arabische, beherrscht; die Realität ist aber etwas anders gelagert. Auch hier weisen die Studierenden stilistische Mängel und Defizite in der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit auf. Diese im Studium zu beheben, gelingt in der Regel nur schwer. Eine bestimmte sprachliche Begabung, verbunden mit harter Arbeit und Fleiß, muss also vorhanden sein, um den Weg des Sprachmittlers einzuschlagen. Damit zielsprachlich unauffällig übersetzt werden kann, muss im Studium und in der Ausbildung das Gewicht nicht nur auf die fremdsprachliche Kompetenz gelegt werden, sondern auch die Kompetenz in der Grundsprache sollte im Mittelpunkt stehen, denn diese „Kompetenz prägt jede Phase des translatorischen Handelns“¹³. Wie kann aber die grundsprachliche Kompetenz gestärkt und erweitert werden?

Der Spracherwerb setzt bereits in einer unbewussten, nämlich in der embryonalen Phase an. In der schulischen Bildung wird die Sprachfähigkeit erweitert und bewusst betrieben. Das verfügbare sprachliche Instrumentarium an lexikalischen, syntaktischen und phonologischen Mitteln wird vermittelt. Die höchste Stufe ist die Fertigkeit zu besitzen, das Sprachsystem in konkreten Situationen unter Beachtung der sprachlichen und kulturellen Normen anzuwenden. Die grundsprachliche Kompetenz ist somit eine kommunikative Kompetenz, die jeder braucht, um sich in der Welt zu behaupten. Der Sprachmittler braucht sie im Besonderen, weil er Verständnis zwischen zwei Kulturen herstellen will. Es gilt als eine günstige Voraussetzung zum Studium der Translation, wenn das Niveau der grundsprachlichen Kompetenz hervorragend ist.¹⁴

Die Erfahrung hat gezeigt, dass das Studium der unterschiedlichen Textsorten in der Grundsprache den Studierenden helfen kann, ein sensibles Sprachgefühl zu entwickeln, das sich positiv in der Übersetzung niederschlägt. Die regelmäßige

¹³ Resch (2006: 343).

¹⁴ Best (2002: 124).

Beschäftigung mit der Grundsprache fördert das Textverstehen, das erst durch das kulturelle Wissen möglich wird. Das Erkennen der eigenen Kulturspezifika befähigt den Menschen, fremde Kulturen zu abstrahieren. Beim Übersetzen in die Grundsprache kann sich der Übersetzer bewusst entscheiden, welche stillschweigende Komponente im fremdkulturellen Text für den Leser in der eigenen Kultur explizit zu machen ist. Die Adaptierung der Fremdkultur an die grundsprachliche Weltsicht ist das angestrebte Ziel einer gelungenen Übersetzung. Übersetzung ist also eine Interpretation oder eine Neuformulierung eines AT im ZT.¹⁵

Das Wissen in der Grundsprache, das sich die Studierenden im Laufe ihrer schulischen Bildung ansammeln, ist von besonderer Bedeutung für das spätere Erlernen der Fremdsprache. Der Vorteil der Akkumulation des Wissens in der Grundsprache lässt sich am Beispiel der Textkompetenz verdeutlichen. Diese Kompetenz teilt sich in Textverstehen und Textproduzieren auf. Diese zwei Pole sind ja der Kern des translatorischen Handelns. Der Übersetzer bzw. die Übersetzerin muss ein ausgezeichnetes Textverständnis vorweisen, um dem Übersetzungsauftrag gerecht zu werden. Er/sie soll in der Lage sein, jeden beliebigen Text in all seinen Einzelheiten und Nuancen sprachlich und kulturell zu verstehen. Die Tatsache, dass die Übersetzung in einer schriftlichen Form angefertigt werden muss, macht die Bedeutung der Schreibkompetenz deutlich. Die Betätigungsfelder eines professionellen Übersetzers sind heute sehr verschieden. Die Bandbreite reicht von Lokalisierung (Softwareentwicklung) bis hin zu *post editing* (Überarbeitung von Texten, die maschinell übersetzt wurden). Dieser Tatbestand zeigt, wie essentiell die Schreibkompetenz für die Übersetzung ist. Es gilt daher, diese auch im Laufe des Studiums zu erweitern. Die Textproduktion muss deshalb ein integraler Bestandteil des Curriculums sein. Dabei wird die integrierte Methode empfohlen, die Theorie mit praktischen Übungen verbindet. Gemeinsam mit den Studierenden soll der kommunikative Rahmen von Texten unter Heranziehung bestimmter Fragestellungen, z. B. des soziokulturellen Kontextes, des Produzentenbezugs und des Rezeptionsrahmens, erarbeitet werden. Die Interdependenz von Rahmenbedingungen und textkonstituierenden Mitteln in ihrem Wirkungs-

¹⁵ Resch (2006: 345).

zusammenhang, die Intention des Produzenten, die Lexik, die Syntax, der Aufbau und die Textsorte sollen bestimmt werden. Die Textkohärenz, d. h. der semantische Zusammenhang der Sätze in einem Text, und die Textkohäsion, also die syntaktischen Zusammenhänge zwischen den Sätzen, sollen ebenso festgelegt werden. Textanalytische Übungen müssen durchgeführt werden, damit die Studierenden lernen, wie ein Text aufgebaut ist. Weitere Übungen, die die Schreibkompetenz fördern können, sind: das Verfassen von Texten unter bestimmten Vorgaben (Thema, Adressat, Medium, Funktion usw.), das Zusammenfassen von Texten und das Nacherzählen von Prosa. Schreibkompetenz kann – und das ist eine Binsenweisheit – nur entwickelt werden, wenn die Studierenden regelmäßig gute Bücher in gutem Stil lesen, denn Lesen und Schreiben gehen Hand in Hand und die müssen gemeinsam gepflegt werden. Eine bewährte Methode ist außerdem die Arbeit an Texten, die von den Studierenden selbst verfasst worden sind und verschiedene Abweichungen von den Normen aufweisen. Die Texte werden anonymisiert, um die Verfasser/-innen vor einem möglichen Gesichtsverlust zu wahren und sie keiner Blöße preiszugeben. Das Aufspüren, Benennen und Korrigieren eigener Fehler motiviert die Teilnehmer/-innen und sensibilisiert sie, ihre eigenen Schwächen zu erkennen und die benannten Wissenslücken auszufüllen.¹⁶ Eine weitere Übung, um die Schreibkompetenz zu stärken, ist die Kursteilnehmer zum kooperativen Schreiben einzuladen. Gruppenarbeit lockert nicht nur den Unterricht auf und macht Spaß, sondern hilft den Studierenden auch interaktiv zu lernen. Man könnte darüber hinaus Workshops zum kreativen Schreiben mit didaktischen Zwecken organisieren.

Die grundsprachliche Kompetenz ist jedoch nicht nur auf die Produktion des ZT zu beschränken, sondern wird selbstverständlich auch beim Übersetzen aus der Grundsprache in die Fremdsprache gebraucht, wenn es den AT in all seinen Nuancen in der Zielsprache richtig zu interpretieren gilt. Deshalb müssen die Studierenden für den Zusammenhang zwischen Text und Kultur sensibilisiert werden. Beim Üben dieser Schlüsselkompetenz setzt man sich aktiv mit der Sprache auseinander, was a priori bedeutet, sich mit dem kulturellen Rahmen der Sprache zu

¹⁶ Best (2002: 129ff.).

beschäftigen. Dieser Rahmen, der sich in seinen großen Linien mit der eigenen Kultur überkreuzen kann, sich aber in Details von ihr unterscheidet, stellt eine Herausforderung für das Verstehen des betroffenen Kulturphänomens und dessen Übertragung in die ZK dar. Bei diesem Kulturkontakt soll den Studierenden beigebracht werden, sich Zeit zu nehmen, um sich eigene Gedanken zu machen, nötigenfalls zu fragen oder nachzuschlagen, um das Fremde zu entschlüsseln und es korrekt in die ZK zu übertragen. Bis die Studierenden diese Phase des Entzifferns der fremden Kultur erreichen, wird es etwas dauern. Die Studierenden auf diesem Weg zu begleiten, sie zu sensibilisieren und in die Lage zu versetzen, autonom und selbstsicher zu übersetzen, ist die grundlegende Aufgabe des Lehrenden.

4 Transkulturelle Kompetenz in der Übersetzung

Das Auseinandersetzen mit der eigenen und der fremden Kultur soll den Translator dazu befähigen, den Text funktionsgerecht zu übersetzen. Der Übersetzer soll gekonnt den AT adäquat in die Zielsprache übertragen. Dabei sollen Wirkung und Funktion des ZT und des AT miteinander übereinstimmen. Die Kenntnis der sprachlichen und kulturellen Konventionen ist dabei unerlässlich. Man kann mit den kulturellen Unterschieden in der eigenen Sprache anfangen. Diese Herangehensweise soll die Augen der Studierenden für die Wahrnehmung der Subkulturen innerhalb ihres eigenen Landes öffnen und ihnen die Vielfalt der Kulturen schon in ihrem eigenen Kulturraum präsentieren. Darüber hinaus kann man mit kontrastierenden Vergleichen zwischen Grund- und Fremdsprache arbeiten, um die Sprachbewusstheit für strukturelle Gemeinsamkeiten und vor allem Unterschiede zu fördern. In einem weiteren Schritt und anhand von praktischen Übungen sollen sich die Studierenden mit der Frage beschäftigen, wie ein Text übersetzt werden soll.

In Anbetracht der besonderen Eigenheiten der Sprachen kann keine Übersetzung völlig dem AT treu sein. Jedoch soll sich jede Übersetzung bemühen, den Sinn des übersetzten Textes zu verdeutlichen.¹⁷ Walter Benjamin, der den Geist der

¹⁷ Genette (1993: 289).

modernen Translationswissenschaften mitgeprägt hat, hält auch nichts von der Treue zum einzelnen Wort. Benjamin zufolge soll es bei einer gelungenen Übersetzung nicht um die originalgetreue Nachahmung, sondern um die Erschaffung eines neuen Kunstwerks in der Zielsprache gehen.¹⁸ Er hebt in diesem Sinne hervor, dass eine gute Übersetzung nicht über „die vage Ähnlichkeit von Nachbildung und Original“ geschehe; sie geschehe eher „in der Intention vom Gemeinten“¹⁹; an einer anderen Stelle betont Benjamin noch einmal: „[...] so muss, anstatt dem Sinn des Originals sich ähnlich zu machen, die Übersetzung liebend vielmehr und bis ins Einzelne hinein dessen Art des Meinens in der eigenen Sprache sich abbilden.“²⁰

Etwas weiter heißt es, dass das Fremde dabei „durchscheinend“²¹ bleiben müsse. Die Aufgabe des Translators ist also die Anpassung des AT an die Konventionen der Zielkultur, ohne das Fremde ganz zu tilgen. Es handelt sich um eine Haltung, die sowohl von der allgemeinen Translationstheorie als auch von den postmodernen Strömungen der Translationswissenschaft vertreten wird.²² Diese Einstellung den Studierenden näherzubringen, damit sie sie schließlich verinnerlichen können, soll das Ziel jeder Übersetzerbildung sein.

Eine der translationswissenschaftlichen Theorien, die diesem Zugang Rechnung trägt und wodurch die Studierenden lernen sollen, die „Intention des Gemeinten“ zu ermitteln, ist die der Sprechakttheorie. Diese betrachtet eine Äußerung als eine sprachliche Einheit. Äußerungen weisen auf Sachverhalte, die sogenannten „Propositionen“, hin. Die Sprechakttheorie fasst nun die intendierte Absicht einer Äußerung in den Blick; diese wird als Illokution bezeichnet. Der indirekte Sprechakt „Hier zieht’s!“ ist das Paradebeispiel für die Veranschaulichung dieser Unterscheidung. Dieser Aussagesatz ist in den meisten Fällen keine Mitteilung über den Sachverhalt (die Proposition), sondern er will uns vermitteln, dass ein Luftzug entstanden ist und dass es deswegen angebracht ist, die Tür oder das Fenster zu

¹⁸ Vgl. Benjamin (1991).

¹⁹ Benjamin (1991: 14).

²⁰ Benjamin (1991: 18).

²¹ Benjamin (1991: 18).

²² Vermeer (1994: 32).

schließen. Dieser Fall zeigt, wie wichtig die Erschließung der Illokution aus dem Kontext für eine adäquate Übersetzung ist. Neben dem Beherrschen des Sprachsystems ist also die Kenntnis der Gebrauchsnormen und der sprachlichen Konventionen (z. B. der Verwendung der Höflichkeitsformen im Deutschen) unabdingbar für den Fachübersetzer, um den illokutionären Aufbau eines Textes zu erkennen und ihn korrekt in die Zielsprache zu übertragen.²³

Die Kombination der Sprechakttheorie mit einem offenen und distinktiven Kulturbegriff ist vielversprechend, weil sie die Komplexität, Vielfalt und Dynamik verschiedener Kulturen und Sprachen als solche wahrnimmt und dem Übersetzer erlaubt, zwischen ihnen zu oszillieren, um den richtigen Ton in seiner Übersetzung zu treffen. Der Übersetzer situiert sich damit in einem postkolonialen „Zwischenraum“²⁴ wo er kreativ zwischen den divergierenden Tendenzen in den verschiedenen kulturellen Sphären interagiert. Dieser Raum, der die Herkunftskultur und die neue Kultur amalgamiert, wird von Wolfgang Welsch begrifflich mit *transkulturellem Raum* gekennzeichnet. Was er damit meint und wie dieses Konzept für angehende Übersetzer fruchtbar gemacht wird, wird im Folgenden gezeigt.

5 Begriff der Transkulturalität

Aus anthropologischer Sicht wird jeder Mensch in eine Kultur hineingeboren und mit seiner Sozialisation nimmt er die Sitten, die Werte, die Konventionen, die Umgangsformen, den Glauben u. a. m. auf. In einer globalisierten und von Flucht und Migration gezeichneten Welt, wo Menschen und Länder immer mehr aufeinander angewiesen sind, in der ausländische Waren und Kulturgüter über den Supermarkt oder über das Internet Eingang in jedes Haus finden, wird es schwierig, bewusst oder unbewusst vom Einfluss nur einer einzigen Kultur auf die Formung der modernen Identitäten zu sprechen. Dieser Aspekt verstärkt sich bei

²³ Vgl. Kußmaul (2006: 49-53).

²⁴ Die Begriffe des *Zwischenraums*, des *Dritten Raums* oder des *Dazwischens* stammen aus der postkolonialen Theorie und wurden hauptsächlich von dem indisch-amerikanischen Intellektuellen Homi K. Bhabha eingeführt (vgl. Bhabha 2007).

bikulturellen Menschen, unter denen sich auch Translatoren befinden. Der Begriff des Translators selbst weist auf die Rolle des Transferierens hin. Ein Translator soll dementsprechend transkulturell sein, um seinen Aufgaben als Vermittler zwischen den verschiedenen Kulturen und Sprachen nachkommen zu können.

In der postmodernen Debatte um Begriffe des kulturellen Übergangs nehmen Wolfgang Welschs Überlegungen eine zentrale Stellung ein. Welsch bezeichnet Hybridbildungen in den unterschiedlichen Kulturen als „eine Verkreuzung von Kodes [...], ohne daß Vermischung eintritt“²⁵, „so daß zwischen ihnen sowohl Überschneidungen wie Unterschiede bestehen“²⁶ können. Welschs Definition durchbricht Hierarchien und bleibt gegenüber anderen Möglichkeiten und neuen Impulsen offen. Das Besondere an Welschs Transkulturalitätskonzept ist die Verbindung zur Alltagswelt. Welsch zufolge lassen sich Kategorien des Hybriden in Lebensstilen, Vorstellungen, Ritualen und Wertesystemen finden.²⁷ *Kultur* nach Welsch ist komplex, vielfältig und dynamisch. Auch wenn Kultur als kollektives „Orientierungssystem“²⁸ und „flexible Praxisanleitung“²⁹ verstanden und als Einheit mit einem gewissen räumlichen, zeitlichen sowie sozialen Kontinuitäts- und Kohärenzrahmen aufgefasst wird, erhebt sie doch keinen Anspruch auf vollständige Homogenität oder idyllische Harmonie. Diese Einheit gibt aus anthropologischer Sicht bloß den Rahmen einer „Kultur“ mit fließenden Grenzen und unscharfen Rändern, die den Subkulturen erlaubt, mit ihr und neben ihr in Interaktion zu bestehen.³⁰

In der Transkulturalität werden die Ausgangssprache und die Zielsprache als gleichwertig betrachtet. Das Erlernen der fremden Sprache allein ist nicht ausschlaggebend für die Qualität einer Übersetzung, zumal in die Zielsprache

²⁵ Welsch (1987: 324).

²⁶ Welsch (1997: 78).

²⁷ Welsch (1997: 71f.).

²⁸ Thomas (2003: 437).

²⁹ Kaschuba (2006: 68).

³⁰ Straub (2007: 19).

übersetzt wird; deshalb soll der Vermittlung einer transkulturellen Kompetenz im Studium und in der Bildung mehr Gewicht beigemessen werden.

6 Vermittlung transkultureller Kompetenz

Die Annäherung an die Fremdkultur mit dem Wissen um das Transkulturalitätskonzept wird die soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenz der Studierenden fördern und sie durch die sogenannte „teilnehmende Beobachtung“ und den „Perspektivenwechsel“ befähigen,³¹ sich in die fremde Kultur und Gesellschaft hineinzusetzen, was heißt, Studierende können sich implizites und explizites Wissen über soziale Gefüge und kulturbedingte Regeln aneignen (z. B. über Werte, Normen, Gefühle, Bräuche, Sitten, Vorurteile, Gewohnheiten usw.).

Damit aber der Moment der „teilnehmenden Beobachtung“ bei den Studierenden einsetzt, müssen sie zunächst durch einen Verstehensprozess gehen, an dessen Ende der „Perspektivenwechsel“ erfolgt. Nach Christiane Nord sind vier Faktoren für das Verstehen von großer Bedeutung: Horizont, Situation, Sprachbesitz und Kontext. Der *Horizont* steht für das kulturelle Hintergrundwissen, das die Beteiligten in ein Gespräch mitbringen. An erster Stelle kommt der Horizont, der festlegt, was wichtig und weniger wichtig ist, wie man einen Gegenstand sieht, wie man zu einer Bewertung einer ganzen Situation kommt und die denkbaren Erwartungen definiert. Ein Teil davon ist die „Texterfahrung“: d. h., die Beteiligten bringen ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen über das Thema, über die sprachlichen Konventionen und über die Situation usw. ein, um eine Leseerwartung aufzubauen. Die zweite Stelle wird von der *Situation* beansprucht, deren Grenzen und raumzeitliche Beschaffenheit des Kommunikationsakts vom Kommunikationspartner gezeichnet werden. Die Situation beinhaltet weitere Aspekte, die zu beachten sind, wie Textsortenkonventionen und die Mitteilungsabsicht. Der dritte und vierte Faktor *Sprachbesitz* und *Kontext* bilden eine Einheit. Ein reicher Sprachbesitz befähigt die Lernenden, kompetenter und freier mit der Sprache

³¹ Nord (2010: 122).

umzugehen. Sie können kontextgebunden über die Bedeutung entscheiden.³² Ein Satz wie „Die Karlsruher Richter haben letzte Woche entschieden, ...“³³ ist nicht ohne weiteres ins Arabische zu übersetzen. Die deutsche Verfasserin, die ihren Beitrag mit einer solchen Information beginnt, geht davon aus, dass jede/r beliebige deutsche Leser/-in weiß, um welches Gericht und welche Instanz es sich hier handelt. Um den/die arabische/-n Leser/-in aber besser ins Bild zu setzen, muss der Translator mindestens die Wörter „des Verfassungsgerichtes“ in arabischer Entsprechung einfügen.

Die Verinnerlichung der vier Faktoren Horizont, Situation, Sprachbesitz und Kontext und deren Einsatz im Unterricht – aus dem einfachen Grund, weil sich die Texte immer voneinander unterscheiden, sei es auf der Textfunktionsebene, Stilebene oder Rezeptionsebene – können erheblich zur Bildung der transkulturellen Kompetenz beitragen; denn sie engen die Sicht des Übersetzers nicht ein, sondern sie fördern ganz im Gegenteil Findigkeit und Kreativität. Deshalb sollen inhaltlich verschiedene Themen eingesetzt werden, was den angehenden Translatoren dazu verhelfen kann, sich eine ausgeprägte transkulturelle Kompetenz anzueignen. Der Anfang kann mit einem systematischen Überblick über die Grundzüge der Fremdkultur von den Anfängen bis zur Gegenwart gemacht werden. Texte aus folgenden Themenbereichen können angewendet werden: Gesellschaftsformen mit ihren Institutionen, Werten und Verhaltensmustern, Geschichte und Politik, die Beziehung des Landes zu seinen Nachbarn, kulturelles Gedächtnis, Wertevorstellungen, Wirtschaft, Rechtswesen, Medizin, Wohnen, Arbeit, Essen, Trinken, Freizeit, Tabus, Verhältnis von Geschlechtern, Körpersprache, Literatur und alle anderen relevanten Medien u. Ä. In dieser Phase sind auch die Einführungen in theoretische Ansätze und in den Forschungsstand zu empfehlen.³⁴ Methodisch-didaktisch können ebenso verschiedene Ansätze angewendet werden. Für die Vermittlung von transkultureller Kompetenz ist das regelmäßige Lesen in beiden Sprachen, das Lernen mit den fünf Sinnen, die Einführung in theoretisches und methodisches Wissen zu ausgewählten Themenbereichen

³² Vgl. Nord (2010: 122).

³³ Käßmann (2015:11).

³⁴ Vgl. Vermeer (1983), Witte (2000), Nord (1993).

notwendig; somit sollte die Lese- und Analysekompetenz insbesondere in Bezug auf literarische Langtexte vertieft werden. Themenbereiche sind Zeit- und Raumerleben, Sprachverhalten, Symbole, Wertesystem, Machtstrukturen, informelle vs. formelle Businesskulturen, soziale Gruppierungen und ihre Konsenskulturen usw.³⁵ Ein wichtiger Teil der transkulturellen Kompetenz ist die kommunikative Kompetenz, d. h. das Können, sich miteinander zu verständigen, sei es mit verbalen oder nonverbalen Mitteln. Diese Fähigkeit teilt sich in zwei Aspekte, einen pragmatischen und einen linguistischen Aspekt, auf: Beim pragmatischen Aspekt wird erwartet, dass man die Sprache situationsgerecht anwendet, das heißt u. a. Texte versteht und die Intention des Absenders richtig interpretiert. Für diesen Zweck können fiktionale und nicht-fiktionale Texte benutzt werden, wie Briefe, Reisetagebücher, kulturjournalistische Beiträge, wissenschaftliche Sachbücher, Tagebücher, Zeitungsartikel oder Zeugnisse, wie Autobiografien und Werke mit autobiografischen Zügen und Interviews. Der linguistische Aspekt beinhaltet das implizite und explizite Wissen über die Sprache. Dazu gehört das Beherrschen von Wortschatz, Grammatik, Stilmitteln usw. der Grund- und der Fremdsprache. Diese Kompetenzen können durch die Erarbeitung verschiedener linguistischer und sprachdidaktischer Themenbereiche entwickelt werden: sprachwissenschaftliche Grundbegriffe, Textanalyse, Sprachnormen, Sprachpflege, Sprachkritik, Sprachpolitik, Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Spracherwerb, Fremdsprachendidaktik. Das Ziel dieser intensiven Auseinandersetzung mit der fremden Sprache und Kultur ist der Erwerb und die Verfestigung übersetzungsrelevanter fremdsprachlicher Kompetenz, die Entwicklung von selbstständigen Strategien für den Umgang mit komplexen Texten und Diskursen, die Bildung von inter- bzw. transkultureller Perspektivierung (u. a. durch Perspektivenwechsel) und die Befähigung der Studierenden zur Analyse theoretischer, deskriptiver und narrativer Texte verschiedener Epochen und Kulturräume. Dadurch werden die Studierenden befähigt, fremd- und eigenkulturelle Verstehensprozesse zu analysieren sowie kritische und wissenschaftliche, kulturelle und politische Fragen beurteilen

³⁵ Stolze (2009: 306).

zu können und Textsortenkonventionen des AT zu erkennen und sie zielsprachlich zu übertragen.³⁶

Zum Schluss muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die grund- und fremdsprachliche Kompetenz (translatorische Kompetenz) nicht gesondert betrachtet werden kann, denn sie ist nur eine Subkomponente, die es neben sozialer, kultureller und interkultureller Kompetenz zu fördern gilt, um den komplexen Übersetzungsprozess erfolgreich durchzuführen. Der unmittelbare Kontakt mit der Fremdkultur – am besten durch einen langen Aufenthalt im anvisierten Kulturraum oder mindestens durch regelmäßige interkulturelle Beziehungen und Begegnungen – kann zur Verfestigung und Verstärkung der transkulturellen Kompetenz dienen.

7 Schluss

In der translatorischen Bildung muss ein Übersetzungsverständnis vermittelt werden, das dem Wesen der Kultur als dynamischem Prozess gerecht wird. Kultur ist demzufolge ein nie abgeschlossenes oder abschließbares System. Sie wird stets von innen und von außen umgestaltet und steht in einem reziproken Verhältnis zu anderen Kulturen. Übersetzungen manifestieren damit eine transkulturelle Interaktion. Übersetzungen brechen die Normen und Konventionen der ZK in gewissem Grad und verfremden aber auch die Entstehungsbedingungen der AK.³⁷ Damit werden Alterität und Unterschiede, aber auch Verflechtungen, Überkreuzungen und Überlagerungen der Kulturen hervorgehoben.³⁸ Der Kulturkontakt in den Übersetzungswissenschaften wird nicht wie von Samuel Huntington als eine Kollision konkurrierender Kulturen, sondern vielmehr als ein Austauschmoment, das Verständigungsbrücken baut, gesehen.³⁹

³⁶ Hansen (2006: 158ff.).

³⁷ Schäffner/Adab (1997: 124).

³⁸ Bachmann-Medick (2006: 261).

³⁹ Bachmann-Medick (2004: 449).

Aus der obigen Darlegung kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Festlegung der Translation als Transfer zwischen den Kulturen zentral für das praktische Übersetzen ist. Der/die Übersetzer/-in muss exzellente Kenntnisse des soziokulturellen Hintergrundes sowohl in der AK als auch in der ZK nachweisen. Somit kann er/sie kulturelles Verstehen entwickeln und zwischen den zwei kulturellen Räumen vermitteln. In der Praxis sind die kulturellen Besonderheiten, die Konventionen und die Normen der ZK zu berücksichtigen. Der/die Übersetzer/-in hat trotzdem die Freiheit, die zielkulturelle Funktion des Textes zu bestimmen.⁴⁰ Dieser Vorgang ermöglicht die Integration fremder Anschauungen, Symbole, Anredeformen und Denkmuster in den literarischen Text einer anderen Kultur. Der kulturelle Transfer findet sowohl bei der Übertragung des fremden Textes in die Zielsprache als auch danach statt, wenn er sich in der Zielliteratur ausbreitet. Hat er sich von den fesselnden Bedingungen der Ausgangs- und der Zielliteratur befreit, wird er neu geschrieben.⁴¹

Aus der Perspektive der Lehrenden sollte man den Studierenden entgegenkommen und ihnen eine solide Bildung anbieten, um den Berufsweg Translator sicher einschlagen zu können. Als zukünftiger bzw. zukünftige Übersetzer/-in soll man von daher auf einem breiten Fundament von Allgemeinwissen sowie Fach- und Sachwissen stehen und die ständige Bereitschaft zeigen, sich in unterschiedlichen nichttranslatorischen Disziplinen einzuarbeiten.

⁴⁰ Snell-Hornby (1994:19); Renn (1998: 157).

⁴¹ Vgl. Lefevere (2009: 84).

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2004): Übersetzung als Medium interkultureller Kommunikation und Auseinandersetzung. In: Jaeger, Friedrich/Straub, Jürgen (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 449-465.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Benjamin, Walter (1991[1972]): Die Aufgabe des Übersetzers. In: Rexroth, Tillman (Hg.): *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften. Band IV/1 [Kleine Prosa, Baudelaire-Übersetzungen]*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 9-21.
- Best, Joanna (2002): Die Bedeutung der grundsprachlichen Kompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. In: Best, Joanna/Kalina, Sylvia (Hg.): *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen, Basel: UTB, S. 123-133.
- Bhabha, Homi K. (2007): Einleitung: Verortungen der Kultur. In: Bhabha, Homi K. (Hg.): *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Übersetzt aus dem Englischen von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg, S. 1-28.
- Genette, Gérard (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Übersetzt aus dem Französischen von Wolfram Bayer und Dieter Hornig. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hansen, Gyde (2006): Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz. In: Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A. (Hg.): *Handbuch Translation. 2., verb. Aufl.* Tübingen: Stauffenburg, S. 341-343.
- Kaschuba, Wolfgang (2006): *Einführung in die Europäische Ethnologie*. 3. Aufl. München: C. H. Beck.
- Käßmann, Margot (2015): Das Kopftuch ist nur ein Stück Stoff. Es geht um das Frauenbild. In: *Bild am Sonntag* (15. März), S. 11.
- Kußmaul, Paul (2006): Translationswissenschaft als Interdisziplin. Semantik. In: Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A. (Hg.): *Handbuch Translation. 2., verb. Aufl.* Tübingen: Stauffenburg, S. 49-53.
- Laube, Karen (2002): Die Rolle der Fremdsprachenkompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. In: Best, Joanna/Kalina, Sylvia (Hg.): *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen, Basel: UTB, S. 134-147.
- Lefevere, André (2009): Interpretation, Übersetzung, Neuschreibung: Ein alternatives Paradigma. Übersetzt aus dem Französischen von Susanne Hagemann. In: Hagemann, Susanne (Hg.): *Deskriptive Übersetzungsforschung*. Berlin: Saxa Verlag, S. 63-91.

- Löwe, Barbara (2002): *Translatorische Kulturkompetenz: Inhalte – Erwerb – Besonderheiten*. In: Best, Joanna/Kalina, Sylvia (Hg.): *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen, Basel: UTB, S. 148-161.
- Nord, Christiane (1991): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Nord, Christiane (1993): *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen: Francke.
- Nord, Christiane (2010): *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Berlin: BDÜ Fachverlag.
- Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.) (2003): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Renn, Joachim (1998): Grenzüberschreitung durch Übersetzung als ein Charakteristikum der Moderne. In: *Soziologia Internationalis. Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung* 36, S. 141-169.
- Resch, Renate (2006): Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz. In: Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A. (Hg.): *Handbuch Translation*. 2., verb. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, S. 343-345.
- Schäffner, Christina/Adab, Beverly (1997): Translation as intercultural communication – Contact as conflict. In: Snell-Hornby, Mary/Jettmarová, Zuzana/Kaindl, Klaus (Hg.): *Translation as intercultural communication. Selected papers from the European Society for Translation Studies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 123-133.
- Schneider, Irmela (1997): Einleitung. In: Schneider, Irmela/Thomsen, Christian W. (Hg.): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand Verlag & Medien GmbH, S. 7-12.
- Snell-Hornby, Mary (1994): Einleitung: Übersetzen, Sprache, Kultur. In: Snell-Hornby, Mary (Hg.): *Übersetzungswissenschaft: Eine Neuorientierung*. 2. Aufl. Tübingen: UTB, S. 9-29.
- Stolze, Rade Gundis (2009): *Fachübersetzen – Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme.
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 7-23.

- Thomas, Alexander (2003): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag, S. 433-485.
- Vermeer, Hans J. (1983): *Aufsätze zur Translationstheorie*. Heidelberg: Selbstverlag.
- Vermeer, Hans J. (1994): Übersetzen als kultureller Transfer. In: Snell-Hornby, Mary (Hg.): *Übersetzungswissenschaft: Eine Neuorientierung*. 2. Aufl. Tübingen: UTB, S. 30-53.
- Welsch, Wolfgang (1987): *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Acta Humaniora.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomsen, Christian W. (Hg.): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand Verlag & Medien GmbH, S. 67-89.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 39-66.
- Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators*. Tübingen: Stauffenburg.

Höflichkeitsformen und -normen in E-Mail-Bitten von Germanistikstudierenden im marokkanischen Hochschulkontext

Naima Tahiri

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès¹

Abstract

Im folgenden Beitrag werden ausgehend von E-Mail-Bitten marokkanischer Germanistikstudierender Verstöße gegen Höflichkeitsnormen und -formen untersucht und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu E-Mail-Bitten deutscher Muttersprachler aus einer Studie von Harting (2010) herausgearbeitet. Ziel dieser Untersuchung ist zum einen die Aufdeckung bestehender sprachlicher bzw. pragmatischer Defizite marokkanischer Germanistikstudierender im Bereich hochschulischer E-Mail-Kommunikation und zum anderen die Nutzung derselben für didaktische Maßnahmen. Die Einzelanalysen zeigen in aller Deutlichkeit, dass eine frühe Integration des Themas E-Mail-Kommunikation mit statushöheren Personen in institutionellen Kontexten dringend notwendig ist.

Schlüsselbegriffe: E-Mail-Kommunikation, E-Mail-Bitten, Hochschulkommunikation, Höflichkeitsformen, Höflichkeitsnormen, Deutsch als Fremdsprache, Marokko.

1 Problemaufriss

Wer in einer Fremdsprache (erfolgreich) kommunizieren möchte, kommt nicht umhin, sich mit den Höflichkeitsformen bzw. -normen der entsprechenden Zielkultur auseinanderzusetzen und diese auch zu verinnerlichen. Die Beschäftigung mit interkulturellen Kommunikationssituationen und deren situationsadäquater Bewältigung kann und muss auch Teil der Fremdsprachenvermittlung sein. Dies ist insbesondere für die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden von großer Relevanz, da Erfolg und Misserfolg in der Kommunikation aufgrund

¹ Naima Tahiri ist Mitglied im „Laboratoire Sciences du Langage, Littératures, Arts, Communication et Histoire (SLLACH)“ der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès. Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen dieser Mitgliedschaft entstanden.

von sozialer Distanz und Macht davon abhängen können. Der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden wurde schon in unterschiedlichen Studien große Aufmerksamkeit geschenkt. Besonders interessant sind dabei die via E-Mail verfassten studentischen Texte an ihre Lehrenden. Nicht umsonst gibt es daher auch Online-Handreichungen, die den Studierenden Tipps zum Verfassen von E-Mails an ihre Dozenten geben sollen (vgl. z. B. Kuchenbrandt 2019, Scholze 2016, Schulze 2018, ZAAR 2010 u.v.a.). Eine relativ aktuelle Handreichung ist die von Kuchenbrandt (2019), in der sie Folgendes schreibt:

„Weltweit beklagen sich Hochschullehrer über studentische E-Mails, die sie als unangemessen empfinden. Die Gründe hierfür sind ebenfalls universal: viele [sic!] Studierende sind sich der impliziten Kommunikationsregeln nicht bewusst und treten deshalb munter von einem Fettnäpfchen ins andere. Diese Anleitung soll Ihnen helfen, solche Fettnäpfchen zu vermeiden.“ (Kuchenbrandt 2019: 1).

Zur Vermeidung solcher „Fettnäpfchen“ gibt Kuchenbrandt (2019) – wie alle anderen Autoren solcher Handreichungen auch – konkrete Empfehlungen mit Bezug zu verschiedenen Aspekten einer E-Mail. Auch die Dudenredaktion gibt Tipps zur inhaltlichen und formalen Gestaltung von E-Mails (Duden 2008, 2010). Seifert (2018) weist in dem Zusammenhang auf einen wichtigen Umstand hin: „Ob die dort gegebenen Empfehlungen sinnvoll und angemessen sind, wäre zu untersuchen, und inwiefern die Leser/Nutzer solcher Ratgeber von deren Empfehlungen tatsächlich Gebrauch machen, ist eine ganz andere Frage.“ (Seifert 2018: 70). Zudem ist eine Aussage darüber, was genau an E-Mails Studierender als „unangemessen“ empfunden wird, allein schon aus sprachlich-kulturellen Gründen schwierig. Hier fehlen schlichtweg vergleichende Studien.

Was es jedoch gibt, sind z. B. Studien zu deutschsprachigen E-Mails Studierender. Und tatsächlich berichten die bisher durchgeführten Forschungsarbeiten durchgängig von Normabweichungen in der E-Mail-Kommunikation im hochschulischen Kontext (vgl. z. B. Kiesendahl 2012, Hiller 2014, Seifert 2018):

„Die Kommunikation via E-Mail wird insbesondere von vielen Studierenden als echte Herausforderung begriffen. Wie rede ich den Lehrenden an, der mir aus mehreren Lehrveranstaltungen bekannt ist und bei dem ich vielleicht auch schon mehrfach in der Sprechstunde war? Kann ich meine E-Mail konsequent klein schreiben,

und kann ich vielleicht gar auf die Anrede verzichten? Damit sind nur wenige Fragen angesprochen, die – insbesondere Studierende, aber auch Lehrende – beschäftigen.“ (Kiesendahl 2012: 205).

Die bisher untersuchten E-Mails stammen sowohl von Muttersprachlern des Deutschen – oder zumindest von Schreibern, „denen eine muttersprachliche Kompetenz des Deutschen zugesprochen werden kann“ (Seifert 2018: 71) – als auch von Nicht-Muttersprachlern (z. B. Harting 2010). Normabweichungen sind dabei auf verschiedenen Ebenen beobachtbar. Solange diese Abweichungen die formale Seite der E-Mail als Kommunikationsform betreffen, sind deren negativen Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen dem Studierenden und dem Lehrenden höchstwahrscheinlich weniger gravierend als dies bei Verstößen z. B. gegen Höflichkeitsnormen zu erwarten wäre. Kiesendahl (2012) formuliert treffend, warum allein die Verwendung der Begrüßungsformel „Hallo“ oder „Hallöchen“ in einer studentischen E-Mail problematisch sein kann:

„Während es verhältnismäßig unproblematisch ist, sich unter Freunden mit ‚Hallo‘ oder ‚Hallöchen‘ zu begrüßen, liegt in der Kommunikation in Institutionen und damit zwischen einander eher unbekanntem Personen eine andere Kommunikationssituation vor. Hier auf einen nächstsprachlichen Sprachcode zurückzugreifen, also einen Sprachcode, der eine vertraute soziale Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern suggeriert, ist problematisch oder kann zumindest als problematisch und unangemessen interpretiert werden. Erfolgt eine solche Interpretation und werden dadurch Spracheinstellungen wirksam, kann dies zu einer Attribuierung von negativen Persönlichkeitsmerkmalen führen.“ (Kiesendahl 2012: 210).

Diese Problematik wird zusätzlich verschärft, wenn Sprecher des Deutschen als Fremdsprache der Aufgabe gegenüberstehen, dem Lehrenden eine E-Mail auf Deutsch zu schreiben. In solchen Fällen können Normabweichungen zu (interkulturellen) Missverständnissen führen. Schaut man sich die folgende E-Mail eines Studierenden der Germanistik in Marokko an, dann ist schnell erkennbar, dass diese auf den ersten Blick nicht besonders auffällige E-Mail bei genauerem Hinsehen gegen Höflichkeitsnormen verstößt:

(Kein Betreff)

<E-Mail-Adresse des Studierenden>

So, 18.05.2014 18:10

An: <E-Mail-Adresse der Lehrenden>

Sehr geeerte Frau Dr <NN>,

Koennten Sie bitte die Freundlichkeit besaetzen um mir ein Empfehlungsschreiben ausstellen,ich habe mich um ein Stipendium in Jurdanien beworben und nach dem Erhalt all die von Ihnen verlangten Dokumenten bestanden sie noch auf ein Empfehlungsschreiben.Wenn sie es bis naechste Woche fertig geschrieben haben kann ich persoennlich bei ihnen vorbei kommen um es abzuholen.

ich bin Ihnen sehr dankbar im voraus

<NN> <VN(m)> des Studierenden

Beispiel 1: E-Mail-Bitte eines marokkanischen Germanistikstudierenden.

Zu besonderen Irritationen² führen in erster Linie die Formulierungen „Koennten Sie bitte die Freundlichkeit besaetzen ...“ sowie „Wenn sie es bis naechste Woche fertig geschrieben haben ...“. Ersteres wegen der übertriebenen Höflichkeit, die jedoch genau das Gegenteil bewirkt und Letzteres wegen der fordernden Haltung, die sich aus dieser Formulierung ableiten lässt, was vonseiten des Studierenden sicherlich nicht beabsichtigt war. Der Studierende grüßt aber zumindest auf eine sehr formelle Art und Weise und verstößt damit nicht gegen die Höflichkeitsnorm, auch wenn die zu erwartende Verabschiedungsformel am Ende der E-Mail fehlt, so ist zumindest sein vollständiger Name aufgeführt. Und die fehlende Betreffzeile kann allenfalls dazu führen, dass man als Lehrender oder Lehrende keine Dringlichkeit sieht, die E-Mail zu lesen. Trotz aller Normverstöße, so ist in dieser E-Mail zumindest ein Teil der elementaren Höflichkeitsroutinen realisiert. Diese werden in der deutschen Gesellschaft als „erwartbar“ eingeordnet:

„Elementare Höflichkeitsroutinen, wie Begrüßungen bzw. Anreden und Verabschiedungen, sind in unserer Gesellschaft erwartbar und aus der Brief-Kommunikation vertraut. Ihr Auftreten in Foren und E-Mails kann – je nach Gruppennorm – gleichfalls als erwartbar betrachtet werden.“ (Spiegel/Kleinberger 2011: 35).

² Hier geht es nicht um eine inhaltliche Missverständlichkeit der E-Mail, wie dies z. B. die Großschreibung des Pronomens in „all die von Ihnen verlangten Dokumenten“ vermuten lassen könnte.

Die Erwartung, elementare Höflichkeitsroutinen auch in E-Mails anzutreffen, weil diese sich aus der Brief-Kommunikation ergeben, ist dann zu verstehen, wenn man davon ausgeht, dass die E-Mail als Kommunikationsform (und nicht als Textform!) eingeordnet wird und sich in struktureller Hinsicht bezüglich der Anrede, des Textteils und der Grußformel mit dem Brief deckt (vgl. z. B. Dürscheid 2005a). Diese Erwartungshaltung lässt sich jedoch nicht in einer selbstverständlichen Art und Weise auf Studierende übertragen, die im Ausland Deutsch als Fremdsprache erworben haben bzw. sich noch im Erwerbsprozess befinden. Dabei darf selbstverständlich auch nicht unterstellt werden, dass diesen Studierenden Höflichkeitsroutinen fremd sind. Vielmehr muss immer wieder davon ausgegangen werden, dass sie mit den Formen elementarer Höflichkeitsroutinen des Deutschen bzw. mit dessen kontextabhängigen sprachlichen Normen (noch) nicht in dem Maße vertraut sind, wie dies situationsangemessen erforderlich wäre. Allerdings ist die Frage nach der Höflichkeit in der E-Mail-Kommunikation nicht pauschal zu beantworten, weil diese von verschiedenen Faktoren abhängt (vgl. Spiegel/Kleinberger 2011: 36ff).

Insbesondere für didaktische Zwecke ist es wichtig, die Abweichungen in den E-Mails Studierender an ihre Lehrenden aufzudecken. Von Studierenden wird erwartet, dass sie die richtige Anrede sowie Begrüßung und Verabschiedung wählen, wenn sie ihre Lehrenden anschreiben, aber inwieweit diese sprachlichen Normen tatsächlich auch in der Lehre vermittelt werden bzw. welche formalen und inhaltlichen Aspekte der E-Mail-Kommunikation für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache insbesondere im arabischsprachigen Raum Schwierigkeiten bereiten, ist nach Kenntnis der Autorin noch nicht erforscht worden.

2 E-Mail als Kommunikationsform

Heute würde wahrscheinlich niemand bezweifeln, dass es sich bei der E-Mail nicht um eine bestimmte Textsorte/-form bzw. eine kommunikative Gattung handelt, sondern um eine Kommunikationsform, die unterschiedliche Textformen beinhalten kann. Diese Ansicht war jedoch nicht schon immer Konsens. Insbesondere die Anfänge der Erforschung der E-Mail-Kommunikation waren auch von

Diskussionen zur Klassifizierung bzw. von der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen E-Mail und Brief geprägt. Nach Dürscheid (2005a) wird in der Forschung u. a. argumentiert, dass

„[...] E-Mails [...] eine Fortsetzung der Briefkorrespondenz mit anderen Mitteln [sein]. In formaler Hinsicht ist das richtig, in funktionaler Hinsicht gilt das aber nicht uneingeschränkt, denn E-Mails werden häufig auch in solchen Situationen verschickt, in denen das Telefon genutzt wurde. [...] E-Mails ersetzen sowohl Briefe als auch Telefonate.“ (Dürscheid 2005a:87f; Hinzufügung NT).

Sie können öffentlich oder nicht öffentlich sein und insbesondere bei der nicht öffentlichen Verwendung anstelle von Postkarten, Gesprächen in Face-to-Face-Situationen oder SMS-Nachrichten verwendet werden (vgl. auch Dürscheid 2006: 105).

Eine intensive Auseinandersetzung mit der E-Mail als Forschungsgegenstand ist in verschiedenen Schriften von Dürscheid zu finden (Dürscheid 2005a, 2006, 2007, 2009 sowie Dürscheid/Frehner 2013). Auch die Frage nach der Klassifizierung der E-Mail-Kommunikation wird dabei thematisiert. Ohne an dieser Stelle auf die verschiedenen Klassifizierungen eingehen zu wollen, kann hier auf Dürscheids Position (vgl. z. B. Dürscheid 2009) verwiesen werden, die auch für den vorliegenden Beitrag gelten soll:

„Die E-Mail ist keine neue Textsorte, sie umfasst vielmehr ein Bündel verschiedener Textsorten, von denen die meisten aus der herkömmlichen Briefkommunikation bekannt sind (z.B. Geschäftsbriefe, Liebesbriefe). Die E-Mail ist auch kein neues Medium, sondern eine Kommunikationsform, die in einem neuen Medium – dem vernetzten Computer – möglich ist.“ (Dürscheid 2009: Kap. 0).

Gerade deswegen gibt es dann nicht „die Ratgeberliteratur“ für die E-Mail-Kommunikation. Vielmehr zielen die in den Ratgebern gemachten Empfehlungen und Ratschläge auf eine bestimmte Art von E-Mails ab, wie z. B. auf Geschäftsmails oder studentische E-Mails an Hochschullehrende.

3 Ratgeberliteratur: Erwartungen an studentische E-Mails

Dass die folgenden Empfehlungen nur für bestimmte Textsorten bzw. in bestimmten Kontexten / unter bestimmten Umständen anwendbar sind, ist wahrscheinlich für jeden offensichtlich:

„Seien Sie höflich. Verzichten Sie niemals auf Anrede und Gruß. Beachten Sie die Regeln der deutschen Rechtschreibung und Grammatik und achten Sie auf guten Stil. [...] Üblicherweise endet eine E-Mail mit einem Textbaustein, der den Gruß, Angaben zum Absender der E-Mail sowie Kommunikationsangaben enthält. Nach DIN 5008 sollte er auch die E-Mail- und/oder Internet-Adresse enthalten. Auch bei der Gliederung der Telefon- und Faxnummern sollten Sie sich an die DIN-Empfehlungen halten [...].“ (Duden 2010: 335).

Jedem mag beim Durchlesen einleuchten, dass es nicht nur darauf ankommt, wer der Empfänger einer E-Mail ist, sondern auch wer die E-Mail unter welchen Umständen schreibt. So ist es nur konsequent, dass es auch Ratgeberliteratur für das Schreiben von E-Mails im Hochschulkontext gibt. Wobei die Zielgruppe selbstverständlich die Studierenden und nicht die Lehrenden sind. Worauf lenken solche Schriften ihr Augenmerk? Am Beispiel von Kuchenbrandt (2019), deren Ratschläge sich selbst von anderen Handreichungen verschiedener Autorinnen und Autoren speisen, soll in kurzer Form nur auf die wesentlichen Aspekte dieser Empfehlungen zur Abfassung studentischer E-Mails an Hochschullehrende eingegangen werden. Kuchenbrandt (2019) fordert die Studierenden zunächst auf, sich grundsätzlich drei Fragen durch den Kopf gehen zu lassen, bevor überhaupt das Schreiben einer E-Mail in Angriff genommen wird: „1. *Ist meine Mail überhaupt notwendig?* [...] 2. *Ist diese Person der richtige Ansprechpartner für mein Anliegen?* [...] 3. *Ist eine Mail der beste Weg für mein Anliegen?*“ (Kuchenbrandt 2019: 1f.; Hervorhebung im Original). Erst wenn die oder der Studierende sich selbst diese Fragen beantwortet hat, soll sie/er u. a. auf folgende Punkte achten:

- **Bezüglich des Betreffs:** „Anliegen in 3-4 prägnanten Wörtern“ formulieren („Eine betreffslose [sic!] Mail mit dem Absender *susi95@meinemail.com* wird vermutlich gelöscht, mit einem Betreff wie *Lektüretipp zum Spracherwerb* hat sie eine Überlebenschance.“ (Kuchenbrandt 2019: 2; Hervorhebung im Original)). Kuchenbrandt

(2019) weist hier auch darauf hin, dass die Verwendung der Uni-Mailadresse „seriöser als *susi95*“ sei.

- **Anrede bzw. Anredeformel:** „Die professionellste und höflichste Anrede ist *Sehr geehrte Frau ...* bzw. *Sehr geehrter Herr ...*. Hiermit sind Sie immer auf der sicheren Seite. Sollten Ihre Lehrenden Sie mit *Liebe/r Frau/Herr ...* ansprechen, dürfte es in Ordnung sein, wenn auch Sie diese Anrede verwenden. Ein schlichtes *Hallo* oder *Hi* ist unter Freunden in Ordnung, aber im professionellen Rahmen unangemessen.“ (Kuchenbrandt 2019: 2; Hervorhebung im Original).³
- **Titel:** „Wenn Ihre Lehrenden akademische Titel führen, sollten Sie sie verwenden. Sie signalisieren damit Respekt gegenüber dem/der Angesprochenen. Welche Titel es gegebenenfalls sind, finden Sie auf den Seiten der betreffenden Personen. Wenn Sie jemanden mit *Frau Professor(in) ...* oder *Herr Professor ...* anreden (bitte in der Anrede nicht zum *Prof.* abkürzen), entfällt i. d. R. der Titel *Dr.*“ (Kuchenbrandt 2019: 3; Hervorhebung im Original).
- **Name der/des Lehrenden:** „Selbstverständlich verwenden Sie immer den vollständigen, korrekt geschriebenen Familiennamen und nur diesen [...], oder Ihr Adressat hat Ihnen bereits explizit das Du angeboten. Erst dann ist die informelle Variante *Liebe/r* <Vorname> angemessen.“ (Kuchenbrandt 2019: 3; Hervorhebung im Original).
- **Anliegen:** „Formulieren Sie Ihr Anliegen kurz, aber präzise. Belasten Sie den Empfänger Ihrer E-Mail nicht mit langatmigen Entschuldigungen oder unnötigen Details. Kommen Sie direkt zum Punkt, ohne jedoch zu fordernd zu wirken [...]. Wenn Sie Ihr genaues Anliegen nicht in höchstens zwei übersichtlichen Sätzen formulieren können, sollten Sie überlegen, ob Sie lieber eine Sprechstunde in Anspruch nehmen.“ (Kuchenbrandt 2019: 3f.).
- **Schlussformel:** „Ein freundliches *Vielen Dank* kommt immer gut an. Die übliche Schlussformel zur Anrede *Sehr geehrte/r ...* lautet *Mit freundlichen Grüßen*, auch in den Varianten *freundlicher Gruß* oder *freundliche Grüße* verwendbar (bitte nicht zu

³ An dieser Stelle gibt es in Kuchenbrandt (2019) noch weitere Hinweise: „Sie sind sich nicht sicher, mit welchem Geschlecht sich die angesprochene Person identifiziert, oder Sie möchten genderneutral schreiben? Dann haben Sie die Optionen *Sehr geehrte*r* <Vorname Nachname> bzw. *Liebe*r* <Vorname Nachname>. Sie dürfen natürlich auch höflich nachfragen, wie die kontaktierte Person angesprochen werden möchte, falls Sie sie noch nicht persönlich kennen und sich nicht sicher sind (z. B. *Sehr geehrter Herr ... (ist das so korrekt?)*, ...).“ (Kuchenbrandt 2019: 3; Hervorhebung im Original). Dieser Aspekt kann für die vorliegende Studie vernachlässigt werden, da alle berücksichtigten E-Mails ausschließlich von Studierenden kommen, die die Lehrende persönlich kennen. Weder ist eine „genderneutrale“ Anrede erforderlich, noch muss eine Nachfrage erfolgen.

MfG abkürzen). Bei *Liebe/r Frau/Herr* ... schließt man üblicherweise mit *Viele Grüße* [sic!].“ (Kuchenbrandt 2019: 4; Hervorhebung im Original).

- **Angaben zur Person:** „Nennen Sie unter der Schlussformel Ihren vollständigen Namen, die Matrikelnummer, Ihren Studiengang [...].“ (Kuchenbrandt 2019: 4).
- Zu guter Letzt weist Kuchenbrandt (2019) auch auf die Notwendigkeit der Einhaltung von **Rechtsschreibnormen** hin: „Ihre Professionalität und Ihr Respekt gegenüber Ihrem Adressaten drücken sich nicht nur in angemessener Anrede und Schlussformel, klaren Ausführungen und höflichen Formulierungen aus, sondern auch in Ihrem Umgang mit Rechtschreibung und Zeichensetzung.“ (Kuchenbrandt 2019: 5).

Mit dieser Auflistung der wichtigsten Punkte aus der Handreichung ist es möglich, die E-Mails von Studierenden aus Marokko zu untersuchen und hinsichtlich ihrer sprachlichen und formalen Angemessenheit zu beurteilen. Dabei geht es aber nicht darum, auf jeden dieser Punkte im Detail einzugehen. Eine Orientierung für die einzelnen Analyseschritte bildet auch die Studie von Harting (2010), auf die im Folgenden etwas genauer eingegangen wird.

4 Korpus und Methode

Die E-Mail-Kommunikation im hochschulischen Kontext genoss und genießt in der linguistischen Forschung ein großes Interesse, was nicht selten an der relativ einfachen Erstellung eines Korpus liegt, soweit man natürlich die an einen selbst gerichteten E-Mails für die Analysen verwenden möchte. Tatsächlich können die Textsorten dabei auch von unterschiedlicher Art sein. Studierende schicken an ihre Lehrenden u. a. verschiedene Bitten, sie entschuldigen sich für etwas, was mit der Lehre zu tun hat, sie beschweren sich auch über Klausuren oder Noten, sie bedanken sich oder loben ihre Lehrenden. Problematisch wird die Korpus-Sammlung erst dann, wenn man seinen Fokus auf eine bestimmte Textsorte richten möchte. Wenn man dann auch fremde E-Mails berücksichtigen möchte, könnte die Korpus-Sammlung zu einem etwas schwierigeren Unterfangen mutieren. Dies liegt vor allem an datenschutzrechtlichen Gründen. Vor der Weiterleitung von E-Mails scheuen sich insbesondere Hochschullehrende. Wenn nicht die Absicht besteht, sich auf eine ganz bestimmte Textsorte zu konzentrieren (wie im vorliegenden Beitrag geschehen, ausschließlich auf die Textsorte Bitte), kann das

Korpus tatsächlich sehr ergiebig sein. Ansonsten kann die Suche mühsam sein. Die Korpus-Sammlung benötigt bei der Beschränkung auf eine bestimmte Textsorte eine größere Anlaufzeit bzw. mehr Aufwand.

Das in dieser Studie berücksichtigte Korpus ist ausschließlich aus dem Bestand der Autorin dieses Beitrags entnommen. Dieses besteht aus insgesamt 82 studentischen E-Mails⁴, wobei auch bis zu zwei E-Mails je Studierenden berücksichtigt sein können. Es handelt sich hierbei ausschließlich um von Studierenden initiierte Schreiben, also nicht um Antwort-Mails auf eine E-Mail der Lehrenden. Alle hier berücksichtigten E-Mails sind an die Lehrende direkt gerichtete Bitten marokkanischer Studierender des Bachelorstudiengangs Germanistik in Rabat und Fès sowie von ehemaligen Studierenden desselben Studiengangs, die während der Abfassung der berücksichtigten E-Mail in einem Masterstudiengang eingeschrieben sind. Die einzelnen Bitten beziehen sich inhaltlich z. B. auf die Ausstellung eines Gutachtens oder Empfehlungsschreibens, die Betreuung der Abschlussarbeit, die Zusendung von Prüfungsnoten, die nochmalige Korrektur von Prüfungsleistungen, die Korrektur von Texten, die im Zusammenhang mit dem Studium oder einer Bewerbung verfasst wurden, sowie weiteren, den hochschulischen Kontext betreffenden Bitten.

Die Hauptaussagefrage, die durch die Analysen geklärt werden soll, ist die Frage nach den Verstößen gegen Höflichkeitsnormen/-formen in quantitativer und qualitativer Hinsicht, wobei eine relativ lockere Orientierung an den von Kuchenbrandt (2019) gemachten und o. g. Empfehlungen erfolgt. In dem Zusammenhang erfolgt ein Vergleich der Befunde mit den Ergebnissen einer Studie von Harting (2010) zu E-Mail-Bitten Studierender. Hartings Studie (2010) ist eine experimentelle Erhebung⁵ von 240 E-Mail-Bitten auf Deutsch und Japanisch. Harting (2010) berücksichtigt dabei E-Mails von Muttersprachlern des Deutschen, des Japa-

⁴ Der Autorin dieses Beitrags ist bewusst, dass es sich hierbei nicht um eine repräsentative Anzahl an E-Mails handelt. Für die Aufdeckung von Tendenzen reicht diese Anzahl jedoch allemal aus.

⁵ Experimentelle Erhebungen sind immer mit Vorsicht zu genießen, da sie bekanntlich aus unterschiedlichen Gründen genauso wenig repräsentativ sein können wie Studien mit einem kleinen Korpus.

nischen und von Sprechern des Deutschen als Fremdsprache. Die 240 E-Mails setzen sich wie folgt zusammen: 100 E-Mails auf Deutsch von Muttersprachlern des Deutschen und 100 E-Mails auf Japanisch von Muttersprachlern des Japanischen (wobei immer zehn Studierende jeweils eine gleiche Aufgabe erhielten – z. B. Verschieben eines Präsentationstermins, Korrektur eines privaten Briefes etc.) sowie 40 E-Mails von japanischen Deutschlernenden, die auf alle Studienjahre verteilt oder auch schon graduiert sind. Harting (2010) orientiert sich bei den Analysen an der Inhaltsanalyse, wie sie von Philip Mayring⁶ betrieben wird. Seine Studie diene insbesondere der Aufdeckung von Transfererscheinungen in den E-Mails der japanischen Deutschlernenden, um diese für didaktische Maßnahmen zu nutzen. Die in Harting (2010) berücksichtigten E-Mails wurden in formaler und inhaltlicher Hinsicht (insbesondere bezüglich der Höflichkeitsformen) analysiert und miteinander verglichen. Die Analyse im vorliegenden Beitrag orientiert sich bezüglich der Kategorien sowohl an Hartings Studie von 2010 als auch Kuchenbrandts Empfehlungen von 2019. Für den Vergleich selbst werden ausschließlich die Ergebnisse zu den E-Mails der deutschen Muttersprachler aus Harting (2010) herangezogen, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufdecken zu können, welche sich dann in einem zweiten Schritt für didaktische Überlegungen nutzen lassen können. Damit ist auch schon das zweite Ziel dieser Analysen genannt: Mit den Analyseergebnissen lassen sich konkret die Schwachstellen in den E-Mails marokkanischer Germanistikstudierender benennen, um sie für didaktische Maßnahmen nutzen zu können.

5 Analyse

5.1 Die Betreffzeile

Bei inhaltlich korrekter Ausgestaltung ist die Betreffzeile als relativ wichtiges Instrument der Aufmerksamkeitslenkung von großer Wichtigkeit für die Erhöhung der Lesewahrscheinlichkeit und der potenziellen Einlösung der geäußerten Bitte.

⁶ Harting (2010) bezieht sich auf die Publikation von Philip Mayring (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Im untersuchten Korpus enthalten zwar immerhin 61 der 82 E-Mails einen irgendwie gearteten Inhalt in der Betreffzeile (74,4 %), aber nur 51 (62,2 %) weisen einen bei der Abfassung der E-Mail kreierten Inhalt auf. Die restlichen E-Mails enthalten in der Betreffzeile einen automatisch generierten Inhalt, wie dies bei Antwort-E-Mails oder weitergeleiteten E-Mails der Fall ist (z. B. „RE: einige Links für Ihr Thema“, „Re: RE:“ oder „RE: MA: Literatur-, Kultur- und Sprachgeschichte des deutschsprachigen Raums“). Damit zeigt sich, dass in mehr als einem Drittel der Fälle sich die Studierenden nicht die Mühe machen, die Betreffzeile inhaltlich auszufüllen bzw. an die entsprechende Bitte anzupassen. Von denjenigen, die einen Betreff eintragen, muss bei etwa bis zu einem Dutzend der Fälle – je nachdem wie eng man die ganze Angelegenheit sieht – festgestellt werden, dass der inhaltliche Bezug fehlt bzw. dass die E-Mail durch den Lehrenden womöglich nicht als Bitte erkannt wird. Die Betreffzeile enthält in solchen Fällen z. B. den Vor- und Nachnamen des/der Studierenden, eine Begrüßungsformel, eine Anrede, oder es stehen dort anders geartete Formulierungen wie bspw. „Ihre Studenten“, „Salam Erörtertes Thema: Verkaufsverbot der Zigaretten“. Aber auch wenn in der Betreffzeile sofort ersichtlich wird, dass es sich um eine E-Mail-Bitte handelt, so kann die E-Mail auch dadurch von der Norm abweichen, dass diese Betreffzeile zum Haupttextfeld umfunktioniert wird. So stehen in der folgenden E-Mail alle Textelemente in der Betreffzeile und das Haupttextfeld ist vollständig leer:

Guten Abend Professorin <NN>, ich bin <VN(w)> <NN>. Könnten sie mir bitte Professorin ein Empfehlungsschreiben schreiben über Bewerbung für ein Hochschulsommerkursstipendium

<E-Mail-Adresse der Studierenden>

Do, 21.11.2013 20:15

An: <E-Mail-Adresse der Lehrenden>

Beispiel 2: Verwendung der Betreffzeile für den Gesamttext.

Zwar ist die E-Mail somit eindeutig als Bitte einordenbar, allerdings könnte sich ein solcher formaler „Fehltritt“ – anstelle des Betreffs stehen hier also die Begrüßung, die Anrede und die Bitte, ganz zu schweigen von den anderen Abwei-

chungen – negativ auf die potenzielle Einlösung der Bitte auswirken, und zwar insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Studierende hier um ein Empfehlungsschreiben bittet, welches bekanntlich positiv wertende Aussagen über die betreffende Person beinhalten soll.

Fast ein Drittel der Betreffzeilen enthalten zumindest einen inhaltlichen Bezug zur Bitte, indem das Thema erwähnt wird, wie z. B. „Abschlussarbeit“, „Antrag auf ein Hochschulsommerkursstipendium“ oder „Über die Abschlussprüfungen“ und etwas mehr als 30 % signalisieren im weiten als auch im engen Sinne, dass es sich um eine E-Mail-Bitte handeln könnte (z. B. „Gutachten“, „Empfehlungsschreiben“ oder „Hilfe und Vorschlag“). Ein paar wenige dieser letztgenannten Betreffzeilen (11 %) enthalten auch das Wort „Bitte“ oder sinnverwandte Wörter (z. B. „Bitte um ein Empfehlungsschreiben“, „ich bitte“, „Eine Bitte“). Auch ein französisches „Demande d'aide“ ist zu finden. Jeweils unter 5 % der Betreffzeilen enthalten ausschließlich oder zusätzlich Informationen zum Schreiber oder die Begrüßung bzw. die Anrede.

Ein Vergleich mit den wichtigsten Ergebnissen zur Betreffzeile in Harting (2010) ist hier nur in eingeschränktem Umfang möglich. Die L1-Sprecher des Deutschen in Harting (2010) füllen die Betreffzeile in 91 % der Fälle aus, während im hier untersuchten Korpus nicht einmal zwei Drittel einen von den Schreibern selbst formulierten Betreff enthalten. Die o. g. automatisch generierten Betreffzeilen („RE:“ etc.) sind also nicht inbegriffen. Damit zeigt sich schon eine Problematik, die im Zusammenhang mit einer experimentellen Studie wie der von Harting (2010) auftauchen kann. Wenn eine E-Mail unter natürlichen Bedingungen geschrieben wird, passiert etwas, was in experimentellen Studien nie vorkommen kann: Studierende greifen auch auf die letzte E-Mail-Kommunikation mit dem/der Lehrenden zurück oder sie leiten eine E-Mail an die Lehrperson weiter, um ihr die entsprechende Bitte mitzuteilen. Unter Versuchsbedingungen sind solche Faktoren außer Kraft gesetzt. Bei der Äußerung der Bitte in der Betreffzeile – bei der in der vorliegenden Studie grob zwischen einer semantisch ableitbaren (vgl. „Gutachten“ oder „Abschlussarbeit“) und einer klar formulierten Bitte unterschieden wird – können die Ergebnisse auch nur bedingt mit Hartings (2010) Ergebnissen verglichen werden. In Harting (2010) wird in einem Drittel der

Betreffzeilen eine Bitte klar geäußert (wie bspw. „Bitte um Korrekturlesen“ oder „Kleine Anfrage“), während im marokkanischen Korpus eine eindeutig formulierte Bitte nur in 11 % der Fälle zu finden ist. Erst bei der Berücksichtigung von Betreffzeilen, die auf eine Bitte hinweisen könnten, ergibt sich mit 30,5 % ein etwa gleich hoher Anteil. Informationen über den Schreiber oder gar Anreden bzw. Begrüßungen in der Betreffzeile sind in Hartings Studie eine Seltenheit. Insgesamt lässt sich beim marokkanischen Korpus somit festhalten, dass an der Betreffzeile selbst eher selten zu erkennen ist, dass es sich um eine Bitte handelt.

5.2 Anrede: Anredeformel, Titel, Name der/des Lehrenden

Irgendeine Form der Anrede (entweder Begrüßung und Anredeformel; nur Anredeformel oder nur Begrüßung) kommt im marokkanischen Korpus in allen E-Mails vor. Dabei verwenden die Studierenden eine Begrüßung in der Anredezeile oder auch ganz zu Beginn des Haupttextes nur selten. 18 E-Mails enthalten irgendeine Form der Begrüßung, die von einem höflichen „Guten Morgen“, „Guten Tag“ und „Guten Abend“, bis hin zu den arabischsprachigen, aber in hauptsächlich lateinischen Schriftzeichen realisierten Begrüßungen „Salam“ und „Slm w3alykom“ und den weniger höflichen Formen „Hallo“ bzw. sogar englischem „hello“ reichen. Während das arabische „Salam“ durchaus im arabisch-muslimischen Kontext auch in deutschsprachigen Texten vorkommen kann, muss angemerkt werden, dass die Langform „assalamu alaikum“ ‚Frieden mit Euch‘ formeller und damit auch etwas höflicher erscheint. Die o. g. Begrüßung mit „Slm w3alykom“ ist dieser Langform zuzurechnen, allerdings führt die teilweise Konsonantenschreibung sowie die in der informellen Internet-Kommunikation übliche Verschriftung des arabischen Pharyngals /ʕ/ mit der Ziffer <3> zu einer für den Hochschulkontext nicht angemessenen Schriftzeichenverwendung.⁷ Nicht

⁷ Grundsätzlich muss hier angemerkt werden, dass solche nicht normgerechten Schreibungen in den E-Mails der Studierenden relativ häufig vorkommen. Die Latinisierung des Marokkanisch-Arabischen gepaart mit der Verwendung von Ziffernzeichen für Laute, deren Verschriftung nicht durch lateinische Schriftzeichen möglich ist (wie dies z. B. im Falle der pharyngalen und pharyngalisierten Konsonanten der Fall ist), ist ein aus der Kommunikation in den sozialen Netzwerken des Internets kommendes Phänomen, das sich immer weiter

nur diese, sondern auch die deutschsprachige Begrüßung „Hallo“ (immerhin in sieben E-Mails zu finden), sowie das ein Mal vorkommende englische „hello“ sind nicht als besonders höflich einzuordnen.

In drei E-Mails verzichteten die Studierenden nach der Begrüßung auf eine weitere Ausfüllung der Anredezeile. Weder folgt ein höfliches „Sehr geehrte ...“ noch ein weniger distanziertes „Liebe Frau ...“. Es handelt sich dabei um die E-Mails, die mit „Salam“, „Slm w3alykom“ und „hello“ beginnen, was ein klarer Verstoß gegen Höflichkeitsnormen ist, zumal es sich dabei jeweils um selbstinitiierte E-Mails handelt, in denen sich die Studierenden z. T. auch noch selbst vorstellen (müssen), da ihre E-Mail-Adresse keinen Klarnamen trägt. Diejenigen, die eine Anredeformel verwenden, greifen auf formelle – distanzierte als auch weniger distanzierte – Anredeformeln, die mindestens einen Titel der Lehrenden (auch falsche!) beinhalten, zurück. Am häufigsten beginnen die Studierenden dabei die Anreden mit „Sehr geehrte ...“ (n=51 / 62,2 %), wie bspw. „Sehr geehrte Frau Dr. <Nachname>“. Der höfliche Charakter dieser Anredeformel erhält jedoch z. T. einen Nebengeschmack bzw. wirkt übertrieben, weil an unterschiedlichen Stellen nicht normgerechte Schreibungen oder Anredeformeln verwendet werden. Dies ist der Fall, wenn z. B. der Name (sowohl Vor- als auch Nachname) der Lehrenden kleingeschrieben oder abgekürzt wird, die Reihenfolge der Wörter nicht stimmt („Sehr geehrte Dr. Frau <Nachname>“), die Anrede „Frau“ zu „Fr.“ abgekürzt („Sehr geehrte Fr.<Nachname>“) oder nur der akademische Titel ohne die vorangehende Anrede „Frau“ verwendet wird („sehr geehrte Dr. <Vorname> <Nachname>“), wobei der Titel auch falsch abgekürzt sein kann („Sehr geehrte D. <Nachname>“). Ein Studierender, der seine Anrede offensichtlich besonders höflich formulieren wollte, bildet

ausbreitet und mittlerweile sowohl die Werbebranche – insbesondere bei der Beschriftung von Werbeplakaten, die jüngere Generationen ansprechen sollen, sehr häufig zu finden –, als auch die schriftbasierte Kommunikation Studierender im hochschulischen Kontext erreicht hat. Es gibt Studierende, die ausschließlich oder teilweise diese latinisierte Schreibweise des Marokkanisch-Arabischen verwenden, um ihre Lehrenden per E-Mail oder auch WhatsApp zu kontaktieren. Das ist jedoch ein Thema, das einer eigenen Untersuchung bedarf. Allerdings wird weiter unten noch auf eine E-Mail Bezug genommen, die teilweise aus dieser latinisierten Form des Marokkanisch-Arabischen besteht.

dabei eine ungewöhnliche Konstruktion: „sehr geehrte unsere verehrte Frau ,D. <Nachname>“. Die häufigste Abweichung im Kontext von „Sehr geehrte ...“ bildet jedoch die o. g. falsche Wortstellung (also: „Sehr geehrte Dr. Frau ...“).

An zweiter Stelle wird bei der Anrede die weniger distanzierte Formel mit dem ansprechenden Adjektiv „liebe“ verwendet (n=16), wobei einige den Titel verwenden und andere wiederum nicht („Liebe Frau Dr. <Nachname>“, „Liebe Frau <Nachname>“). Auch in diesem Fall kommen Abweichungen vor, wie bspw. „liebe Fr Dr <Nachname>“, „Liebe Dr. Frau <Nachname>“, „Liebe frau <Nachname[Kleinschreibung]>“, „Liebe Frau <Nachname[Falschschreibung]>“. In einigen wenigen Fällen (n=12) verzichten die Schreiber/-innen auf ein ansprechendes Adjektiv. Mit einer Ausnahme geht diesen Anredeformeln eine Begrüßung – zumeist „Hallo“ – voran: „Hallo Frau <Nachname>“, „Hallo Frau Dr. <Vorname> <Nachname[Falschschreibung]>“, „Hallo Dr. <Nachname>“. Aber auch weniger übliche Anreden wie „Guten Abend Professorin <Nachname>“ (vgl. die E-Mail oben in Beispiel 2) oder sogar „Hallo meine Dame <Nachname>“ kommen vor. Dass die letztgenannte Anrede nicht der einzige Fehlgriff des betreffenden Studierenden ist, zeigt die unten als Ganze eingefügte E-Mail:

(Kein Betreff)

<VN(m)> <NN> <E-Mail-Adresse des Studierenden>
Do, 22.11.2012 19:33

An: <E-Mail-Adresse der Lehrenden>
Hallo meine Dame <NN>,

ich bin <VN(m)> <NN> und ein Student bei Ihnen. Heute war ich abwesend, deshalb möchte ich die Note meiner Prüfung wissen.
natürlich wenn sie Zeit haben.

ich danke Ihnen sehr.

<VN(m)> <NN>

Beispiel 3: „Hallo meine Dame <Nachname>“ in der Anredezeile.

Diese Anrede wirkt umso befremdlicher, zumal derselbe Studierende in einer vorangegangenen E-Mail (9 Monate davor), in der er um eine nochmalige Korrektur seiner Prüfungsunterlagen bittet, die höfliche – wenn auch unvollständige – Anrede „Sehr geehrte Dr. <Nachname>“ verwendet. Es handelt sich hierbei sozusagen um einen Rückschritt. Dies ist nicht die Regel: Die Studierenden werden bei der E-Mail-Kommunikation im Laufe der Zeit eher besser.

Ein weiterer interessanter Punkt ist auch, dass bei der Verwendung der ansprechenden Adjektive „liebe ...“ oder „Sehr geehrte ...“ Begrüßungen eher vermieden werden. Nur ein Mal geht dem Adjektiv „liebe ...“ eine Begrüßung voran und bei „Sehr geehrte ...“ kommt die Begrüßung lediglich in drei Fällen vor, allerdings steht diese nach der Anredeformel. Auch wenn eine Begrüßung nicht obligatorisch ist, so erstaunt doch die Kookkurrenz von Begrüßung und Nichtverwendung ansprechender Adjektive.

Mit Titeln sind ca. 42 % der Anreden versehen. Mehrheitlich (n=29) wird der Dokortitel und nur in seltenen Fällen die Amtsbezeichnung „Professor“ (n=1), „Prof.“ (n=1) oder „Professorin“ (n=3) verwendet. Nur in einer E-Mail werden die Amtsbezeichnung und der akademische Titel zugleich verwendet: „Sehr geehrte Frau Prof. Dr. <Nachname[Majuskelschreibung]“, was Kuchenbrands (2019) Empfehlungen in zweierlei Hinsicht widersprechen würde: in Bezug auf die Abkürzung *Prof.* und in der Verwendung von *Dr.* in Kombination mit der Amtsbezeichnung.

Die Studierenden greifen beim Namen der Lehrenden mehrheitlich auf den Nachnamen zurück (79,3 %) und weniger häufig (14,6 %) werden sowohl der Vor- als auch der Nachname verwendet. Wie schon oben erwähnt, kommt es auch zu falschen Schreibweisen bzw. zu Kleinschreibungen, Verwendung von Initialen oder vollständiger Majuskelschreibung vor. Wenn der Vorname verwendet wird, dann steht dieser in der Regel vor dem Nachnamen. Nur in einem Fall wurde der Nachname vorangestellt: „Sehr geehrte frau <Nachname[Kleinschreibung]> <Vorname[Kleinschreibung]>“. Die zusätzliche Kleinschreibung vergrößert den Abstand zu einer normgerechten Anrede. Während eine sehr geringe Anzahl an Studierenden den Namen der Lehrenden vollständig weglässt (n=4), kommt die ausschließliche Verwendung des Vornamens in keiner E-Mail vor.

Beim Vergleich mit Hartings (2010) Ergebnissen gibt es zwar Gemeinsamkeiten, aber insbesondere die sehr großen Unterschiede fallen auf. Die Gemeinsamkeiten bestehen darin, dass in allen E-Mails Anreden zu finden sind und der Anteil der Titelverwendung etwa gleich hoch ausfällt. Bei Harting (2010) verwenden 40 % der Probanden den Titel des Adressaten. Sehr große Unterschiede zeigen sich beim Einsatz von Begrüßungen, Anredeformeln und Namensnennungen. So treten Begrüßungen in Hartings (2010) Korpus mit 62 % fast drei Mal häufiger auf als im marokkanischen Korpus. Die Anredeformeln liegen hingegen mit 39 % erstaunlich weit unter dem Wert des hier untersuchten Korpus⁴, das mit wenigen Ausnahmen durch die Verwendung von „liebe Frau ...“, „Sehr geehrte ...“ oder „... Frau ...“ gekennzeichnet ist. Die geringere Frequenz von Anredeformeln in Harting (2010) mag auch mit der erstaunlich hohen Verwendung des Vornamens der Adressierten zusammenhängen (54 %), während die marokkanischen Studierenden eher nur den Nachnamen der Lehrenden einsetzen. Gerade für die Kommunikation im hochschulischen Kontext verwundert Hartings (2010) Ergebnis. Aber auch diese seltenere Verwendung des Nachnamens könnte mit der experimentellen Situation zusammenhängen. Sichere Aussagen lassen sich jedoch nicht machen.

5.3 Dankesbekundungen und Entschuldigungen

Aus Platzgründen wird auf eine detaillierte Analyse des Haupttextfeldes verzichtet. Der Fokus wird hier auf die Formulierung von Dankesbekundungen gelegt und am Rande wird unten auch kurz auf die Verwendung von Entschuldigungen eingegangen. Dankesbekundungen sind insofern für Bitten wichtig, da damit auch die Wahrscheinlichkeit ihrer Einlösung erhöht wird. Insgesamt 57,3 % aller E-Mails enthalten irgendeine Form der Dankesbekundung, d. h. konkret, dass sich der Dank auf verschiedene inhaltliche Aspekte beziehen kann (also nicht immer auf die potenzielle Einlösung der Bitte). Vor dem Hintergrund dessen, dass es sich durchweg um E-Mail-Bitten handelt, ist eigentlich zu erwarten, dass der Anteil an Dankesbekundungen sogar höher ausfällt. Auch wenn sich der Schreiber oder die Schreiberin mit seiner/ihrer Dankesbekundung direkt auf die Erfüllung seiner/ihrer Bitte bezieht, so können weitere Formulierungen im

Haupttext die Höflichkeit wieder reduzieren, wenn z. B. davon ausgegangen wird, dass die Bitte sowieso erfüllt wird und/oder wenn auch noch zeitliche Vorgaben für die Erfüllung der Bitte gemacht werden, wie eingangs auch schon in Beispiel 1 gezeigt: Eine – sicher ungewollte – fordernde Haltung am Ende des Haupttextes, indem der Lehrenden sozusagen eine Frist für die Erfüllung der Bitte gesetzt wird, ohne vorher eine Antwort und damit die Bereitschaft der Lehrenden abzuwarten („Wenn sie es bis nächste Woche fertig geschrieben haben kann ich persönlich bei ihnen vorbei kommen um es abzuholen.“), macht jede Bemühung um Höflichkeit zunichte. Auch das nachfolgende „ich bin Ihnen sehr dankbar im voraus“ macht die Situation nicht besser. Derart fordernd anmutende Äußerungen stellen dabei keinen Einzelfall im Korpus dar (weitere Beispiele: „ich brauche dieses zuletzt schnell wie möglich, bevor ich nach Marrakesch fahren werde.“; „Wegen Zeitdruck hätte ich gern Ihr Gutachten nächste Woche zu bekommen, um meine Bewerbung rechtzeitig senden zu können.“ oder „[...] ich brauche nun eine Gutachten, deshalb habe ich Ihnen daran gebetet, dann möchte ich Ihnen erinnern, dass die Anmeldefrist in 10.10.2018 ablaufen wird.“) und sie können einen/eine Leser/-in leicht dazu verleiten, die Bitte nicht zu erfüllen. Eine ähnliche Problematik weisen der Ausdruck „Vielen Dank im Voraus“ und ähnliche Konstruktionen (dazu zählt aber auch ein einfaches „Danke schön“) auf, wenn nicht präzisiert wird, wofür man sich bedankt. Steht eine solche Dankesbekundung alleine, wirkt sie genauso unhöflich. Denn damit wird ebenfalls eine bestimmte Erwartungshaltung signalisiert. Weil die/der Studierende sich schon im Voraus bedankt, könnte es sein, dass sie/er sich hinterher nicht nochmals bedankt. „Abgemildert“ wird diese Bedeutung jedoch (aber auch nicht immer), wenn ein ‚Dank im Voraus‘ inhaltlich um einige Worte mehr ergänzt wird, wie in der folgenden E-Mail geschehen (Beispiel 4):

Abschlussarbeit

<E-Mail-Adresse des Studierenden>

Mi, 31.07.2019 18:17

An: <E-Mail-Adresse der Lehrenden>

Sehr geehrte Frau Professorin <NN>,

ich werde nächstes Semester die Abschlussarbeit schreiben. Ich werde mich sehr freuen, wenn Sie meine Arbeit betreuen werden. Ich bedanke mich im voraus für Ihre Antwort.

Mit freundlichen grüßen

<VN(m)> <NN> des Studierenden

Matrikelnummer des Studierenden

Beispiel 4: Dankesbekundung: „Ich bedanke mich im voraus für Ihre Antwort.“

Hier formuliert der Studierende deutlich, wofür er sich bedankt – nämlich für eine erwartete Rückmeldung vonseiten der Lehrenden – , was dazu führt, dass trotz der fehlenden Konjunktiv-Verwendung im vorangehenden Satz, keine Unhöflichkeit unterstellt wird.

Beim Vergleich dieser Ergebnisse mit den Daten von Harting (2010) zeigt sich, dass die deutschen Muttersprachler viel häufiger Dankesbekundungen in ihren E-Mails realisieren. In insgesamt 78 % der muttersprachlichen Texte wird irgendeine Art des Dankes formuliert. Wie im obigen Zitat von Kuchenbrandt (2019) schon erwähnt wurde: „Ein freundliches *Vielen Dank* kommt immer gut an.“ (Kuchenbrandt 2019: 4; Hervorhebung im Original). Dessen scheint sich ein erheblicher Teil der marokkanischen Studierenden nicht bewusst zu sein.

Aber noch seltener sind im Korpus irgendwelche Formen der Entschuldigung zu finden. Nur 15 Studierende (18,3 %) entschuldigen sich für irgendeinen inhaltlichen Aspekt, insbesondere aber für die „Störung“. In Harting (2010) liegt mit 15 % der Anteil an Entschuldigungen geringfügig unter dem im vorliegenden Beitrag ermittelten Wert. Damit ist ein größerer Unterschied zwischen beiden Studien eher bei der Äußerung von Dankesbekundungen und weniger bei den Entschuldigungen zu finden.

5.4 Analyse des Schlussteils: Schlussformel und Angaben zur Person

Die inhaltliche Ausgestaltung des Schlussteils (die Schlussformel bzw. die abschließende Grußformel und/oder die Angaben zur Person) ist bei 89 % der E-Mails (n=73) vorhanden, aber nur etwa drei Viertel (n=62 / 75,6 %) aller E-Mails sind mit einer Grußformel versehen. Noch geringer ist der Anteil der Schlussteile, die sowohl eine Grußformel als auch den Namen des Schreibers beinhalten (59,8 %). E-Mails, die weder das eine noch das andere aufweisen, fehlt somit ein Abschluss des Haupttextes. Die folgenden Textausschnitte vermitteln einen Eindruck der am Ende verwendeten Worte in E-Mails ohne Grußformel und/oder Namensnennung:

- a) „Zum Schluss danke ich Ihnen im voraus und warte auf eine positive Antwort.“
- b) „[...] können sie mir ein gutachten schreiben“
- c) „Mein thema ist im allegemein uber Didaktik bespricht;aber was interessiert mich ist die vier Fertigkeiten;hören,sprechen,lesen,schreiben“
- d) „und ich wünsche ihnen wunderschöne Zeiten und wunderschöne Ferien.“
- e) „ich würde Ihnen sehr dankbar ,wenn sie diese Sache für mich machen.“
- f) „Könnten sie mir bitte Professorin ein Empfehlungsschreiben schreiben über Bewerbung für ein Hochschulsummerkursstipendium“
- g) „Ich werde wirklich dankbar dafür. Alles gut.“
- h) „Danke schön im voraus“
- i) „und ich werde sehr froh darüber , wenn ich mit Ihnen auf das Memoirarbeit vorbereiten werden.“

Beispiel 5: Schlussteile von E-Mails ohne abschließende Grußformel und Angaben zur Person.

Allerdings signalisieren zumindest klare Dankesbekundungen (wie in a), e), g), h)) bzw. Wünsche (wie in d)) etwas Abschließendes.

Von den Grußformeln werden die mit der Bedeutung ‚Mit freundlichen Grüßen‘ – selten auch in der Form ‚mit freundlichem Gruß‘ oder ‚Freundliche Grüße‘ – am häufigsten verwendet (n=44), wobei es in der Rechtschreibung als auch in weiteren formalen Aspekten eine große Variation gibt. Die Mehrheit schreibt jedoch korrektes ‚Mit freundlichen Grüßen‘ (oder auch die eher für die Schweiz geltende Schreibung ‚Mit freundlichen Grüßen‘ ist im Korpus zu finden). Die

Abweichungen können unterschiedlicher Natur sein, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- a) „Mit Freundlichen Grussen“
- b) „mit freundlich Grüssen“
- c) „Mit freudlischen Gruessen“
- d) „Mit freudlichen Grüssen“
- e) „Mit frendlichen Grussen“

Beispiel 6: Schreibweisen „Mit freundlichen Grüßen“.

In einigen wenigen Fällen (n=4) beginnt diese Grußformel auch mit dem sehr gehobenen, für die studentische Hochschulkommunikation unüblichen Ausdruck „verbleibe“ bzw. „verbleiben wir“ / „Wir verbleiben“. In einem dieser Fälle wird die Grußformel sogar doppelt formuliert:

Ich freue mich von Ihnen zu hören und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Beste Grüße

<VN(m)> <NN> des Studierenden

Beispiel 7: Doppelte Grußformel.

Über die Motivation für diese doppelte Grußformel kann nur spekuliert werden. Allerdings zeichnet sich dieser Textabschluss zumindest durch mehr als nur eine ausreichende Höflichkeit aus. Weniger höflich ist hingegen die abgekürzte Formel „MfG“, was jedoch mit einem Beleg zu den sehr seltenen Grußformeln gehört. Seltenheitswert aufgrund ihrer stilistischen Auffälligkeit haben auch die folgenden Grußformeln:

- a) „Mit freundlicher Hochachtung“
- b) „Mit vollem Respekt“
- c) „Hochachtungsfüll“

Beispiel 8: Stilistisch auffällige Grußformeln.

Die Grußformeln kommen im Kontext der Anredeformel „Sehr geehrte ...“ vor. Alle Formeln können mindestens als veraltet eingestuft werden.⁸

Persönlichere bzw. weniger distanzierte Grußformeln kommen im Korpus am zweithäufigsten vor (n=14). Mit absteigender Frequenz werden sie von den Studierenden in folgenden Formen bzw. Schreibweisen realisiert: „Herzliche Grüße“ / „Mit herzlichen Grüßen“, „Liebe Grüße“ (einschl. „LG“), „Beste Grüße“, „Viele Grüße“. Diese Grußformeln treten mehrheitlich in Kombination mit der Anrede „Liebe Frau“ mit oder ohne Titel und weniger häufig mit der Anrede „Sehr geehrte ...“ auf.

Nach einer Grußformel sollte der Name des Schreibers stehen. Allerdings wird weder in allen Fällen der Name aufgeführt noch geht dem Namen immer eine abschließende Grußformel voran. Mit einer etwa gleichen hohen Häufigkeit wie bei den Grußformeln werden auch Angaben zur Person gemacht. In 60 E-Mails ist irgendeine Form des Namens zu finden. Dies bedeutet auch, dass mehr als ein Viertel (26,8 %) der E-Mails keine Namensnennung im Schlussteil aufweist. 67,1 % der Studierenden wählen bei der Nennung des Namens sowohl den Vornamen als auch den Nachnamen. Nur vier setzen nur den Vornamen und einer nur den Nachnamen ein. Wenn eine Personenangabe eingesetzt wird, dann erfolgt dies also mehrheitlich mit beiden Namensbestandteilen. Allerdings gibt es bei der Nennung beider Namensbestandteile sowohl hinsichtlich der orthographischen Ausgestaltung als auch der Reihenfolge Unterschiede. Die Mehrheit schreibt zuerst den Vornamen, aber nicht jeder schreibt diesen auch aus (nur Initialen: n=2). Einige setzen den Namen vollständig in Minuskeln.

Im Vergleich mit Hartings (2010) Ergebnissen sind große Unterschiede erkennbar. Die L1-Sprecher in Harting (2010) beenden ihre E-Mails in fast allen Fällen mit einem Schlussteil (99 %). Auch die formalisierten Abschiedsgrüße werden in fast allen E-Mails gesetzt (95 %). Somit zeigen sich die Unterschiede darin, dass die L1-Sprecher in Harting (2010) viel häufiger die E-Mails abschließen (10 %

⁸ Die Einstellung des Duden gegenüber solchen Formulierungen ist eindeutig: „Solche Formeln wie *Mit vorzüglicher Hochachtung* oder *Wir hoffen, Ihnen hiermit gedient zu haben, und verbleiben ...* sind steif und wirken veraltet.“ (Duden 2008: 64; Hervorhebung im Original).

Unterschied) und auch viel häufiger einen Abschiedsgruß verwenden (fast 20 % Unterschied). Noch größer fallen die Unterschiede bei der Namensnennung aus. In Harting (2010) verwenden die Studierenden zu fast gleichen Anteilen entweder nur den Vornamen (49 %) oder sowohl den Vor- als auch den Nachnamen (42 %). Dass jemand keinen Namen am Ende der E-Mail setzt, kommt eher selten vor (9 %). Die marokkanischen Studierenden zeigen hingegen eine Präferenz für die Nennung von Vor- und Nachnamen und in äußerst seltenen Fällen wird nur der Vor- oder nur der Nachname genannt. Zudem wird in den E-Mails des hier untersuchten Korpus‘ fast drei Mal so häufig auf eine Namensnennung verzichtet.

5.5 Exkurs: Weitere Auffälligkeiten

Bei genauerer Durchsicht der einzelnen E-Mails gibt es weitere Auffälligkeiten, die sich auch negativ auf die potenzielle Einlösung der darin formulierten Bitten auswirken können. Da es nicht möglich sein wird, im Detail auf diese Abweichungen einzugehen, sollen im Folgenden nur zwei hervorstechende Beispiele zur Verdeutlichung aufgegriffen werden, die zwar im Korpus in der unten beschriebenen extremen Form nur jeweils ein Mal vorkommen, die in der E-Mail-Kommunikation marokkanischer Studierender jedoch relativ häufig anzutreffen sind.


Eine besondere Art des Verstoßes – wenn man das als Verstoß gegen Normen einordnen kann – bildet das Vorkommen fast identischer E-Mail-Texte, die von jeweils zwei Studierenden etwa zeitgleich an die Lehrende verschickt werden. Es handelt sich hierbei sozusagen um eine Art von Plagiat: Der/die eine Studierende formuliert den E-Mail-Text, der/die andere kopiert sich diesen und fügt ihn in seine E-Mail ein. Schwächere Studierende neigen dazu, ganze Textteile von ihren Mitstudierenden zu übernehmen, um ihren eigenen Arbeitsaufwand bei der Formulierung einer E-Mail so gering wie möglich zu halten. Dies fällt wahrscheinlich solange nicht auf, solange die E-Mails nicht etwa zeitgleich bei den Adressierten eingehen. Kommen diese jedoch kurz nacheinander in der Mailbox an, so führt dies im besten Fall nur zu einer negativen Bewertung desjenigen, der seine E-Mail als letzter schickt (man beachte hier das obige Zitat von Kiesendahl (2012), in dem sie von der „Attribuierung von negativen Persönlichkeits-

merkmalen“ spricht (Kiesendahl 2012: 210)). Die Konsequenz wäre letztlich die Nichterfüllung der Bitte.

Ebenso vermittelt auch ein sprachlich gemischter Text keinen seriösen Eindruck, insbesondere dann nicht, wenn zudem für eine der verwendeten Sprachen eine Verschriftung gewählt wird, die zwar in der informellen Kommunikation innerhalb der sozialen Netzwerke (wie z. B. Facebook, YouTube etc.) üblich ist, nicht aber in institutionellen Kontexten. Dies ist z. B. der Fall bei der Verwendung des Marokkanisch-Arabischen, welches zudem – anders als das Hocharabische – normalerweise nicht in der schriftbasierten Kommunikation in institutionellen Kontexten verwendet wird, ob nun mit oder ohne Verwendung arabischer Schriftzeichen. Die Abweichungen von der Norm werden in solch einem Fall durch die Verwendung des lateinischen Schriftsystems verstärkt. Ein solch sprachlich heterogener und schriftsystemgemischter Text liegt im folgenden Beispiel vor, in dem diese Heterogenität zudem durch die Verwendung französisch- und deutschsprachiger Einheiten gesteigert wird:

(Kein Betreff)

<E-Mail-Adresse des Studierenden>
Mi, 10.10.2018 14:20
An: <E-Mail-Adresse der Lehrenden>

 1 Anlagen (45 KB)
IMG-20180926-WA0023.jpg;

Guten Tag Frau <NN>,
ich heiÙe <VN(m)> <NN>
Entschuldigen Sie, rah matanktabch mzyan b Deutsch
Ana Talib li ja3ndak lbare7 f Grammatik S1
Ana bghit ndfa3 | die Universität f Österreich o homakytiboo oblegatoir une lettre de recommandation
Had lettre de recommandation khass iqadha osstad li tay9rini had l3am taykon fiha qhir ma3lommat dyali o bil n9dar
nkmal dirssa dyall f Österreich o taykon fiha taba3 dyal losstad o Unterschrift
Ha wa7ed namodaj ssiftoo liik
Vielen Dank für ihr Verständnis
Mit freundlichen GrüÙen

Beispiel 9: Gemischtsprachige E-Mail eines Studierenden des ersten Semesters.

Ohne im Detail auf die einzelnen Sprachwechsel einzugehen, soll hier nur kurz verdeutlicht werden, wie der Studierende hier sprachliche Einheiten aus drei Sprachen miteinander kombiniert. Die nicht unterstrichenen Textstellen sind

deutschsprachig. Stellen, die mit einer durchgehenden Linie gekennzeichnet sind, lassen sich mehr oder weniger als Marokkanisch-Arabisch einordnen, welche jedoch durchsetzt sind mit sogenannten diamorphen Einheiten, die sowohl im Marokkanisch-Arabischen als auch im Hocharabischen vorkommen. Die gezackten Linien kennzeichnen französischsprachige Einheiten. Es ist also deutlich zu erkennen, dass der rahmenbildende Teil der E-Mail sowie einige Einheiten im Haupttext deutschsprachig sind. Wie schon oben erwähnt, stellt die Verwendung des Marokkanisch-Arabischen in institutionellen schriftlichen Kontexten eine Normabweichung dar, weshalb wahrscheinlich die Mehrheit der in marokkanischen Institutionen Lehrenden eine in dieser Form formulierte Bitte ablehnen würde, ganz zu schweigen davon, wenn von den Studierenden erwartet wird, dass sie ihre Bitte auf Deutsch verfassen.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und didaktische Überlegungen

Die E-Mails marokkanischer Germanistikstudierender weisen sowohl inhaltliche als auch formale Normabweichungen auf. Angefangen bei der Betreffzeile, die vergleichsweise selten ausgefüllt wird, und wenn, dann ist sehr selten erkennbar, dass es sich um eine Bitte handelt. Eine ganz besondere Form der Abweichung stellt die vollständige Integration aller Textbestandteile in die Betreffzeile, welche zwar im hier untersuchten Korpus als Ausnahmeerscheinung zu werten ist, was jedoch in den studentischen E-Mails an die Verfasserin dieses Beitrags immer wieder zu beobachten ist. Begrüßungen kommen im Korpus eher selten vor. Sie sind jedoch nicht im gleichen Maße wichtig für eine höfliche Anrede wie die obligatorische Anredeformel. Wenn Begrüßungen verwendet werden, dann mehrheitlich normkonform (z. B. „Guten Morgen“, „Guten Tag“ und „Guten Abend“). Aus verschiedenen Gründen lassen sich hingegen ein „Salam“ und „Slm w3alykom“ oder gar ein „Hallo“ bzw. „hello“ als Normabweichungen klassifizieren, nicht zuletzt dann, wenn einer solchen Begrüßung keine Anredeformel folgt, was jedoch eher selten vorkommt. Bezüglich der Verwendung von Anredeformeln, des Titels und Namens der Lehrenden zeigen sich im Vergleich zu den

Ergebnissen von Harting (2010) zwar einige Gemeinsamkeiten, aber die Unterschiede überwiegen, ohne dass diese jedoch zwingend als Verstöße gegen Höflichkeitsnormen zu betrachten sind; ganz im Gegenteil. Die marokkanischen Studierenden tendieren dazu, mehr oder weniger formelle Anredeformeln zu verwenden. Von Einzelfällen abgesehen, wählen die Studierenden bevorzugt die Anredeformeln „Sehr geehrte Frau ...“ / „Liebe Frau ...“ / „... Frau ...“. Die alleinige Verwendung des Vornamens der Adressatin kommt im Gegensatz zu Hartings (2010) Korpus hier nicht vor. Weshalb mehr als die Hälfte der deutschen Muttersprachler in Harting (2010) den Adressaten mit dem Vornamen ansprechen, lässt sich weder aus den kulturellen Gepflogenheiten Deutschlands noch aus denen Japans ableiten. Im marokkanischen Hochschulkontext wäre die alleinige Verwendung des Vornamens ein großer Verstoß gegen Höflichkeitsnormen, so wie dies im deutschsprachigen Raum ebenso der Fall wäre; es sei denn, der/die Lehrende selbst bietet den Studierenden die Verwendung des Vornamens an. Marokkanische Studierende tendieren eher dazu, sehr formelle, distanzierte Anredeformeln – bis hin zu veralteten bzw. unüblichen Anredeformeln – zu verwenden, was sicherlich auch als Zeichen von Unsicherheit interpretiert werden kann. Was negativ ins Gewicht fällt, sind jedoch die häufig vorkommenden formalen Abweichungen in der Rechtschreibung, der Korrektschreibung des Namens der Adressatin sowie der Stellung der einzelnen Bestandteile in der Anredeformel.

Bezüglich der erwartbaren Dankesbekundung in einer E-Mail-Bitte zeigt sich, dass marokkanische Studierende sich im Vergleich zu den deutschen Muttersprachlern in Hartings (2010) Studie viel weniger oft bedanken (57,3 % vs. 78 %), und dies zudem auch nicht immer für die potenzielle Erfüllung der in der E-Mail geäußerten Bitte. Besonders selten werden Entschuldigungen formuliert, und wenn, dann insbesondere für die „Störung“.

Eine weitere Auffälligkeit zeigt sich im Abschluss der E-Mail-Bitten. Nur etwas mehr als drei Viertel aller E-Mails enthalten einen formalisierten Abschiedsgruß und noch seltener setzen die marokkanischen Studierenden ihren Namen ans Ende der E-Mail. E-Mails, die sowohl einen Abschiedsgruß als auch eine Namensnennung enthalten, machen lediglich etwa 60 % aus. Wie bei der Anrede sind auch

im Schlussteil Abweichungen zu finden, die entweder die Rechtschreibung oder den Stil betreffen.

Neben diesen, die Rechtschreibung oder den Stil betreffenden Abweichungen und den weiter oben genannten Falschschreibungen in der persönlichen Anrede der Lehrenden, die vergleichsweise häufig zu beobachten sind, lassen sich im Korpus auf Einzelfälle beschränkte Abweichungen bzw. Normverstöße beobachten (abgeschriebene E-Mail-Texte sowie gemischtsprachlich und schriftsystemgemischte Texte), die jedoch bei Berücksichtigung eines inhaltlich anders gestalteten Korpus zeigen würden, dass marokkanische Studierende mit einer anderen Qualität von Normverstößen zu kämpfen haben, die dringend auch in der Hochschullehre thematisiert werden sollten.

Das Verfassen von E-Mails an Hochschullehrende sollte unbedingt – schon zu Beginn des Studiums – als einer von verschiedenen Fokuspunkten in der Fertigkeit Schreiben gesetzt werden. Insbesondere die Textsorte Bitte eignet sich als eines der ersten Schwerpunktthemen; zum einen deshalb, weil alle Studierenden irgendwann vor der Bewältigung dieser Aufgabe stehen und zum anderen, weil aufgrund der Kürze dieser Textform ein Einstieg und eine Vertiefung sehr schnell bewerkstelligt werden können. Dabei sollten didaktische Aspekte sowohl globaler als auch spezieller Art berücksichtigt werden. In globaler Hinsicht wäre insbesondere die Auseinandersetzung mit den Normen des E-Mail-Schreibens bzw. der formalen Ausgestaltung dieser Kommunikationsform als Thema zu wählen (Betreffzeile, Anredezeile, Haupttext, Schlussteil). In dem Zusammenhang sollten Studierende darauf hingewiesen werden, dass Fehler in der Rechtschreibung, der Grammatik, der Semantik genauso vermieden werden müssen, wie dies auch beim Brief der Fall ist. Notwendig ist dabei auch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Textformen sowie stilistisch bzw. Nähe-/distanzsprachlich unterschiedlichen Sprachregistern. Didaktische Konsequenzen im Speziellen müsste die intensive Beschäftigung mit der Textsorte Bitte und der damit verbundenen Einhaltung von Höflichkeitsnormen beinhalten. Die kontextbezogene Betrachtung der im Deutschen üblichen Höflichkeitsformen sollten Bestandteil jeglicher Sprach- und Kulturvermittlung sein. Schon Ehrhardt/Neuland (2009) haben auf die Relevanz sprachlicher Höflichkeit in der Sprach- und Kulturvermittlung hingewiesen:

„Als ein mögliches Bindeglied zwischen Spracharbeit im engeren Sinne und Vermittlung von kulturellem Wissen bietet sich das Thema sprachliche Höflichkeit an. Die in der interkulturellen Sprachdidaktik angestrebte Förderung von *kultureller* und *sprachlicher Bewusstheit* sowie von *Fremdverstehen* sind zugleich wichtige Voraussetzungen für die sprachliche Höflichkeit, die in einem reflektierten Einsatz stilistischer Mittel in der Zielsprache zum Ausdruck kommt.“ (Ehrhardt/Neuland 2009: 21; Hervorhebung im Original).

Ein „reflektierter Einsatz stilistischer Mittel“ kann nur dann erreicht werden, wenn bei der Sprach-/Kulturvermittlung auch auf die Kontextsensitivität von Sprachhandlungen hingewiesen wird. Die Förderung der Höflichkeitskompetenz bedeutet nicht nur die Verbesserung sprachlicher, sondern auch (inter-)kultureller Kompetenzen, was sich schließlich in einem situationsangemessenen Gebrauch zielsprachlicher Standards widerspiegelt.

Simon (2017: 349) macht mit Bezug auf verschiedene Studien (wie bspw. Vorderwülbecke 2001) darauf aufmerksam, dass DaF-Lehrwerke bisher „klare Defizite bei der Behandlung von Höflichkeit“ (Simon 2017: 350) aufweisen. Um festzustellen, ob die Lehrwerkreihe *studio* [21], „als Vertreter einer jüngeren Generation von Lehrmaterialien, besser dazu beitragen kann, Höflichkeitskompetenz in der Fremdsprache Deutsch aufzubauen [...]“, hat Simon (2017) die entsprechenden Teilbände einer Analyse unterzogen und dabei festgestellt, dass trotz der positiv zu bewertenden Fortschritte bei der Integration höflichkeitsrelevanter Themen immer noch verschiedene Defizite existieren (vgl. Simon 2017: 364f.). Sprach-/Kulturvermittler sind daher auch bei der Nutzung neuerer Lehrwerke darauf angewiesen, die Unterrichtsmaterialien entsprechend anzupassen bzw. zu ergänzen.

Auch wenn es nicht das zentrale Thema des vorliegenden Beitrags ist, so sollten doch auch Überlegungen zu sprach-kontrastiven Erklärungen für bestimmte Normabweichungen angestellt werden. Weshalb bestimmte Formulierungen verwendet werden, kann z. T. auch auf interferenzlinguistischer Basis beleuchtet werden. So könnten z. B. insbesondere die o. g. stilistisch auffälligen Grußformeln Transfererscheinungen aus dem Arabischen sein. Im arabischen Brief- und E-Mail-Verkehr gehören Begriffe wie *Respekt* und *hochachtungsvoll* in einen höflich formulierten Textabschluss. Ebenso ist auch nicht auszuschließen, dass das Fehlen der

Anrede „Frau“ vor der Amts- oder Titelbezeichnung auf einen Transfer zurückzuführen ist. Diese und weitere Abweichungen müssten vor dem Hintergrund möglicher Einflüsse aus dem Arabischen, aber auch aus dem Französischen, betrachtet werden, um auch den interferenzlinguistischen Aspekt in die didaktischen Überlegungen zu integrieren.

Zu guter Letzt ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Studierenden mit Sicherheit bei der Formulierung ihrer E-Mails auch Übersetzungsdienste nutzen, die online kostenlos zur Verfügung stehen. Wer diese Dienste kennt und auch nutzt, der weiß, wie hoch die Fehlerquote sein kann. Sicher gibt es bessere und schlechtere Übersetzungsdienste, aber keiner arbeitet völlig fehlerfrei. Die Germanistikstudierenden können die Korrektheit der Übersetzungen ins Deutsche oft selbst nicht beurteilen, was dann dazu führen kann, dass sie Textbausteine in ihre E-Mails integrieren, die nicht nur grammatische Fehler, sondern auch Abweichungen von den Höflichkeitsnormen aufweisen können.

7 Fazit

Eine Analyse der Studierenden-Mails – wie in begrenztem Umfang hier geschehen – kann nützliche Hinweise auf charakteristische Schwierigkeiten in sprachlicher als auch in pragmatischer Hinsicht geben. Diese können als Ausgangspunkt für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Thema „E-Mail-Kommunikation im hochschulischen Kontext“ im Unterricht genutzt werden. Man sollte gezielt Unterrichtseinheiten zur Thematisierung der E-Mail-Kommunikation einplanen, um insbesondere die Verwendung angemessener Höflichkeitsformen im informellen, institutionellen Kontext zu behandeln. Eine stärkere Berücksichtigung der E-Mail-Kommunikation in der Hochschullehre bzw. im DaF-Unterricht hätte einen großen Nutzen, da die Kommunikation via E-Mail etwas Alltägliches darstellt.

Für weitere Studien wäre es nicht nur erforderlich, ein größeres Korpus, sondern auch weitere Textformen studentischer E-Mail-Kommunikation zu berücksichtigen. Darüber hinaus wäre auch die Durchführung vergleichender Studien in Betracht zu ziehen. Eine kontrastive Studie – z. B. durch den Vergleich studentischer

E-Mails in verschiedenen arabischen Ländern oder auch aus unterschiedlichen Kulturräumen – wäre insbesondere für die Aufdeckung von Transferphänomenen und damit auch für die Sichtbarmachung unterschiedlicher Höflichkeitsnormen von Interesse, die sich dann wiederum didaktisch nutzen ließen.

Literatur

- Duden (2008): *Der Deutsch-Knigge. Sicher formulieren, sicher kommunizieren, sicher auftreten*. Mannheim usw.: Dudenverlag.
- Duden (2010): *Briefe gut und richtig schreiben! Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben*. 4., überarb. und erweiterte Aufl. Mannheim usw.: Dudenredaktion.
- Dürscheid, Christa (2005a): E-Mail – verändert sie das Schreiben? In: Siever, Torsten/Schlobinski, Peter/Runkehl, Jens (Hg.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 85-97. Online unter: <https://www.mediensprache.net/archiv/pubs/3-11-018110-X.pdf> (letzter Zugriff: 03.09.2019).
- Dürscheid, Christa (2005b). Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. In: *Linguistik Online*, 22(1). Online unter: <https://doi.org/10.13092/lo.22.752> (letzter Zugriff: 16.09.2019).
- Dürscheid, Christa (2006): Merkmale der E-Mail-Kommunikation. In: Schlobinski, Peter (Hg.): *Von *hdl* bis *cul8r**. *Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim: Dudenverlag, S. 104-117.
- Dürscheid, Christa (2009): E-Mail: eine neue Kommunikationsform? In: Moraldo, Sandro (Hg.): *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im World Wide Web*. Rom: Aracne Editrice, S. 39-71.
- Dürscheid, Christa/Frehner, Carmen (2013): Email communication. In: Herring, Susan C./Stein, Dieter/Virtanen, Tuija (Hg.): *Pragmatics of Computer-Mediated Communication (=Handbook of Pragmatics; 9)*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 35–54.
- Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva (Hg.) (2009): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht: Zur Einführung. In: Neuland, Eva/Ehrhardt, Claus (Hg.): *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht (=Sprache – Kommunikation – Kultur: Soziolinguistische Beiträge; 7)*. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, S. 7-22.
- Harting, Axel (2010): Textmuster von E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch: Einfluss mutter- und zielsprachlicher Textmuster. In: *Info DaF* 37(4), S. 401–416.

- Hiller, Gundula Gwenn (2014): Kulturelle und sprachliche Diversität in der Hochschule am Beispiel von E-Mail-Kommunikation. In: Moosmüller, Alois/Möller-Kiero, Jana (Hg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (=Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation; 26). Münster: Waxmann, S. 233-258.
- Kiesendahl, Jana (2012): Normabweichungen und ihre Wirkungsweisen am Beispiel universitärer E-Mail-Kommunikation. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin usw.: de Gruyter, S. 205-226.
- Kuchenbrandt, Imme (2019): *Universitäre E-Mail-Etikette*. Online unter: https://www.uni-frankfurt.de/82369424/Uni_Etikette_Email.pdf? (letzter Zugriff: 06.09.2020).
- Scholze, Andreas (2016): *E-Mail-Etikette*. Online unter: https://www.wiwi.uniosnabrueck.de/fileadmin/documents/public/3_fachgebiete/3.05_ia/Dokumente/EMail_Etikette_2016.pdf (letzter Zugriff: 06.09.2020).
- Schulze, Götz (2018): *Hinweise zur Kontaktaufnahme per Mail*. Online unter: https://www.unipotsdam.de/fileadmin/projects/lsgschulze/Materialien/Merkblatt_fuer_E-Mails_LS.pdf (letzter Zugriff: 06.09.2020).
- Seifert, Jan (2018): Norm und Form: Kommunikative Praktiken und Probleme in studentischen E-Mails – am Beispiel der Entschuldigung. In: Meli, Marco (Hg.): *Le norme stabilite e infrante. Saggi italo-tedeschi in prospettiva linguistica, letteraria e interculturale*. Florenz: Firenze University Press, S. 69-88. Online unter: https://www.fupress.com/archivio/pdf/3810_16248.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2019).
- Simon, Ulrike (2017): Der Ton macht die Musik: Zur Behandlung von Höflichkeit im Lehrwerk *studio [21]*. In: Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva (Hg.): *Sprachliche Höflichkeit: Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 349-367.
- Spiegel, Carmen/Kleinberger, Ulla (2011): Höflichkeitsformen und Höflichkeitsnorm in Internetforen und E-Mails. In: *Der Deutschunterricht* (2), S. 34-43. Online unter: <https://doi.org/10.5167/uzh-57714> (letzter Zugriff: 04.09.2019).
- Vorderwülbecke, Klaus (2001): Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und Didaktik. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hg.): *Höflichkeitsstile* (=Cross Cultural Communication; 7). Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, S. 27-46.
- ZAAR (2010): *Kommunikation mit Professoren*. Online unter: https://www.zaar.uni-muenchen.de/studium/studenteninfo/student_prof/kommunikation/index.html#top (letzter Zugriff: 06.09.2020).

„Erinnerungsorte“ in der Ausbildung künftiger DaF-Lehrender aus der Region MENA/Sudan an der German Jordanian University – Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Torsten Schaar

German Jordanian University – Amman

Abstract

Das Konzept der Erinnerungsorte – definiert als Kristallisationspunkte für das gesellschaftliche Selbstverständnis von Gruppen, Nationen oder Kulturen – ist inzwischen auch Bestandteil der Ausbildung künftiger DaF-Lehrender der Region Middle East / North Africa / Sudan (MENA/Sudan) an der German Jordanian University, Amman. Die Studierenden im DaF-Masterprogramm werden in den Modulen „Cultural Studies I & II“ sensibilisiert, den Mehrdeutigkeits- sowie Interpretationscharakter von Erinnerungsorten zu erkennen, Erinnerungsorte entsprechend definierter Kriterien auszuwählen und didaktisch-methodisch aufzubereiten. Da sich gemeinsame/geteilte Erinnerungsorte zwischen Deutschland und der Region nur vereinzelt finden lassen, lag der Fokus auf der Beschäftigung mit nationalen Erinnerungsorten, ihrem sinnstiftenden Potential sowie auf den jeweiligen Erinnerungsaspekten. Eine offene Sammlung studentischer Beispiele für Erinnerungsorte in Algerien, Jordanien, Marokko, Tunesien, im Irak (Kurdische Autonomiegebiete), im Jemen, im Sudan sowie in den Palästinensischen Autonomiegebieten wird vorgestellt. Dabei handelt es sich um materielle Erinnerungsorte (Städte, antike Ruinen, Gebäude(-komplexe)), aber auch um immaterielle Gedächtnisorte (Unabhängigkeitsbewegungen, Demokratiebestrebungen, Revolutionen) und darin involvierte Persönlichkeiten, um literarische Texte, Lieder, Hymnen und revolutionäre Slogans. Diese Erinnerungsorte haben häufig einen hohen Bekanntheitsgrad, sind langfristig medial tradiert und dem kommunikativen Gedächtnis (Drei-Generationen-Gedächtnis) zuzuordnen.

Schlüsselbegriffe: Erinnerungsorte, DaF Master-Programm, German Jordanian University, Region MENA/Sudan.

1 Vorbemerkung

Das für die Geschichts- und Kulturwissenschaften inzwischen weithin akzeptierte Konzept der Erinnerungsorte (EO) nach den Definitionen von Nora (1984),

François/Schulze (2001), Hahn/Traba (2012) u. a. findet aufgrund seiner Relevanz für das kulturelle Lernen in fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontexten sowie seines vielgestaltigen didaktisch-methodischen Potenzials bei der Vermittlung relevanter landeskundlicher/historischer Inhalte zunehmend Eingang in den DaF-Unterricht, und es ist somit auch Ausbildungsinhalt für künftige DaF-Lehrende der Region MENA/Sudan an der German Jordanian University (GJU) geworden. Da es bereits häufig ausführlich erläutert wurde¹, wird aus Platzgründen auf eine erneute Darstellung weitgehend verzichtet; dagegen wird die Kenntnis der Inhalte des Konzepts vorausgesetzt. Der Fokus liegt somit auf der Beschreibung der didaktisch-methodischen Vermittlung des Konzepts und der Darstellung der Arbeitsergebnisse in den einzelnen Phasen. Welche nationalen Erinnerungsorte² werden identifiziert? Welche Erinnerungsaspekte werden besonders betont? Der vorliegende Beitrag versteht sich vornehmlich als eine erste, offene Sammlung von Erinnerungsorten aus der Region MENA/Sudan, die von DaF-Masterstudierenden an der GJU in den akademischen Jahren 2018/19 und 2019/20 in den Studienmodulen „Cultural Studies I & II“ erstellt wurde. Die Sammlung folgt der „klassischen Definition“ von Erinnerungsorten nach Pierre Nora, als einer „Bestandsaufnahme des nationalen memoriellen Erbes“ (Kraft 2017: 103).³

¹ Die Webseite memodics.com (Erinnerungsorte in der Fremdsprachendidaktik) verzeichnet gegenwärtig 28 Titel zu theoretischen Überlegungen zu kollektivem Gedächtnis und Erinnerungsorten (1988-2014) sowie weitere 28 Titel zur Rolle von EO im Kontext von DaF/DaZ (1993-2018); vgl. dazu insbesondere Schmidt/Schmidt 2007; Badstübner-Kizik 2014, 2015; Erll 2017; Hahn/Traba 2012; Koreik 2015; Reimann 2018; Roche/Röhling 2014.

² Erinnerungsorte innerhalb der definierten Grenzen der Herkunftsländer (einschließlich der Palästinensischen Autonomiegebiete) der Studierenden.

³ Eine Untersuchung der Erinnerungsorte als historische Phänomene, deren „Gewordensein“ und „Wandelbarkeit der Identitätsrelevanz“, also eine Erforschung des Erinnerungsprozesses selbst, konnte in den Modulen aus Zeitgründen nicht geleistet werden.

2 Das DaF-Masterprogramm an der German Jordanian University

Das Masterprogramm Deutsch als Fremdsprache⁴ wurde zum Wintersemester 2006/2007 an der School of Applied Humanities and Languages (SAHL) der German Jordanian University – einer staatlichen Hochschule nach dem Modell der deutschen Fachhochschulen⁵ – eingerichtet. Das Ziel des Programms ist es, „qualifizierte Deutschlehrkräfte für deutsche Hochschulen im Ausland und deutsche Studienangebote im Ausland auszubilden und qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs zu gewinnen, um langfristig dem Mangel an Deutschlehrenden in der

⁴ Der Studiengang wird im Rahmen des Programms „Förderung von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache zur Unterstützung deutscher Hochschulen im Ausland“ aus Mitteln des Auswärtigen Amtes finanziert. Die Hochschule Magdeburg-Stendal als projekttragende Hochschule setzt das Förderprogramm über das GJU-Projektbüro und in enger Zusammenarbeit mit der GJU um. Ein DAAD-Lektorat ist verantwortlich für die Koordinierung und Leitung des Studienganges; eine Fachkraft DaF (der Verfasser), Vertragslehrkräfte an der GJU (z. B. Prof. Jörg Roche – LMU München, Prof. Karin Kleppin – RU Bochum, ret.) sowie weitere Lehrende aus Deutschland und der Schweiz sind als „Flying Faculty“ in die Lehre und in die fachliche Gestaltung des Studienganges integriert. 2018-2020: Prof. Karin Aguado – Kassel, Prof. Kathrin Siebold – Marburg, Prof. Zeynep Kalkavan-Aydin – Freiburg, Dr. Renate Freudenberg-Findeisen – Trier, Dr. Nicole Weidinger – München, Dr. Michael Langner – Schweiz, ret.

⁵ Etwa 5.000 Studierende, mehrheitlich aus Jordanien, aber auch aus der Region MENA/Sudan sind an der Universität immatrikuliert und studieren an neun Fakultäten wirtschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftlich-technische Fächer. Das Projekt GJU wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im Rahmen des Programms „Transnationale Bildung - Förderung binationaler Hochschulen“ gefördert. Alle Bachelor-Studierende der GJU sind verpflichtet, in den ersten sechs Semestern - parallel zu ihren Studienfächern - sechs Niveaustufen DaF (A1.1 bis B1.2 / GER) – zum Teil mit fachsprachlichen Inhalten – zur Vorbereitung auf das Deutschlandjahr (welches die Fortsetzung des Studiums an einer der mehr als 100 deutschen Partnerhochschulen sowie ein mindestens 20-wöchiges Praktikum in einer deutschen Firma/Institution/Organisation beinhaltet) zu erlernen und die Sprachprüfung auf dem Level B1.2 des GER zu bestehen. Die Sprachausbildung findet am German Language Center (GLC) der GJU statt.

MENA-Region entgegenzuwirken.“ (DAAD 2018: 8).⁶ Ein Bachelor-Abschluss in Germanistik bzw. DaF sowie die Beherrschung der deutschen Sprache auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) sind Immatrikulationsvoraussetzungen für den Studiengang. Während des viersemestrigen Programms⁷ erwerben die Studierenden – neben einer intensiven Sprachausbildung⁸ – umfassende Kompetenzen in den Bereichen Fremdsprachenerwerb und -vermittlung (Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts), wissenschaftliches Arbeiten, Kulturwissenschaften, (vergleichende) Linguistik, Pragmatik, Fachsprache und Fachsprachendidaktik, Literatur- und Literaturmethodik sowie Medienmethodologie. Sie hospitieren und unterrichten an der SAHL und am German Language Center der GJU (GLC), führen empirische Forschungen durch und verfassen wissenschaftliche Semester- und Abschlussarbeiten (Study Plan 2018).

Die 26 DaF-Masterstudierenden an der GJU (Stand: Mai 2020; Kohorte 13 – Immatrikulation 2018 und Kohorte 14 – Immatrikulation 2019) rekrutieren sich aus acht Ländern (die Autonomen Gebiete inbegriffen) „ähnlicher“, aber dennoch auch „verschiedener kultureller Prägungen“ in der Region MENA/Sudan:

⁶ Die Absolventen/-innen des DaF-Masterprogramms sind berechtigt, als Deutschlehrkräfte an Universitäten und Institutionen in der MENA/Sudan-Region, wie z. B. an der GJU selbst, an Schulen bzw. Sprachinstituten wie deutschen Auslandsschulen, an Goethe-Instituten oder an privaten Sprachschulen zu unterrichten.

⁷ Das dritte Semester verbringen die Studierenden an einer der sechs deutschen Partneruniversitäten - Bielefeld, Marburg, Kassel, Trier, LMU München, PH Freiburg. Die DaF-Masterstudierenden werden mit Drittland- bzw. Surplace-Stipendien finanziell gefördert.

⁸ Darüber hinaus sollen sie die TestDaF-Prüfung mit 16 Punkten bestehen, die zur Erstellung einer Masterarbeit qualifiziert.

Herkunft	Kohorte 13 und Anonymi- sierung	Kohorte 14 und Anonymi- sierung	K13 / K14 gesamt	
Algerien	-	2 (AM)	2	-
Irak	-	1 (IW)	-	1
Irak (Kurdistan)	1 (IM) ⁹	-	1	-
Jemen	1 (JeM)		1	-
Jordanien	2 (JoW)	1 (JoW)	-	3
Marokko	3 (MM)	2 (MM)	5	-
Palästinensische Autonomiege- biete	-	1 (PW)	-	1
Sudan	3 (SW)	1 (SM), 1 (SM)	1	4
Tunesien	3 (TW)	2 (TM), 2 (TM)	2	5
N=26	13	13	12 männlich	14 weiblich

Tabelle 1: Herkunft der DaF-Masterstudierenden.

Verbindende kulturelle Gemeinsamkeiten sind die Zugehörigkeit der Studierenden zur *Umma* (der muslimischen Glaubensgemeinschaft), ihre arabischen Sprachkenntnisse¹⁰, die Lehren, Gebote und Rituale des Islam, ein bis zum heutigen Tag einflussreiches Stammes- und Clanwesen in eher agrarisch geprägten, multiethnischen, mehrkulturellen und multilingualen Gesellschaften, sowie überregionale Erinnerungsbestände an z. B. berühmte Gelehrte, Schriftsteller, Rei-

⁹ Beispiel für die Abkürzungen: IM bedeutet ‚Irak männlich‘; JoW bedeutet ‚Jordanien weiblich‘ usw.

¹⁰ Da die arabischen Dialekte zum Teil derartig große Unterschiede aufweisen, greifen die Studierenden in der Kommunikation untereinander oft auf ihre L2/L3 (2. bzw. 3. erlernte Fremdsprache) zurück. Studierende aus dem Maghreb nutzen zumeist die französische Sprache.

sende und militärische Führer.¹¹ Auch die Erinnerungen an die jeweilige Eroberungs- und Kolonialgeschichte und deren Folgen und Hinterlassenschaften¹², an die Unabhängigkeitsbewegungen und -kämpfe, an Aufstände, (Bürger-)Kriege, Diktaturherrschaften, revolutionäre Erhebungen, Akte von Terrorismus und noch andauernde militärische Auseinandersetzungen (z. B. Darfur-Genozid) sowie der Palästina-Israel-Konflikt prägen das kollektive Gedächtnis in den Herkunftsländern.¹³ Darüber hinaus zeichnen sich die Studierenden durch einen ausgeprägten Stolz auf ihre Nationen¹⁴, auf klassische arabische Traditionen (Literatur, Musik, Rolle der Familie, traditionelle Gerichte, Gastfreundschaft) sowie durch eine

¹¹ Die DaF-Masterstudierenden nannten in schriftlichen Befragungen mehrfach u. a.: Salah ad-Din Yusuf ibn Ayyub – kurdischstämmiger Sultan von Ägypten und Syrien, der 1187 ein Kreuzfahrerheer am Horn von Hattin vernichtete und Jerusalem eroberte / Ibn Battūta (1304-1371) – marokkanischer Rechtsgelehrter und berühmter Reisender / Nagib Mahfuz (1911-2006) – ägyptischer Schriftsteller und einer der führenden Intellektuellen der arabischen Welt, erhielt 1988 als erster arabischsprachiger Autor den Literaturnobelpreis / Abū Alī al-Husain ibn Abd Allāh ibn Sīnā (980-1037) – auch als Avicenna bekannt, berühmter Jurist, Mathematiker, Astronom, Alchemist und Musiktheoretiker sowie Politiker, verfasste den fünfbandigen Kanon der Medizin, der bis ins 19. Jahrhundert als Standardwerk in der medizinischen Ausbildung galt / Tāriq ibn Ziyād (670-720) – muslimischer Feldherr und Eroberer des Westgotenreichs (711–714 n. Chr.) / Abu Dscha‘far Muhammad ibn Musa al-Chwārizmī (ca. 780-835?) – auch bekannt als Algorismi, Universalgelehrter, Mathematiker, Astronom, Geograph und Übersetzer (Sanskrit, Griechisch), gilt als einer der bedeutendsten Mathematiker / Ibn an-Nafīs (ca. 1210-1288), syrischer Arzt und Universalgelehrter, Erstbeschreibung des Blutkreislaufs u. a. der Blutversorgung des Herzens.

¹² Die Herkunftsländer der Studierenden waren im Verlauf der Geschichte u. a.: a) Teil des römisch/byzantinischen Imperiums – ab 1. Jh. n. Chr. (außer Sudan), b) Teil des Reiches der umayyadischen Kalifen – ab 650 (außer Sudan) und der nachfolgenden Dynastien, c) Teil des Osmanischen Reiches – ab 16. Jh. (außer Marokko) und d) ab dem späten 19. Jh. / frühen 20. Jh. Teile der kolonialen Reiche von Frankreich, Spanien und Großbritannien.

¹³ Diese werden in den Erinnerungsorten im Verlauf des Artikels thematisiert.

¹⁴ Die Studierenden diskutierten jedoch auch kritisch die offensichtlichen demokratischen Defizite, die herrschende Korruption, die unterschiedliche Stellung von Männern und Frauen in den Gesellschaften sowie auch z. T. herrschende Einschränkungen der Meinungs- und Pressefreiheit.

Bewunderung der wirtschaftlichen Stärke und politischen Stabilität der Bundesrepublik Deutschland aus.

3 Das Konzept der Erinnerungsorte in der Ausbildung künftiger DaF-Lehrkräfte an der German Jordanian University

3.1 Die Module „Cultural Studies I & II“

In den ersten zwei Semestern beschäftigen sich die DaF-Masterstudierenden in den Modulen „Cultural Studies I & II“ – im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten (B2/GER) – mit komplexen, durchaus kontrovers diskutierten kulturwissenschaftlichen Begriffen, Definitionen und Modellen sowie mit deren theoretischen Grundlagen. Die Studierenden analysieren aktuelle (deutsche und europäische) kulturwissenschaftliche Diskurse und werden befähigt, lernerzentrierte, kulturvergleichende Aufgabenstellungen zu entwickeln, didaktisch aufbereitetes landeskundliches Material sowie authentische Textsorten mit Hinblick auf kulturrelevante Implikationen kritisch zu bewerten und Entscheidungen über künftige Lehrinhalte und die didaktisch-methodische Implementierung in die landeskundlichen Themengebiete des DaF-Unterrichts zu treffen (Study Plan 2018, hier insbesondere MaDaF 731b: Research in Cultural Studies).¹⁵ Für die auszubildenden Deutschlehrkräfte aus der Region MENA/Sudan, die in der übergroßen Mehrheit in ihren jeweiligen Heimatländern sozialisiert wurden¹⁶, besteht die besondere berufliche Herausforderung darin, ihren künftigen DaF-Lernenden die Kultur(en) einer geographisch wie kulturell „weit entfernten“ (in diesem Fall der deutschsprachigen) Zielregion zu vermitteln, die für sie selbst ein neuer,

¹⁵ In den Kompetenzbeschreibungen des Studienplans heißt es dazu: „Die Studierenden erkennen und verstehen zeitgenössische Themen und ihre gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung. Sie können divergierende Ansichten innerhalb eines Diskurses erkennen und präsentieren. Sie sind in der Lage, aktuelle, interessante gesellschaftliche Themen für den Unterricht auszuwählen und zu verwenden [...]“ (Study Plan 2018: 10f.).

¹⁶ Eine sudanesischer Studierende wuchs in Saudi-Arabien auf, ein jemenitischer Studierender verbrachte einige Jahre seiner Kindheit in Deutschland und Italien.

weitgehend unbekannter Kulturraum ist.¹⁷ Demzufolge liegt ein spezieller Fokus in den Modulen auf der Beschäftigung mit der Dynamik des Kulturaustausches und mit kulturkontrastiven Methoden im Unterricht (vgl. dazu auch Chen 2017). Als „ein von der modernen (Sprach-)Kulturdidaktik empfohlenes Mittel der Reflexion eigener, konventionalisierter Wahrnehmungsmuster“ und ein „idealer, aber nicht immer leichter Weg zum Verständnis der Dynamik kultureller (Verstehens-)Prozesse“ empfiehlt Jörg Roche¹⁸ die Beschäftigung mit dem oben erwähnten Konzept der Erinnerungsorte insbesondere im Hinblick auf die kulturell-heterogenen Kohorten des DaF-Masters. Riedner/Dobstadt (2018: o. S.) führen dazu aus:

„Erinnerungsorte sind ein zentrales Element bei der Ausbildung eines historischen Gedächtnisses. Gerade weil sie nur auf den ersten Blick eindeutig sind, eignen sie sich hervorragend für den Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Denn in der Auseinandersetzung mit ihnen können die interpretierende Kraft der Sprache und die Komplexität und Heterogenität von Kultur erfahren und reflektiert werden.“

Die Vermittlung und Anwendung des Konzepts der Erinnerungsorte, das den DaF-Masterstudierenden bisher unbekannt war, erfolgte in mehreren Schritten:¹⁹

- Vermittlung der theoretischen Grundlagen zu Erinnerungsorten und kollektivem Gedächtnis,

¹⁷ Die DaF-Masterstudierenden sind lediglich mit ausgewählten Aspekten der Kultur und Geschichte des deutschen Sprachraums vertraut, die ihnen – z. T. auch fehlerhaft (z. B. die Geschichte der DDR) in Landeskunde- und Literaturseminaren an Universitäten ihrer Heimatländer vermittelt wurden. Nur wenige haben vor Studienbeginn kurz- oder längerfristig (DAAD-finanzierte Studienaufenthalte / universitäre Sommerkurse) Deutschland besucht. Vgl. zu diesem Problem auch Badstübner-Kizik 2020: 670.

¹⁸ E-Mail an den Verfasser vom 07.06.2020.

¹⁹ Unter Einbeziehung von Anregungen einer von Brikena Kadzadej und Mario de Matteis in Albanien durchgeführten Studie (in Roche/Röhling 2014: 162-167). Die Darstellung der Vermittlungsschritte erfolgt am Beispiel der Kohorte 14. Ergebnisse der Kohorte 13 aus verschiedenen Vermittlungsphasen werden jedoch mit einbezogen.

- Behandlung deutscher Erinnerungsorte in ausgewählten Kapiteln im Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* von Schmidt/Schmidt (2016),
- Recherche von Spuren deutscher Geschichte in der Region MENA/Sudan,
- Studentische Recherche von Beispielen für Erinnerungsorte in den Herkunftsländern der DaF-Masterstudierenden (Präsentationen, Essays).

3.2 Vermittlung theoretischer Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen für die Behandlung von Erinnerungsorten in den Cultural-Studies-Modulen bildeten die einführenden Texte im Lehrbuch *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt 2016: 5-8), Auszüge aus verschiedenen theoretischen Beiträgen²⁰ sowie die Ausführungen von Riedner/Dobstadt (2018) auf der Webseite des Goethe-Instituts. Der Fokus der Vermittlung durch Textarbeit, Lehrerpräsentation und Unterrichtsdiskussion lag auf den folgenden Inhalten (die hier lediglich kurz genannt, aber nicht erläutert werden):

- Vermittlung von relevanten historischen Inhalten im DaF-Unterricht – Ziele, Themenschwerpunkte, didaktische Überlegungen (vgl. u. a. Schmidt/Schmidt 2007: 418-420; Koreik 2015: 17-22);
- Die gesellschaftlichen Funktionen von Erinnern und Vergessen / Grundfragen: Wer, was und wie ist zu erinnern? Wer erinnert sich? / Gruppengedächtnisse in multikulturellen Gesellschaften / Medien aktiver Kommemoration / zentrale Koordinaten der kollektiven Erinnerung: Ethnie, Generation, Geschlecht, Ideologie, Religion (vgl. u. a. Erll 2017: 1-7; Frieß 2010: 41-58);
- Die richtungweisenden Theorien des französischen Soziologen Maurice Halbwachs (1877-1945) zur sozialen Bedingtheit des menschlichen Gedächtnisses, zum Zusammenhang zwischen individuellem Erinnern und dem Kollektivgedächtnis (*mémoire collective*) sowie zum Begriff der Gedäch-

²⁰ Von Badstübner-Kizik (2014, 2015, 2016), Behrendt (2016), Frieß (2010), Koreik/Roche (2014: 9-26), Koreik (2015), Schmidt/Schmidt (2007).

nisorte, welche der Identitätsbildung von Individuen und Gruppen dienen / Halbwachs‘ Thesen zur Unterscheidung zwischen geschriebener und lebendiger Geschichte (vgl. u. a. Erll 2017; Frieß 2010; Koreik/Roche 2014; Koreik 2015);

- Differenzierung des Begriffs „kollektives Gedächtnis“ durch Jan Assmann in ein „kommunikatives Gedächtnis“ (3-Generationen-Gedächtnis) und ein „kulturelles Gedächtnis“ (mit Zeremonien, Ritualen, Festen und Speicher- und Verbreitungsmedien wie Texten und Filmen verbunden)²¹ / Erinnerungen von Individuen, Gruppen, Nationen, Kulturen; welche Inhalte sind im Gedächtnis tradiert? / Geschichtsschreibung als Teil des kulturellen Gedächtnisses (vgl. u. a. Assmann 1988: 9-19; Erll 2017: 24ff.);
- Das Konzept der Erinnerungsorte (frz. *lieux de mémoire*) nach dem französischen Historiker Pierre Nora am Beispiel der Geschichte Frankreichs / Erinnerungsorte als topographische, literarische, personale oder symbolische Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses, an denen sich nationales Bewusstsein, spezifische Traditionen und unverwechselbare Identitäten festmachen lassen / sowohl geographische Orte wie Regionen, Städte, Berge, Flüsse, Gedenk- oder Erinnerungsstätten (frz. *sites de mémoire*) als auch symbolisch, emotional oder metaphorisch aufgeladene Gedächtnisorte von hoher identitätsstiftender Relevanz wie historische Ereignisse, bekannte (lebende oder tote) Personen, Fotos, Bücher, Texte, Slogans, Lieder, Hymnen, Daten, Begriffe, Zitate, mythische Gestalten, Kunstprodukte, Gegenstände, Denkfiguren, Umgangsformen, Redeweisen (vgl. u. a. Badstübner-Kizik 2014: 47);

²¹ „Grundlegend ist die Erkenntnis, dass vermeintlich so individuelle Phänomene wie Gedächtnis und Erinnerung einen zutiefst sozialen Charakter aufweisen. So ist nicht nur das individuelle Erinnern auf kommunikative Kontexte angewiesen; Erinnerung ist auch in dem Sinne ein soziales Phänomen, als sich Familien, Gruppen, ja ganze Nationen *Gedächtnisse* schaffen, die durch kommunikative Aktivitäten wie das Erzählen, durch Institutionen wie die Schule und durch Rituale wie regelmäßig wiederkehrende Gedenktage konstruiert und tradiert werden: ‚Gedächtnis‘, so der Kulturwissenschaftler Jan Assmann (1999: 35), ‚wächst dem Menschen erst im Prozess seiner Sozialisation zu.‘“ (Riedner/Dobstadt 2018: o. S.; Hervorhebung im Original).

- Adaption und Erweiterung der Definition von Pierre Nora durch François/Schulze²², den Herausgebern der dreibändigen Publikation *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) sowie Hahn/Traba, den Herausgebern der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte*²³ / relevante Begriffe: *nationale, geteilte, gemeinsame, parallele* EO²⁴;
- Traditionelle Geschichtsschreibung (Ereignisgeschichte mit den Schwerpunkten Politik, Wirtschaft, Militär, Diplomatie) und Geschichtsschreibung „zweiten Grades“ (Untersuchungen zur Entstehung bzw. zu Veränderungen der kollektiven Gedächtnisse und zu den identitätsstiftenden Funktionen von Erinnerungen) (vgl. u. a. Koreik/Roche 2014: 10f.);
- EO als dynamische Gebilde: Bedeutungszuschreibungen, Inszenierungen, Interpretationen und Wahrnehmungen sind je nach gesellschaftlichen, politischen und anderen Bedingungen veränderbar / Betonung des Offenen,

²² Die Unterscheidung zwischen dem individuellen, kommunikativen und kulturellen Gedächtnis wurde auf ihr erweitertes Konzept übertragen. Vergangenheitsbilder sind das Ergebnis von gruppenspezifischen bzw. gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Nach François/Schulze (2001: 18) sind Erinnerungsorte somit „langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert.“

²³ „Erinnerungsorte können sowohl realhistorische als auch imaginierte historische Phänomene sein: sowohl Ereignisse und topographische Orte als auch (imaginierte und reale) Gestalten, Artefakte, Symbole und Ereignisse. Den Historiker interessiert dabei die identitätsrelevante Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart – in der jeweiligen Gegenwart, denn erforscht wird mithilfe der Erinnerungsorte eine komplexe Erinnerungsgeschichte und nicht nur die Erinnerungskultur von heute. Es gilt also, die Erinnerung – oder noch genauer das Erinnern – zu historisieren.“ (Hahn/Traba 2012:13).

²⁴ Gemeinsame Erinnerungsorte: Inhalt und Funktion sind für den Identitätshaushalt von zwei Ländern/Kollektiven ähnlich oder gleich / Geteilte Erinnerungsorte: sind in beiden Erinnerungshaushalten enthalten, besitzen aber eine unterschiedliche Funktion bzw. Identitätsrelevanz / Parallele Erinnerungsorte: die identitätsstiftende Funktion verschiedener EO wird verglichen, eignet sich besonders für multilaterale Erinnerungsforschungen, da sie „universelle Diskursmuster“ offenlegen (vgl. u. a. Labentz 2016: 69).

Fragmentarischen, Wandelbaren, Verhandelbaren der EO / sie thematisieren, deuten (oder manipulieren) kollektive Erinnerungen / EO können vergessen, aber auch neu erinnert werden²⁵, „Sensibilisierung für den Konstruktionscharakter von Kulturen und die perspektivische Auseinandersetzung damit“ (Koreik/Roche 2014: 22);

- EO als Gegenstand zahlreicher Forschungsprojekte, Praxisberichte, Publikationen und didaktischer Vorschläge;²⁶
- Einführung in Modelle des interkulturellen Verstehens: Modell der skeptischen Hermeneutik / Modell eines ethischen Universalismus / Transdifferenzansatz (vgl. dazu Roche/Venohr 2018);
- Kriterien für die Auswahl von EO für den DaF-Unterricht: Adressatenspezifika, Relevanz für die Ausgangskultur der Lernenden und die jeweilige Zielkultur, Repräsentativität, Aktualität, Sprachniveau der Lernergruppen, Lehrziel- und Curriculumsbezug / hoher Bekanntheitsgrad, und über längere Zeiträume mediale Tradierung / Forderung nach medialer Vielfältigkeit bei der Auswahl, Bearbeitung und Präsentation der Materialien, z. B. Diskursanalysen (Badstübner-Kizik 2014: 46-52; 2020: 658-659; Chudak 2015: 136; Riedner/Dobstadt 2018; Schmidt/Schmidt 2007: 423; 2016: 6-7)²⁷;
- Die Signifikanz der Beschäftigung mit EO als heterogenen Phänomenen im DaF-Unterricht, der Mehrwert und das vielseitige didaktisch-methodische Potenzial / EO „als authentische, mehrdimensionale und entwicklungsfähige“ Lernanlässe „um Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu differenzieren und dabei konkrete Wissensfragmente zu erarbeiten, die für eine Orien-

²⁵ „[D]ie Vergangenheit verändert sich, indem sie von jeder neuen Generation von neuem begriffen, verstanden und konstruiert wird. Jede Generation schafft sich die Erinnerungen, die sie zur Bildung ihrer Identität benötigt.“ (François/Schulze 2005: 7).

²⁶ Vgl. dazu u. a. Koreik/Roche (2014: 18); Badstübner-Kizik (2020: 655f.).

²⁷ EO als „[...] beispielhaft gewählte (historische) Phänomene, die das Entstehen und Funktionalisieren von Erinnerung und Erinnern sowie die Wechselwirkung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis innerhalb größerer gesellschaftlicher Gruppen und dessen Relevanz in der Gegenwart zeigen können. Werden sie unter didaktischen Aspekten gefiltert, ergänzt und (re-)medialisiert, dann gestatten sie ein Lernen, das inhaltliche und methodologische Exemplarizität besitzt.“ (Badstübner-Kizik 2014: 53).

tierung in fremdsprachlichen Realitäten hilfreich sind.“ (Badstübner-Kizik 2014: 43) / Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten und interkulturellen Kompetenzen / Förderung der Diskursfähigkeit als Hauptkompetenz (zu didaktisch-methodischen Überlegungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen zu EO mittels eines vierstufigen Phasenmodells.²⁸

3.3 Deutsche Erinnerungsorte

Zur Überprüfung der theoretischen Grundlagen sollte nun jede(r) Studierende (der K14) mindestens einen EO aus Deutschland nennen und kurz darlegen, warum er/sie diesen speziellen EO gewählt hat. Fünf der von den Studierenden genannten 16 EO beziehen sich auf die Geschichte des geteilten Deutschlands zumeist aus der Perspektive der ehemaligen DDR, vier auf berühmte Schriftsteller, drei auf Nazi-Deutschland und den Zweiten Weltkrieg. Die Studierenden gaben Deutschlandbesuche (u. a. in Berlin), Informationen in DaF-Lehrwerken und -Kursen sowie Seminare zur Literatur, Landeskunde und Geschichte während ihrer Bachelorstudien als Quellen für ihre Assoziationen möglicher deutscher EO an. In der folgenden Tabelle sind die genannten EO aufgeführt:

Historische Persönlichkeiten (Schriftsteller, Reformatoren, Politiker):
Martin Luther, Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, die Brüder Grimm, Otto von Bismarck, Adolf Hitler, Bertolt Brecht, Helmut Kohl
Historische Ereignisse (mit z.T. weltgeschichtlichen Konsequenzen):
Schlacht im Teutoburger Wald, die Reformation, Schlacht von Stalingrad, Friedliche Revolution in der DDR, Wiedervereinigung Deutschlands

²⁸ A) Einführung: erste Orientierung über den EO bzw. einen Aspekt des kulturellen Gedächtnisses, B) Mehrdimensionalität des Phänomens herausarbeiten, C) Ausdifferenzierung, Diskursanalyse, D) Reflexion des eigenen Lernprozesses und eigene Position im Diskurs und deren Einfluss auf die eigene kulturelle Identität reflektieren (vgl. Behrendt 2016: 91).

Bauwerke:

Berliner Mauer, KZ Buchenwald (negativ konnotiert), Brandenburger Tor (als Symbol der deutschen Teilung und Wiedervereinigung)

Tabelle 2: Studentische Beispiele für deutsche EO.

Das von DAAD-Lektorinnen und -lektoren erstellte und von der Fachwelt überwiegend positiv rezensierte Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt 2016) basiert auf der dreibändigen Sammlung deutscher Erinnerungsorte von Etienne François und Hagen Schulze (2001) und didaktisiert in 13 Kapiteln materielle Orte wie Städte, Gebäude(komplexe), Denkmäler/Gedenkorte.²⁹ Aufgrund bereits vorhandener (Basis-)Kenntnisse über die deutsche Hauptstadt und ihre Geschichte seitens der Studierenden wurden die Kapitel „Berlin in den 20er Jahren“ (S. 12-17, K13) bzw. „Berliner Mauer“ (S. 18-24, K14) einschließlich der Zusatzmaterialien für die Veranschaulichung der Komplexität von Geschichtskonstruktionen anhand von EO und die Sensibilisierung für die vielfältigen Formen öffentlichen Erinnerns und Gedenkens ausgewählt. Die Studierenden lernten zudem zwischen verschiedenen Erinnerungsaspekten zu unterscheiden: Formen öffentlichen Erinnerns und Gedenkens, Erinnerungen und Emotionen im kommunikativen Gedächtnis, Sieger- und Verlierergedächtnis, Erinnerung und Personendenkmäler, globalisiertes Erinnern/Weltkulturerbe, Erinnerung und Instrumentalisierung einer umstrittenen Persönlichkeit, inszenierte Erinnerung u. a. (Schmidt/Schmidt 2016: 11). Sie reaktivierten ihre Vorkenntnisse zu den Facetten des kulturellen Lebens im Berlin der 20er Jahre bzw. zum Bau, zum Leben mit und zum Fall der Berliner Mauer und erweiterten ihr Wissen mittels anspruchsvoller Lese- und authentischer Hörtexte (Zeitzeugenberichte, Reportagen), ergänzt durch Zeitungsausschnitte, Bilder, Fotos und Statistiken. Die den Vermittlungsschwerpunkten jeweils voran-

²⁹ Inhalt: 1. Berlin in den 20er Jahren, 2. Berliner Mauer, 3. Dresden, 4. Friedrich II.-Denkmal, 5. Führerbunker, 6. Hansestädte, 7. Kölner Dom, 8. Neuschwanstein, 9. Paulskirche, 10. Rosa-Luxemburg-Gedenkorte, 11. Wartburg, 12. Weimar: nach Buchenwald, 13. Zeche Zollverein.

gestellten Leitfragencluster wurden häufig in der Sozialform Gruppenarbeit bearbeitet. Die Studierenden festigten und entwickelten einen spezifischen Wortschatz, schrieben Texte, übten das Lese- und Hörverstehen; sie diskutierten Problemstellungen und beantworteten Fragen zu den Texten. Sie recherchierten selbständig Persönlichkeiten der Zeit bzw. Ereignisse und Prozesse (z. B. die Entwicklung des deutschen Films in der Weimarer Republik). Abschließend wurden die wichtigsten Informationen auf Plakaten zusammengefasst und von Gruppen präsentiert. Der Verfasser erweiterte die Behandlung der jeweiligen Themen über das vorliegende Materialangebot hinaus. K13 erhielt eine historische Einführung in die Zeit der Weimarer Republik und in verschiedene Kunstrichtungen dieser Zeit (Surrealismus, Neue Sachlichkeit, Bauhaus, Expressionismus im Film). Sie sahen die Filmklassiker *Das Kabinett des Dr. Caligari* (1920, Robert Wiene) und *Nosferatu – eine Symphonie des Grauens* (1922, Friedrich Wilhelm Murnau). Die K14 beschäftigte sich auch unter dem Aspekt des kulturspezifischen Lernens mit den Spielfilmen *Der Tunnel* (2001, Roland Suso Richter), *Ballon* (2018, Michael Herbig) und *Das Wunder von Berlin* (2008, Roland Suso Richter). Außerdem berichtete der Verfasser als Zeitzeuge von seinem persönlichen Erleben des Falls der Berliner Mauer und dem schwierigen Prozess der Wiedervereinigung Deutschlands. Die Studierenden machten sich des Weiteren mit ausgewählten Kategorien der deutschen Erinnerungsorte nach François/Schulze (2001), wie *Volk, Freiheit, Leistung, Heimat, Identität* und einigen (bekannten) Beispielen dazu, vertraut.³⁰

3.4 Spuren deutscher Geschichte in der Region MENA/Sudan

Nach der Vermittlung und Festigung der theoretischen Grundlagen anhand deutscher EO erhielten die Studierenden die Aufgabe, Spuren deutscher Geschichte in ihren jeweiligen Heimatländern zu recherchieren und eventuell gemeinsame bzw. geteilte Erinnerungsorte zu bestimmen. Die Beispiele verdeutlichen, dass

³⁰ In 18 Rubriken unterteilt, werden in François/Schulze (2001) 122 Erinnerungsorte vorgestellt. Die in den genannten Kategorien beschriebenen EO sind den Studierenden zumeist nicht bekannt.

materielle Zeugnisse deutscher Geschichte in der MENA/Sudan-Region aus einigen frühen Epochen der Geschichte (frühes Mittelalter, Hochmittelalter) in Form von archäologischen Funden und Burgen, aber überwiegend aus dem 20. Jahrhundert in Form von Eisenbahnstrecken und Soldatenfriedhöfen nachweisbar sind. So gründete der germanische Stamm der Vandalen im 5. Jh. im heutigen Tunesien ein Königreich, das etwa 100 Jahre bestand. Der Deutsche Orden, der später eine zentrale Rolle bei der deutschen Ostkolonisation spielte, entstand während des Dritten Kreuzzugs im Heiligen Land. Die Ordensbrüder pflegten in Akkon und Jerusalem kranke und verwundete Ritter und Pilger und errichteten einige Burgen (1190-1244). Deutsche Ingenieure und deutsche Firmen waren Anfang des 20. Jh. maßgeblich am Ausbau des Eisenbahnnetzes im Osmanischen Reich (heute Syrien, Irak, Jordanien) sowie am Ausbau des Telegrafensystems im Anglo-Ägyptischen Sudan beteiligt. Während des Zweiten Weltkriegs schlugen die gepanzerten Verbände des deutschen Afrikakorps in den Jahren 1941-1943 zahlreiche Schlachten – u. a. bei Tobruk, El Alamein, Tunis, am Kasserinpass – gegen alliierte Truppen in Nordafrika (Ägypten, Libyen, Tunesien). Tausende gefallene deutsche Soldaten sind auf den vom Volksbund Deutscher Kriegsgräberfürsorge errichteten Friedhöfen beigesetzt.³¹ Die studentischen Beispiele (mit kurzen historischen Einordnungen) sind in der folgenden Tabelle aufgeführt:

³¹ Die Demokratische Volksrepublik Jemen (DVJ) – ein von 1967 bis 1990 bestehender Staat im Südjemen mit der Hauptstadt Aden – erhielt in den 1980er Jahren eine umfangreiche wirtschaftliche Hilfe von der DDR. Hunderte junger Menschen aus der DVJ, aber auch aus Palästina und Algerien absolvierten in der DDR ein Studium, zumeist in den Fachbereichen Medizin, Landwirtschaft, Ingenieurwissenschaften. Nach der Niederlage Frankreichs im Juni 1940 traten algerische Nationalisten, u. a. der Urgroßvater von AM1/14, der Wehrmacht bei (Recherche algerischer Studierender).

Heutiger Staat / heutiges Gebiet	Studentische Beispiele für Spuren deutscher Geschichte
Marokko	<p>„Panthersprung nach Agadir“ (1911): 2. Marokkokrise / Nach Besetzung von Rabat und Fès durch französische Truppen: Entsendung des Kriegsschiffes „Panther“ nach Agadir auf Befehl des Kaisers Wilhelm II. / durch die militärische Drohung sollte die Abtretung von Kolonialgebieten Frankreichs an das Deutsche Reich als Gegenleistung für die Akzeptanz der französischen Herrschaft über Marokko erzwungen werden / Beilegung der Krise am 4. November 1911: das Deutsche Reich verzichtete auf koloniale Ansprüche in Marokko und erhielt dafür einen Teil der Kolonie Französisch-Äquatorialafrika (Neukamerun).</p> <p>Erdbeben von Agadir (29. Februar 1960): schwerste Naturkatastrophe in der Geschichte Marokkos mit 15.000 Toten / fast völlige Zerstörung der Hafenstadt Agadir / erster Auslandseinsatz der Bundeswehr im Zuge internationaler Hilfsanstrengungen – (kann als geteilter Erinnerungsort definiert werden).</p> <p>Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Königreich Marokko, unterzeichnet am 21. Mai 1963 / 22.400 „Gastarbeiter“ kamen bis zum Anwerbestopp 1973 nach Westdeutschland – (kann als gemeinsamer Erinnerungsort definiert werden).</p>
Tunesien	<p>Königreich der Vandalen (439): Eroberung der römischen Provinz Africa Proconsularis durch die Vandalen unter König Geiserich / Karthago als Hauptstadt des Vandalenreiches / 534 Eroberung des Gebietes durch den oströmischen Kaiser Justinian I. – Ende der Vandalenherrschaft / archäologische Spuren in der Moschee von Kairouan, im Bardo-Museum, in Henchir el-Gousset und Sbeitla.</p> <p>Tunesienreise der deutschen Maler Paul Klee und August Macke (April 1914): die Reise wird in der Kunstgeschichte als Schlüsselereignis in der Entstehung der modernen Kunst des 20. Jahrhunderts aufgefasst / starker Einfluss von Licht, Farbe und Formen auf das künstlerische Schaffen der Maler / Folge: Überwindung des deutschen Expressionismus hin zur abstrakten, gegenstandslosen Kunst.</p> <p>Der Tunesienfeldzug des Afrika-Korps der Deutschen Wehrmacht in Nordafrika (November 1942 - Mai 1943): militärische Auseinandersetzungen im Zweiten Weltkrieg zwischen deutsch-italienischen und</p>

Heutiger Staat / heutiges Gebiet	Studentische Beispiele für Spuren deutscher Geschichte
	alliierten Truppen / der Feldzug endete mit der Kapitulation von fast 250.000 deutschen und italienischen Soldaten bei Tunis. ³²
(heutiges) Jordanien	<p>Hejaz-Eisenbahn und Heinrich August Meissner: Sultan Abdülhamid II. verkündete im Jahr 1900 den Bau einer Eisenbahnlinie von Damaskus nach Medina und Mekka zum Transport der Pilger / der Leipziger Bauingenieur Heinrich August Meissner Pascha (ab 1896 wissenschaftlicher Leiter für den Eisenbahnbau im Osmanischen Reich) war ab 1902 für den Bauabschnitt Damaskus – Ma’an (heutiges Süd-Jordanien) verantwortlich / Fertigstellung des Bauabschnitts im Jahr 1908.</p> <p>Umayyadisches Wüstenschloss Qasr Mschatta („Winterpalast“, erbaut 743-744): bekanntes weltliches Bauwerk der frühislamischen Kunst / seit 2001 als UNESCO Weltkulturerbe vorgeschlagen / als Schenkung des osmanischen Sultans Abdülhamid II. an Kaiser Wilhelm II ist die Fassade des Haupttores heute im Museum für Islamische Kunst im Pergamonmuseum zu besichtigen.</p>
(heutiger) Irak	<p>Bagdad-Bahn, Wilhelm Pressel & Heinrich August Meissner (1903-1918, 1930er Jahre): Eisenbahnstrecke im ehemaligen Osmanischen Reich von Konya (heutige Türkei) nach Bagdad (heutiges Irak) / Planung der Bahn durch Wilhelm Pressel, den kaiserlichen Generaldirektor der osmanischen Eisenbahnen / Meissner (siehe Hejaz-Bahn) leitete ab 1912 den Bau der Bahn von Bagdad nach Norden / deutsche Firmen wie Krupp, Borsig, Henschel, Hanomag und Philipp Holzmann AG lieferten Materialien (z. B. Schienen) für den Bau / 840 km Streckenlänge befinden sich im heutigen Irak.</p>
„Heiliges Land“ (Israel /	<p>Deutscher Orden (1190): Während der Belagerung von Akkon (Dritter Kreuzzug): Gründung eines Feldhospitals durch Kaufleute aus Lübeck und Bremen / 1199: Erhebung in einen Ritterorden durch Papst Innozenz</p>

³² Als wichtiger Kriegsschauplatz soll Ägypten nicht unerwähnt bleiben. **Soldatenfriedhof in El-Alamein:** zwei entscheidende Schlachten des afrikanischen Kriegsschauplatzes im Zweiten Weltkrieg, Juli 1942 und Oktober/November 1942 / Großbritannien besiegte mit Hilfe zahlreicher Verbündeter die deutschen und italienischen Truppen / 4.500 Angehörige des deutschen Afrika-Korps fielen in den Kämpfen / 1959, Bau einer ummauerten Gedenkstätte für 4.213 deutsche Tote durch die Deutsche Kriegsgräberstätte.

Heutiger Staat / heutiges Gebiet	Studentische Beispiele für Spuren deutscher Geschichte
Palästinensische Autonomiegebiete)	III. / 1229-1244: die Ordensbrüder führten das deutsche Hospital in Jerusalem / Deutsch-Ordens-Burg Monfort (1200): Eroberung des Hinterlands von Akkon und Bau der Burg Montfort (Starkenberg) / 1271: Einnahme und Zerstörung der Burg durch die Mameluken unter Sultan Baibars I. / 1291: Fall von Akkon; der Deutsche Orden verließ das Heilige Land.
Sudan	<p>Carl Christian Giegler (1844-1921): ab 1873 Beamter für das Post- und Fernmeldewesen in der ägyptischen Provinz Sudan / 1875: Ernennung zum Bey / März 1879: Ernennung zum stellvertretenden Generalgouverneur der Provinz, Verleihung des Rangs eines Paschas / während des Mahdi-Aufstandes (1882) übernahm Giegler für mehrere Monate als geschäftsführender Generalgouverneur die Provinz / Sieg über die Aufständischen bei Abu Haraz (6. Mai 1882) und Abu Shukah (24. Mai 1882).</p> <p>Eduard Karl Oskar Theodor Schnitzer – Emin Pascha (1840-1892): Afrikaforscher / von 1878-1892 Gouverneur der Provinz Äquatoria im Anglo-Ägyptischen Sudan / Ausbau von Siedlungen und Straßen in der Provinz / während des Mahdi-Aufstandes wurde Schnitzer in der Provinz isoliert / verschiedene Expeditionen wurden zu seiner Rettung entsandt / 1892: Ermordung durch Sklavenhändler während einer Expedition zum Victoria-See.</p>

Tabelle 3: Spuren deutscher Geschichte in der Region MENA/Sudan – studentische Beispiele.

3.5 Erinnerungsorte in der Region MENA/Sudan – Ausgewählte studentische Beispiele

Zwar existieren in jedem Herkunftsland (die Palästinensischen Autonomiegebiete inbegriffen) der Studierenden umfangreiche Abhandlungen (auf Arabisch, Französisch, Englisch) zur nationalen/regionalen Geschichte bzw. zu historischen Aspekten von Orten, Städten, Regionen und Persönlichkeiten; Darstellungen zu Erinnerungsorten entsprechend der Definition nach Nora u. a. liegen hingegen

lediglich für die Märtyrerdenkmäler Algeriens auf Französisch vor.³³ Somit standen dem Verfasser – im Gegensatz zu den in den Publikationen von Badstübner-Kizik beschriebenen studentischen Projekten³⁴ – keine Textgrundlagen in deutscher Sprache zur Verfügung. Da sich gemeinsame/geteilte Erinnerungsorte zwischen Deutschland und der Region MENA/Sudan eher selten finden lassen, die Kenntnisse und das Verständnis der deutschen Geschichte und Kultur(en) bei den Studierenden zudem sehr unterschiedlich ausgeprägt und ihnen die Mehrzahl der bei François/Schulze (2001) vorgestellten deutschen EO unbekannt sind, lag der Fokus nun auf der studentischen Recherche zur Identifizierung von Erinnerungsorten aus den Kulturen, die in den Kohorten vertreten sind, sowie auf der Sensibilisierung für die identitätsstiftende Relevanz nationaler EO durch Herausarbeitung der jeweiligen Erinnerungsaspekte (siehe oben). Dieses methodische Vorgehen schuf eine Nähe zum eigenen Erfahrungshorizont der Studierenden und entspricht der Forderung nach Lebendigkeit und Aktualität im Vermittlungsprozess (Badstübner-Kizik 2020: 669). Die mündlichen Präsentationen der selbst recherchierten EO gewährten nicht nur interessante Einblicke in das „kulturelle Geprägtsein“ der Studierenden; das Entdecken von „Ähnlich- und Gemeinsamkeiten“, von „Bekanntem“, aber auch „Anderem“ und „Fremdem“³⁵, sondern führten darüber hinaus zu einem regen Kulturaustausch und machten so „den kollektiven und individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von

³³ Vgl. hierzu Alcaraz (2017): Alcaraz untersucht anhand von Märtyrerdenkmälern den Einfluss von lokalen Erinnerungsdiskursen auf das offizielle nationale Erinnern des algerischen Unabhängigkeitskrieges. Er kritisiert vor allem den von der Armee dominierten „Gedenkstätten-Nationalismus“ und analysiert die Identitätskrise, die Algerien seit seiner Unabhängigkeit im Jahr 1962 durchlebt.

Überregionale Darstellungen zu Erinnerungsorten, die z. T. die MENA-Region thematisieren sind in Stein-Hölkeskamp/Hölkeskamp (2020) zu finden.

³⁴ Beispiele für studentische Projekte in Badstübner-Kizik (2014, 2015b, 2016, 2020).

³⁵ Eine Umfrage führte zum Ergebnis, dass die Studierenden aus dem Maghreb sich als historisch/kulturell verwandt wahrnehmen, ebenso die Studierenden aus Palästina, Jordanien und dem Irak. Auch jemenitische und sudanesishe Studierende entdeckten kulturelle Ähnlichkeiten. Kurdistan wird eher als „anders“ wahrgenommen, zumal der Studierende IM1/13 kein Arabisch sprach.

Kulturen – besser Kulturräumen – zugänglich und reflektierbar.“ (Koreik/Roche 2014: 9). Durch Vergleichen der Erinnerungsbestände entwickelten die Studierenden durchaus ein Bewusstsein für „gemeinsame“ historische Ereignisse in den Regionen, die oft auf sich gleichenden antikolonialistischen, antidiktatorischen, prodemokratischen Bestrebungen fußten.

Die nationalen Erinnerungsorte³⁶, die in der folgenden Übersicht kurz vorgestellt werden, wurden a) zunächst spontan genannt, b) nach Recherchen mündlich präsentiert bzw. c) in Semesterabschlussarbeiten beschrieben. Sie wurden entsprechend der Erinnerungsaspekte nach Schmidt/Schmidt (2016: 11) kategorisiert und in schriftlicher Form z. T. auch didaktisiert³⁷:

Kategorie I) Globalisiertes Erinnern: Historische Städte / Regionen / Gebäude(komplexe) / wesentliche touristische Sehenswürdigkeiten, Zeugen wechsellvoller Geschichte, identitätsbildend (8 Erstnennungen):

AM2/14 – **(phönizisch/numidisch)-römische Ruinenstädte in Algerien** als Teil der römischen Provinz Mauretania Caesariensis / **Timgad**: vollständig erhaltener Stadtgrundriss / **Djémila**: einige der besterhaltenen römischen Gebäude Nordafrikas / **Tipaza**: phönizisch/römisch/byzantinische Ruinen / UNESCO Weltkulturerbestätten.

IW1/14 – **Babylon**: ehemals Weltwunder der Antike (Hängende Gärten) - Hauptstadt des babylonischen Reiches, eine der wichtigsten Städte des Altertums, Blütezeit 1800 vor Chr. – 100 nach Chr., UNESCO Weltkulturerbe.

JeM1/13 – **Altstadt von Sanaa**: historische Hauptstadt des Jemen mit den berühmten „Turmhäusern“ / **Ghumdan-Palast** in Sanaa: ehemalige mehrstöckige Palastanlage, die als Vorbild für die Architektur der historischen Gebäude gilt / UNESCO Weltkulturerbe.

³⁶ Die Ausführungen der Studierenden beruhen auf einer Vielzahl von Online-Quellen in deutscher, englischer und arabischer Sprache. Auf die Nennung der Quellen muss aus Platzgründen verzichtet werden.

³⁷ Aufgaben und Übungen zum Textverstehen (Bsp. Judenviertel in Fès/Marokko: Texte zu jüdischen Festen und Traditionen) / Bildimpulse als Sprech- und Schreibenlässe / Dokumentationen zur Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens / Rechercheaufgaben zu historischen Persönlichkeiten zur Förderung der Lernerautonomie / Wortschatzarbeit und Grammatikübungen u. a. m.

JoW2/13 – **Petra**: legendäre Sandsteinstadt (und Nekropole) der Nabatäer mit zahlreichen römischen und byzantinischen Bauten, wichtigste touristische Sehenswürdigkeit Jordaniens / UNESCO Weltkulturerbe.

TW3/13 – **(numidisch)-römische Ruinen(städte) in Tunesien** als Teil der römischen Provinz Africa: **Dougga**: Überreste zählen zu den besterhaltenen in Nordafrika / Oase **Ksar Ghilane** (Tisavar) / **Amphitheater von El Jem**: erbaut und finanziert von den Bewohnern von El Jem, das größte Bauwerk aus römischer Zeit in Afrika / das 132 km lange **Aquädukt von Zaghuan** / **Zisterne von La Malga** mit 51 Mio. Litern Fassungsvermögen – weltweit größte Zisterne / UNESCO Weltkulturerbestätten.

TM2/14 – **Karthago**: archäologische Ausgrabungsstätte mit Ruinen der ehemaligen Hauptstadt der See- und Handelsmacht Karthago, die als Rivalin von den Römern in den Punischen Kriegen zerstört wurde, bedeutende Großstadt in der Antike und wichtige Touristenattraktion nahe Tunis / UNESCO Weltkulturerbe.

TM1/14 – **Uqba bin Nafi Moschee von Kairouan**, Tunesien: eine der größten und wichtigsten islamischen Bauten, intellektuelles und kulturelles Zentrum in Nordafrika, Meisterwerk der islamischen Baukunst, Vorbild für andere Moscheen / UNESCO Weltkulturerbe.

SW1/14 – **Bajrawiyah Pyramiden von Meroë**, Sudan: ca. 200 nubische Pyramiden des antiken Königreiches von Kush, 800 v. Chr - 350 n. Chr. / **Amun Tempel** in Naga / UNESCO Weltkulturerbestätten.

Bei diesen Erstnennungen handelt es sich um überregional bekannte touristische Sehenswürdigkeiten – frühgeschichtliche archäologische Stätten (u. a. der Babylonier, Nabatäer, Nubier, Numidier, Karthager, Phönizier bzw. des römisch/byzantinischen Reiches) sowie um ein bedeutendes religiöses Gebäude – mit dem Status des UNESCO-Weltkulturerbes, die wesentlich zur positiven Imagebildung der jeweiligen Länder beitragen und jährlich von zahlreichen in- und ausländischen Touristen und Besuchern frequentiert werden, so auch von den Studierenden selbst.³⁸ Badstübner-Kizik (2020: 660) erläutert, dass sich Studierende bei der Auswahl solcher EO vom eigenen Erlebnishorizont, durch individuelle Erfahrungsnähe und den Bekanntheitsgrad (als besonders typisch und langfristig medial tradiert) leiten lassen und diese Phänomene dem kommunikativen Gedächtnis

³⁸ Weitere studentische Nennungen zum Aspekt **Globales Erinnern** (häufig mit UNESCO Weltkulturerbe-Status) finden sich im Anhang.

zuzuordnen sind. Dies kann (mit Ausnahmen) auch für die folgenden Kategorien festgestellt werden.

Kategorie II) Formen öffentlichen Erinnerns und Gedenkens / Erinnerungen und Emotionen im kollektiven Gedächtnis: Historische Ereignisse und Gedenken daran: Ereignis von nationaler/regionaler Bedeutung, identitätsstiftend / Gedenkstätten / Mahnmale (11 Erstnennungen):³⁹

AM1/14 - **Französische Kolonialzeit** (1830-1962) und **Befreiungskrieg der Algerier** (1954-1962) unter Führung der Nationalen Befreiungsfront (FLN) / Opferzahl nach algerischen Quellen: 1.5 Millionen.

IM1/13 – **Systematische Unterdrückung und geplante Vernichtung des kurdischen Volkes im Nordirak** unter Saddam Hussein und kurdischer Widerstand.

JoW1/14 – **Schlacht von Karame:** Gefecht zwischen der israelischen Armee und palästinensischen Freischärlern (Fedajin) und der jordanischen Armee am 21. März 1968 **nahe des jordanischen Ortes Karame** / Gefecht gilt in Jordanien und Palästina als der erste gemeinsame Sieg über das israelische Militär: als Symbol der Wiederherstellung der Würde der Araber nach dem verlorenen Sechstagekrieg im Juni 1967 (gemeinsamer Erinnerungsort Jordanien / Palästina).

MM1/14 – **Die Zeit des französischen und spanischen Kolonialismus** (ab 1912) mit **dessen Folgen und Konsequenzen für Marokko / Unabhängigkeit** von Frankreich: 2. März 1956 / Unabhängigkeit von Spanien: 7. April 1956.

MM2/13 – 6. November 1975 – Westsaharakonflikt – **Grüner Marsch:** 350.000 unbewaffnete Marokkaner besetzten nach Aufruf des Königs Hassan II. Teile der Kolonie Spanisch-Sahara, um die Übergabe der Kolonie an Marokko zu erwirken.

PW1/14 – 15. Mai 1948, **Tag der Nakba** (Tag der Katastrophe): alljährliches Gedenken an die Vertreibung und Flucht von etwa 700.000 Palästinensern nach der Gründung des Staates Israel am 14. Mai 1948.

SW1/13 – 1881-1899: **Mahdi-Aufstand gegen die osmanisch-ägyptische Kolonialherrschaft im Sudan** unter Führung von Mohammed Ahmed Al-Mahdi (der sich zum erwarteten Mahdi – einem Nachfahren des Propheten Muhammad – erklärte) / **der erste erfolgreiche Aufstand einer Bevölkerungsgruppe gegen die koloniale Herrschaft in Afrika** / Errichtung des **Kalifats von Omdurman** / Niederlage der Mahdisten gegen britisch-ägyptische Streitkräfte in

³⁹ Die ausführlichen Erläuterungen zur Kategorie II mit weiteren EO finden sich im Anhang.

der **Schlacht von Omdurman**, Juli 1898 / Sudan-Provinzen waren fortan ein anglo-ägyptisches Kondominium.

SM1/14 – 1. Januar 1956: der **Sudan erklärt seine Unabhängigkeit** von den Kolonialmächten Ägypten und Großbritannien.

SW2/13 – 2003-2019: **Genozid in Darfur** (West-Sudan) / bewaffnete Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen schwarzafrikanischen Volksgruppen in Darfur und der (inzwischen gestürzten) Regierung in Khartum, eine der größten humanitären Katastrophen des 21. Jahrhunderts, etwa 600.000 Todesopfer und 2.66 Millionen Vertriebene / international als Genozid eingestuft.

TW2/13, TW2/14 – **1881-1956/1963: Tunesien unter französischer Herrschaft und Kampf für die Unabhängigkeit des Landes.**

TW1/13 – Dezember 2010–Januar 2011: **Tunesische Revolution** (Jasminrevolution): Auslöser war die **Selbstverbrennung des Gemüsehändlers Mohamed Bouazizi** am 17. Dezember 2010 in Sidi Bouzid, landesweite Protestdemonstrationen erzwangen den Rücktritt des Präsidenten Ben Ali, Beginn des „Arabischen Frühlings“ / Demonstrationen und Unruhen in Algerien, Ägypten, Libyen.

Wenn Pierre Nora in einem Interview mit dem Deutschlandfunk (04.02.2007) im Hinblick auf die Konstruktion gemeinsamer europäischer Erinnerungsorte von „Orten der Trauer“ sprach (Verdun, Auschwitz)⁴⁰, so muss bei der Erstnennung historischer Ereignisse als identitätsstiftenden EO in der MENA/Sudan-Region konstatiert werden, dass die Studierenden, ausgehend von der kolonialistisch und z. T. auch diktatorisch geprägten Geschichte ihrer Länder, mehrheitlich auf blutige Auseinandersetzungen, Anschläge und Konflikte, Befreiungskriege, revolutionäre Erhebungen, den Einsatz von chemischen Kampfstoffen gegen Zivilisten⁴¹, ethnische Säuberungen und Massenmorde des 20. und 21. Jahrhunderts verweisen.⁴² Die oft mit großen Opfern verbundenen Befreiungskämpfe gegen die

⁴⁰ https://www.deutschlandfunk.de/das-geteilte-gedaechtnis.691.de.html?dram:article_id=50370.

⁴¹ In die geschilderten Massentötungen von Zivilisten durch chemische Kampfstoffe z. B. in Marokko und im Nordirak waren auch deutsche Firmen involviert (siehe Anhang).

⁴² Bericht von SM1/14 (grammatische Fehler im Original): „Als ich ganz klein war, habe ich persönlich viele Ereignisse erlebt. Der südliche Krieg war die unvergessliche Erinnerung meines Lebens. Der Konflikt war im Grunde zwischen zwei Gruppen die südliche

Kolonialmächte Frankreich, Großbritannien, Spanien, Ägypten und schließlich die Erlangung der Unabhängigkeit in den 1950/60er Jahren des 20. Jahrhunderts gelten nach Aussagen der Studierenden aus dem Maghreb, aus Jordanien und dem Sudan als „Erinnerungsdominanten“ – als die wichtigsten, die Identität, den Nationalstolz, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen prägenden Ereignisse in den langen und wechselvollen historischen Epochen der jeweiligen Heimatländer. Die Märtyrer der Befreiungskriege, denen man höchsten Respekt zollt und deren Opfer man an Märtyrer-Tagen sowie mit Mahnmalen, Friedhöfen, Gedenkstätten, in literarischen Texten, Filmen und durch Benennungen von öffentlichen Orten gedenkt, mahnen die nachfolgenden Generationen zur Liebe, zum Schutz und zur Verteidigung der Heimat, der Freiheit und der Menschenrechte.⁴³ Studierende aus Algerien, Tunesien, Marokko und dem Sudan betonen zudem die aktive Rolle von Frauen und Jugendlichen in den Kriegen und revolutionären Umwälzungen. Kurdische Studierende aus dem Norden Iraks stellen die geplante Vernichtung der Kurden durch das irakische Baath-Regime unter Saddam Hussein, den Widerstand und den Überlebenskampf ihres Volkes zwischen 1986 und 1991 als wesentlich identitätsstiftend und als die bedeutsamste Epoche ihrer Geschichte dar. Innerhalb dieser Opferperspektive unterscheiden sie zwischen den wehrlosen kurdischen Opfern des Anfal-Genozids und den sich opfernden

Opposition und die Regierung in Khartoum. Meine Familie und ich waren aufgrund der Arbeit meines Vaters (Soldat) in Yangere. Das ist ein relativ kleines Dorf in der Nähe von Juba. Als mein Freund Dink, meine Schwester und ich zu Hause spielten, kamen zwei Soldaten und ermordeten Dink, weil sie behaupteten, dass sein Vater für den Feind spionierte hatte. Ein weiteres Ereignis aus meinem Leben ist der Darfur-Bürgerkrieg. Nach dem Friedensabkommen 2005 sind meine Familie und ich nach Darfur (Herkunft meiner Eltern) zurückgekehrt. Da herrschte seit 2003 bedauerlicherweise auch Bürgerkrieg. In einem kleinen schönen Dorf, Sharia, lebten wir, wo ich die schrecklichste Nacht meines Lebens verbrachte. Während meine Oma mir Märchen erzählte, hörten wir plötzlich einen schrecklichen Schrei ‚Waaaaaaaii Waaaaaaaii...‘ und dann zwei Wörter ‚Janjaweed, Janjaweed, Janjaweed kommen‘. Das war der erste Angriff der Janjaweed auf dieses Dorf. Die Häuser wurden völlig verbrannt, viele Menschen ermordet. Mein Cousin war einer von ihnen. Es ist für mich total schwierig, diese zwei Ereignisse zu vergessen.“

⁴³ Vgl. die Essays der DaF-Master-Kohorte 14.

kurdischen Widerstandskämpfern. Die beschriebenen historischen Ereignisse sind nicht nur fester Bestandteil des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses der jeweiligen Herkunftsländer⁴⁴, sondern in einigen Fällen der jüngsten Geschichte auch Erinnerungsorte des aktiven Erlebens / der Partizipation der DaF-Masterstudierenden (Jemen, Tunesien, Sudan).

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Mehrheit der Studierenden in ihren Ausführungen überwiegend die in ihren Herkunftsländern offiziell vermittelten und öffentlich zelebrierten patriotisch-nationalistischen Darstellungen und Interpretationen der Ereignisse wiedergeben. Häufig entstammen Darstellungen und Wertungen auch den Erzählungen der Großeltern- und Elterngeneration.⁴⁵ Als Lehrkraft sollte man sich dessen bewusst sein und im Falle einer geplanten Behandlung dieser EO (historische Ereignisse und Personen) im Unterricht selbst noch einmal in unterschiedlichen Quellen recherchieren. Man müsste allerdings bei Feststellung von widersprüchlichen Perspektiven, Resultaten und Interpretationen, von Auslassungen und auch offensichtlich propagandistisch gefärbten Darstellungen der EO bei einer Diskursanalyse mit dem notwendigen Fingerspitzengefühl vorgehen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Jordanier und Palästinenser feiern an jedem 21. März mit einem offiziellen, im Fernsehen übertragenen Staatsakt, an dem der jordanische König persönlich teilnimmt, den militärischen „Sieg“ über die israelische Armee und die 68 „Märtyrer“ in der Schlacht von Karame im März 1968 (obgleich Israel sein primäres strategisches Ziel – die Zerstörung des Fatah-Lagers – erreicht hatte und ebenfalls einen Sieg proklamiert). Im Essay von JoW1/14, heißt es dazu:

⁴⁴ In Essays beschrieben die DaF-Masterstudierenden (K14) Aspekte der öffentlichen (und privaten) Erinnerungskultur u. a. die praktizierten Formen des öffentlichen Gedenkens wie Nationalfeiertage, Militärparaden, Staatsakte, (Märtyrer-)Denkmäler, Museen, Gedenkstätten, Friedhöfe, Mahnmale, Feiern zu Jubiläen / Jahrestagen, Namen für Straßen, Plätze, Gebäude, öffentliche Einrichtungen wie Schulen, literarische Texte, Sachbücher, Spielfilme, Dokumentationen, religiöse Zeremonien, Konterfeis auf Briefmarken, Münzen ...

⁴⁵ In Roche/Röhling (2014: 4) wird kritisch auf Möglichkeiten einer „zu oberflächlichen Betrachtungsweise“ der EO sowie auch auf „Gefahren der (politischen) Instrumentalisierung“ verwiesen.

„Die Schlacht von Karame stellte das Selbstvertrauen nicht nur des palästinensischen und jordanischen Volkes, sondern auch des arabischen Volkes nach der Niederlage im Juni 1967 wieder her. Deshalb wurde sie ‚Schlacht der Würde‘ genannt. Der Tag von Karame ist ein Meilenstein in der Geschichte unserer Streitkräfte, in dem unsere Soldaten unser sauberes Land verteidigten und die Vorstellung widerlegten, dass die israelische Armee die unbesiegbare Armee sei. Das palästinensische und jordanische Volk gedenkt des Kampfes als ersten militärischen Sieg gegen Israel.“

Hier besteht für Lehrkräfte die Gefahr, durch eine kritische Analyse der Geschehnisse die patriotischen Gefühle der jordanischen und palästinensischen Studierenden zu verletzen. Die Schlacht von Karame gilt nach dem Tag der Unabhängigkeit am 25. Mai 1946 als das zentrale historische Ereignis in der Geschichte des Königreiches Jordanien.⁴⁶ Es gibt jedoch auch differenzierende Anmerkungen zur offiziellen Erinnerungskultur: Der von allen Studierenden aus dem Sudan glorifizierte Mahdi-Aufstand (1881-1898), der als erster erfolgreicher antikolonialer Aufstand einer afrikanischen Bevölkerungsgruppe gilt, führte nach Gründung des Kalifats von Omdurman und der Einführung der Sharia zur Zwangsislamisierung der Bevölkerungsgruppe der Nuba und zur Wiedereinführung des Sklavenhandels (SM1/14⁴⁷). Die Unabhängigkeit des Sudan spielt für die Einwohner der Provinz Darfur nur eine untergeordnete Rolle, da Massenmorde an den Schwarzafrikanern durch die Truppen der jeweiligen (auch jetzigen) Regierungen in Khartum seit Jahrzehnten verübt werden (SW1/13, SM1/14). Tunesische Studierende (TW2/14, TM1 und 2/14) formulierten Zweifel an einer tatsächlichen „Unabhängigkeit“ des Landes, da der Einfluss der ehemaligen Kolonialmacht in vielen

⁴⁶ Die Angriffe der PLO auf Israel hatten das Verhältnis zwischen der PLO und dem jordanischen Königshaus bereits dramatisch verschlechtert. 1970 versuchten Palästinenserorganisationen und -milizen eine Übernahme Jordaniens und verübten ein Attentat auf König Hussein. Während des sich anschließenden Bürgerkrieges 1970/71 wurden diese aus Jordanien vertrieben. Die Schlacht von Karame ist im Royal Tank Museum in Amman nachgestellt.

⁴⁷ Da SM1/14 aus Darfur stammt und als Kind selbst Zeuge eines Massakers wurde, unterscheidet sich sein Gruppengedächtnis von dem der aus Khartum stammenden Studierenden (SW 1, 2, 3/13 und SW1/14).

Bereichen der Politik, Wirtschaft und Wissenschaft immer noch stark zu spüren sei und Frankreich eine Entwicklung Tunesiens gezielt behindere. Besonders umstritten ist der erste Präsident Tunesiens, Habib Bourgiba. Während TW2, 3/13 und TW1/14 Bourgiba als den begabtesten und erfolgreichsten Politiker des Landes charakterisieren und seine pro-westlichen Reformanstrengungen u. a. zur Verbesserung der Stellung der Frauen in der Gesellschaft betonten, ist er für TM1 und 2/14 lediglich ein Handlanger Frankreichs gewesen, der den Tod zahlreicher Tunesier/-innen verursacht hatte, ein skrupelloser und korrupter Machthaber, der seinen politischen Widersacher, Salah Ben Youssef, 1961 in Frankfurt/Main ermorden ließ und maßgeblich für die Brot-Unruhen 1984 verantwortlich war.⁴⁸

Kategorie III) Erinnerungswert nationaler Symbole: Schauplätze wichtiger historischer Ereignisse: beispielhafte Architektur, identitätsstiftend (5 Nennungen):

JoW1/13 – **Karak Castle** (Crac de Moabites): größte Kreuzfahrerfestung in Jordanien / **Symbol des Widerstandes und des Willens der Jordanier, soziale Ungerechtigkeiten nicht zuzulassen:** 1910: Schauplatz einer Rebellion gegen die Osmanen und der Exekutionen Aufständischer, 1989: Demonstrationen für mehr politische Rechte der Bürger, 1996: Proteste gegen die Absicht der USA, Jordanien als Militärbasis gegen den Irak zu benutzen, 1989: Demonstrationen gegen Erhöhung der Brotpreise.

MM1/13 – **Mellah von Fès: ältestes Judenviertel in Marokko** (1438) mit Ibn Danan Synagoge aus dem 17. Jh. / reich verzierte Wohnhäuser als **Zeugnis des jüdischen Erbes sowie der wechselvollen Geschichte der Juden in Marokko** / jüdischer Friedhof mit hunderten Gräbern aus 4 Jahrhunderten / Grab der „Heiligen Soulika“ (Sol Hachuel) – einer 17-jährigen Jüdin, die 1834 wegen der Weigerung zum Islam zu konvertieren, öffentlich hingerichtet wurde.

MM2/14 – **Universität Al-Qarawiyyin in Fès:** gegründet 859 durch Fatima Alfihria (Tochter eines reichen Kaufmanns) / laut UNESCO gilt Al-Qarawiyyin als die **erste und älteste Universität** der Welt überhaupt, die akademische Abschlüsse verlieh und heute noch aktiv ist / Etablierung von Fès als geistiges und kulturelles Zentrum Marokkos und der islamischen Welt.

SW3/13 – **Grab von Imam Muhammad Ahmed al-Mahdi** (Führer des Mahdi-Aufstandes) und **Haus des Khalifa Abdallah al-Taaichi in Omdurman** (Sudan): ehemaliges Wohnhaus (erbaut 1888-1981) und zugleich administratives, religiöses und kulturelles Zentrum des

⁴⁸ Aus den Essays der tunesischen DaF-Masterstudierenden bzw. Unterrichtsdiskussionen nach Präsentationen.

Kalifats von Omdurman (erster religiöser Staat) / seit 1928 ethnographisches Museum zur Dokumentation des Mahdi-Aufstandes und des Alltagslebens im Sudan.

TW1/14 – **El-Ghriba Synagoge** auf der tunesischen Insel **Djerba**: gilt als **älteste und bedeutendste Synagoge in Nordafrika und wichtige Pilgerstätte** / die Pilgerfahrt gilt als **Vorbild für ein friedliches Zusammenleben von Muslimen und Juden** in Tunesien / 11. April 2002: Terroranschlag auf die Synagoge – 19 Besucher (davon 14 Deutsche) starben.

Einige dieser Gebäude(komplexe) und Befestigungsanlagen symbolisieren für die Studierenden Orte des Widerstandes, des Freiheitswillens, des Aufbegehrens gegen soziale Ungerechtigkeit und koloniale Unterdrückung. Andere sind Zentren der islamischen Wissenschaft und Kultur, aber auch Zeugnisse der reichen Traditionen durch religiöse Vielfalt in der Region. Manche dieser positiv besetzten EO implizieren jedoch auch religiös motivierte Gewalt, Diskriminierung, Verfolgung und Vertreibung von religiösen Minderheiten – in diesem Fall der nordafrikanischen Juden.

Kategorie IV) **Formen öffentlichen Erinnerns und Gedenkens: historische Persönlichkeiten** (15 Nennungen):

AM1/14 – **Djamila Bouherid** (geb. 1935): algerische Nationalistin, politische Aktivistin und Widerstandskämpferin / trat als Studentin der Algerischen Befreiungsfront (FLN) bei und schloss sich dem bewaffneten Kampf an / 1957 Verhaftung und Folter, wurde angeklagt, ein Bombenattentat auf ein Café verübt zu haben, bei dem 11 Zivilisten starben / langjährige Haft / Freilassung zu Ende des Algerienkrieges / Kampf für Emanzipation und Gleichberechtigung der Frauen als Vorsitzende des algerischen Frauenverbandes.

AM 2/14 – **Haddsch Abd el-Kader** (1808-1883): algerischer Gelehrter und Freiheitskämpfer / er vereinigte bzw. unterwarf die Berberstämme und führte zeitweise erfolgreiche Kämpfe gegen die Franzosen / erzwang 1934 einen Frieden mit General Desmichels / Anerkennung seiner Herrschaft über die Stammesgebiete und Durchführung von staatlichen und wirtschaftlichen Reformen (gleiche Steuern für alle) / Wiederaufnahme von Kampfhandlungen gegen die Franzosen ab 1835 / 1847-1852 Gefangenschaft in Frankreich, Unterwerfung unter Präsident Napoléon III. / gilt als der Gründervater Algeriens und größter Held des Landes.

IW1/14 – **Kazim as-Sahir** (geb. 1957): irakischer Sänger, Komponist und Dichter / einer der erfolgreichsten arabischen Sänger mit über 30 Millionen verkauften Alben / berühmt auch für sein friedienstiftendes Engagement – „Iraks diplomatischer Botschafter zur Welt“, „Iraks Botschafter für Frieden“.

Maysaa Mohammad Al Saray: zeitgenössische Malerin, die ihre Sicht auf Bagdad in der von ihr geschaffenen Kunstform „Bagdadiat“ ausdrückt / im Mittelpunkt stehen die irakische Frau, altirakische Gegenstände, historische Gebäude und allen Irakern bekannte traditionelle Zeichen und Symbole (blaue Hand, blaue Perlen).

IM1/13 – **Sherko Bekas** (1940-2013): bedeutender kurdischer Dichter / prangerte in seinen Gedichten oft die Verbrechen des irakischen Regimes gegen die Kurden an (Halabja, Anfal) / 1983-1986 Verbannung im Irak / 1987-1992 Exil in Schweden wegen politischer Verfolgung / gilt als der Erneuerer der kurdischen Literatur;

Scheich Mahmud Barzandschi (1878-1956): kurdischer Herrscher und Geistlicher / führte 1919 einen (erfolgslosen) Aufstand gegen die Briten / Gefangennahme und Verbannung nach Indien / 1922 Rückkehr aus dem Exil und Ausrufung des Königreiches Kurdistan, krönte sich zum König Mahmud I. / bis 1924 gewaltsame Rückeroberung der kurdischen Gebiete durch britisches Militär / Barzandschi wird von den irakischen Kurden als Volksheld verehrt.

JoW1/13 – **König Hussein bin Talal** (1935-1999): von 1952-1999 (dritter) König von Jordanien / gilt als Vermittler und Friedensstifter während des Nahostkonflikts und Vater des modernen, politisch und wirtschaftlich stabilen Jordaniens.

JoW1/14 – **Mu‘adh Sāfi Yūsif al-Kasāsba** (1988-2015): jordanischer Kampfpilot, der von der Terrororganisation Islamischer Staat abgeschossen, gefangen und am 3. Januar 2015 in einem Eisenkäfig lebendig verbrannt wurde / wird als Märtyrer im Kampf gegen den Terrorismus verehrt / ein Klassenzimmer an der GJU trägt seinen Namen / König Abdullah II. kündigte daraufhin den gnadenlosen Kampf gegen den Terrorismus an und ließ mehrere gefangene Terroristen hinrichten.

MM1/14 – **Abū ‘Abdallāh Muhammad Ibn Battūta** (1304-1368 oder 1371): muslimischer Rechtsgelehrter und „der größte Reisende aller Zeiten“, der den berühmten Reisebericht *Tuhfat an-Nuẓẓār fī Gharā’ib al-Amṣār wa ‘Ajā’ib al-Asfār* (deutsch: *Geschenk für diejenigen, welche die Wunder von Städten und den Zauber des Reisens betrachten*; Kurzform: *Rihla* ‚Reisen‘) verfasste / bereiste 44 heutige Länder, Reisedistanz ca. 120.000 Kilometer mit Schiffen, Kutschen und auf Kamelen / *Rihla* stellt das mittelalterliche muslimische Leben in all seinen Facetten dar / Mausoleum für Ibn Battuta in der Altstadt von Tanger;⁴⁹

MM2/14 – **Mohammed Abd al-Karim al-Khattabi** (1882-1963): 1921-1926 Führer des Aufstandes der Rifkabylen gegen die Kolonialtruppen in Spanisch-Marokko / rief 1923 als Präsident die Unabhängigkeit der Rif-Republik von Spanien aus / in den folgenden Jahren massive Kampfhandlungen Spaniens und Frankreichs gegen das Rif-Gebiet / ergab sich im Mai 1926 /

⁴⁹ Viele Straßen, Schulen, Shopping Malls, der Flughafen in Tanger, Schiffe, Fähren und ein Mondkrater im Mare Fecundiatis (erdzugewandtes Mondmeer) sind nach ihm benannt.

bis 1947 Verbannung auf der Insel Réunion / ab 1947: Vorsitzender des Komitees zur Befreiung des Maghreb in Kairo / gilt in Nordmarokko als Nationalheld.

SM 1/14 – **Sultan Ali Dinar** (1856-1916): widersetzte sich den Tributzahlungen an die britisch-ägyptischen Kolonialbehörden während des 1. Weltkrieges und erreichte 1915 die kurzzeitige Unabhängigkeit des Sultanats von Darfur / 1916 Strafexpedition gegen Darfur und Ermordung von Ali Dinar am 6. November 1916 / gilt in Darfur als Symbolfigur des Widerstandes (auch gegen die heutige Regierung in Khartum).

SW 1/14 – **Hawa al-Tagtaga** (Hawa Jah Elrasool) (1926-2012): Sängerin, Komponistin, Aktivistin gegen die britische Kolonialherrschaft / kämpfte als politische Aktivistin zusammen mit dem späteren Präsidenten Ismail Al Azari für die Unabhängigkeit des Sudan / wurde mehrfach inhaftiert / war bis zu ihrem Tod eine viel verehrte Revolutionärin, politische Sängerin und Kämpferin für Frauenrechte / sie inspirierte Frauen, sich dem Kampf gegen Präsident Bashir anzuschließen.

TW 1/13 – **Ibn El Jazzar** (895-979): Universalgelehrter und berühmter muslimischer Mediziner / verfasste wesentliche medizinische Standardwerke besonders in den Bereichen Innere Medizin, Augenheilkunde, Pädiatrie, Geriatrie, Sexualstörungen / wichtigstes Werk: *Viatricum* bzw. *Handbuch der Pathologie für reisende Ärzte* (7 Bände) / viele seiner Werke wurden ins Lateinische übersetzt / er verfasste außerdem wissenschaftliche Werke zur Grammatik, Geschichte, Rechtsprechung, Prosodie / ein Krankenhaus in Kairouan trägt seinen Namen.

TW 1/14 – **Ben Salah Daghbaji** (1885-1924): organisierte ab 1916 bewaffnete Widerstandskaktionen gegen die französischen Kolonialbehörden / nach Verhaftung in Libyen und Auslieferung wurde Daghbaji am 1. März 1924 in El Hamma öffentlich erschossen / Verehrung als Volksheld / Konterfei auf einer Briefmarke.

TM2/14 – **Abu al-Qasim asch-Schabbi** (1909-1934): Nationaldichter, der die letzten Strophen der tunesischen Nationalhymne schrieb / u. a. heißt es (in Übersetzung): „Wenn eines Tages das Volk sich zum Leben entschließt, dann muss das Schicksal sich beugen, die Nacht muss weichen und die Fesseln werden gebrochen“ / wird als Symbol für Freiheit und Gerechtigkeit verehrt / ein Geldschein trägt sein Konterfei.

Die hier genannten historischen Persönlichkeiten stehen zumeist in engem Zusammenhang mit den oben genannten historischen Ereignissen bzw. nationalen Symbolen. Es handelt sich vor allem um Kämpfer und Kämpferinnen für die Freiheit und Unabhängigkeit von kolonialen Mächten (als auch – in Personalunion – um Aktivistinnen, die für die Verbesserung der Stellung der Frauen in den muslimischen Gesellschaften eintraten), die oft höchste öffentliche Verehrung (als Volkshelden/-innen) in den Herkunftsländern (bzw. den Palästinensischen Auto-

nomiegebieten) der DaF-Masterstudierenden erfahren. Erinnert werden zudem weltberühmte islamische Gelehrte, Ärzte und Reisende des Mittelalters, aber auch zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler, die sich durch besonderes politisches Engagement bzw. durch die Entwicklung neuer künstlerischer Ausdrucksformen zur Pflege des traditionellen Erbes auszeichnen. Jordanien verehrt König Hussein bin Talal als Friedensstifter im Nahostkonflikt sowie seine Reformen, die zu einer Demokratisierung und relativen politischen und ökonomischen Stabilität des Landes führten. Der vom IS ermordete Kampfpilot ist ein Märtyrer im Kampf Jordaniens gegen den internationalen Terrorismus.

Studierende aus dem Sudan und Tunesien definierten (in Anlehnung an den Slogan der friedlichen Revolution in der DDR „Wir sind das Volk“) die Schlachtrufe ihrer Revolutionen „Dégage“ („Zisch ab“) und „Khoubz wa ma', Ben Ali la!“ („Brot und Wasser, ja. Ben Ali nein!“) – Tunesien 2010/11 und „Taskhut Bas“ („Tritt zurück, das ist alles“) – Sudan 2019 als (parallele) Erinnerungsorte. Genannt wurden ebenfalls die Nationalhymne des Sudan „Wir sind die Soldaten Gottes und der Heimat“ (1956)⁵⁰, patriotische Lieder gegen den Kolonialismus von Hassan Khalifa Al-Atbrawi, die den Kampf der sudanesischen Stämme verherrlichen (SF1/14) sowie die heutige, offizielle Hymne der Kurdischen Autonomen Region im Nordirak „Ey Raqîb“ („O Feind“).⁵¹ MM1 und 3/13 definierten das

⁵⁰ „Wir sind die Soldaten Gottes und der Heimat. Wir werden niemals daran scheitern uns zu opfern, wenn wir aufgerufen werden. Ob dem Tod trotzen, Elend oder Schmerz. Wir geben unser Leben für den Preis des Ruhms. Möge dieses Land, unser Sudan, lange leben. Allen Nationen den Wegweisend. O Stämme Sudans, aufgefordert jetzt zu dienen. Nehmt die Bürde und bewahrt Euer Land“ (Text: Ahmad Muhammad Salih / Komposition: Ahmad Murdschan, deutsche Übersetzung in <https://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/1003443>, letzter Zugriff: 19.10.2020).

⁵¹ „O Feind! Die Kurden und ihre Sprache leben noch immer! Nicht einmal Bomben aller Zeit können sie vernichten. Niemand soll behaupten, die Kurden wären tot, die Kurden leben. Sie leben – die Fahne wird nie fallen (Refrain). Die kurdische Jugend hat sich erhoben wie die Löwen, um sich mit Blut zu schmücken mit der Krone des Lebens. (Refrain). Wir sind die Kinder der Meder und des Kyaxares. Unser Glaube und unsere Religion, ist nur das Vaterland. (Refrain). Wir sind die Kinder der roten Farbe und der Revolution. Siehe unsere Vergangenheit, blutig ist sie. (Refrain) Die kurdische Jugend ist jederzeit bereit, ihr Leben

Gnaoua-Festival von Essaouira (internationales Kunst- und Musikfestival für die musikalischen Traditionen in Nordafrika) sowie das Mawazine (Rhythmen der Welt), ein Musikfestival in Rabat (zweitgrößtes der Welt, das Marokko als welt-offenen, toleranten und modernen Staat zeigt), als Erinnerungsorte. Nicht unerwähnt bleiben soll auch Tunuslar ‚Stadt der Tunesier‘, eine türkische Siedlung in der heutigen Provinz Kastamonu am Schwarzen Meer, die 1856 von tunesischen Kriegsveteranen, die auf Seiten des Osmanischen Reiches im Krimkrieg (1853-1956) gegen Russland gekämpft hatten, gegründet wurde. Noch heute haben die Einwohner dieser tunesischen Ortschaft außerhalb Tunesiens ihre Bräuche und Traditionen bewahrt. Neben der türkischen wird stets auch die tunesische Flagge gehisst (TW2/14).

4 Fazit und Ausblick

Badstübner-Kitzik (2014: 61) betont, dass Erinnerungsorte im DaF-Unterricht „sprachlich, kulturell und medial authentische Lernsituationen und -materialien sowie ein umfangreiches Feld für Reflexion und Diskussion [bieten].“ Darin angelegt ist „die Erkenntnis von notwendiger Perspektivierung, Ausschnitthaftigkeit und Vorläufigkeit, die eine Begegnung mit Fremde und Fremden charakterisieren.“. EO eröffnen Wege nicht nur „in die Komplexität der deutschsprachigen Welt“, sondern – im Fall der Ausbildung von künftigen DaF-Lehrenden in der Region MENA/Sudan an der GJU – auch in die Komplexität der arabisch-(kurdisch-)sprachigen Welt. Die Beschäftigung mit dem Konzept der EO in den Cultural-Studies-Modulen ergab zunächst eine offene Sammlung studentischer Beispiele für EO in Algerien, Jordanien, Marokko, Tunesien, im Irak (Kurdische Autonomiegebiete), im Jemen, im Sudan sowie in den Palästinensischen Autonomiegebieten. Dabei handelt es sich um materielle EO (Städte, antike Ruinen, Gebäude(komplexe)), aber auch um immaterielle Gedächtnisorte (Unabhängigkeitsbewegungen, Demokratiebestrebungen, Revolutionen) und darin involvierte

zu opfern, ihr Leben zu opfern, all ihr Leben zu opfern.“ (1838 vom kurdischen Schriftsteller Dildar verfasst, deutsche Übersetzung in https://de.wikipedia.org/wiki/Ey_Reqib, letzter Zugriff: 19.10.2020).

Persönlichkeiten, um literarische Texte, Lieder, Hymnen und revolutionäre Slogans. Diese Erinnerungsorte zeichnen sich durch einen hohen Bekanntheitsgrad aus, sie sind langfristig medial tradiert und in der Mehrzahl dem kommunikativen Gedächtnis (Drei-Generationen-Gedächtnis) zuzuordnen.

Bei der Beschäftigung mit nur nationalen EO in den Modulen kann es (trotz des Interesses am Konzept selbst und der Sammlung und Präsentation von nationalen Erinnerungsbeständen) aufgrund der kulturellen Heterogenität der DaF-Masterstudierenden zu gewissen didaktisch-methodischen Einschränkungen hinsichtlich der Partizipation der Kursteilnehmenden kommen. Während tunesische oder sudanesishe Studierende z. B. sehr emotional die „Verdienste“ bzw. „Verbrechen“ ihrer jeweiligen Präsidenten debattieren, mag dies für Studierende anderer Herkunftsländer eher irrelevant erscheinen und zu Passivität und Desinteresse führen. Durch die Konstruktion von parallelen EO in Gruppenarbeit – unter Einbeziehung aller (oder zumindest jeweils mehrerer) im Kurs vertretenen Kulturen – und anschließender Präsentation der Ergebnisse z. B. auf Postern, könnte dies überwunden werden. Hahn/Traba (2012: 15) definieren parallele EO wie folgt:

„Parallele Erinnerungsorte beziehen sich [...] auf völlig unterschiedliche historische Phänomene, das reale Objekt der Erinnerung ist also jeweils ein anderes, auf der Ebene der Funktionalität aber ergeben sich Parallelen, die allerdings wiederum zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen für die jeweilige Erinnerungskultur führen können. Konkret meint dies: Erinnerungsorte, die nur in der einen Gesellschaft vorkommen und eine spezifische Funktion für deren Identitäts- und Erinnerungshaushalt erfüllen, werden mit Erinnerungsorten der anderen Gesellschaft zusammengestellt, die dort vergleichbare Funktionen haben. Die Variante parallele Erinnerungsorte ist ausschließlich bei einem bi- (oder auch multi-)lateralen Ansatz der Erforschung und Beschreibung von Erinnerungsorten möglich und wurde deshalb auch als dessen besonderes Kennzeichen entwickelt.“

Parallele EO eignen sich insbesondere für multilaterale Erinnerungsforschungen, da sie „universale“ Diskursmuster aufzeigen „und sich [...] grenzübergreifend vergleichbare Funktionen für die Identitätshaushalte der entsprechenden Erinnerungskulturen finden lassen.“ (Labentz 2016: 69). Der Verfasser könnte sich gemeinsame Projekte dazu mit Universitäten der MENA/Sudan-Region vorstellen. Ausgangspunkt für die Konstruktion von parallelen EO sollten ausgewählte

Essays aus François/Schulze(2001, 2005), zu den dort gewählten Kategorien *Freiheit, Revolution, Heimat, Identität, Bildung, Leistung* sein, die in Auswertung der dargestellten nationalen EO nicht nur relevant für die Herkunftsländer der DaF-Masterstudierenden sind, sondern zugleich einen Deutschlandbezug herstellen.⁵² Sie ermöglichen somit insbesondere nichtdeutschen Studierenden, wie den DaF-Masterstudierenden an der GJU, als künftige DaF-Lehrkräften im Nahen Osten, in Nordafrika und dem Sudan „kulturelle Doppel- und Mehrfachkompetenzen“ zu erwerben (Badstübner-Kizik 2020: 671).

Literatur

- Alcaraz, Emmanuel (2017): *Les lieux de mémoire de la guerre d'indépendance algérienne (Places of memory of the Algerian War of Independence)*. Paris: Éditions Karthala.
- Assmann, Jan (1998): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole/Möhring Jupp (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag, S. 43-64.
- Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (2015) (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (=Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik; 7). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (2016) (Hg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznan: Uniwersytet im. Adam Mickiewicza w Poznaniu.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

⁵² Eine Abfrage unter den Studierenden beider Kohorten zeitigte erste interessante Ergebnisse, die aber aufgrund der coronabedingten Einschränkungen des Präsenzunterrichts an der GJU nicht weiterverfolgt werden konnten.

- 25(1), S. 649-675. Online unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1028/1025> (letzter Zugriff: 13.8.2020).
- Behrendt, Renata (2016): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzung bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. In: Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (2016) (Hg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznan: Uniwersytet im. Adam Mickiewicza w Poznaniu, S. 79-93.
- Chen, Eva V. (2017): Vorsicht beim Kulturvergleich! Anmerkungen zum landeskundlichen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Akkramas, Pakini/Funk, Hermann/Traoré, Sali Fou (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 177-195.
- Chudak, Sebastian (2015): Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“). In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 42(2), S. 133-151. Online unter: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/viewFile/5517/5598> (letzter Zugriff: 30.7.2020).
- DAAD (2018): *Evaluation „Förderung von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache zur Unterstützung deutscher Hochschulen im Ausland“*. MA Deutsch als Fremdsprache an der German Jordanian University. Bonn.
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. 5. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bände*. München: C.H. Beck.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.) (2005): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München: C.H. Beck.
- Frieß, Nina A. (2010): *Nichts ist vergessen, niemand ist vergessen? Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis im heutigen Russland*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hg.) (2012): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen*. In Zusammenarbeit mit Maciej Górny und Kornelia Kończal. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Koreik, Uwe/Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg/Röhling, Jürgen (Hg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung* (=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache; 27). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-27.

- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 15-36.
- Kraft, Claudia (2017): Sammelrezension aller fünf Bände zu den Deutsch-Polnischen Erinnerungsorten. In: *Zeitschrift für Osteuropaforschung* 66(1), S. 103-106.
- Labentz, Anna (2016): Bilaterale Erinnerungsorte. Überlegungen zum Forschungsansatz der Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte. In: *JB historie* 1, S. 66-78. Online unter: <https://doi.org/10.3224/jbh.v8-9i1.09> (letzter Zugriff: 30.7.2020).
- Riedner, Renate/Dobstadt, Michael (2018): Erinnerungsorte. In: *Goethe Institut. Magazin Sprache*. Juli 2018. Online unter: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/21325739.html> (letzter Zugriff: 31.7.2020).
- Roche, Jörg/Röhling, Jürgen (Hg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung* (=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache; 27). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roche, Jörg/Venohr, Elisabeth (Hg.) (2018): *Kultur- und Literaturwissenschaften. Kompendium DaF/DaZ, Band 7*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmidt, Sabine/Schmidt, Karin (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 34(4), S. 418-427.
- Schmidt, Sabine/Schmidt, Karin (2016): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Stein-Hölkeskamp, Elke/Hölkeskamp, Karl-Joachim (Hg.) (2020): *Erinnerungsorte der Antike: Die römische Welt*. München: C.H. Beck.
- Study Plan (2018): Master of Arts in German as a Foreign Language. German Jordanian University. Amman.
- Internetquelle: <https://memodics.wordpress.com> (memodics: Erinnerungsorte in der Fremdsprachendidaktik) (letzter Zugriff: 24.10.2020).

Ergänzende Beispiele für Erinnerungsorte in der Region MENA/Sudan

Kategorie I) Globalisiertes Erinnern: Historische Städte / Regionen / Gebäude(komplexe) / wesentliche touristische Sehenswürdigkeiten, Zeugen wechsellvoller Geschichte, identitätsbildend:

Algerien: Kasbah von Algier – ummauerte Altstadt mit zahlreichen historischen Monumenten seit der Antike, Zeugnisse beispielhafter islamischer Architektur / Die **Tassili n'Ajjer** Gebirgskette mit 30.000 weltberühmten **prähistorischen Felsmalereien** (Alltagsleben der Menschen und religiöse Rituale) / **Große Moschee von Tlemcen** (erbaut 1136): eine der bedeutendsten Überreste der Almoraviden-Ära / Das **M'Zab-Tal**: Oase in der Sahara aus fünf befestigten Städten bestehend, Beispiel für einzigartige historische Stadtplanung.

Irak: Kerbala: **Schrein des Imam Hussein** (2. Enkel des Propheten Mohammed, 680 gefallen in der Schlacht von Kerbala) – heilige Stätte des schiitischen Islam, alljährlich Schauplatz des Marsches der Millionen, zum Gedenken an den Tod des Imam / **Die Imam-Ali-Moschee** in Nadschaf: wichtiges Heiligtum der Schiiten, benannt nach dem 661 ermordeten Schwiegersonn des Propheten Mohammed, Kalif 'Alī ibn Abī Tālib / **Wadi as-Salam**: ein seit dem 7. Jahrhundert genutzter schiitischer Friedhof / gilt als größter Friedhof der Welt (917 ha. mit 5 Millionen Bestattungen) / **Marschland (al-Ahwar)**: erste gemischte Kultur- und Naturerbestätte des Irak, bestehend aus drei archäologischen Stätten (ehemalige sumerische Städte Ur, Uruk, Eridu, 3. Jahrtausend vor Chr.) und 4 Marschgebieten, verdeutlicht die Wechselwirkung zwischen urbaner Entwicklung und Umweltbedingungen / **Taq-e Kisra**: der **Palast des Sassaniden-Herrschers Chosrau I.**, erbaut nach dem Sieg über die Weißen Hunnen, 560, heute noch existierende riesige gewölbte Ziegelhalle, gilt als Wunder der Architektur; **Irak (Kurdistan): Zitadelle von Erbil**: befestigter Teil der Altstadt von Erbil, Besiedlungsspuren seit dem 5. Jahrtausend vor Chr., einer der ältesten besiedelten Plätze der Welt, Zentrum des frühen Christentums.

Marokko: Moschee Hassan II. in Casablanca (eingeweiht 1993): eine der größten Moscheen der Welt, gilt als Geschenk des marokkanischen Volkes an den König Hassan II. / National-symbol Marokkos / **Attarin Koranschule** (erbaut 1323-25) in der Medina von Fès: eines der bedeutendsten Gebäude islamischer Kunst und Kultur / **Djemaa el Fna**: der zentrale Marktplatz in Marrakesch, wegen seiner einzigartigen orientalischen Atmosphäre erster Ort auf der neu geschaffenen UNESCO-Liste der Meisterwerke des mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit.

Palästina: Jericho: gilt als älteste Stadt der Welt / **Tel es Sultan:** archäologische Ausgrabungsstätte mit ältesten (neolithischen) Steinbauten der Welt / **Khirbat al-Mafdschar:** ehemalige umayyadische Palastanlage, einer der historisch bedeutendsten Profanbauten / **Jerusalem:** Altstadt mit armenischem, christlichem, jüdischem, muslimischem Viertel, Klagemauer, Tempelberg mit Felsendom und Al Aqsa Moschee, Grabeskirche und Via Dolorosa.

Tunesien: Altstadt von Tunis (gegr. 698) mit 700 historischen Monumenten / **Ez-Zitouna-Moschee,** Tunis: größte und wichtigste Moschee Tunesiens (erbaut 856) / **Ribāt von Monastir und Sousse:** Befestigungsanlagen aus der Zeit der arabischen Eroberungen, zugleich religiöse Stätten.

Kategorie II) Formen öffentlichen Erinnerns und Gedenkens / Erinnerungen und Emotionen im kollektiven Gedächtnis: Historische Ereignisse und Gedenken daran: Ereignis von nationaler/regionaler Bedeutung, identitätsstiftend / Gedenkstätten / Mahnmale:

Algerien: 8. Mai 1945: Demonstrationen algerischer Zivilisten für die Unabhängigkeit von Frankreich / das französische Militär und Selbstverteidigungs-Milizen töteten in den folgenden Wochen ca. 45.000 Algerier in den Orten **Sétif, Guelma und Kherrata** / gilt als das entscheidende Ereignis, das zum Ausbruch des Algerienkrieges führte / **17. Oktober 1961: Massaker in Paris:** friedliche Demonstration von Exil-Algeriern in Paris gegen die Kolonialpolitik / Pariser Polizei ermordete hunderte Personen (algerische Quellen: 1.500), die erschossen, erschlagen oder in der Seine ertränkt wurden / in Frankreich wurde der Massenmord von offizieller Seite jahrelang fast vollständig totgeschwiegen / **Atombombentests** Frankreichs in der Region Reggan, die offiziell den Tod von 42.000 Algeriern zur Folge hatten / Anerkennung der **Unabhängigkeit Algeriens** am 18. März 1962 / **Maqam E'chahid** - 92 Meter hohes **Märtyrerdenkmal** in Algier: 1982 anlässlich des 20. Jahrestages der Unabhängigkeit Algeriens errichtet / drei stilisierte Palmenblätter symbolisieren Epochen der Geschichte Algeriens: den Widerstand gegen die Kolonialmacht Frankreich, den Unabhängigkeitskrieg, die Gegenwart und Zukunft des Landes / **1990er Jahre: „Das Schwarze Jahrzehnt“** – Bürgerkrieg zwischen der Islamischen Heilfront und dem algerischen Militär, der zu ca. 120.000 Todesopfern führte.

Jemen: seit 2004 andauernder Bürgerkrieg, der mit dem Aufstand der schiitischen Huthi gegen die jemenitische Regierung begann / UNO: „schlimmste humanitäre Krise der Welt“.

Jordanien: 9. November 2005 (Schwarzer Mittwoch): **Terroranschläge** mit Selbstmordattentätern auf drei Hotels – Radisson SAS Hotel, Grand Hyatt Hotel, Days Inn Hotel – im Zentrum der Hauptstadt Amman, 57 Tote und ca. 200 Verletzte, eine im Irak operierende Al-Qaida-Gruppe unter Führung des Jordaniers Abu Mussab Al-Sarkawi bekannte sich zu den Anschlägen, als Vergeltung wurden mehrere in Jordanien inhaftierte Terroristen/-innen hingerichtet.

Nordirak (Kurdistan): Giftgasangriff der irakischen Luftwaffe auf die kurdische Stadt Halabja am 16.03.1988 / ca. 5000 Menschen, überwiegend Frauen und Kinder starben / **Friedhof von Halabja mit Mahnmalen zum Gedenken an die Opfer des Giftgasangriffs / Al-Anfal-Genozid** (1986-1989) des irakischen Militärs gegen die Kurden (und andere Minderheiten) als Folge des Irak-Iran Krieges / Massentötungen insbesondere von männlichen Kurden im Alter zwischen 15-60 Jahren (ca. 180.000 Opfer), Zerstörung von 4.500 Dörfern / **Gedichte von Sherko Bekas** (1940-2013) – kurdisch-irakischer Dichter, der die Verbrechen Saddam Husseins gegen die Kurden anprangerte (siehe die von Alana Marie Levinson-LaBrosse and Halo Fariq übersetzte Fassung der Gedichte von Sherko Bekas unter <https://www.worldliteraturetoday.org/2018/july/three-poems-sherko-bekas>) / **Amna Saraka-Gefängnis in Sulaymaniyah**: seit 1986 zentrales Gefängnis für politische Gefangene und Ort systematischer Folter / Befreiung der Gefängnisinsassen im März 1991 / Umwandlung in ein Museum der Kriegsverbrechen gegen das kurdische Volk / **05.-21. März 1991: Raperin** („Widerstand“) der Kurden gegen das irakische Baath-Regime / Eroberung der Mehrheit der nordirakischen Städte durch kurdische Peschmerga / Niederschlagung des Aufstandes durch irakische Truppen, Rückeroberung von Kirkuk und Mosul / dennoch wurde Kurdistan zu einer Autonomen Region erhoben.

Marokko: 1921-1926: bewaffneter Aufstand der Rifkabylen unter Führung von Mohammed Abdelkarim El-Khattabi gegen die spanischen Kolonialtruppen in Nordmarokko (Rifgebirge) / 1921: Schlacht von Annual: über 10.000 spanische Soldaten und Zivilisten kamen ums Leben / 1923-1926: ein **massiver Einsatz von Senfgas gegen die Aufständischen** forderte tausende Tote und kontaminierte größere Gebiete / das Senfgas produzierte die Chemische Fabrik Stoltzenberg in Hamburg-Veddel / Hugo Stoltzenberg entwickelte für die Spanier eine Verseuchungsstrategie gegen Dörfer, Märkte und Felder.⁵³

Palästina: 09. April 1948: Massaker von Deir Yassin: Angriff von jüdischen Milizen auf das Dorf und Tötung von 100-200 palästinensischen Bewohnern (verschiedene Quellenangaben) als Teil der Strategie der Vertreibung der Araber zum Aufbau eines einzigen jüdischen Staates in ganz Palästina (Plan Dalet zu ethnischen Säuberungen).

Sudan: Revolution 2018-2019 gegen das Regime von Präsident Umar Hasan Ahmad al-Baschir: Ausgangspunkt der Revolution in Atbara - Industriestadt, Eisenbahnknotenpunkt, Wiege der Gewerkschaftsbewegung und des antikolonialistischen Widerstandes: **19.12. 2018**: Unter dem Slogan „Taskhut Bas“ („Tritt zurück, das ist alles“) Angriff auf das Hauptgebäude der Nationalen Kongresspartei, Demonstration gegen Erhöhung der Preise für Brot und Benzin, gegen Korruption, Beschränkung der Freiheiten, Bürgerkriege, soziale Ungerechtigkeiten,

⁵³ Andrés Cala: Giftgas-Einsatz. Spaniens vergessene Schande fordert immer noch Opfer. Online unter: <https://www.welt.de/politik/ausland/article145951145/Spaniens-vergessene-Schande-fordert-immer-noch-Opfer.html> (letzter Zugriff: 27.09.2020).

Ausweitung der Proteste auf das Land, Streiks in allen Sektoren, **6. April 2019: Massendemonstration in Khartum**, Regierung reagierte mit Festnahmen und Gewalt: ca. 100 Tote und 500 Verletzte in den ersten 4 Monaten, **11. April 2019: Rücktritt von al-Bashir**, Fortführung der Protestaktionen gegen neue Militärregierung, **3. Juni 2019: Massaker** durch bewaffnete Streitkräfte der Übergangsregierung an friedlich Sitz-Streikenden (die eine Zivilregierung forderten) **in Khartum** mit über 100 Toten (einschließlich 12 Kindern).

Tunesien: 12. Mai 1881: Unterzeichnung des **Vertrags von Bardo**; Tunesien wurde französisches Protektorat / **7. November 1911:** Mehrtägige gewalttätige **Proteste und Straßenkämpfe** tunesischer Zivilisten gegen die französische Kolonialbehörde, die auf dem Jellaz-Friedhof begannen / französische Soldaten schossen zum ersten Mal auf die Zivilbevölkerung, unbekannte Zahl von Toten / ab 1920: **bewaffneter Kampf der Fellagha** (muslimische Nationalisten) unter Mohamed Daghbaji (1885-1924) gegen die französischen Besatzer / **9. April 1938:** spontane Demonstrationen zur Forderung eines unabhängigen tunesischen Parlaments, französisches Militär tötete 112 Demonstranten, 3.000 Verhaftungen und zahlreiche Hinrichtungen, gilt als „**Tag der Märtyrer**“ / ab 1952 **zahlreiche gewalttätige Auseinandersetzungen** zwischen Fellagha unter Führung von Mosbah Jarbou (1914-1958)⁵⁴ und französischem Militär unterstützt von pro-französischen bewaffneten Gruppen mit zahlreichen Todesopfern / **Juni 1955:** Frankreich gestattete die innere Autonomie Tunesiens / **20. März 1956: Unabhängigkeit Tunesiens** / **25. Juli 1957:** Abschaffung der Monarchie, Tunesien wurde Republik / **1959: Habib Bourgiba** als **erster Präsident** des Landes / **Sakiet Sidi Youssef:** tunesischer Grenzort, der **am 8. Februar 1958 Ziel eines Luftangriffs der französischen Armee im Rahmen des Algerienkriegs** wurde / über 70 Tote und 130 Verwundete, meist Zivilisten, u. a. Schüler einer Grundschule / gemeinsamer Erinnerungsort zwischen Algerien und Tunesien / **19.-22. Juli 1961:** Angriff der tunesischen Armee auf die französische Militärbasis Bizerte / dreitägige Kämpfe forderten über 1.000 Tote auf beiden Seiten und zahlreiche zivile Opfer / **15. Oktober 1963: Abzug des letzten französischen Soldaten aus Bizerte** (Martyrerdenkmal, seit 2011 offizieller Feiertag) / **Tunesien: 1984, „Brot-Unruhen“:** gewalttätige Proteste und Massenstreiks gegen Erhöhung der Lebensmittelpreise, Frauen und Jugendliche stark unter Demonstranten vertreten, mehrere Tote und Verletzte, Rücknahme der Preiserhöhungen / **Terroranschlag** durch die Gruppe Okba Ibn Nafaa **auf das Bardo-Museum in Tunis** am 18.05.2015 / 24 Menschen, darunter 20 ausländische Touristen, starben / Errichtung einer Gedenkstätte für die Opfer.

⁵⁴ Dem Kampf der Fellagha unter Führung von Mosbah Jarbou wurde 1970 von Regisseur Ammar Khelifi ein filmisches Denkmal gesetzt.

Zu den Autorinnen und Autoren

Beate Baumann ist Außerordentliche Professorin („Professoressa Associata“) für Deutsche Sprache und Übersetzung in den Bachelor- und Master-Fremdsprachstudiengängen am Dipartimento di Scienze Umanistiche der Universität Catania (Italien). Zudem ist sie Co-Direktorin des interuniversitären Forschungszentrums POLYPHONIE der Universitäten Catania und Genua und verantwortliche Mitherausgeberin der Zeitschrift POLYPHONIE. Mehrsprachigkeit_Kreativität_Schreiben (<http://www.polyphonie.at/?op=publicationplatform>, ISSN 2304-7607). Ihre Forschungsinteressen umfassen die Bereiche Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, interkulturelle Studien, Angewandte Linguistik, empirische Methodenforschung sowie Mehrsprachigkeit und sprachliche Kreativität, zu denen sie zahlreiche Publikationen veröffentlicht hat.

Said El Mtouni studierte Islamwissenschaften und Germanistik in Freiburg im Breisgau, wo er 2013 im Fach Neuere Deutsche Literatur promovierte. Anschließend arbeitete er als Kulturvermittler und Translator für die Deutsche Botschaft in Rabat Marokko. Seit 2017 ist er Assistenzprofessor („Professeur Assistant“) an der Université Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Exilliteratur, Migrationsliteratur, Kulturwissenschaften, Übersetzung und Literatur nach 1945. El Mtouni ist außerdem Übersetzer und Dolmetscher für das Sprachenpaar Arabisch-Deutsch.

Ursula Heming, M. A., war als DAAD-Lektorin an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko-Stadt und an den Universitäten Roma I (La Sapienza) und Roma Tre, Italien, tätig. Für das Goethe-Institut Italien, Deutschland und Südafrika war sie als Fortbilderin im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Prüfungsbeauftragte und Lehrkraft tätig. Seit 2017 arbeitet sie als DAAD-Lektorin im studienbegleitenden Deutschunterricht des TNB-Projekts der Fachhochschule Aachen und der Université Moulay Ismaïl in Meknès/Marokko. Ihr gegenwärtiges Forschungsinteresse gilt der Curricula-Entwicklung im studienbegleitenden Deutschunterricht, der Lernerberatung und Deutsch als Wissenschaftssprache.

Ernest W.B. Hess-Lüttich, Univ.-Prof. Prof. h.c. Dr. Dr. Dr. h.c., ist Ordinarius emeritus für Germanistik mit Schwerpunkt Diskurs-/Dialogforschung an der Universität Bern, Schweiz, sowie Honorarprofessor an der TU Berlin (seit 2015), an der UCT Kapstadt (seit 2020) und der Stellenbosch University (bis 2017). Er ist Autor bzw. Herausgeber von 70 Büchern und Editionen, Verfasser von ca. 400 Aufsätzen (zur sozialen, literarischen, ästhetischen, intermedialen, interkulturellen, intra-/subkulturellen, institutionellen, fachlichen, öffentlichen, politischen, urbanen Kommunikation), Herausgeber diverser Zeitschriften und Buchreihen, (Vize-)Präsident und Ehrenmitglied verschiedener Fachgesellschaften und Advisory oder Editorial Boards, Gastprofessor an zahlreichen Universitäten in Europa, Amerika, Afrika, Asien, Australien.

Rachid Jai-Mansouri, Prof. Dr., war von 1988 bis 2020 Germanistikprofessor („Professeur de l’Enseignement Supérieur“) an der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah in Fès tätig und leitet im Auftrag des Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) seit 2001 das ÖSD-Prüfungszentrum in Marokko. Seine Forschungsinteressen umfassen die Bereiche neuere deutsche Literatur, Übersetzung, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, interkulturelle Studien. Aufgrund seines Engagements für die deutsche Sprache und Kultur wurde ihm das Bundesverdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland ebenso wie das Goldene Ehrenzeichen der Republik Österreich verliehen.

Mohammed Laasri ist „Professeur Habilité“ für Germanistik an der Universität Sidi Mohamed Ben Abdellah in Fès. Er studierte zunächst Germanistik an der Universität Fès und danach Germanistik, Komparatistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel. Nach seiner Promotion in Sprachwissenschaft im Jahre 2006 an der Universität Bochum arbeitete er zunächst als Übersetzer für das Sprachenpaar Deutsch-Arabisch und als Deutschlehrer an Sprachschulen in Deutschland. Zu seinen Sachgebieten gehören: Soziolinguistik, Spracherwerb und komparatistische Imagologie. Seit Januar 2021 ist er Leiter der germanistischen Abteilung und Koordinator des germanistischen Studiengangs in Fès.

Torsten Schaar studierte Germanistik und Geschichte an der Universität Rostock und promovierte im Bereich Zeitgeschichte. Er arbeitete als (DAAD)-Lektor für Deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an Universitäten in Thailand und Malaysia. Seit 2018 ist er an der German Jordanian University, Amman (Jordanien) im Master DaF-Programm tätig. Sein gegenwärtiges Forschungsinteresse gilt Erinnerungsorten in der Region MENA/Sudan sowie der Darstellung historischer Inhalte mit Deutschland- bzw. Europabezug in arabischsprachigen Schulbüchern.

Naima Tahiri ist Germanistin/Linguistin und als „Professeur Habilité“ an der Universität von Fès tätig. Sie promovierte an der Universität Freiburg im Breisgau und habilitierte sich an der Universität Fès. Bis Ende 2020 war sie Koordinatorin der germanistischen Abteilung und des germanistischen Studiengangs in Fès. Sie ist aktuell für die Koordination der Erasmus-Kooperationen mit den Universitäten Erlangen-Nürnberg und Paderborn zuständig. Ihre Forschungsschwerpunkte lassen sich im Bereich Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt sowie Kommunikation in den Neuen Medien verorten. Seit 2020 ist sie Mitglied des Forschungslabors SLLACH der Universität Fès.

Cornelia Zierau ist seit 2012 Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn und lehrt in den Bereichen der Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. 2007 promovierte sie an der Universität Göttingen zu deutschsprachiger Migrationsliteratur. Davor übte sie verschiedene Lehrtätigkeiten an unterschiedlichen Institutionen im Ausland aus, wie z. B. von 2000-2005 als DAAD-Lektorin an der Universität Istanbul. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Lesedidaktik, der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur, der Interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik sowie – im Überschneidungsbereich von DaZ-/DaF- und Literaturdidaktik – im sprachsensiblen Literaturunterricht.

SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN

- Bd. 1 Martina Nied Curcio/Peggy Katelhön/Ivana Bašić (Hg.): Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog. 326 Seiten. ISBN 978-3-7329-0094-7
- Bd. 2 Claudio Di Meola/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.): Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken. 316 Seiten. ISBN 978-3-7329-0268-2
- Bd. 3 Tiberio Snaidero: Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht. Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache. 436 Seiten. ISBN 978-3-7329-0331-3
- Bd. 4 Donald Kiraly & Sarah Signer: Scaffolded Language Emergence in the Classroom. From Theory to Practice. 144 Seiten. ISBN 978-3-7329-0259-0
- Bd. 5 Milica Sabo: Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Studie zu sprachenübergreifenden Lehr-Lernprinzipien. 304 Seiten mit CD. ISBN 978-3-7329-0382-5
- Bd. 6 Martina Nied Curcio/Diego Cortés Velásquez (Hg.): Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens. 320 Seiten. ISBN 978-3-7329-0451-8
- Bd. 7 Beate Baumann: Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache. 272 Seiten. ISBN 978-3-7329-0430-3
- Bd. 8 Claudio Di Meola/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.): Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik. 242 Seiten. ISBN 978-3-7329-0463-1
- Bd. 9 Martina Nied Curcio/Peggy Katelhön: Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). 228 Seiten. ISBN 978-3-7329-0630-7
- Bd. 10 Isabella Matticchio/Luca Melchior (Hg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. 198 Seiten. ISBN 978-3-7329-0644-4

SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN

Bd. 11 Naima Tahiri/Mohammed Laasri/Said El Mtouni/Rachid Jai-Mansouri
(Hg.): Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten.
Sprachdidaktische, interkulturelle und systemorientierte
Perpektiven. 238 Seiten. ISBN 978-3-7329-0650-5

Außerhalb der Reihe erschienen ist:

Peggy Katelhön/Martina Nied Curcio: Hand- und Übungsbuch
zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch. 288 Seiten.
ISBN 978-3-86596-425-0

