

## MOHY GAMAL BADR

### Arabische Spielarten des Deutschen. Interferenzsituationen im DaF-Unterricht der Auslandsgermanistik

*Beim Gebrauch einer Fremdsprache durch Anfänger handelt es sich offensichtlich um „Spielarten interkultureller Kommunikation“ (FÖLDES 2007: 614). Eine für die arabische Auslandsgermanistik ergiebige Auseinandersetzung mit der Schreibfertigkeit der Germanistikstudierenden gelingt erst, wenn interkulturelle und handlungsorientierte Aspekte zusammen und sprachkomparatistisch berücksichtigt werden. Davon ausgehend lässt sich dann erklären, inwieweit mögliche differente Verhaltens- und Handlungsmuster in der deutschen und der arabischen Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft das Schreiben in der deutschen Sprache beeinflussen. Neben Faktoren im sprachsystematischen und lexikalisch-semantischen Bereich kann dies im pragmatischen Bereich an zwei Parametern des kommunikativen Verhaltenstyps (dem Grad der Expressivität sowie dem der Ritualisierung) untersucht werden. Mögliche differente Verhaltens- bzw. Handlungsweisen werden hier anhand von arabischen Germanistikstudierenden geschriebenen Aufsätzen bzw. E-Mails diskutiert.*

#### 1 Arabische Auslandsgermanistik: Bedarf interkultureller Hochschuldidaktiken

Die Notwendigkeit sprach- und hochschuldidaktischer Konzepte speziell für arabische Germanistikstudierende vor allem in den ersten zwei Semestern des Grundstudiums hängt damit zusammen, dass das Deutschlernen erst mit der Aufnahme des Germanistikstudiums beginnt.<sup>1</sup> Die Schreibfertigkeit verdient dabei besondere Beachtung, da das Studium im Laufe der vierjährigen Ausbildung konzeptuell schriftlich wird.

Auf die Forschungssituation der von einer interkulturellen Perspektive ausgehenden Schreibdidaktik in der arabischen Auslandsgermanistik trifft zunächst das Bild, das für das Verhältnis von Inlands- und Auslandsgermanistik im Allgemeinen gilt, zu: Es ist das Bild von „Tross und Nachhut“ (EHLICH 1994: 7). So orientiert man sich sowohl in Ägypten als auch in Marokko

---

<sup>1</sup> Dies gilt mit Ausnahme der ältesten Germanistik-Abteilung an der Kairo-Universität, an der bis vor einigen Jahren ausschließlich AbsolventInnen deutscher Schulen aufgenommen wurden.

stark an der Inlandsgermanistik (vgl. ARRAS 2001: 1607 u. 1648).<sup>2</sup> Auf der Hochschulebene fehlen durchweg regionale, kulturspezifische sowie kultur- und sprachkontrastive Lehrwerke.<sup>3</sup> Ein solches Verhältnis steht von vornherein im Gegensatz zur gewünschten ergänzenden Rolle der Auslandsgermanistik, wie sie die interkulturelle Germanistik seit den 1980er Jahren anstrebt, nämlich „eigenständige und die Perspektivenvielfalt ergänzende Beiträge [zu liefern], die aus dem eigenkulturellen Umfeld nicht zu erwarten sind“ (RIEDNER/STEINMANN 2008: 241).

Das Verhältnis von Tross und Nachhut spiegelt sich zusätzlich in der fehlenden interdisziplinären Kooperation zwischen GermanistInnen und DidaktikerInnen wider: Im Curriculum der meisten Germanistikabteilungen in der arabischen Welt sind „keinerlei Veranstaltungen vorgesehen, die sich Fragen zur Methodik, Didaktik oder Pädagogik widmen“ (ARRAS 2001: 1605). In der Muttersprachdidaktik hat sich diese Situation in den letzten zwei Jahrzehnten durch bspw. (text)linguistische Ansätze in der Didaktik (vgl. u. a. GÖTZE/HELBIG (2001), SCHERNER/ZIEGLER (2006) und SPIEGEL/VOGT (2006)) verbessert, doch in der arabischen Auslandsgermanistik sind noch beträchtliche Forschungsanstrengungen erforderlich (vgl. diesbezüglich die Bemühungen BADRs 2015, 2016). Generell gilt sowohl für die Fremdsprachendidaktik im Inland (vgl. HUNEKE/STEINIG 2013: 154) als auch für die Schreibdidaktik in der arabischen Auslandsgermanistik, dass der schriftliche Ausdruck nicht ausreichend geübt wird (vgl. ARRAS 2001: 1649). Dies betrifft besonders die Verwendung des Deutschen als Wissenschaftssprache.

Bisher fehlt es an Kooperation zwischen arabischen AuslandsgermanistInnen und einheimischen SprachdidaktikerInnen, vor allem jenen, die auf Deutsch forschen, wie dies an manchen pädagogischen Fakultäten in Kairo der Fall ist. Dadurch wird auch versäumt, den Deutschunterricht in der Germanistik interkulturell zu gestalten. Wünschenswert wäre, die zahlreichen sprach- und literaturkomparatistischen sowie übersetzungskritischen und übersetzungswissenschaftlichen Arbeiten mehr für einen interkulturellen Unterricht zu nutzen. Auch in der arabischen Auslandsgermanistik „zieht man etwa im Zusammenhang mit problembehafteter Kommunikation in interkulturellen Begegnungen in der

---

2 Die Germanistik in anderen arabischen Ländern wie Saudi Arabien (in Riad) oder Jordanien (Amman und Ma'an) ist stark geprägt durch das Ausleihen von ägyptischen GermanistikdozentInnen.

3 Auf Schulebene gibt es ein etwas besseres Bild. Zu dem zweibändigen Lehrwerk *Frankfurt-Kairo und zurück*, das kulturspezifische Hintergründe von arabisch-ägyptischen Lernenden mitberücksichtigt, vgl. ABDALLA (2011).

Forschung nach wie vor vergleichsweise unkritisch skalare Dimensionen heran [...]“ (SCHRÖDER 2014: 208, auch NEULAND 2012: 25).

Dieses gegenseitige Desinteresse der arabischen Auslandsgermanistik und der Sprachdidaktik dieser Länder an der Beschäftigung mit interkulturellen Problemfeldern für hochschuldidaktische Zwecke führte entweder zur Interpretation möglicher Abweichungen „von den eigenkulturellen Handlungsmustern als Fehlleistungen des fremdkulturellen Interaktionspartners [...]“ oder zu stereotypen Aussagen über die betreffende Sprach- und Kulturgemeinschaft“ (LIANG 2003: 245) und manchmal „zu schnellen kulturalistischen Konfliktdeutungen“ (AUERNHEIMER 1990).<sup>4</sup>

## 2 Transfer und (Sprach-)Aneignung

In diesem Beitrag wird versucht zu erklären, inwieweit mögliche differente Verhaltens- und Handlungsmuster in der deutschen und der arabischen Sprachgemeinschaft das Schreiben in der deutschen Sprache beeinflussen. Es sollen Interkulturalitäten in den von arabischen Germanistikstudierenden produzierten Schrifttexten in wechselseitigem Bezug auf die beiden Sprach- bzw. Kulturgemeinschaften und deren Wert- bzw. Regelsysteme ermittelt werden. Durch die Konfrontation arabischer Germanistikstudierender mit deutschen Routinen beim Schreiben soll ermittelt werden, inwieweit „authentisches Routinehandeln [...] desautomatisiert“ werden kann (HESS-LÜTTICH 2003: 76, vgl. auch LIANG 2003: 245).

Auch wenn von der Komplexität der Schreibkompetenz, „an der unterschiedliche kognitive, sprachliche, motivationale und affektive Kompetenzen beteiligt sind“ (KINAWI 2013: 2), ausgegangen wird, erscheinen interkulturelle Überlegungen für die Beobachtung bzw. Entwicklung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit als günstige Ausgangsbasis: Zu den lerntheoretischen Grundlagen dieser Überlegungen gehören außerdem Komponenten auf unterschiedlichen Ebenen:

a) Auf der kognitiven Ebene gelingt die „Einschließung von Kognitivierung“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 177), wo „Relationen zwischen der eigenen und fremden Kultur“ [hergestellt] und dabei auch Widersprüche [ausgehalten] und Missverständnisse [ausgehandelt werden können]“ (KRUMM 2003: 414).

---

<sup>4</sup> Vgl. die Stellungnahmen zu stereotypen Aussagen über die arabische Auslandsgermanistik bei STEINMANN (2007), RIEDNER/STEINMANN (2008) und BADR (2016).

b) Auf der affektiven Ebene wird im Sinne interkultureller Kompetenz die Fähigkeit unerlässlich, „ethnozentrische Auffassungen und Einstellungen dem Anderssein gegenüber aufzugeben“ (ebd.).

c) Was die sprachliche Ebene anbelangt, so setzt ein interkultureller Fremdsprachenunterricht, „integriert in die sprachlichen Kompetenzen, vor allem auch Einsichten in die Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns in der Zielsprache und in der Ausgangssprache voraus“ (KRUMM 1994: 23).

Eine Berücksichtigung interkultureller Aspekte sollte ebenfalls die Unterrichtsqualität und Handlungsorientierung von Lernenden verbessern, denn „das Verstehen des Anderen und Fremden ruht auf Akten des Selbstverstehens auf. Da menschliches Selbstverstehen zugleich ein Produkt personaler und kollektiver Kommunikation ist, gilt auch der Umkehrschluss: Selbstverstehen ruht auf Akten des Fremdverstehens auf“ (TURK 1993 nach WIERLACHER 2003: 259, vgl. auch JEUK 2010: 117).

Im Gegensatz zu der sogenannten Identitätshypothese, die „eine universelle Sprachlernfähigkeit [postuliert], die vom Einfluss der Muttersprache unabhängig ist“ (ROCHE 2005: 106),<sup>5</sup> geht dieser Beitrag von der Interlanguage-Hypothese aus. In deren Zentrum steht die Frage, wie sich beim Erlernen einer Fremdsprache das Zwei-Sprachen-System eines Lerners entwickelt (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012: 44). Interkulturell gesehen erwerben Menschen „eine fremde Sprache und sehen eine fremde Kultur immer durch den Filter ihrer eigenkulturellen Vorverständnisse und Vorbilder“ (WIERLACHER 1993: 62f.).

Diese Verflechtung interkultureller Faktoren mit sprachlichen bedingt eine übergreifende Beobachtungsmethode: So wird hier der interkulturelle Aspekt sprachkomparatistisch bzw. handlungsorientiert behandelt, indem darauf abgezielt wird, jene Interferenzen aufzudecken und zu beschreiben, die arabische Germanistikstudierende produzieren, wenn sie deutschsprachige Texte verfassen. In diesem Sinne plädiert Neuland mit Recht für eine adäquate universitäre DaF-Didaktik, die u. a. handlungsorientierte und interkulturelle Überlegungen miteinander verbindet (NEULAND 2012: 26, ähnlich LIANG 2003: 250).

Diesbezüglich sind in der einschlägigen Literatur hauptsächlich zwei Begriffe von Bedeutung: Transfer und (Sprach-)Aneignung. Bei Transfer handelt es sich um Übertragung von Wissen aus der einen Sprache oder Kultur in die andere (vgl. JEUK 2010: 42). Im Prozess des Fremdsprachenlernens wird der Vorgang als Transfer bezeichnet, während das Ergebnis eines Transfers Interferenz genannt wird (vgl. ebd.). Da der „Kontext der Vermittlung“

---

5 Zur Kritik der Identitätshypothese vgl. u. a. KÖNIGS 2010: 757.

(KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012: 15) des Erwerbs der deutschen Sprache im Kontext der Ausgangskultur bzw. -sprache geschieht, lässt sich m. E. erwarten, dass Transfers aus der erstsprachlichen bzw. -kulturellen Lernumgebung überwiegen. Bezogen auf arabische Studienanfänger der Germanistik meint KINAWI (2013: 28), dass mit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit verknüpfte Probleme u. a. aus dem direkten Übersetzen aus der Muttersprache resultieren.

Im Sinne einer interkulturellen Beobachtungsweise lassen solche Transfers erkennen, welche sprachlichen bzw. kulturellen Strukturen bereits im arabischen Sprach- bzw. Kultursystem vorhanden sind, „wie differenziert diese Strukturen verarbeitet werden können und wie sicher der Lerner auf sie zurückgreifen kann“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 238).

Der in der interkulturellen Germanistik bzw. Sprachdidaktik nicht unumstrittene Begriff der (Sprach-)Aneignung bezeichnet einen „Verschmelzungsprozess wechselseitiger Natur“ (STEINMETZ 2003: 559), in dem individuelle Perspektiven des Fremdsprachenlerner einerseits und die Welt bzw. die Struktur der zu erlernenden Sprache andererseits zusammenwirken. So gesehen bedeutet (Sprach-)Aneignung ein Anwachsen der Selbsterkenntnis und zugleich eine Selbstveränderung (vgl. ebd.).

Sich einen kommunikativen Prozess beim Schreiben sprachlich anzueignen, heißt die Adressatenspezifika des Schreibprozesses zu beachten, indem „das Handlungs- und Interaktionswissen des Schreibers aktiviert und gleichzeitig die Kenntnis über seinen Leser berücksichtigt [wird]“ (KLIEME/BECK u. a. 2007: 43). Eine derartige adressatenspezifische Aneignung durch arabische Germanistikstudierende wird im nächsten Kapitel ausgehend von sogenannten „pragmatischen Parametern des kommunikativen Verhaltenstyps“ untersucht (KIKLEWICZ 2014: 69).

Hier rücken sofort die Textsortenspezifika in den Blick. Denn „es ist offensichtlich, dass Kulturen sich durch die in ihnen gängigen Textsorten unterscheiden [...]“ (HERMANN 2003: 369, vgl. auch MATTA 2007: 763, HUNEKE/STEINIG 2013: 158). Neuland betrachtet es daher als sinnvoll, dass im DaF-Unterricht eine Art „kulturkontrastiver Arbeitsphase [durchgeführt wird], indem Textsortenexemplare der Ausgangs- und Zielkultur gegenübergestellt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden“ (NEULAND 2012: 28). Pragmatische Parameter des kommunikativen Verhaltenstyps werden in diesem Beitrag ausschließlich an Beispielen der Textsorte Brief (auch in Form von E-Mails) und der Textsorte Bericht in Form von Aufsatztexten über den Tagesverlauf besprochen. Diese von arabischen Germanistikstudierenden geschriebenen E-Mails und Aufsatztests werden

interkulturell und handlungsorientiert untersucht. Die Analyse konzentriert sich auf die Spielarten ihrer arabischen Schreiber hinsichtlich der pragmatischen Gebrauchsweisen.

Dass der (Sprach-)Aneignungsprozess einer Fremdsprache eher von der Erstsprache und -kultur her erfolgt, hat bekanntermaßen ebenfalls mit dem Alter der Lernenden zu tun. Arabische Germanistikstudierende zählen zu den älteren Lernenden, deren frühere Erfahrungen wie auch ihre aktuellen Einstellungen den Fremdspracherwerb behindern können, denn je älter die Lernenden sind, „desto eher sind kulturelle Orientierungen [...] anzunehmen“ (JEUK 2010: 47).

### **3 Bereiche der Transfers aus der Erstsprache bzw. -kultur**

Sprachaneignung ist im Anschluss an EHLICH (2013: 22f.) die Aneignung einer Reihe von „Qualifikationen“. Nach KIKLEWICZ (2014: 65) und HUNEKE/STEINIG (2013: 33ff.) sind dabei vier verschiedene Arten des Transfers zu unterscheiden: Transfers im 1) phonetischen bzw. phonologischen, 2) sprachsystematischen, 3) lexikalischen und 4) pragmatischen Bereich. Es gehört zur Natur der Sache, dass bei Transfers aus der Erstsprache bzw. -kultur oft zwei oder sogar drei dieser Kompetenzbereiche („Qualifikationsfächer“ bei EHLICH 2013: 25) zusammenwirken. Aus Platzgründen wird hier die Beeinflussung des Schreibens durch Transfers im ersten Bereich ausgeblendet.<sup>6</sup>

Vor allem die zwei linguistischen Subdisziplinen der Pragmatik und der Semantik haben „für die Typologie der kommunikativen Verhaltenstypen [...] besondere Bedeutung“ (KIKLEWICZ 2014: 66). Die Auseinandersetzung mit semantischen bzw. lexikalischen Strukturen zweier Sprachen kann Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Denken, Fühlen, Wollen und insgesamt in den kulturspezifischen Mentalitäten erklären (vgl. HERMANN 2003: 364).

Besonders spannende Transfers lassen sich im Bereich der Pragmatik finden. Diesbezüglich sind die Einflüsse der Erstsprache und -kultur außerordentlich auffällig (vgl. HUNEKE/STEINIG 2013: 33f., auch JEUK 2010: 47). Bei den Transfers im pragmatischen Bereich wird im Folgenden ausschließlich von zweien der von KIKLEWICZ (2014: 65) als relevant beurteilten pragmatischen Parameter des kommunikativen Verhaltenstyps ausgegangen, nämlich dem Grad der Expressivität der Aussagen und dem der Ritualisierung des Kommunikationsverhaltens. Die drei weiteren pragmatischen Parameter

---

<sup>6</sup> Zu einigen interkulturellen Aspekten beim Erlernen der deutschen Aussprache durch deutschlernende Araber s. BADR (2015: 203–222).

(Höflichkeitsgrad, Grad der Monologisierung/Dialogisierung, Grad der stilistischen Differenzierung der Sprache) werden mitbehandelt, was sich aus der Tatsache ergibt, dass kommunikative Tugenden bzw. Ideale sowohl zusammenspielen als auch zueinander im Konflikt stehen können. Als Beispiel für einen möglichen Konflikt zwischen kommunikativen Werten gilt der Wert Höflichkeit, der mit dem Wert „der Interessantheit – mit dem Risiko, ein Tabu zu verletzen, oft konfligiert. Prägnanz impliziert Verzicht auf sonst vielleicht erwünschte höfliche Umständlichkeiten. Sachlichkeit kann Takt verdrängen“ (HERMANN 2003: 370, vgl. auch HUNEKE/STEINIG 2013: 82, LIANG 2003: 247). In Bezug auf das Zusammenspiel zwischen dem Grad der Expressivität der Aussagen einerseits und dem Höflichkeitsgrad bzw. der Monologisierung/Dialogisierung andererseits wird z. B. auch vom „höflichen Umschiffen unangenehmer Wahrheiten“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 82) gesprochen (vgl. ausführlicher unter 3.3).

### 3.1 Transfers im sprachsystematischen Bereich

In den hier untersuchten Aufsatztests und E-Mails ließen sich vor allem Transfers aufgrund sprachsystematischer Unterschiede zwischen dem Sprachenpaar Arabisch-Deutsch in folgenden drei Bereichen feststellen:<sup>7</sup>

**a) Stellung des finiten bzw. infiniten Verbs bzw. der Verbteile:** Da im Arabischen der infinite Prädikatsteil im Hauptsatz stets vor dem direkten Objekt steht, wird in den meisten vorliegenden Aufsatztests der infinite Prädikatsteil vor dem direkten Objekt gebraucht. So werden von den getesteten Studierenden deutsche Sätze wie folgt gebildet: *sie hat gespielt mit mir, ich habe gelesen das Buch, mein Vater und ich haben besucht meine Großmutter*. Hierher gehören auch die Transfers, die dadurch erfolgen, dass im Arabischen für die Bildung der Vergangenheitsformen nur das Hilfsverb *kanā*<sup>8</sup> mit den dazugehörigen Wortformen benutzt wird. Dementsprechend verwechseln die getesteten Studierenden *haben* und *sein*: *ich bin gelernt, ich bin Karate gespielt, sie haben spazieren gegangen*. Ein anderes Problemfeld hat damit zu tun, dass es im Arabischen das Sprachphänomen der trennbaren Verben nicht gibt, sodass das an das Satzende zu stellende finite Element des Verbalkomplexes entweder ganz vergessen oder folgendermaßen positioniert wurde: *ich zurück komme, wir spazieren gehen, spazieren wir gehen* usw.

<sup>7</sup> Das untersuchte Textkorpus kann beim Autor angefragt werden.

<sup>8</sup> Das Sonderzeichen „ā“ steht nach dem morgenländischen Umschriftsystem für ein langes „a“.

**b) Gebrauch des Tempus:** Ausnahmslos treten in den Aufsatztests Transfers bezüglich des Gebrauchs vor allem des Präteritums und des Perfekts auf. So werden durch Studierende Sätze wie folgt gebildet: *ich war zur Universität gegangen, als ich Kind gewesen bin*. Obwohl diese Art „charakteristische[r] Orientierungslosigkeit [...] bei der Auseinandersetzung mit grammatischen Fragestellungen“ (BACHMANN-STEIN 2006: 95) allgemein auch bei deutschen MuttersprachlerInnen zu finden ist und durch die falsche Lernthese „Perfekt sei mündlich und allenfalls eher umgangssprachlich“ entstehen kann, lässt sich dies bei deutschlernenden Arabern mit fehlendem alltäglichem bzw. schulischem Sprachbewusstsein/Sprachwissen und demzufolge fehlendem Unterscheidungsvermögen zwischen Tempusformen bereits in der eigenen Sprache begründen (vgl. dazu ausführlicher BADR 2016: 147).

**c) Genusmarkierung von Artikeln bzw. von Pronomina:** Der sprachsystematische Bereich, der bei den arabischen Germanistikstudierenden die meisten Transfers mit sich bringt, ist der der Genusmarkierung. Das Arabische kennt nur zwei Genera: maskulin und feminin. Bezüglich eines dritten Genus wie Neutrum fehlt es den Lernern an Vorstellungskraft. Daher sind sie immer sehr verwundert, wenn sie bspw. erfassen, dass es sich bei deutschen Nomina wie *Mädchen, Weib, Vamp* nicht um Feminina handelt. Als Entsprechung für das deutsche Wort *Kind* gibt es im Arabischen ein Maskulinum sowie die Möglichkeit der Hinzufügung einer femininen Endung. Diesbezüglich wäre es – auch für die Genderforschung – erhellend, der Frage nachzugehen, inwieweit das Arabische im Vergleich zum Deutschen die Markierung von Genera unter- bzw. überzeichnet. Was in der deutschen Sprache als maskulin markiert ist, kann im Arabischen feminin sein oder vice versa. Ein wesentlicher Unterschied ist überdies, dass im Arabischen das Genus nicht am Artikel markiert wird, sondern – wenn überhaupt – am Wortende. Daher formulieren die Studierenden dann im Deutschen wie folgt: *meine Frühstück, meine Freund, meiner Freundin* (Nominativ), *eine Brief, meine Tagesablauf, die Himmel* (Singular Nominativ), *der Decke* (Nominativ) usw.

### 3.2. Transfers im semantisch-lexikalischen Bereich

Mögliche Einflüsse der Erstsprache auf den Schreibprozess in der Fremdsprache im semantisch-lexikalischen Bereich erklären sich in erster Linie aus den Planungstätigkeiten. Die Dominanz der Erstsprache kann in vielen Fällen zu einer Art Überschneidung des eigentlichen Schreibens mit dem Übersetzen aus der Erstsprache führen (vgl. HUNEKE/STEINIG 2013: 156f., auch JEUK 2010: 47). In den untersuchten Aufsatztests und E-Mails wurden Transfers in folgenden Bereichen gefunden:

**a) Code-mixing-Strategie:** Dabei werden „Wörter, die in der einen Sprache nicht verfügbar sind, aus der anderen Sprache übernommen. So greift eine lernende Person auf ein Wort aus einer ihr bekannten Sprache zurück (vgl. JEUK 2010: 43). Die Getesteten greifen eher zum Englischen, das in allen staatlichen Schulen in Ägypten als erste Fremdsprache unterrichtet wird: *ich watch t.v., wir gehen zusammen essen und drinken, ich ging zu meiner Family* usw. Die in den o.g. Beispielen verwendeten englischen Wörter wie *t.v.* sind jungen MedienbenutzerInnen alltagsvertraut; für die Wahl von *drinken* und *family* dürfte die Ähnlichkeit der deutschen und englischen Wörter ausschlaggebend gewesen sein.

**b) Kulturelle Schlüsselwörter oder Ausdrücke:** Hierbei geht eher um solche Wörter oder Ausdrücke, die in der Erstsprache und -kultur „auffallend häufiger und offensichtlich sehr viel wichtiger [sind] als ihre Übersetzungswörter in anderen Sprachen. Oft sind diese Wörter bzw. Ausdrücke auch semantisch viel differenzierter, viel emotionaler und viel reicher an moralischen Implikationen als die interlingualen Synonyme dieser Wörter“ (HERMANN 2003: 368). Sie fungieren wie „Schlüssel, ein Tor zum Verständnis der Kultur, in der sie verwendet werden“ (ebd.). Illustriert sei dies an folgenden Beispielen aus den untersuchten E-Mails: *Liebe x, zuerst wie geht dir? 'In šā' Allah* (So Gott will) *sehr gut, es geht mir alhamdulillah (= Gottseidank) gut.* Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sogar deutsche MuttersprachlerInnen, die oft mit Arabern zu tun haben, solche Ausdrücke in ihre Sprache integrieren: So schrieb eine deutsche Kollegin in ihrer E-Mail an ihre – ebenfalls – deutsche Kollegin Folgendes: *Ihnen, Frau x, auch übrigens Danke für's Daumendrücken. Es hat geholfen. [...] Das vielstimmige „Alhamdulillah“ kann man sich vorstellen;-).*

**c) Lexikalische Fehler als verdeckte Fehler:** Ein verdeckter Fehler tritt auf, wenn Lernende Wörter gebrauchen, die mit ihrer Intention nicht zusammenpassen. Solche Fehler tauchen im Korpus bei der Verwendung von trennbaren Verben auf, die im Arabischen entweder – wie im Fall der trennbaren Verben – gar nicht vorkommen oder die Grundbedeutung des Wortes bzw. des Verbs – wie im Falle der Präfixe – nicht völlig ändern. Studierende drücken sich dann wie folgt aus: *ich bin um 6.00 Uhr abgestanden, danke für Ihre anständige* (gemeint ist: ständige) *Hilfe* usw.

**d) Differenzierend vs. weniger differenzierend:** Die meisten der im lexikalischen Bereich einzuordnenden Transfers haben meiner Beobachtung nach mit dem Merkmal differenzierend vs. weniger differenzierend zu tun. Das zeigt sich klar in Bezug auf die Benutzung von deutschen Präpositionen in den Aufsatztests. Im Vergleich zum Deutschen ist das Arabische weniger differenzierend bei der Benutzung von Präpositionen. Für Präpositionen mit

lokaler Bedeutung wie *nach* (nach Deutschland), *in* (ins Kino), *an* (ans Meer), *auf* (auf den Markt) *zu* (zu meinem Vater) gibt es im Arabischen nur eine einzige Entsprechung, nämlich *'ilā*. Daher kommt es in den Aufsatztests zu folgenden Kombinationen: *nach Universität, zu Markt, nach Kino* usw. Gleiches gilt für temporale Präpositionen: *in Morgen, im Abend, am Nacht* usw. Der Aspekt differenzierend vs. weniger differenzierend betrifft desgleichen verschiedene Autosemantika. So wird von den Studierenden anstelle von *Zuhause lernen* der Ausdruck *Zuhause studieren* benutzt, da das arabische Verb *darasā* (ungefähr = studieren) in beiden Kontexten (*an der Uni studieren, Zuhause lernen*) gebraucht werden kann. Ebenso wird das Lexem *Lektion* als Äquivalent für Unterricht benutzt: Im Arabischen ist das Wort *dars* mehrdeutig (Lektion und Unterricht).

### 3.3 Transfers im pragmatischen Bereich

Unterschiede in den pragmatischen Strukturen zweier Sprachen können durch mehrere Faktoren begründet sein, wie Konventionen, Sprachroutinen und Sprachrituale, Weisen der sprachlichen Selbstdarstellung, kommunikative Tugenden bzw. Ideale (vgl. HERMANN 2003: 369). Bei arabischen Germanistikstudierenden tragen gleichermaßen – wie andernorts auch – Faktoren wie Traditionen von Autorität, religiöse, soziale, familiäre, institutionelle und politischen Strukturen (vgl. RIEDNER/STEINMANN 2008: 246) dazu bei, dass Transfers im pragmatischen Bereich bei fremdsprachlicher Textrezeption sowie -produktion auftreten können.

#### 3.3.1 Grad der Expressivität der Aussagen

Im Anschluss an GESTELAND (1996) ist die Einstellung zur Hervorhebung eigener emotionaler Zustände in verschiedenen nationalen und regionalen Kulturen sowie auch sozialen Milieus unterschiedlich. Demzufolge sind grundsätzlich zwei Kulturen zu unterscheiden, die expressive und die reservierte (vgl. KIKLEWICZ 2014: 70). Im Hinblick auf die „Maxime der Quantität: Ein Schreiber hat so viel zu schreiben, wie es nötig ist, aber nicht zu viel“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 82) weist das Sprachpaar Deutsch-Arabisch relativ klare Unterschiede auf: Während Deutsche im interkulturellen Vergleich sprachökonomischer zu sein scheinen (vgl. ebd.), repräsentieren Araber eine wortreich-expressive Kultur (ausführlicher vgl. ARRAS 2001: 1648f.).

Dass Araber „verbale Zurückhaltung“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 82) im Deutschen beim Ausdruck von Verbundenheit als unangenehm oder nicht höflich empfinden können, lässt sich an einer aktuellen Äußerung einer arabischsprachigen syrischen Geflüchteten konkret belegen, die – wenngleich etwas

übertrieben – eine „Sonderlektion über Verabschiedungssätze“ in Lehrwerken für die deutsche Sprache vermisst:

Es müsste dringend eine Sonderlektion über Verabschiedungssätze hinzugefügt werden, die für das dreistündige Verabschiedungsritual an der Türschwelle ausreichen. Denn mir ist in meinem Lehrbuch etwas Gefährliches aufgefallen. Etwas, das unsere kulturelle Besonderheit so gar nicht berücksichtigt: Die Abschiedsformeln, die wir lernen, sind viel zu kurz! „Auf Wiedersehen“... ist das alles? Das könnte zum Ausbruch von Familienkriegen und zur Auflösung von Verlobungen führen. Es ist absolut notwendig, dafür eigens ein Kapitel zusammenzustellen, das auf Deutsch einen angemessenen Dialog für die verlängerte Verabschiedung an der Wohnungstür enthält (ABBAS 2016: 40).

Die Maxime der Quantität kommt in den von mir untersuchten E-Mails deutlich zum Ausdruck. Die folgenden Sätze, die von Studierenden – ausgerechnet – an ihre DozentInnen gerichtet werden, wiederholen sich gehäuft: *Ich hoffe, dass es Ihnen gut geht und alles in Ordnung bei Ihnen ist; Wie geht es Ihnen? Hoffe alles bei Ihnen in Ordnung geht* oder *Ich habe gewusst und gehört, dass Sie in Deutschland sind. Aber ich weiß nicht, ob es wahr ist oder nicht*. Wie im Englischen und Türkischen (vgl. HUNEKE/STEINIG 2013: 33f.) gehört auch im Arabischen der sinngemäße Zusatz: *Wie geht es?* ganz selbstverständlich mit zur Begrüßungsformel.<sup>9</sup>

Im Deutschen wird die Angemessenheit einer Quantität erkennbar differenziert, und zwar zusammenhängend mit Nähe/Distanz bzw. Öffentlichkeit/Privatheit zwischen den KommunikationspartnerInnen. Eine Kollegin von mir empfand bspw. die Rundmail eines arabischen Germanisten, der über eine halbe Druckseite lang einer größeren Öffentlichkeit einen ausführlichen Bericht über alle Etappen seiner langwierigen Krankheitsgeschichte mit mehreren Operationen geschickt hatte, explizit als aufdringlich. Die in jedes körperliche und medizinische Detail gehende, sehr konkrete und emotional-expressive Darstellung bewertete sie als „entschieden zu intim“, d. h. für die „Kommunikationsbedingungen und die eingebundenen Teilnehmer“ (KIKLEWICZ 2014: 69f.) nicht geeignet.

---

<sup>9</sup> Wie im Englischen und Türkischen wird auch im Arabischen „keine Antwort auf die Frage nach dem Befinden erwartet. Schließt man diese Frage im Deutschen der Begrüßung an, sollte man aber damit rechnen, dass der Interaktionspartner darauf eingeht und berichtet, wie sein Befinden ist“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 33f.).

### 3.3.2 Grad der Ritualisierung des Kommunikationsverhaltens (Grad der Förmlichkeit)

Bei dem Grad der Ritualisierung des Kommunikationsverhaltens hat man es vor allem mit konventionellen Gründen und Faktoren von Sprechakten (vgl. KIKLEWICZ 2014: 71) oder mit der „Maxime der Modalität“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 83) zu tun, d.h. es geht um die Angemessenheit von sprachlichen Äußerungen in Bezug auf die soziale Situation und die Gesprächspartner (vgl. ebd.).

Wie arabische Germanistikstudierende mit dem Deutschen hinsichtlich des Grades der Ritualisierung des Kommunikationsverhaltens bzw. Förmlichkeit spielen, scheint von zwei Arten des Transfers von Elementen der eigenen Sprache bzw. Kultur beeinflusst zu sein. Erstens: Da die meisten – wenn nicht alle – arabischen Staaten zurzeit autoritative Staats- und Gesellschaftsordnungen repräsentieren, ist zunächst mit einer Art „Verkümmern der informativen Funktion der [von diesen GermanistInnen schriftlichen produzierten] Texte [zu rechnen], um purem Konventionalismus und leerem Etikettieren zu weichen“ (WARCHALA 2003: 145 nach KIKLEWICZ 2014: 71). Zweitens: Hier kommen unterschiedliche Grade der sprachlichen Differenzierung zwischen offizieller und nicht-offizieller Kommunikation zum Tragen.

Was den Aspekt des Autoritativen betrifft, so kann dieser als gesellschaftsprägend gelten. Er kommt auch z. B. mit der gängigen Unterrichtsform in den arabischen Ländern zum Ausdruck. Dort überwiegt „der Frontalunterricht mit Lehrvortrag. Gruppen- oder Paararbeit ist wenig verbreitet. [...] Der Lehrkraft wird generell großer Respekt gezollt“ (ARRAS 2001: 1607). Weiter heißt es dann:

Hausaufgaben bestehen bereits in der Grundschule darin, Texte vorlesen und rezitieren zu können. [...] Dieses in der Schule entwickelte Lern- und Leseverhalten hat auch im Studium Bedeutung. [...] Allerdings werden Lese- und Verstehensstrategien nur in Ansätzen vermittelt und geübt [...]. (ARRAS 2001: 1648)

Infolgedessen ist es kaum verwunderlich, dass die von den Studierenden an ihre DozentInnen geschriebenen E-Mails von im Sinne „ritueller Kommunikation, von Banalitäten, rituellen Redewendungen mit Wünschen“ (KIKLEWICZ 2014: 71) gekennzeichnet sind. Einige Beispiele zur Veranschaulichung: *Ich bedanke mich bei Ihnen für Ihre Hilfsbereitschaft und die Korrekturmöglichkeiten, die Sie mir anbieten. Als ich Sie zum ersten Mal gesehen habe, erkannte ich durch Ihre Augen die Barmherzigkeit und die Menschenfreundlichkeit, deswegen habe ich Ihre Hilfe erwartet. Noch mal*



in Ägypten bspw. auch ernsthafte wissenschaftliche Studien zu der Frage, ob bei den oben genannten arabischen Anredepronomina bzw. -wörtern – wie im Deutschen – weitere Faktoren „wie Alter, Geschlecht, Schulbildung, Beruf, politischer Einstellung, Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner, räumlicher Umgebung u. a.“ (HUNEKE/STEINIG 2013: 83) zu berücksichtigen sind.

Gelegentlich machen arabische Germanistikstudierende bei der Anrede bzw. bei der Begrüßung in offiziellen E-Mails von *Hallo* Gebrauch – wie es in den mir zur Verfügung stehenden E-Mails auch der Fall ist –, was jedoch nicht unbedingt von Unhöflichkeit zeugt. Es lässt sich schwer sagen, ob ein solcher Gebrauch mit dem Unvermögen, zwischen den nach dem Förmlichkeitsgrad unterschiedlichen deutschen Anredeformeln zu differenzieren, zu tun hat oder vielleicht eher mit einem Trend v.a. der Jüngeren in der ganzen Welt, in dem „eine andere kommunikative Tugend wichtiger als Höflichkeit geworden [ist]“ (HERMANN 2003: 370): „Überall in Deutschland und vielleicht auch in der europäischen Alltagskultur heißt es: ‚freundliche Bedienung gesucht‘. Höflich braucht diese Bedienung gar nicht mehr zu sein; so dürfen Gäste mit Hallo begrüßt werden“ (ebd.). Dieser Paradigmenwechsel ist auch beim Schreiben von E-Mails allgemein auffällig. Es werden zunehmend bspw. „Höflichkeitsformen, wie sie in einem traditionellem Brief üblich sind, nicht eingehalten“ (JEUK 2010: 53). Araber haben bei der Benutzung von *Sie* oder *Du* ohnehin nicht in dem Maße strenge Regeln wie Deutsche. Das Prinzip, dass man beim Wechsel auf die Du-Ebene vorher das Einverständnis des Gegenübers einholen soll und nur die ältere Person das überhaupt einleiten kann, ist in arabischen Sprach- und Kulturgemeinschaften meist nicht geläufig. Man wechselt nach Gutdünken bzw. Empfinden und beobachtet bzw. reagiert dann auf die Reaktion der GesprächspartnerInnen. Auch wenn Araber Anredepronomina oder -wörter benutzen, die dem deutschen *Sie* ähneln, halten sie sich dabei größtenteils nicht an die Regeln der dafür geeigneten Verbkonjugationen. Daher überrascht es nicht, dass deutschlernende Araber – vor allem bei mündlichen Produktionen – unabsichtlich *Sie* und *Du* verwechseln, was deutsche GesprächspartnerInnen peinlich berühren mag.

#### 4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die in diesem Beitrag dargestellten Überlegungen lassen sich wie folgt in fünf Thesen gebündelt zusammenfassen:

- 1 Der hochschuldidaktischen Weiterentwicklung im Rahmen der arabischen Auslandsgermanistik stehen derzeit zwei Realitäten im Wege: a) die fehlende

- interdisziplinäre Kooperation zwischen GermanistInnen und DidaktikerInnen in Forschung und Lehre, b) die starke Orientierung der arabischen Auslandsgermanistik an der Inlandsgermanistik, die zugunsten einer interkulturellen Bearbeitungs- bzw. Sichtweise abzulösen ist.
- 2 Der Kontext der Vermittlung der deutschen Sprache ist arabisch. Damit ist zu erwarten und auch zu berücksichtigen, dass sich der (Sprach-)Aneignungsprozess der deutschen Sprache und Kultur eher an der arabischen Sprache und Kultur orientiert.
  - 3 Die Komplexität der Schreibkompetenz, an der unterschiedliche kognitive, sprachliche, motivationale und affektive Kompetenzen beteiligt sind, lässt sich am besten ermitteln, wenn diese neben interkulturellen Überlegungen zu den Produktionen gleichzeitig handlungsorientiert sowie sprachkomparatistisch angegangen wird.
  - 4 Prozesse interkultureller Kommunikation sind in allen Sprachqualifikationen feststellbar, wobei – wie nachgewiesen – lexikalisch-semantische bzw. pragmatische Faktoren besonders spannende Verflechtungen mit sich bringen können.
  - 5 Es bleibt für zukünftige Forschung nicht zuletzt zu wünschen, dass interkulturelle Faktoren während des Schreibprozesses und der Schreibphasen (Einstiegs- und Planungsphase sowie Erarbeitungsphase) im Unterricht beobachtet und dann untersucht werden. Der sog. prozessorientierte Ansatz in der Schreibdidaktik sowie GRIEßHABERs Schreibmodell (2006 u. 2008) können diesbezüglich nutzbringend sein.

### **Literaturverzeichnis:**

- ABBAS, Rasha (2016): Die Erfindung der deutschen Grammatik. Aus dem Arabischen von Sandra Hetzl. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- ABDALLA, Heba (2011): Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz. Online veröffentlichte Dissertation. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. URL: <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/AbdallaHeba/diss.pdf> [10.07.2017]
- ARRAS, Ulrike (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ägypten. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici u. Hans-Jürgen Krumm. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1602–1609.

- ARRAS, Ulrike (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Marroko. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici u. Hans-Jürgen Krumm. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1642–1651.
- AUERNEIMER, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BACHMANN-STEIN, Andrea (2006): Holistische Textsortenanalysen im Deutschunterricht – am Beispiel von Pressetexten. In: Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Hrsg. v. Carmen Spiegel u. Rüdiger Vogt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85–103.
- BADR, Mohy Gamal (2015): Sprachspiele und Wortspiele: Überlegungen zum DaF-Unterricht. In: Journal of Faculty of Languages & Translation, Jg. 33, Nr. 16, S. 188–222.
- BADR, Mohy Gamal (2016): Textsorten und Textrezeptionen. Didaktische Überlegungen im Rahmen der arabischen Auslandsgermanistik. In: Journal of Faculty of Languages & Translation, Jg. 33, Nr. 16, S. 96–158.
- EHLICH, Konrad (1994): Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Info DaF Jg. 21, Nr. 1, S. 3–24.
- EHLICH, Konrad (2013): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In: Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Hrsg. v. Jürgen Erfurt, Tatjana Leichsering u. Reseda Streb. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Redaktion Obst, S. 21–37.
- FÖLDES, Csaba (2007): Das ‚Eigene‘, das ‚Fremde‘ und das ‚Interkulturelle‘ als Untersuchungsgegenstände in der Sprachgermanistik. In: Kairoer Germanistische Studien, Band 17 (2007), S. 595–621.
- GESTELAND, Richard R. (1996): Cross cultural business behavior: marketing, negotiating and managing across cultures. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- GÖTZE, Lutz/HELBIG, Gerhard (2001): Linguistischer Ansatz. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. 1. Auflage. Hrsg. v. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici u. Hans-Jürgen Krumm. Berlin/New York: de Gruyter, S. 12–31.
- GRIEßHABER, Wilhelm (2006): Schreiben mit ausländischen Kindern. In: Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Hrsg. v. Johannes Berning, Nicola Keßler u. Helmut H. Koch. Berlin: LIT, S. 306–333.
- GRIEßHABER, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9. Hrsg. v. Bernt Ahrenholz u. Ingelore Oomen-Welke. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 228–238.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W. B. (2003): Interkulturelle Kommunikation. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 75–81.

- HERMANN, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 363–373.
- HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- JEUK, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- KIKLEWICZ, Aleksander (2014): Semantik und Pragmatik: Dialektik gegenseitiger Relationen in der Perspektive interkultureller Linguistik. In: Internationale Fachtagung „Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik“. Hrsg. v. Csaba Földes. Tübingen: Narr Verlag, S. 65–81.
- KINAWI, Heba (2013): Zur Anwendung des Ansatzes der Schreibkonferenz auf die Entwicklung einiger Schreibkompetenzen bei den DaF-Lehrer-Studenten. In: magalat dirasat fi el-manahig wa turuq at-tadris, Band 198. Kairo: magalat dirasat fi el-manahig wa turuq at-tadris, S. 2–40.
- KLIEME, Eckhard/BECK, Bärbel (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- KNIFFKA, Gabrielle/SIEBERT-OTT, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- KÖNIGS, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hifeisen u. Claudia Riemer. Berlin/New York: de Gruyter, S. 754–764.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Weimar/Stuttgart: J. B. Metzler, S. 413–417.
- LIANG, Yong (2003): Höflichkeit. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Weimar/Stuttgart: J. B. Metzler, S. 244–253.
- MATTA, Hilda (2007): Kulturspezifisch geprägte Textsorte als Grenzfälle der Übersetzung. Eine Untersuchung anhand deutscher und ägyptisch-arabischer Texte. In: Kairoer Germanistische Studien, Band 17 (2007), S. 763–777.
- NEULAND, Eva (2012): DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektive. In: Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht. Hrsg. v. Andrea M. Birk u. Claudia Buffagni. Münster et al.: Waxmann, S. 15–32.
- RIEDNER, Renate/STEINMANN, Siegfried (2008): Germanistik als transnationaler Dialog. Zu Entwicklungslinien und Perspektiven der Germanistik in Ägypten. In: Alexandrinische Gespräche. Hrsg. v. Renate Riedner u. Siegfried Steinmann. München: IUDICIUM Verlag, S. 239–257.
- ROCHE, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen: A. Francke.

- SCHERNER, Maximilian/ZIEGLER, Arne (Hrsg.) (2006): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Narr.
- SCHRÖDER, Ulrike (2014): *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Brasilianern im Lichte von Strategien der (Un-)Höflichkeit, divergierenden Konfliktstilen und Formen des Beziehungsmanagements*. In: *Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik*. Hrsg. v. Csaba Földes. Tübingen: Narr Verlag, S. 207–224.
- SPIEGEL, Carmen/VOGT, Rüdiger (Hrsg.) (2006): *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- STEINMANN, Siegfried (2007): *Interkulturelle Textdidaktik*. In: *Kairoer Germanistische Studien*, Band 17 (2007), S. 527–538.
- STEINMETZ, Host (2003): *Das Problem der Aneignung*. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 559–561.
- TURK, Horst (1993): *Alienität und Alterität als Schlüsselbegriffe einer Kultursemantik. Zum Fremdeheitsbegriff der Übersetzungsforschung*. In: *Kulturthema Fremdheit*. Hrsg. v. Alois Wierlacher. München: Idicuum, S. 173–199.
- WARCHALA, Jacek (2003): *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WIERLACHER, Alois (Hrsg.) (1993): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung. Mit einer Forschungsbiographie von Corina Albrecht*. München: Idicuum.
- WIERLACHER, Alois/BOGNER, Andrea (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.