

**Vergleichende Wissenschaften als Ergänzung der Germanistik in Ägypten:
Kommunikative Wege und interkulturelle Ziele der Einführung von fachgermanistischen
Fächern in der arabischen Muttersprache.**

Fatma Oukasha – Al-Azhar Universität

Erkenntnisinteresse

Es ist unbestreitbar, dass das Studium der Germanistik in Ägypten (bzw. in anderen arabischen und nicht-arabischen Ländern) nicht nur das Kennenlernen der deutschen Sprache umfasst, sondern auch die Begegnung mit der deutschen Kultur zum wesentlichen Ziel hat. Jedoch wird sich dies kaum realisieren lassen, ohne dass diese Sprache und Kultur richtig, nämlich verständlich, vermittelt wird. Das vorhandene Modell des Germanistik-Studiums an den arabischen Germanistik-Abteilungen bietet diese Gelegenheit des tiefen interkulturellen Kennenlernens m.E. kaum. Es werden überwiegend komplizierte Fachinhalte in der Fremdsprache vermittelt, ohne dass es zu einem profunden Verständnis der fremden Kultur kommt. Dies ist vergleichsweise beim Studium der Arabistik in Deutschland nicht der Fall. Hier erfolgt ein geordneter (systematischer) Rückbezug auf die Muttersprache, da diese Sprache die Manifestation einer nationalen Kultur und einer nationalen Identität ist, vor deren Hintergrund die Begegnung mit der Fremdsprache stattfindet.

Gegenstand, Methode und Ziel des Forschungsvorhabens

Die vorliegende Studie möchte einen Überblick über die vielseitigen Problemfelder des Germanistikstudiums in Ägypten geben. Zu denen zählen z.B. Schwierigkeiten, die sich beim Verstehen und Erwerb von deutschsprachigen fachspezifischen Inhalten während des Uni-Studiums und in der postgradualen Phase zeigen, sowie kommunikative Hindernisse innerhalb und außerhalb des Studiums.

Darauf aufbauend sollen konstruktive curriculare Verbesserungsvorschläge gemacht werden, und zwar in Form eines methodisch-didaktischen Modells, das sich als interdisziplinär und interkulturell auffassen lässt.

Basis dieses Modells ist die Anerkennung von der Rolle der Muttersprache und der muttersprachlichen Kultur bei der Erfüllung kommunikativer Zwecke. Diese Anerkennung soll einerseits durch die *Einführung von Übersetzungen parallelen Wissensinhalten in der Muttersprache*, und andererseits durch *vergleichende Wissenschaften* (insbesondere Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft) verwirklicht werden. Dieser vergleichende Ansatz könnte sich dann automatisch in die bessere Qualität der *Sprachkritik bzw. Sprachreflexion* widerspiegeln.

Fremdsprache und Identität

Wie anfangs erwähnt, hat das Studium einer Fremdsprache eine unmittelbare Wirkung auf das Identitätsverständnis der Studierenden, das durch die intensive Beschäftigung mit fremdsprachlichen Inhalten automatisch beeinflusst wird.

Für einen identitätsunbewussten Menschen kann es schwer sein, neben seiner eigenen Kultur auch andere kulturelle Identitäten umfassend zu verstehen, gerade im Zeitalter der Globalisierung. Der Lernende sollte daher immer wieder zu seiner Kultur und Sprache zurückkehren, um eine ausgewogene Identität zu behalten und zugleich andere Identitäten zu begreifen. "Denn wer ohne Identität ist, kann keine Brücken zum anderen bauen. Nur wer zu sich selbst sprechen kann, sich selber achtet, kann auch zum anderen sprechen und seine Eigenart achten". (Vgl., Becker 1998, 9)

In der afrikanischen Germanistik weist Ihekweazu auf die Suche nach Identität in der fremden Kultur hin: „Das Aufbruchsignal der afrikanischen Germanistik ist zweifellos die Suche nach dem eigenen Bildnis in der fremdkulturellen Literatur“. (Ihekweazu 1985, 294) Was aber, wenn das eigene Bildnis verschwommen oder vielen gar nicht bekannt ist?

Viele arabische Germanistik-Studierende wandeln sich nach langjährigem Studium (besonders nach Magister- und Doktorarbeit) allmählich zu einem sozusagen "Mischcharakter" mit einer "Flickwerk-Identität"¹. Zwar beherrschen sie sehr gut die deutsche Sprache, sind aber trotzdem keine (deutschen) Muttersprachler und verfügen zugleich kaum über paralleles Wissen in ihrer muttersprachlichen (arabischen) Kultur und Sprache. Das Ergebnis ist m.E. eine irritierte Person, der es an einer überzeugenden arabischen Identität mangelt. Ein arabischer Germanist

¹Die Bezeichnung ist Wolfgang Welsch entnommen, vgl., Welsch 2012: *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hrsg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript Verlag, 25-40.

verbringt zahllose Stunden, um seine einfachen aber klugen Forschungsideen auf Deutsch zu formulieren und benötigt am Ende natürlich eine muttersprachliche Sprachkorrektur bzw. Redaktion. Am Ende wird sein Beitrag in Deutschland als "Auslandsgermanistik" bezeichnet, von der man dort "aus guten Gründen" nicht gerne redet (Erhart 1998, 181).

Modellvorschlag für die Germanistik in Ägypten: Ziele und Wege

Die vorangegangenen kritischen Bemerkungen führen zu der oft gestellten Frage: Worauf zielt das germanistische Studium in Ägypten überhaupt?

Es kann nicht Ziel sein, sich in einen Menschen zu verwandeln, der schon auf Deutsch träumt. Es darf nicht geschehen, dass man seine nationale Identität aufgibt, nur weil man sich entschieden hat, Deutsch oder andere Fremdsprachen zu studieren und weil man sich wirklich für andere Sprachen und Kulturen interessiert.

Eine unabhängige ägyptische Germanistik muss sich gegenüber dem ‚Diktat der anderen‘ behaupten. Das gelingt m.E. nur, wenn sie sich u.a. noch stärker an der arabischen Sprach- und Literaturwissenschaft orientiert. Erst dann kann sie von beiden Seiten (Auslandsgermanistik und Inlandsarabistik) profitieren. Selbstbewusste ägyptische Germanisten sind solche, deren Interessen sich an der gesellschaftlichen Situation des eigenen Landes orientieren und definieren, und die des Fremdlandes vergleichend wahrnehmen und analysieren.

In ihrem interessanten Beitrag beschreibt Edith Ihekweazu die afrikanische Germanistik – wozu theoretisch auch die ägyptische Germanistik gehört – als „janusköpfig“, das als Sinnbild des Zwiespalts gilt. Mit anschaulichen Worten charakterisiert die Autorin die Krise der afrikanischen Germanistik:

Die afrikanische Germanistik ist in höherem Maße janusköpfig als eine Auslandsgermanistik des europäisch-amerikanischen Kulturkreises: als Germanistik sucht sie Anerkennung auch in Fachkreisen des deutschen Binnengermanistik, versucht – oft zu sehr und vergebens – sich den Sprachregelungen und Methodenströmen anzupassen; als afrikanische Germanistik aber ist sie zunächst einmal gedrängt, sich im eigenen Land zu legitimieren, ihre Relevanz unter Beweis zu stellen. (Ihekweazu 1985: 289)

Ich stimme Ihekweazu darin zu, dass der afrikanische Germanist sich für den „ungemütlichen Balanceakt, für den dauernden Zwiespalt“ entscheiden muss (Ebd., 299). Das

bedeutet mit anderen Worten, er muss über eine Doppelkompetenz in beiden Richtungen verfügen und diese gleichmäßig entwickeln.

Die afrikanische Germanistik ist immer noch im „Zustand kultureller Entfremdung“ verhaftet:

Blindes Opfer des Eurozentrismus muss sie jetzt – von Europa – die Kritik desselben erlernen und sich über die „afrikanische Erfahrungsweise europäischer Literatur“ aufklären lassen. (Ebd.: 291)

Ihekweazu bestätigt, dass Kulturunterschiede nicht nur in literarischer Produktion bedeutsam sind, sondern auch in der „Rezeption“. Somit propagiert die Autorin den „Gedanken einer kulturspezifisch variablen Germanistik, der Gleichberechtigung von Binnen- und Auslandsgermanistik“. (Ebd.: 289)

Man muss m.E. konkret also aus der Isolation eines „Minifaches“ Germanistik herauskommen, und zwar durch Anschluss an die arabische Romanistik (Arabistik), gemeint ist ein systematischer Rückzug auf das eigene Terrain „arabische Sprache und Literatur“.

Das in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagene Modell soll zur tiefen Einbettung deutscher Kultur, Literatur und Sprache in das Gewebe des arabischen Bewusstseins beitragen - nämlich durch die (parallele) Einführung der fachgermanistischen Fächer in die arabische Muttersprache. Jeder geglückte Verständnisprozess erfolgt hauptsächlich über die Muttersprache. Die arabische Sprache ist an dieser Stelle das Instrument des Verstehens und nicht nur eine Alternative dazu. Im Kontext der Weltverkehrssprache betont Wolfram Wilss die starke Bindung des Menschen an seine Muttersprache:

Die mangelnde Durchsetzungsfähigkeit des Esperanto, der wohl bekanntesten – und von Hitler und Stalin verbotenen – Welthilfssprache, ist darauf zurückzuführen, dass die Muttersprache überall auf der Welt als die Trägerin und Vermittlerin der „Erfahrungserstwelt“ gilt. Nur in seiner Muttersprache kann sich ein Sprachbenutzer richtig ausdrücken. (Wilss 2000, 5)

Insbesondere zeigt sich das bei komplexeren Wissensinhalten, die eher in der Muttersprache eingeführt und mit eigenem Kultur- und Sprachgut verglichen werden sollen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Verfasserin in diesem Modell auf das Studium der deutschen Sprache verzichten möchte. Vielmehr bildet der DAF-Unterricht einen wichtigen Baustein des Modells. Allerdings ist es hier zweckmäßig, zwischen DAF-Unterricht und fachspezifischen germanistischen Fächern zu unterscheiden.

Diese Unterscheidung sollte auch methodologisch (d.h., auf das Curriculum bezogen) erfolgen. Beispielsweise soll der DAF-Unterricht primär auf Deutsch stattfinden, während andere Fachfächer eine 'Hybridisierung' erlauben müssten, also (Deutsch-Deutsch/Deutsch-Arabisch/Arabisch-Deutsch) in Form eines parallelen Wissensvergleichs.

Von besonderer Bedeutung scheint deshalb der Vorschlag zu sein, neue Fächer in das Studium der Germanistik zu integrieren oder vorhandene Fächer umzustrukturieren, um die sprachlich-kulturelle Identität der Studierenden zu akzentuieren bzw. zu bewahren.

Gezielt soll der Beitrag der arabischen Sprache zum Lernprozess akzentuiert werden, welches sich auf die Identitätsbestätigung der Germanistik-Studierenden positiv auswirkt.

Um ein kommunikativ-interkulturelles Modell der Germanistik (in Ägypten) ziel- und strukturgemäß entwickeln zu können, müssen zunächst wichtige Fragen beantwortet werden. Diese sind von relevanter kommunikativer und interkultureller Bedeutung und bilden eine solide theoretische Basis des Modellvorschlags. Die erste Frage betrifft wiederum das Ziel des Germanistikstudiums in Ägypten.

Worauf zielt das Studium der Germanistik in Ägypten?

Deutschabteilungen nehmen jedes Jahr eine überwiegend große Anzahl von Studenten (zwischen 40-450) auf und es stellen sich mehrere Fragen: Wie viele davon beherrschen die deutsche Sprache so gut, dass sie wissenschaftliche Arbeiten auf Deutsch verfassen könnten? Welche Kriterien gelten für die Einstellung der Besten als angehende Lehrkräfte? Sind diese Kriterien angemessen? Was geschieht mit dem Rest der Studenten? Welche Qualifikationen können sie erwerben? Wäre es ihr Ziel Deutschlehrer zu werden, so kann das Goethe-Institut dieses in einem oder höchstens zwei Jahren professioneller erreichen. Was bleibt dann vom universitären Studium?

Gerhard Neuner warnt daher davor, dass die Deutschlehrausbildung sich einer „Handwerkslehre“ erschöpft, die „sich auf das sprachpraktische Training und die Lehrmethodik beschränkt“. (Neuner 1995, 91) Vielmehr ist er der Meinung, dass „die Gleichsetzung der Inhalte der Fachsprachen-Lehrerausbildung mit „Methodik“, wie sie ... terminologisch vor allem in den ehemals sozialistischen Ländern vorgenommen wurde“ die „Abwertung und den „schlechten Ruf“ der Fachdidaktik als Universitätsdisziplin erklärt (ebd., 92).

Ägypten und dieser ägyptischen Gesellschaft gegenüber sind wir mit spezifischen Aufgaben verpflichtet. Unter diesen Aufgaben ist die Information der Gesellschaft die wichtigste. Diese beinhaltet das Wissen um die fremde Sprache und Kultur und kann viele Formen haben; z.B. die Übersetzung deutscher Texte ins Arabische, die Bearbeitung bestimmter literarischen Formen oder Hinweise auf kulturelle Traditionen. Kommentare, Analysen und eigene Textproduktionen sind weitere Formen der Bekanntmachung deutscher Sprache und Kultur.

Um Fähigkeiten zu entwickeln, die der Erfüllung gesellschaftlicher Bedürfnisse dienen, ist das vorhandene Curriculum der Germanistik in Ägypten reformbedürftig. Dies sollte andere Ziele im Auge behalten und zielgemäß arbeiten.

Im Vorwort des Bandes der internationalen Germanistentagung in Kassel 1995 mit dem Thema: „Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik“ heißt es:

Das Fach muss in der Konkurrenz mit anderen Philologien bestehen können und sich an den beruflichen Bedürfnissen und dem von Land zu Land verschiedenen kulturellen Kontext der Studierenden orientieren. (Blamberger/Neuner 1995, 5)

Eigentlich haben Curricula die Aufgabe, das Gleichgewicht zwischen Wissenschaftlichkeit und Professionalität zu wahren (Vgl. Forstner 2000, 171 f). Insbesondere sollte diese Aufgabe im Rahmen der Ausbildungsinstitute erfüllt werden. Dieses Gleichgewicht kann ohne Verstehen des Erlernen bzw. die Verständigung darüber nicht zu Stande kommen. Die konsequente Frage lautet demnach: Erweist sich die deutsche Fachliteratur schwierig für den Auslandsgermanisten?

Auch in anderen germanistischen Seminaren erweist sich die deutsche Fachliteratur als zu kompliziert für den Auslandsgermanisten. So berichtet Anthony Stephens in seinem Aufsatz *Das Gespenst der Wissenschaftlichkeit in der „Auslandsgermanistik“* von seiner „recht ernüchternden Erfahrung“ in Australien, und zwar mit einer Gruppe von Studenten mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen. Sie hatten Verstehensprobleme mit Heines Erzählung „Der Rabbi von Bacherach“. Der Autor hatte ihnen einen von ihm verfassten Aufsatz in deutscher Sprache an die Hand gegeben, in der „naiven Hoffnung“, „er könne den Studenten helfen, einen Zugang zu Heines Text zu finden“. Stephens resümiert:

Das Fazit, das ich aus dieser Niederlage gezogen habe, lautet: wenn die deutsche Literatur exotisch ist, so erweist sich die deutschsprachige Sekundärliteratur als weitaus exotischer. Was prinzipiell als Hilfsmittel zum besseren Verständnis gemeint wird, kann tatsächlich von einer ernsthaften Beschäftigung mit den primären Texten abschrecken. (Stephens 1995, 111)

Der Autor betont, dass der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit seitens der deutschen Germanistik „in einem von den Kriterien der Naturwissenschaft nur vage oder kaum differenzierten Sinn“ durchaus zu einem Problem führe, das über das Verstehen selbst zur äußeren Grenzen der Disziplin hinausgehe. In einem scheinbar verzweifelten Ton meint Stephens:

Alle praktizierenden Germanisten außerhalb Deutschlands wissen ja, dass ihre Disziplin von modebedingten Irrationalismen nur so wimmelt, den krassesten ideologischen Schwankungen im Verlaufe dieses Jahrhunderts unterworfen worden ist und manchmal Diskursstile pflegt, die eine Kompliziertheit produzieren, die rein vordergründig bleibt, und dass solche Faktoren erheblich zum permanenten Verfremdungseffekt beitragen, der in anderen Ländern von der Germanistik ausgeht. (Ebd., 112)

Das ist z.B. die Lage der schönen Literatur. Ich könnte weitere Beispiele hinzufügen, und zwar aus der ‚harten‘ Werkstatt „Sprachwissenschaft“. Dort ist die Fachsprache mit ihren schwierigen Inhalten zweifellos „exotischer“. Aus der Tatsache heraus, dass Deutsch und Arabisch zwei völlig unterschiedlichen Sprachsystemen entstammen, können sich verschärfte Verstehensprobleme erklären.

Kurzum: Eine interkulturell und kommunikativ orientierte Germanistik sollte sich auch mit der arabisch-ägyptischen Wirklichkeit und Forschungstradition beschäftigen, d.h. die Gegebenheiten sprachlicher und kultureller Differenzen müssen im Zusammenhang der Verbesserung vorhandener germanistischer Curricula in Ägypten unbedingt berücksichtigt werden. Um ein solches Konzept entwickeln zu können, scheint es am Anfang notwendig zu sein, sich erst mit den Begriffen „Kommunikation“ und „interkulturelles Lernen“ zu beschäftigen.

Erfüllt das vorhandene Modell der Germanistik in Ägypten die Voraussetzungen einer geglückten Kommunikation?

Es gibt zahlreiche Definitionen von Kommunikation, die sich als normativ oder offen beschreiben lassen. Analysiert man diese, so zeigt sich, dass sie sich auf zwei Komponenten stützen: zum einen die „Verständigung“ zwischen den Beteiligten, seien es Lebewesen oder Maschinen, die ausschlaggebend ist für das Gelingen der Kommunikation; zum anderen die „Beeinflussung“. (Heringer 2010, 11f)

Mit dem Begriff Kommunikation ist „Verstehen“ eng verbunden. Aber ‚Verstehen‘ im Kontext des Fremdsprachenlernens ist umfassender als im normalen Sprachgebrauch. Einerseits soll

der Lerner einen bestimmten ‚Text‘ verstehen, der hermeneutisch gesehen „eine unbestimmte Zahl von Verständnissen“ zulässt, andererseits muss er die Sprache des Textes verstehen - und nicht zuletzt auch die des Lehrers.

Theoretisch gesehen und ausgehend von einem kommunikativen Verstehensbegriff, verwenden wir Methoden zur Verbesserung des Verständnisses, insbesondere im Gespräch mit Nicht-Muttersprachlern, so Hans Heringer. Neben „Hervorheben der relevanten Elemente, Wiederholungen, Reformulierungen, Formulierungsvorschlägen und verstehensbasierenden Nachfragen“ nennt Heringer „Übersetzungen und Rückgriffe auf die Muttersprache“. (Heringer 2010, 49) Diese Methoden werden gelegentlich von einigen kompetenten Lehrern im Fremdsprachenunterricht angewendet, jedoch nicht systematisch als konstruktives Element des Fachsprachenunterrichts eingeführt. Deshalb kann man mit Recht von einer Halbkommunikation sprechen, wenn nicht von einer überhaupt gestörten Kommunikation.

Diese Ausführungen von Heringer im Kontext der interkulturellen Kommunikation stützen den didaktischen Vorschlag in der vorliegenden Arbeit, nämlich dass Übersetzung des behandelten Fachwissens neben muttersprachlichen Rückgriffen bzw. muttersprachlichem Parallelwissen als konstitutive Elemente des Fachsprachenunterrichts eingeführt werden müssen, um ein erfolgreiches Lernkonzept zu verwirklichen, das von einem kommunikativen Verstehensbegriff ausgeht.

Was die zweite Komponente "Beeinflussung" angeht, so gehen viele Auffassungen der Kommunikation von dem Ziel aus, den anderen dazu zu bringen, „sich in der gewünschten Weise beeinflussen zu lassen“. (Keller 1994, 104)

Beim Studium der fachgermanistischen Inhalte für Ausländer könnte als Ziel angestrebt werden, fachwissenschaftliche Erkenntnisse zu erwerben, die – wenn gebraucht – abrufbar sind. Dieses Ziel ist ausreichend für eine Prüfungssituation. Dafür hilft meistens die Lernmethode Auswendiglernen am besten. Aber wie steht es mit dem bekannten Spruch „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“? Ein ägyptischer Auslandsgermanist ‚lebt‘ übrigens unter Nicht-Muttersprachlern und sollte mit ihnen zuerst kommunizieren. Sie sind seine unmittelbaren Kommunikationspartner. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der 'kommunikativen Kompetenz' von großer Bedeutung, nämlich die Möglichkeit, sich gleichberechtigt an der Gestaltung seiner Gesellschaft zu beteiligen (Vgl. Roche 2001, 43). Zur Beherrschung dieser Rolle soll der Lerner von Anfang an ausgebildet werden.

Beim Entwicklungsprozess dieser kommunikativen Kompetenz ist die Teilnahme beider (der deutschen und der arabischen) Seiten unentbehrlich. Im Kontext der Kooperation des anderen stellt Roche die kritische Frage:

Ist interkulturelle Kommunikation daher zum Scheitern verurteilt, wenn sie auf die Erfüllung bestimmter Annahmen angewiesen ist, Annahmen, die aus einem westlichen Kulturverständnis stammen und in Wirklichkeit nicht von allen Kulturen geteilt werden? (Roche 2001, 44)

Als Beispiel für das Scheitern derartiger Kommunikation (in Form eines lernerzentrierten Unterrichtes) führt Roche an:

Ein japanischer Student wird sich daher in einer doppelt fremden Situation finden: kulturell fremde Aufgaben in einer fremden Sprache zu bearbeiten, und das in einer Umgebung, die besonders auf die Reduzierung von Fremdheit zugeschnitten ist. Aus einer derart verfremdeten Lernsituation ist kaum Produktives zu erwarten, eher ein Mißlingen der Aufgabe und Frustration auch auf Seiten des Lehrers. (Ebd., 44f)

An dieser Stelle stellt sich die Frage: Was bedeutet interkulturelle Germanistik? Mit anderen Worten: wie ist das Konzept „interkulturelles Lernen“ beim Studium der Germanistik zu realisieren?

Mit dem Ansatz der Interkulturalität ist das „Interaktionsverhältnis verschiedener Kulturen“ miteinander zu verstehen. Das Modell der Interkulturalität beruht ebenfalls auf angenommenen Differenzbeziehungen zwischen dem kulturell Eigenen und dem kulturell Anderen (Vgl. Sinner 2011, 2).

Der 'interkulturelle Charakter' eines Fremdsprachenlernalers kann - aus meiner Sicht - in Form eines Buches dargestellt werden: Auf der einen Seite des Buches steht das "Du" als Symbol für Wissensinhalte der fremden Sprache und Kultur, die das "Ich" auf der anderen Seite mit dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur rezipiert, über diese fremden Inhalte - mit Hilfe eigener Forschungstraditionen - reflektiert und sie nicht zuletzt in seiner Muttersprache wiedergibt. (s. Illustration)

Wiedergabe
bzw. Reflexion
über rezipierte
Wissensinhalte
der fremden
Sprache/Kultur
mit dem
Hintergrund
eigener
Sprache/Kultur



Aufnahme
bzw.
Rezeption
der
Wissensin
halte
fremder
Sprache
und
Kultur

Es lässt sich nun fragen: Woraus bestehen die Komponenten eines interkulturellen Lernens konkret?

Bezogen auf den Schwerpunkt "interkulturelle Germanistik" bedeutet dies: Wie kann man interkulturelle Ziele beim Lernen der deutschen Fremdsprache und Kultur erreichen?

Interkulturalität beim Studium der Germanistik könnte man mit der Umformung vorhandener fachspezifischer Fächer verwirklichen. Gemeint sind die Fächer Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft und Übersetzungswissenschaft. Hier soll wiederum betont werden, dass der DaF-Unterricht primär auf Deutsch stattfinden muss, wodurch fremdsprachige Fertigkeiten entwickelt werden, nämlich Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Im Folgenden wird versucht, detaillierte Einheiten einer alternativen arabischen Germanistik schematisch darzustellen.

Entwurf eines neuen Curriculums der arabischen Germanistik

Ausgehend von vorangehenden interkulturellen Kommunikationsansätzen scheint es sinnvoll, sich bei der Formulierung von germanistischen Fächern in Ägypten auf Rezeptionsprobleme der eigenen Kultur und Sprache zu konzentrieren. Die Lösung für eventuelle Verstehens- und Reflexionsprobleme in der germanistischen Fachsprache kann in dem vorgeschlagenen Modell zunächst durch Einreichung von Übersetzung der zu behandelnden Texte

und anschließender Einführung von parallelen Wissensinhalten in der jeweiligen Muttersprache erreicht werden (s. Schema 1,2,3).

(Schema 1)

Schema 2

(Schema 3)

(Ich verzichte hier bewusst darauf, eine konkrete Lehrskizze zu gestalten, da es mir in erster Linie darum geht, eine ‚interkulturelle‘ Methodik beim Erwerb vom fremden Fachwissen zu entwickeln.)

Diese schematische Darstellung der Fachgebiete *Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft* sind im großen Maße exemplarisch für andere Fachgebiete wie z.B. *Übersetzungswissenschaft* und *Forschungsmethoden*. Solche Fächer können ebenfalls nach diesem interkulturellen Lernkonzept gestaltet werden.

Dem Auslandsgermanisten sollte im Anschluss gestattet werden, über diese Texte in seiner Muttersprache zu reflektieren. Im Laufe dieses vielschichtigen, mehrschrittigen Prozesses vollzieht sich das wirkliche interkulturelle Lernen. Denn kulturelle Anschauungen und Interessen variieren von einem Land zu anderen und von einer Generation zur nächsten.

Was die germanistische Literaturwissenschaft betrifft, so weist W. Erhart mit Recht darauf hin, dass die neue Generation von Studierenden Seminare und Veranstaltungen zu den „sogenannten Klassikern der deutschen Literatur“ gerne besucht, jedoch mit anderen Zielen als viele Generationen vor ihnen. Der Autor setzt fort:

Die Studierenden wollen heute in der Regel beides: Kenntnisse über den Kern des Faches *Neuere Deutsche Literaturwissenschaft*, aber auch die Verknüpfung des Faches mit der modernen Welt, mit den Medien und dem Kulturbetrieb. Statt an neuen Informationen und Forschungsarbeiten zur kanonischen Literatur sind sie eher an Vermittlungsformen, an theoretischen, auch medientheoretischen Modellen und an der ‚Anwendung‘ des Faches *Germanistik* interessiert. (Erhart 1998, 176)

(Ich darf auch hinzufügen, dass unsere arabischen Germanistik-Studierenden noch mehr unterschiedliche Ziele anstreben als deutsche Germanisten. Sie zielen z.B. darauf, Deutschlehrer

und Übersetzer zu sein, sowie (mittels Beruf) in engen Kontakten mit deutschen Muttersprachlern zu kommen. Nicht selten träumen sie von der Reise nach Deutschland.)

Erhart wirft sogar eine Frage auf, die unmittelbar mit der heutigen Situation der arabischen Germanistik in Zusammenhang steht, nämlich: "Wozu sollen Germanisten in Zukunft ausgebildet werden?" (Ebd.,177)

Erhart bezweifelt sogar, dass die deutsche Gesellschaft heute noch Experten in deutscher Literatur braucht, sondern vielmehr „Kulturexperten in Europa, die für eine europäische Mediengesellschaft ausgebildet werden“. Auch wenn dies zur „Auflösung des nationalen *Kanons*, Inter- oder Transdisziplinarität“ führen würde (Ebd., 177).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Jörg Schönert, als er die relevanten, grenzüberschreitenden Erweiterungen des Gegenstandsbereichs der Sprach- und Literaturwissenschaft zu registrieren versucht. Nicht nur "Binnendifferenzierungen im Fachstudium ‚Deutsche Sprache und Literatur‘ sondern auch „Auswanderungen von Forschungsinteressen“ treten in „das weithin ungeordnete Terrain von integrativen Disziplinen wie Semiotik, Anthropologie oder Kulturwissenschaft“. (Schönert 1995, 11)

Diese interdisziplinären Ideen sind die tatsächliche Verkörperung der Interkulturalität in der Germanistik und werden von zahlreichen Wissenschaftlern aus verschiedenen Weltregionen geteilt. So propagiert Amadou B. Sadjı für *Interdisziplinarität als Arbeitsprinzip auch der afrikanischen Germanistik*. Nach ihm „müßten so verallgemeinerte Konzepte wie Pluridisziplinarität, Interdisziplinarität, selbst Überdisziplinarität privilegiert werden“. (Sadjı 1985, 306) Sadjı versucht ein Modell zu entwerfen, wonach das Fach Germanistik mit Philosophie und Geschichte in Verbindung gebracht werden kann. Weiter führt er aus:

Soziologie und Geschichtswissenschaft sind neben Philosophie die Fächer, die am besten dabei helfen können, wenn in den afrikanischen Ländern auf der Suche nach eigener Identität ideologische Tendenzen aus Ost und West unter den Bedingungen des Neoliberalismus aufgenommen werden. (Ebd., 311)

Übersetzungen und parallele Wissensinhalte in der Muttersprache

Innerhalb der germanistischen Hauptfächer ‚Sprach- und Literaturwissenschaft‘ sollen nach dem vorgeschlagenen Modell je nach Inhalt schwerpunktmäßig arabische Sprach- und Literaturwissenschaft integriert werden.

Beispielsweise können neben Theorien und Geschichte der deutschen Sprachwissenschaft auch Theorien aus der arabischen Sprachwissenschaft als Vergleichsbasis eingeführt werden, sowie Übersetzungen der behandelten deutschsprachigen Inhalte in der arabischen Muttersprache. Diese Parallelität von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Wissenschaftsdisziplinen innerhalb desselben Faches hat den Vorteil und die Funktion, die studierten Wissensinhalte in das arabische Bewusstsein der Lerner zu integrieren. Eine derartige Vertiefung kann produktiv gestaltet werden, wenn der Lerner anschließend die Möglichkeit hat, darüber in seiner arabischen Muttersprache zu reflektieren. Durch diese Reflexion wird zunächst auch das Verstehen gesichert. Der Lerner wird in die Lage versetzt, Informationen zu analysieren, zu vergleichen und dies kann ihn in einer fortgeschrittenen Phase dazu befähigen, misslungene Übersetzungen zu verbessern oder sogar selbst innovative Übersetzungen zu initiieren.

Ein konkretes Beispiel für dieses Modell des Lernens ist die Lerneinheit „Textlinguistik“. Für Textlinguistik als weites linguistisches Thema gibt es zahlreiche deutsche Quellen. Die meisten Einführungen sind für den arabischen Student schwer zu verstehen, d.h. eine fortgeschrittene Phase des Lernens zu erreichen, die eine eigenständige wissenschaftliche Textproduktion ermöglicht und die sich nicht ausschließlich auf passive Aufnahme oder auf Auswendiglernen beschränkt.

Deshalb wäre es hilfreich, am Anfang des Studiums eines solchen Themas auf Übersetzungen zurückzugreifen, die das Verstehen ‚möglicherweise‘ erleichtern. Im Bereich der Textlinguistik sind zahlreiche Übersetzungen vorhanden. Hier könnte es auch eine Herausforderung für die Studenten sein, die Qualität der Übersetzung zu besprechen. Denn Übersetzungskritik benötigt meistens eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text, die am Ende zum tieferen Verstehen des Originaltextes führt.

Neben Übersetzungen gibt es Bearbeitungen und Annäherungsversuche in arabischer Sprache, die versucht haben, Züge der (westlich geprägten) Textlinguistik zu skizzieren und in Zusammenhang mit der arabischen Philologie zu bringen² oder mögliche Vergleiche zu ziehen, die durchaus beim differenzierten Auffassen bzw. Verstehen des neuen komplizierten Wissensgebiets

²Hier wäre z.B. das Buch „بلاغة الخطاب وعلم النص“ von Salah Fadl zu empfehlen:

helfen. Diese Phase sollte mehrmals wiederholt werden und in jede Unterrichtseinheit – so weit wie möglich – integriert werden. Man sollte sich nicht auf die Fächer „Vergleichende XY“ verlassen, die nur 2 oder 3 mal im ganzen Studium (8 Semester) vorkommen. Diese separate Lernmethode hilft zwar im jeweiligen Fach, das sprachliche oder literarische Wissen zu vertiefen, lässt aber ein kreatives, produktives Vermögen bei anderen authentischen Disziplinen schwer erwerben.

Ohne Zweifel setzt diese Vorgehensweise eine gewisse Kompetenz der Lehrkraft voraus, die ich hier als ‚interkulturelle Kompetenz‘ bezeichnen möchte. Diese umfasst das nötige theoretische Wissen auf beiden Gebieten der Muttersprache und der Fremdsprache.

Wir sollten mit dem Studium der Germanistik nicht zuletzt das Ziel anstreben, das westliche Denken in den jeweiligen wissenschaftlichen Diskussionen unter den Studierenden zu verbreiten. Unsere Qualifizierung sollte sich nicht allein darauf beschränken, „Deutsch für den Beruf“ zu erwerben. Darauf können andere Sprachinstitute die Studenten vorbereiten. Selbstbewusste Übersetzer, bilinguale Nationaldenker, die den Kern der Interkulturalität verwirklichen, auszubilden, sollte nunmehr das eigentliche Ziel des Germanistik-Studiums in Ägypten sein.

Wozu vergleichende Wissenschaften?

Von großer Relevanz für eine inter- und transkulturelle Kommunikation ist „die individuelle Reflexion jedes Kommunikationspartners über die eigenen kulturellen Identitäten“. (Budin 2000, 118) Das erklärt z.B. die kommunikative Funktion und Bedeutung des Vergleichs auf dem Gebiet der Germanistik. Denn Deutschlandkunde wird für den arabischen Studenten erst relevant, wenn „Anknüpfungspunkte oder Kontrastpunkte die Vermittlung strukturieren“. (Ihekweazu 1985, 300) Vergleichende Fächer ermöglichen dem Lerner zudem, die eigene intellektuelle Identität zu reflektieren und analysieren. An dieser Stelle ist eine weitgehende methodologische Bereicherung nötig.

Im Zusammenhang der transkulturellen Kommunikation kritisiert Gerhard Budin den „immer noch zu einseitig“ positivistischen und reduktionistischen Wissenschaftsbegriff des „Westens“ und plädiert für eine „meist telematik-gestützte“ Interaktion mit anderen

صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص. سلسلة عالم المعرفة رقم 164. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت 1992.

Dieses Buch könnte auch an dieser Stelle aus Zeitgründen zusammenfassend bearbeitet werden.

Forschungstraditionen, wie u.a. mit der islamischen oder chinesischen. Hierin sieht Budin eine entscheidende Weiterentwicklung des Wissenschaftsbegriffs.

Eine ähnliche Haltung vertritt Ihekweazu. Die Identität eines afrikanischen Germanisten ließe sich nicht durch ein Studium in Deutschland oder eine „Übersiedlung nach Afrika“ gewinnen. Vielmehr bilde sie sich durch „die ständige Reflexion und Überarbeitung der Doppelrolle und Doppelperspektive“. Die Autorin bestätigt aber auch die im vorliegenden Beitrag mehrmals betonte Ansicht:

Die Identifikation mit der afrikanischen Basis schließt auf keinen Fall die Verpflichtung zur gründlichen Kompetenz in dem zu vermittelnden Fach aus – man darf nicht der Versuchung erliegen, Schwieriges als irrelevant zu eliminieren. (Ihekweazu 1985, 300)

Vergleichende Literaturwissenschaft oder „kulturwissenschaftlich orientierte Germanistik“

Die deutsche Literaturwissenschaft schien W. Erhart schon in Gefahr zu sein „und ist es vielleicht schon immer gewesen“, da sie „zu sehr mit sich selbst beschäftigt ist“. (Erhart 1998, 181) Daher schlägt Erhart vor,

die Gegenstände der deutschen Literaturwissenschaft wieder mehr aus der Distanz – von außen – zu betrachten. (...) Der Blick von außen, aus einer anderen Kultur, aus einer anderen Nationalliteratur und einer anderen Sprache heraus, vermag hier oftmals schärfer zu sehen. (Ebd., 181)

Auch die „kulturwissenschaftlich orientierte Germanistik“ weiß seit langem, dass „Kulturen nur im Vergleich mit anderen Kulturen verständlich“ sind. Texte der Nationalliteratur brauchen also eine Fremdperspektive. Aus diesem Grund benötigt die Literaturwissenschaft auch „eine neue vergleichende oder ‚interkulturelle‘ Literaturwissenschaft, sowie ein gerade heute wieder neu geführtes Gespräch mit anderen Kulturen“. (Ebd., 182)

Der Weg in die Komparatistik scheint mit Recht „die zukunftsreichste Tendenz“ (Ihekweazu 1985, 299) zu sein, und zwar nicht nur in der afrikanischen Germanistik, sondern auch in der arabischen. Diese Tendenz müsste deshalb vielleicht auch an unserer Abteilung für Germanistik an der Al-Azhar Universität voll gewürdigt und bekannt gemacht werden. Da werden vergleichende Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft als obligatorische Fächer

eingeführt. Hier fehlt m.E. nur die Notwendigkeit der Reflexion in der Muttersprache über ein sprachlich und kulturell fremdes Referenzsystem.

Vergleichende Kulturwissenschaft

Gerhard Budin geht in seinem Beitrag „Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation“ von einem vierstufigen Schema „intradisziplinär – multidisziplinär – interdisziplinär – transdisziplinär“ aus. Damit versucht er, Grundlagen für eine transdisziplinäre Kulturwissenschaft zu skizzieren. „Transkulturalität“ ist ebenso von Relevanz auf der Ebene der kulturwissenschaftlichen Theoriebildung und Methodendiskussion. Budin äußert weiter:

Dabei dürfen wir uns aber nicht der Illusion hingeben, wir könnten unseren eigenen persönlichen Enkulturationskontext hinter uns lassen, um „objektive“ Forschung zu betreiben. Die seit Jahrzehnten geführte Eurozentrismus-Debatte in Politikwissenschaft und Anthropologie zeigt uns, dass wir die philosophischen, ideologischen, sozioökonomischen (also kulturellen) Grundlagen und Voraussetzungen unserer Forschungstätigkeit und des wissenschaftlichen Diskurses nicht nur nicht leugnen oder ignorieren dürfen, sondern im wissenschaftlichen Handeln explizieren und reflektieren müssen. Nur so kann sich aus der Kooperation und Interaktion zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen einzelner Disziplinen und innerhalb dieser einzelnen Paradigmen, Schulen, Forschungstraditionen, die sich in verschiedenen Sprachgemeinschaften, Nationen und Staaten etc. gebildet haben, eine „transkulturelle Kulturwissenschaft“ entwickeln, in der die Diversität von Begriffen, Theorien, Methoden und Diskursen bewußt gemacht wird und zur gegenseitigen intellektuellen Anregung dient. (Budin 2000, 117)

Als Bestätigung vorangehender Aspekte ist auf Jörg Roches Werk „Interkulturelle Sprachdidaktik“ zurückzugreifen. Roche hebt die Bedeutung von Kontaktzonen zwischen Ausgangs- und Zielkultur als Schritt zu interkulturellem Bewusstsein hervor. Diese Bemerkung geht auf das „Kontaktzonen-Modell“ von Strauss (1984) zurück, das davon ausgeht, dass „Kommunikation nur da stattfinden kann, wo es gemeinsame Interessen gibt“. (Roche 2001, 153) Jedoch meint der Autor, dass dieser Weg nur „ein vorbereitender Schritt“ sein kann, denn die Identifizierung von gemeinsamen Kontaktzonen der beiden Kulturen führe nicht automatisch zur Lösung ihrer Kommunikationsprobleme (Ebd., 153).

Sprachkritik & Reflexion

Der Prozess der Gegenüberstellung fremder und eigener Kultur muss nicht auf einen statischen Vergleich der Kulturen beschränkt bleiben, so Roche: „Im hermeneutischen Sinne sollte der Prozeß zu einer weiteren Analyse der Ausgangs- und Zielsprache führen“. (Roche 2001, 154)

Nach Müller-Jacquiers Konzept der ‚Kontrastiven Semantik‘ soll der Lerner nicht nur die fremde Kultur erlernen, sondern gleichzeitig seine eigene Kultur und deren Symbole kritisch reflektieren: „*Interkulturelle* Kommunikation verlangt daher die Fähigkeit, sich selbst aus einer anderen Perspektive zu betrachten und in einer anderen Sprache neu zu schreiben“. (Ebd., 154)

Allerdings scheint mir die letzte Äußerung des Autors problematisch, die ich im vorliegenden Modell der Arbeit, auch aus kommunikativen Gründen, nicht gänzlich teilen kann. Wie am Anfang meiner Ausführungen erklärt, führt das Schreiben in der Fremdsprache nicht unbedingt zu einer besseren, interkulturellen Kommunikation. Es könnte jedoch ein Schritt der Verständigung sein, aber auf gar keinen Fall das Ziel des Fremdsprachenstudiums oder gar seine Endstation. Die Übersetzung oder Bearbeitung von eigenen Schriften in der Fremdsprache übernimmt meines Erachtens diese Rolle der interkulturellen Kommunikation.

Schlusswort

Dieses Modell hat das Ziel der Schaffung eines "interkulturellen Menschencharakters", der sich zwischen den Kulturen gut bewegen kann und beide versteht, nicht selten tief in sie eindringt, ohne jedoch seine eigene ursprüngliche Identität zu verlieren. Dies geschieht unter anderem durch die Betonung der eigenen Kultur und Sprache, sowie durch deren Bereicherung durch neues Wissen und neue Kulturwelten. Hier tritt die Rolle der Übersetzung eindeutig hervor.

Dieses interkulturell-didaktische Modell eröffnet neue Wege zu einer ungewöhnlichen Art der Übersetzung und gilt als Herausforderung für die Übersetzungstätigkeit und somit auch für den Übersetzungsmarkt, der jetzt neue Ziele in den Vordergrund stellt. Die arabische und besonders die ägyptische Leserschaft wird durch derartige Übertragungen über die deutsche Kultur und Sprache tiefer und intensiver informiert, und zwar nicht nur durch die Übersetzung deutscher Originaltexte, sondern auch durch wissenschaftlich fundierte Reflexionen von Forschern und Studierenden der

"arabischen" Germanistik. Dies setzt die Praxis einer neuen Art vom "kreativen Übersetzen" voraus, in Form von Bearbeitungen, Erklärungen bzw. Interpretationen und Annäherungen.

Bibliographie

- Becker, J. (1998). *Massenkommunikation und individuelle Selbstbestimmung. Zur Entregelung staatlich-technischer Informationsprozesse*. In: *Politik und Zeitgeschichte*, B 40/98, 3-12.
- Budin, Gerhard. 2000. *Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation*. In: Wilss, W. (Hrsg.): *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 112-120.
- Erhart, Walter. 1998. *Germanistik – kanonorientiert oder kulturwissenschaftlich? Zu neueren Konzepten und Kontroversen in der Literaturwissenschaft*. In: Bäcker, Iris (Hrsg.): *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch*. DAAD, 173-186.
- Forstner, Martin. 2000. *Zwischen globalisierter Kommunikation und kultureller Fragmentierung – zur Rolle der Translatoren in der neuen Informations- und Kommunikations-Welt*. In: Wilss, W. (Hrsg.): *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 139-183.
- Germanistentreffen. 1985. *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner. (= Reihe Germanistik)
- Heringer, Hans Jürgen. 2010. *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 3., durchgesehene Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Hermanns, Fritz. 1985. *Schreiben im Vergleich. Zu einer didaktischen Grundaufgabe interkultureller Germanistik*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, 123-139. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)
- Hinrich, C. Seeba. 1995. *German Studies in Amerika. Ein interdisziplinäres und interkulturelles Modell der Kulturtheorie*. In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 27-38. (= Reihe Germanistik)
- Ihekweazu, Edith. 1985. *Afrikanische Germanistik: Ziele und Wege des Faches in der ‚Dritten Welt‘ am Beispiel Nigerias*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene*.

Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: Iudicium-Verlag, 285-305. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)

- Neuner, Gerhard. 1995. *Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer – einige Anmerkungen.* In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995.* Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 85-96. (= Reihe Germanistik)
- Rall, Dietrich. 1995. *Literaturwissenschaft, Vergleichende Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in der lateinamerikanischen Germanistik.* In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995.* Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 125-132. (= Reihe Germanistik)
- Roche, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung.* Narr:Tübingen.
- Sadji, Amadou Booker. 1985. *Interdisziplinarität als Arbeitsprinzip auch der afrikanischen Germanistik.* In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München: Iudicium-Verlag, 306-313. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)
- Schneider, Thomas. 2000. *Globalisierung – Kulturelle und sprachliche Aspekte der internationalen Zusammenarbeit.* In: Wilss, W. (Hrsg.): *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung.* Tübingen: Stauffenburg Verlag, 129-138.
- Schönert, Jörg. 1995. *Bedingungen und Perspektiven für eine ‚Zweite Studienreform‘ in der Germanistik.* In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995.* Hrsg. von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 9-26. (= Reihe Germanistik)
- Stephens, Anthony. 1995. *Das Gespenst der Wissenschaftlichkeit in der ‚Auslandsgermanistik‘.* In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995.* Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 109-116. (= Reihe Germanistik)
- Wierlacher, Alois (Hrsg.). 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München: Iudicium-Verlag. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)
- Wierlacher, Alois. 1985. *Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur.* In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München: Iudicium-Verlag, 3-28. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)

- Welsch, Wolfgang. 2009. *"Was ist eigentlich Transkulturalität"*. www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf.
Auch vorhanden als Hardkopie in Wolfgang 2012: Was ist eigentlich Transkulturalität? In:
Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hrsg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur
Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript Verlag, 25-40
- Wills, Wolfram (Hrsg.). 2000. *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus
Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.