



Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht

Lale Behzadi, Peter Konerding und Christian Nerowski

Abstract: Sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Schulpraxis fristet der Arabischunterricht als moderner Fremdsprachenunterricht ein Schattendasein. Mit dem vorliegenden Artikel wird er ins Licht gerückt: Nach der Darstellung der gesellschaftlichen Relevanz und des Bildungspotentials des Arabischunterrichts werden bezugnehmend auf ein Schulprojekt didaktische Überlegungen dargestellt sowie empirische Befunde zu Teilnahmemotiven bzw. -begründungen der Schülerinnen und Schüler berichtet. Es wird ein Ausblick auf die Integrierung der Arabischdidaktik in die Lehrerbildung gegeben.

Both in academic discourse and school practice, teaching Arabic as a modern foreign language does not gain much attention. This article, however, spotlights Arabic didactics. After a delineation of the social relevance and the educational potential of Arabic tuition, some didactic considerations are reported on the basis of a teaching project. Empirical findings on students' motives and reasons for participation are outlined. The article gives an outlook on the involvement of Arabic didactics in teacher education.

Schlüsselwörter: Arabischdidaktik, Aktionsforschung, Gymnasium, moderne Fremdsprache; Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL), action research, high school, modern foreign language.

1 Die Erschließung des Arabischunterrichts für Schulpraxis und Bildungswissenschaft

Der Unterricht der arabischen Sprache als moderne, gymnasiale Fremdsprache für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler fristet sowohl in der deutschen Schulpraxis als auch im deutschsprachigen schulpädagogischen und fachdidaktischen Diskurs ein Schattendasein. Beides bedingt einander: Die nur vereinzelte Praxis des schulischen Arabischunterrichts erschwert diesbezügliche Forschungen; und der nur wenig reichhaltige Fundus an evaluierten, systematisierten und reflektierten Konzepten zum schulischen Arabischunterricht erschwert die Verbreiterung und Intensivierung der schulischen Praxis.

Mit dem vorliegenden Artikel sollen Auswege aus diesem Kreislauf aufgezeigt und besprochen werden. Es wird ein konzeptioneller und empirischer Beitrag geliefert zur Erschließung des Arabischunterrichts sowohl für die schulische Praxis als auch für die darauf bezogenen wissenschaftlichen Diskurse. In einem ersten Schritt werden die gesellschaftliche Relevanz und das Bildungspotential des Arabischunterrichts insbesondere an Gymnasien erörtert (Kap. 2). Bezugnehmend auf einen im Schuljahr 2017/18 an einem Gymnasium im Wahlfachbereich durchgeführten Arabischunterricht werden anschließend Überlegungen zu einem didaktischen Konzept des Arabischunterrichts vorgestellt (Kap. 3). Basierend auf einer qualitativen Studie werden die Motive und Gründe der Schülerinnen und Schüler, die an dem Arabischunterricht teilgenommen haben, zur Auseinandersetzung mit der arabischen Sprache dargestellt (Kap. 4). Der Artikel endet mit einem Ausblick auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Arabisch (Kap. 5).

2 Potenziale und Begründung des Arabischunterrichts

2.1 Gesellschaftliche Begründungen

Die arabische Welt ist seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts wieder verstärkt in den Fokus der Weltöffentlichkeit getreten. Einerseits durch die aufstrebenden Golfstaaten, die inzwischen wirtschaftlich, teilweise auch politisch und militärisch, feste Partner der westlichen Staatengemeinschaft einschließlich Deutschlands sind; andererseits durch politische Konflikte und militärische Auseinandersetzungen in verschiedenen arabischen Ländern, an denen Europa teilweise beteiligt ist und deren Auswirkungen auch in Deutschland spürbar sind, nicht zuletzt durch die Migrationsbewegungen der letzten Jahre.

Abgesehen von den aktuellen Verknüpfungen Deutschlands mit der arabischen Welt sind die Gründe für die Einführung von Arabisch als moderner Fremdsprache an weiterführenden Schulen zunächst rein quantitativ: Weltweit verwenden über 300 Millionen Menschen einen der zahlreichen arabischen Dialekte als Erstsprache und das moderne Hocharabisch als Amts- und Bildungssprache (vgl. Ethnologue 2018). Dazu kommen weit über eine Milliarde Muslime, die mit dem Arabischen als Liturgiesprache und Sprache des Korans vertraut sind (vgl. Guth 2012: 81). In mehr als 20 Ländern ist Arabisch Amtssprache; Arabisch ist außerdem seit 1973 eine von sechs offiziellen Sprachen der UNO (vgl. Hammarskjöld Library 2018).

Die arabische Sprache hat darüber hinaus eine Vielzahl von Schrifterzeugnissen hervorgebracht, die zur Kulturgeschichte der Menschheit zählen und den europäischen Bildungskanon mitgeprägt haben. Sie fungierte auch als Scharnier für Übersetzungen aus dem Griechischen ins Lateinische; auch Klassiker aus dem Sanskrit und aus dem Persischen fanden weltweite Verbreitung durch arabische Übertragungen. Das Erlernen der arabischen Sprache eröffnet demnach Wissensräume, die Verständnis für historische Konstellationen, Wissenstransfer und kulturelle Verflechtungen ermöglichen.

Zur höheren Schulbildung sollte die Möglichkeit gehören, eine außereuropäische Fremdsprache zumindest in Grundzügen zu erlernen, noch besser: ein nichtlateinisches Alphabet. Dabei geht es auch in einem linguistischen und kognitiven Sinn um eine Horizonterweiterung. Die arabische Sprache bietet hier verschiedene Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler, neue Kommunikationsmechanismen und Verständigungsebenen kennenzulernen und dabei bekannte Muster zu überprüfen, ggf. auch ins Verhältnis zu setzen zu bereits erlernten Sprachen: Die ausgeprägte Registervielfalt, das andersartige Schriftsystem, die charakteristischen Kehllaute und emphatischen Konsonanten, sowie die Lexik, die kaum Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen aufweist (vgl. Bouras-Ostmann 2016: 484). Dabei regen einige grammatische Besonderheiten zur Reflexion über sprachliche Differenz an. Dies gilt etwa für den Dual, der neben den beiden Numeri Singular und Plural die Zweizahl ausdrückt, oder auch für das den semitischen Sprachen gemeinsame Wurzelsystem, durch welches sich die meisten Wörter eines semantischen Feldes immer auf drei gleiche Grundkonsonanten zurückführen lassen.

Abgesehen von dem intellektuellen Vergnügen, eine außereuropäische Fremdsprache zu lernen, erwerben Schülerinnen und Schüler durch die Begegnung mit dem Arabischen auch Kompetenzen, die sie befähigen, die Herausforderungen einer komplexen Gegenwart besser zu bewältigen. So ist beispielsweise kultursensibles Handeln bei der Patientinnen- und Patientenversorgung eine aktuelle Forderung im Gesundheitswesen (vgl. Baykara-Krumme 2013: 10). Aktive Fremdsprachen-

kenntnisse sind ein Beispiel für dessen konkrete Umsetzung und können eine wertvolle Zusatzqualifikation im Berufsleben darstellen. Auch für die Wirtschaft und den internationalen Handel gilt: Interkulturelle Kompetenzen werden immer wichtiger (Bolten 2007: 21). Die mediale, wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Globalisierung der Welt ist, ganz unabhängig von der jeweiligen politischen Einordnung, eine Tatsache, mit der sich junge Menschen auseinandersetzen müssen.

Schulischer Arabischunterricht bietet also die Möglichkeit, sich einen reflektierten Zugang zu einer Nachbarregion Europas zu erschließen, die in vielfältiger Weise mit Europa und mit Deutschland verbunden ist.

2.2 Bildungstheoretische Begründungen

Dabei scheint die arabische Sprache vor allem an das gymnasiale Bildungsideal anschlussfähig zu sein. Arabischunterricht bietet großes Potential, der gymnasialen Anforderung, Schülerinnen und Schüler zu „abstrakter, theoretischer, vernetzter und selbstständiger geistiger Durchdringung komplexer und komplizierter Lerninhalte“ (Wiater 2011: 24) herauszufordern und dabei die Lerninhalte in „Geschichte, Gesellschaft und Kultur“ (ebd.) einzubetten, nachzukommen.

Humboldts neuhumanistisches Bildungsideal, in dessen Tradition das deutsche Gymnasium verortet ist, fasst die Sprache als Vermittlerin zwischen Individuum und Welt auf. Das Beherrschen einer Sprache ist damit Voraussetzung von Denken und Bildung schlechthin. Das spezifische Potenzial der arabischen Sprache erwächst aus ihrer Distanz zur deutschen Sprache: Da die Sprache des Individuums seine Weltansicht präformiert und begrenzt (vgl. Konrad 2010: 88–97), beinhaltet der Erwerb einer Fremdsprache den Erwerb alternativer Verstehensweisen der gleichen Sachverhalte und Phänomene. Der Erwerb der arabischen Sprache zeigt Schülerinnen und Schülern damit nicht nur die Kulturgebundenheit des eigenen Denkens auf, sondern ist gleichzeitig ein Schlüssel für das Verständnis fremder Kulturen (vgl. Bosse 2009: 17–18). Der Unterricht der arabischen Sprache kann mithin als vielversprechendes Element einer von den Gymnasien zu entwickelnden Antwort sowohl auf gesellschaftliche Globalisierungstendenzen (vgl. Wiater 2008: 85–87) als auch auf die Frage nach dem ‚Wesen‘ der europäischen Identität (vgl. Nidarümelin 2012: 65–66) verstanden werden.

Der Erwerb des Arabischen als distanter und intern differenzierter Fremdsprache kann auch als Einübung in den Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität verstanden werden. Moderne Gesellschaften zeichnen sich, so Anhalt (2012: 36–39), sowohl durch die Komplexität von Situationen (die unter unterschiedlichen, gleicher-

maßen gültigen Perspektiven beschrieben werden können) als auch durch die Komplexität von Sachverhalten (deren Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung keinen erkennbaren Regeln unterliegt) aus. Der gymnasialen Bildung kommt in einer solchen Perspektive die spezifische Bedeutung zu, die Schülerinnen und Schüler „auf die mit der Komplexität der Gesellschaft verbundenen Anforderungen durch Einübung in die Perspektivität der Erkenntnissituation und Einübung in den Umgang mit der unberechenbaren Dynamik der zu erkennenden Sachverhalte“ (Anhalt 2012: 45) vorzubereiten. Wieder sind es die Distanz der arabischen Sprache zur deutschen Sprache und die dialektale Differenziertheit der arabischen Sprache, die sie Schülerinnen und Schüler als Inhalt zur Einübung des Umgangs mit Komplexität dienen lässt.

2.3 Das Interesse an der Fremdsprache Arabisch

Auch wenn für Deutschland keine im Detail prüfbareren Zahlen vorliegen, legen Presseberichte nahe, dass die Zahl der Menschen, die Arabisch lernen möchten, zunimmt (vgl. Kempf 2016; Paßlick 2017). Auch im europäischen Ausland ist eine Zunahme des Interesses zu beobachten. So lernten im Jahr 2006 in Frankreich 6561 Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe die Fremdsprache Arabisch, zehn Jahre später aber bereits 13041 (vgl. Ministère de l'éducation nationale 2007: 131; 2017: 115). Auch andere distante Fremdsprachen, wie etwa Chinesisch, Japanisch oder Hebräisch erfreuen sich im französischen Schulsystem steigender Beliebtheit (ebd.).

An den Hochschulen zeichnet sich ein steigender Bedarf ab, vor allem an Kursen, die außerhalb einschlägiger Studiengänge Grundkenntnisse des Arabischen vermitteln. Grund dafür ist u.a. ein gestiegenes Interesse im Zusammenhang mit dem sogenannten Arabischen Frühling sowie mit Geflüchteten aus arabischen Ländern. Da in vielen Berufsfeldern Grundkenntnisse des Arabischen von Vorteil sind oder künftig sein werden, bilden Arabischkenntnisse auch eine Zusatzqualifikation für den beruflichen Werdegang.

Zu berichten ist auch von einem gestiegenen Interesse der Lehrkräfte an der arabischen Sprache. Im Rahmen des von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg geförderten Projekts *WegE: Wegweisende Lehrerbildung* hat sich die Bamberger Arabistik am Teilvorhaben *KulturPlus* beteiligt¹, das der kulturbezogenen Lehrerbildung gewidmet ist und insbesondere der Einbeziehung des breiten Spektrums geistes- und kulturwissenschaftlicher Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in Aus- und Fortbildungsangebote dient. Die

¹ Dazu zählte u. a. eine Einführung in „die arabische Sprache und ihr kulturelles Umfeld“ für Studierende der beruflichen Bildung und des Lehramts sowie für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter: <https://www.uni-bamberg.de/wege/kulturplus/>.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der arabistischen Veranstaltungen waren zu einem größeren Teil mit Kindern aus geflüchteten Familien befasst und erhofften sich ein besseres Verständnis für die Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler sowie Erleichterungen im pädagogischen Alltag (vgl. Behzadi/Konerding 2018: 235–236). Interesse zeigten auch diejenigen Lehrkräfte, die nicht primär Willkommensklassen oder Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterrichteten, sondern sich Wissenszuwachs und Perspektiverweiterung erhofften, auch mit dem Ziel, diese Kenntnisse wiederum in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

Dieses erweiterte Interesse hat eine Entwicklung befördert, die bereits seit geraumer Zeit auf internationaler Ebene zu beobachten ist: die Vermittlung des Arabischen als ein professionelles und akademisches Feld anzuerkennen und entsprechend zu fördern. *Arabisch als Fremdsprache* (AraF) bzw. *Teaching Arabic as a Foreign Language* (TAFL) widmet sich der Erarbeitung und Erforschung methodischer Zugänge und der Analyse praktischer Lehrerfahrung, um die Didaktik des Arabischen auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Debatten über die Einbindung diglossischer² Sprachpraxis in den Unterricht spielen ebenso eine Rolle wie die Etablierung von Standards und kanonischen Inhalten in der Lehre sowie die Entwicklung von Kompetenzmodellen.³ Dass die Didaktik europäischer Sprachen hier schon viel weiter ist, liegt auch in der fehlenden systematischen Ausbildung von Lehrpersonal begründet. Da es in Deutschland kaum Möglichkeiten gibt, mit Arabisch bereits in der Schule in Berührung zu kommen (anders als etwa in Frankreich; siehe auch *Le centenaire de l'agrégation d'arabe* 2006), können Studierende in der Regel nicht auf Vorkenntnissen aufbauen. Die Chance, entsprechendes Potential bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern frühzeitig zu fördern, geht damit verloren.

² Unter Diglossie wird gemeinhin die funktionale Trennung zweier verschiedener Sprachvarietäten innerhalb einer Sprachgemeinschaft verstanden. Als Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum kann die Differenzierung zwischen der Amtssprache Hochdeutsch und den im Alltag verwendeten alemannischen Mundarten in der Deutschschweiz gelten.

³ So u.a. diskutiert auf den Bamberger Tagungen „Arabisch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum“ 2018 und „Kompetenzorientierung im Arabischunterricht“ 2019: <https://www.uni-bamberg.de/arabistik/aktivitaeten/>.

3 Arabischunterricht am Gymnasium: Didaktische Überlegungen

3.1 Organisation

Von wenigen Ausnahmen abgesehen⁴ existiert im deutschsprachigen Raum kein Schulunterricht der arabischen Sprache, der diese explizit als moderne Fremdsprache versteht und sich an nicht-arabischsprachige (vor allem: deutschsprachige) Schülerinnen und Schüler richtet. Als erster Schritt der Erschließung des Arabischunterrichts für schulische Praxis und wissenschaftliche Reflexion wurde daher ein Schulprojekt initiiert, bei dem an einem bayerischen Gymnasium ein Arabischunterricht als Wahlunterricht veranstaltet wurde. Der Wahlunterricht wurde im Schuljahr 2017/18 durchgeführt und erstreckte sich über zwei Schulstunden pro Woche, die am Nachmittag und zusätzlich zum regulären Unterricht stattfanden. An dem Wahlunterricht nahmen elf Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen neun bis zwölf teil. Die Teilnehmenden verfügten, mit der Ausnahme eines Schülers mit mundartlichen Arabischkenntnissen, weder über Vorkenntnisse in der Hochsprache noch über Vorkenntnisse in einer der zahlreichen lokalen Varianten des Arabischen. Am Ende des Schuljahres erhielten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eine Bescheinigung über das erfolgreiche Absolvieren des Wahlunterrichts sowie einen entsprechenden Vermerk im Schulzeugnis. Die Durchführung des Wahlunterrichts wurde durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt und finanziell unterstützt. Die eingesetzte Lehrkraft verfügte über mehrjährige Erfahrungen im AraF-Bereich an der Universität und im DaF-Unterricht im schulischen Kontext.

3.2 Unterrichtsziele

Eine zentrale Schwierigkeit bei der Formulierung von Zielen für schulischen Arabischunterricht ist das Fehlen einschlägiger Lehrpläne im deutschsprachigen Raum. Das bedeutet, dass jede Lehrkraft grundsätzliche fachliche Vorgaben im Wesentlichen selbst definieren muss. Für das Fach Chinesisch galten bis vor kurzem ähnliche Voraussetzungen⁵, weswegen im Hinblick auf kompetenzorientierte sprachli-

⁴ z.B. die Salzmannschule Schnepfenthal: <http://www.salzmannschule.de/>.

⁵ Mittlerweile gibt es in mehreren Bundesländern feste Lernpläne für den fremdsprachlichen Chinesischunterricht. Zudem kann das Fach in Göttingen, Bochum, Tübingen und Erlangen im Rahmen eines regulären Lehramtsstudiums belegt werden. Im Rahmen des beschriebenen Projekts wurden Kontakte zu den entsprechenden Einrichtungen etabliert, die bereits zu einem regen Erfahrungsaustausch geführt haben.

che Zielvorgaben unter anderem auf den Lehrplan für Chinesisch als spätbeginnende Fremdsprache in Jahrgangsstufe 10 an bayerischen Gymnasien rekuriert wurde.

Grundsätzlich orientierten sich die Unterrichtsziele im Rahmen des hier vorgestellten Schulprojekts am Kompetenzstrukturmodell für die modernen Fremdsprachen am Gymnasium, das vier Kernbereiche „Kommunikative Kompetenzen“, „Methodische Kompetenzen“, „Interkulturelle Kompetenzen“ sowie „Text- und Medienkompetenzen“ umfasst (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB] 2015: 4, ebenso Kultusministerkonferenz 2012: 12).

Darüber hinaus und im Sinne einer weitgefassten interkulturellen Fremdsprachendidaktik⁶ fokussierte der Unterricht auch auf die Vermittlung konkreter kulturhistorischer Zusammenhänge, wie beispielsweise die Geographie der arabischen Staaten und ihrer Hauptstädte, der Stellenwert von Gastfreundschaft in arabischsprachigen Gesellschaften, die arabische Küche sowie die Stellung und Geschichte der arabischen Sprache. Auch wurden neben Informationen zu muslimischen Festen und Traditionen Aspekte des arabischen Christentums angesprochen.

Im Hinblick auf die zu erwerbenden sprachlich-kommunikativen Kompetenzen wurde einerseits Wert auf die Vermittlung der arabischen Schrift gelegt und andererseits das Sprechen und Hörverstehen in den Mittelpunkt gestellt. Insbesondere bei der Sprech- und Hörkompetenz wurde das Niveau A1 der Globalskala des europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen dem Unterricht als Zielvorgabe zugrunde gelegt:

Schülerinnen und Schüler können „vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen“. Sie können „sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und [...] auf Fragen dieser Art Antwort geben“ (Council of Europe 2018).

Ziel war es, diese sprachlichen Kompetenzen sowohl „in der praktischen Anwendung als auch in der Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch und den individuellen Lernprozess“ (ISB 2018: 5) zu vermitteln und „die realitätsnahe, handlungsorientierte, situationsadäquate und adressatenbezogene Verwendung der Fremdsprache“ (ebd.) zu fördern.

⁶ Bredella etwa formuliert die folgenden interkulturellen Erziehungsziele: „Kritikfähigkeit, Toleranz, Metakommunikation und Verständigung“ (2012: 50).

3.3 Methodische Überlegungen für den AraF-Unterricht

Wie grundsätzlich im modernen Fremdsprachenunterricht üblich, kamen im Wahlunterricht Arabisch vielfältige, an die jeweiligen Unterrichtsziele angepasste Methoden zum Einsatz. Kommunikative und interkulturelle Ansätze hatten dabei stets Vorrang vor klassischeren Herangehensweisen, wie etwa der Grammatik-Übersetzungsmethode. Gerade zu Beginn des Unterrichts wurden den Schülerinnen und Schülern jedoch auch das zeitintensive Erlernen der arabischen Buchstaben und das Memorieren der variantenreichen Schreibung des arabischen Alphabets abverlangt. Diese kognitive Anstrengung führt bei hinreichender Erläuterung und einer sinnvollen Einbettung in den Unterrichtsablauf tendenziell zu geringeren Frustrationserlebnissen aufseiten der Lernenden: Eine verlangsamte und vermeintlich behutsamere Einführung in diese Grundlagen eines jeden Arabischunterrichts birgt insbesondere im Rahmen des Wahlunterrichts die Gefahr des Motivationsverlusts, da die Lernenden das Interesse an der Sprache verlieren könnten, bevor der eigentliche Spracherwerbsprozess überhaupt begonnen hat.

Hinsichtlich der Arabischdidaktik wurde dem Prinzip „Arabic as one language“ (Al-Batal, 2017: 7) Folge geleistet, ohne jedoch die Vorrangstellung des modernen Hocharabischen aufzugeben. Hierbei wurden auch dialektale Formen, wie etwa *Šū ismik/-ak?* [Wie heißt du?] neben dem hocharabischen Äquivalent *Mā 'smuki/-ka?* erläutert. So sollte sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler von Beginn an einen praxistauglichen Einblick in die komplexe arabische Diglossiesituation erhalten. Die Verwendung dieser dialektalen Varianten wurde folglich nicht als Fehler, sondern – gemäß ihrem Gebrauch in der Sprechergruppe des Ziellandes – als akzeptiertes informelles Kommunikationsmittel betrachtet.

Da das Erlernen der arabischen Schrift und eines flüssigen Umgangs mit ihr kein einmaliger Vorgang ist und auch nach dem Erlernen sämtlicher Facetten des Alphabets (gebundene vs. ungebundene Schreibweise, Schreibungen des *hamza* [Graphem für /ʔ/], *alif maqṣūra* [gebrochenes Alif, Graphem für /a:/] usw.) nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann, wurden das gesamte Schuljahr hindurch Wiederholungsübungen durchgeführt.

3.4 Lehrmaterial

In Ermangelung geeigneter Lehrwerke für den schulischen Arabischunterricht wurde im Vorfeld ein Reader erstellt. Dieser beruhte im Wesentlichen auf den Einführungslektionen des vom staatlichen Landesspracheninstitut in Bochum herausgegebenen Arabischkurses *Arabisch Intensiv. Grundstufe* (2012) und hat den Vorteil, den sogenannten *integrated approach*⁷ zu befolgen und etliche kulturelle und

⁷ Darunter wird die gleichzeitige Einführung in Hoch- und Umgangssprache verstanden.

sprachliche Hintergrundinformationen aufzubereiten. Gleichzeitig wurde reger Gebrauch virtueller Medien und des Internets gemacht: Vor allem die Einbettung von Videos, die reale arabische Gesprächssituationen mit ihrer hohen Registervielfalt widerspiegeln, wirkten motivationsstiftend. Dies galt insbesondere dann, wenn Bruchstücke der neuen Fremdsprache von den Lernenden verstanden wurden. Neben dem bereits genannten Lehrwerk kamen *Salam! neu A1-A2* (2014) zum Einsatz sowie einige Schrift- und Vokabelübungen aus der Reihe *Uḥibbu l-luġata l-‘arabiyya* [Ich liebe die arabische Sprache] (2017). Diese hat im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken den Vorteil, sich an Kinder und Heranwachsende zu richten. Nicht unproblematisch sind darin jedoch die positiven und unausgewogenen Darstellungen islamisch-konservativer Werte, die im Sinne einer weltanschaulich neutralen Unterrichtsgestaltung hinterfragt werden müssen. Für das interaktive Einüben des Alphabets wurde zudem auf die elektronische Version von Eckehard Schulz' *Modernes Hocharabisch. Lehrbuch mit einer Einführung in Hauptdialekte* (2013) zurückgegriffen.

3.5 Die Unterrichtseinheiten

Eine Unterrichtseinheit umfasste je zwei aufeinanderfolgende Schulstunden à 45 Minuten, die in der Regel durch eine fünf- bis zehnminütige Pause getrennt wurden, und begann jeweils am Mittwochnachmittag um 14:00 Uhr in den Räumlichkeiten des Gymnasiums. Die ersten zehn bis zwanzig Minuten jeder Einheit wurden stets der mündlichen Kommunikation und der Vermittlung neuer Lerninhalte gewidmet. Die kleine Gruppengröße bot dafür gute Rahmenbedingungen. Darauf schlossen sich meist Phasen der Still- und Gruppenarbeit an, die gegen Ende in ein erneutes Gruppengespräch zwecks Wiederholung mündeten. Soweit möglich, wurden die Unterrichtseinheiten jeweils einem spezifischen Thema gewidmet, wobei sie in der Anfangsphase eher von sprachlichen Inhalten bestimmt waren. Hausaufgaben wurden keine gestellt.

Im Folgenden sei der Verlaufsplan einer Unterrichtseinheit aus dem zweiten Schulhalbjahr skizziert, die sich neben ausführlichen Wiederholungen des Vokabulars hauptsächlich der Wurzelstruktur des Arabischen widmete und als exemplarisch für die generelle Unterrichtsgestaltung gelten kann:

Tab. 1: Ablauf einer Unterrichtseinheit

Zeit	Aktivität	Kompetenzen und Lernziele
14:00	<p>Konversation:</p> <p>"ما اسمك/ شو اسمك؟ من أين أنت؟ من مدينة صغيرة/كبيرة؟ من قرية؟ هل لديك/عندك أخت/أخ؟ ما اسم أبيك/أمك؟ ما هي عاصمة مصر/فرنسا/ألمانيا؟ هل أنت ياباني/يابانية أو ألماني/ألمانية؟"</p> <p>(„Wie heißt du? Woher kommst du? Aus einer kleinen/großen Stadt? Aus einem Dorf? Hast du eine Schwester/einen Bruder? Wie heißt deine Mutter/dein Vater? Was ist die Hauptstadt von Ägypten/Frankreich/Deutschland? Bist du Japaner/in oder Deutsche/r?“ (Sukzessive neue Vokabeln mit einbeziehen!))^{8 9}</p>	<p>Sprechen und Hörverstehen</p> <p>Wiederholung bereits bekannter Begrüßungs- und Vorstellungsfloskeln</p> <p>Die eigene Person vorstellen</p>
14:20	<p>Plakat des Alphabets anhängen und zwecks Wiederholung im Plenum durchgehen</p>	<p>Arabische Namen der Buchstaben, Überblickswissen über das gesamte Alphabet</p> <p>Reihenfolge der Buchstaben</p>
14:25	<p>Jede/r Schüler/in übernimmt einen Themenblock („Land und Leute“, „Wohnen“, „Essen und Trinken“, „Studium und Arbeit“) auf den Seiten 30 und 31 im Reader (Stillarbeit), danach Erstellung eines kurzen Dialogs unter Zuhilfenahme der entsprechenden Arbeitsblätter in Zweiergruppen</p>	<p>Lesen</p> <p>Lexik der betreffenden Themengebiete</p> <p>Schreiben</p>

⁸ Es sollte Wert daraufgelegt werden, die Lernenden möglichst rasch an die tatsächlich geschriebene Sprache ohne didaktische Hilfszeichen zu gewöhnen, die in der Sprachpraxis sonst nicht vorkommen und die zudem häufig nicht mehr funktionale komplexe grammatische Aspekte hervorheben, die im alltäglichen Sprachgebrauch nachrangig sind. Allerdings sind die hier dargestellten Beispielsätze Teil einer Konversationsübung, bei der ausschließlich gesprochen und gehört wird. Die Angaben zum Unterrichtsablauf dienen der Lehrkraft als Orientierung und werden in dieser Form nicht an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben.

⁹ Der Unterricht basierte auf dem modernen Hocharabischen, sollte aber behutsam an Aspekte der Diglossie herantreten. Als Beispiel diente dazu insbesondere die Frage „Wie heißt du?“, die hier auf Syrisch-Arabisch gestellt wurde, in anderen Unterrichtsstunden aber auch auf Ägyptisch-Arabisch oder Marokkanisch-Arabisch eingeführt wurde.

14:45	Pause	
14:50	Wurzelstruktur von „كتب“ (kataba) erläutern und die interaktive Alphabetübung in der E-Version im Plenum durchführen	Sprachbewusstsein im Hinblick auf diesen auch für andere semitische Sprachen wesentlichen Aspekt fördern Umgang mit ungeschriebenen Kurzvokalen üben
15:00	Übungen 15 und 16 im Reader (Wurzelstruktur erkennen und üben, beide Übungen als Stillarbeit und anschließende Besprechung im Plenum)	Sprachbewusstsein im Hinblick auf diesen auch für andere semitische Sprachen wesentlichen Aspekt fördern Umgang mit ungeschriebenen Kurzvokalen üben
15:20	Abschließendes Gruppengespräch wie zu Beginn und Verabschiedungsfloskeln	Sprechen und Hörverstehen Anwendung der neu gelernten Vokabeln Wiederholung bereits bekannter Begrüßungs- und Vorstellungsfloskeln
15:30	Ende	

3.6 Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler

Bei der arabischen Sprache ist als distanter Fremdsprache von einem grundsätzlich langsameren Lernfortschritt als bei geläufigeren Schulfremdsprachen auszugehen. Die Schülerinnen und Schüler erreichten die genannten Zielkompetenzen teilweise, wobei die folgenden sprachlichen Mittel und Kenntnisse hervortraten: Eine relative Sicherheit und Schnelligkeit beim Erfassen der arabischen Schrift, eine verständliche und authentische Aussprache auch fremdartiger Kehllaute und emphatischer Konsonanten, sowie das Vorhandensein eines passiven Grundwortschatzes von etwa hundert bis hundertfünfzig arabischen Wörtern und Ausdrücken. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass die unmittelbare Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf die erläuternden Hinweise auf die arabische Diglossiesituation und die vorsichtige Einbeziehung dialektaler Sprache in die Unterrichtspraxis von Beginn an ausnahmslos positiv ausfiel und anscheinend nicht zur befürchteten Überforderung führte.

Der jahrgangsübergreifende Unterricht gestaltete sich unproblematisch. Die genannten Vorkenntnisse aufseiten eines Schülers stießen auf reges Interesse der anderen und konnten gewinnbringend in den Unterricht eingebunden werden. Dies galt insbesondere im Hinblick auf das Verständnis der diglossischen Sprachsituation. Von Vorteil erwiesen sich die Latein- und Griechischkenntnisse einiger Schülerinnen und Schüler, die im Umgang mit komplexer Grammatik – insbesondere der arabischen Verbmorphologie – keine Scheu zeigten.

4 Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

4.1 Aktionsforschung

Die Erschließung des Arabischunterrichts für Schulpraxis und Bildungswissenschaft umfasst nicht nur die Konzipierung und Erprobung von Arabischunterricht, sondern auch eine Reflexion und Evaluation der durchgeführten Praxis. Die Aktionsforschung sieht in diesem Sinne ein enges Zusammenwirken von Handlung und Reflexion mit dem Ziel, „sowohl die untersuchte Praxis als auch das Wissen über diese Praxis“ (Altrichter/Posch/Spann 2018: 18) weiterzuentwickeln, vor. Aus der Praxis werden Fragen generiert, die durch systematisierte und methodische Beobachtungen beantwortet werden. Die Befunde aus der Reflexion generieren neue Ideen zur Weiterentwicklung der untersuchten Praxis und münden so im Sinne eines Aktions-Reflexions-Kreislaufs wieder in die Praxis ein (ebd.: 13–14). Damit zielt die Praxisforschung auf die Generierung von Erkenntnissen, die der beforschten Praxis unmittelbar von Nutzen sein können.

Da der Erfolg eines Arabischunterrichts nicht zuletzt von seiner Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler abhängt, müssen weiterführende konzeptionelle Überlegungen und administrative Planungen mit den Perspektiven und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zumindest abgeglichen werden. Andernfalls liefe das Gesamtprojekt Gefahr, eine Unterrichtskonzeption hervorzubringen, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entgegenläuft und von ihnen gar nicht angewählt wird. Aus diesen Überlegungen ergibt sich unmittelbar die Fragestellung, warum die Schülerinnen und Schüler den Wahlunterricht Arabisch besucht haben; welche Motive ihrer Teilnahme am Wahlunterricht Arabisch also zu Grunde liegen. Motive sind in diesem Sinn weniger quantifizierbare Motivationsgrade, sondern vielmehr als „Sinnzusammenhang, welcher dem Handelnden selbst oder dem Beobachtenden als sinnhafter ‚Grund‘ eines Verhaltens erscheint“ (Weber 1988: 550) zu verstehen. Im Fokus steht also die Identifizierung von Gründen, die die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Arabischunterricht und zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten bewogen haben.

Dieser Frage wurde in einer empirischen Studie nachgegangen. Die Untersuchung wurde durch die interne Forschungsförderung der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gefördert und vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt. Zu den Befragungen wurde darüber hinaus das Einverständnis der Schulleitung sowie der Eltern der (minderjährigen) Schülerinnen und Schüler eingeholt.

Zur Datenerhebung wurde mit den sieben Schülerinnen und Schülern, die regelmäßig am Wahlunterricht teilgenommen haben, jeweils ein problemzentriertes Interview geführt. Hierbei handelt es sich um eine „offene, halbstrukturierte Befragung, die die Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt, aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist, auf die der oder die InterviewleiterIn immer wieder zurückführt“ (Kurz/Stockhammer/Fuchs/Meinhard 2007: 465). Im Fokus der Befragung stehen die subjektiven Orientierungen und Handlungen der Befragten. Die Gespräche sind thematisch weitgehend offen, so dass von den Befragten eigene Themen und Schwerpunktsetzungen eingebracht werden können. Ein Interviewleitfaden dient als „Hintergrundfolie“ (Witzel 2000: Abs. 12), mit der der/die Forschende überprüft, ob die seinem/ihrer Vorverständnis entsprechenden Inhalte von den Befragten im Gespräch bereits thematisiert wurden (ebd.).

Die geführten Interviews wurden qualitativ-inhaltsanalytisch (vgl. Kuckartz 2014; Mayring 2010) ausgewertet. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur „Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation“ (Stamann/Janssen/Schreier 2016: Abs. 9). Im Zentrum der Methode steht die Erarbeitung von Kategorien, welche am Textmaterial sowohl induktiv als auch deduktiv gebildet werden und im Resultat ausgewählte Inhalte und Aspekte des Textmaterials systematisch beschreiben (vgl. Kuckartz 2014: 41–45; Mayring 2010: 63–66; Stamann et al. 2016: Abs. 13). Im Fall der vorliegenden Untersuchung zielt das Verfahren auf die Identifizierung von Kategorien von Motiven, die von Schülerinnen und Schülern durch den Besuch des Wahlunterrichts Arabisch verfolgt werden.

4.2 Befunde

In der Untersuchung konnten drei Motivkategorien identifiziert werden, die die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten des Arabischunterrichts maßgeblich beeinflussen.

4.2.1 Interesse an der arabischen Sprache

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler berichten von einem grundlegenden Interesse an Fremdsprachen und Fremdspracherwerb im Allgemeinen. Anna¹⁰ beschreibt sich selbst als grundsätzlich spracheninteressiert: „Also jede Sprache, die ich irgendwie nur lernen kann, habe ich einfach Lust zu lernen.“ Auch Tim thematisiert, er „lerne sehr gerne Sprachen und möchte auch immer noch weiter Sprachen lernen.“

Für die arabische Sprache spreche zunächst, dass es eine gesprochene Sprache ist, die Kommunikation und Verständigung in anderen Ländern ermöglicht. Deutlich grenzt etwa Katrin die arabische Sprache von den (am sprachlichen Gymnasium ebenfalls unterrichteten) Sprachen Latein und Altgriechisch ab. Auch Anna hält es für wichtig, dass man sich beim Aufenthalt in anderen Ländern „auch mit den Leuten verständigen kann“. Arabisch sei eine „sehr wichtige Sprache“, da sie „in ganz vielen Ländern“ gesprochen werde, findet Hannes. Darüber hinaus zeichnet sich die arabische Sprache – in Abgrenzung zu Englisch und Spanisch – durch eine gewisse Exotik aus. Tim findet es „auch mal ganz interessant, einfach [...] mit anderen Buchstaben was zu arbeiten und zu lernen“. Katrin benennt die andersartige Schrift als zentralen Grund, Arabisch anstelle von Spanisch zu lernen. Hannes benennt (auch) die Herkunft seiner Familie als Begründung seines Interesses an der arabischen Sprache.

4.2.2 Interesse an der arabischen Kultur

Es besteht ein Interesse der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an der arabischen Kultur. Anna findet es „definitiv interessant andere Kulturen kennenzulernen“. Die Teilnehmenden äußern ein Interesse an „Sitten oder Bräuche[n]“ (Valentina) sowie politischen Zusammenhängen (Katrin,) der arabischsprachigen Welt und daran, wie „Araber denken“ (Tim). Im Fokus steht ebenfalls die Religion, allerdings nicht im Sinne einer Weltanschauungslehre, sondern im Sinne eines Nachvollziehens gegenwärtiger gesellschaftlicher Strömungen. Anna interessiert sich für die Religion der arabischen Welt, „weil es ja gerade in der letzten Zeit so viele negative Stimmen gerade gegenüber dem Islam gibt, was ich eigentlich echt nicht nachvollziehen kann“. Tim gibt als Grund für seine Anmeldung unter anderem an, dass er zuvor ein Buch über „Islam und Radikalisierung“ gelesen habe, was ihn „ziemlich beeindruckt“ hat.

In Abweichung von ihren formulierten Interessen akzeptieren die Teilnehmenden jedoch den sprachlichen Schwerpunkt des durchgeführten Unterrichts. Tim weist darauf hin, dass die Lehrkraft zu Beginn des Wahlunterrichts dargelegt habe, dass

¹⁰ Die Namen sind anonymisiert.

es im Unterricht „hauptsächlich um die Sprache“ und nur „zweitrangig um die Kultur und um den Islam“ ginge, was er jedoch „auch nicht schlimm“ findet. Andere äußern hingegen den Wunsch nach einer stärkeren Einbindung kultureller Inhalte: „Vom Kulturellen her hätte ich gerne noch mehr erfahren“, meint etwa Valentina; auch Carolin würde gerne „tiefere Einblicke eben in die Kultur“ erfahren. Anna äußert sich in dem Zusammenhang positiv zu der Tatsache, dass der Dozent „immer mal wieder etwas erzählt, weil er ja schon öfters so im arabischen Raum unterwegs war und auch länger, für längere Zeit“. Hannes hingegen findet zwar die „arabische Kultur auch sehr interessant“, betont aber: „Mir ging es eher um die Sprache“.

4.2.3 Ambivalenter Einfluss der Eltern

Eine relevante Position hinsichtlich der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Wahlunterricht Arabisch nehmen auch die Eltern bzw. die Familien der Schülerinnen und Schüler ein. Lisa berichtet davon, dass ihre Mutter „eigentlich sehr begeistert“ von der Idee war, den Wahlunterricht zu besuchen. Sie habe „sich da auch ein bisschen für interessiert“ und „vielleicht auch gehofft dass sie [lacht] dann durch mich auch ein bisschen was lernen kann“. Valentinas Mutter fand Valentinas Vorhaben, den Wahlunterricht zu besuchen „eigentlich ganz gut weil sie auch immer so ja das auch gerne gelernt hätte“. Hannes' Eltern unterstützen seine Pläne, den Wahlunterricht zu besuchen. Zwar würden sie selbst versuchen, ihm Arabisch beizubringen, was aber, da sie „kein richtiges Hocharabisch“ sprechen würden, nicht vom gewünschten Erfolg gekrönt wäre. Carolin führt ihre Entscheidung zum Besuch des Arabischunterrichts sogar auf die Tätigkeit ihres Urgroßvaters als Arabisch-Dolmetscher in der Türkei und in Saudi-Arabien zurück.

Eine geringe elterliche Anteilnahme ist bei Anna zu verzeichnen, deren Eltern der Besuch des Arabischunterrichts „eigentlich von Anfang an egal“ war. Katrins Eltern „waren auch dafür“, wendeten aber ein, dass sie sie „halt nicht unterstützen“ könnten, weil sie die Sprache nicht beherrschten. Tims Eltern wiesen ihn darauf hin, dass er für den Wahlunterricht seine ohnehin nur geringe Freizeit opfere und sich nun „mit dem Lernen mehr einteilen“ müsse. Relativ skeptisch zeigt sich Lisas Vater. Lisa berichtet von seiner Befürchtung, dass sie, wenn sie die Sprache beherrsche und arabischsprachige Personen kennenlerne, Deutschland verlasse und „mit denen irgendwie da ins Ausland ziehe“. Unwohl sei Lisas Vater vor allem wegen unzureichend realisierter Frauenrechte in arabischsprachigen Ländern.

4.3 Schlussfolgerungen

Die Teilnehmenden berichten, dass die Teilnahme an dem Wahlunterricht durch ein Interesse an der Sprache selbst erfolgt. Dieses Interesse wird auf die Verständni-

gungsmöglichkeiten durch die und auf die Exotik der arabischen Sprache zurückgeführt. Bemerkenswert ist dies deswegen, weil Nutzenserwägungen (wie z.B. Nutzen arabischsprachiger Kompetenzen für berufliche Karrieren oder Urlaubsreisen) zwar zu einem gewissen Ausmaß bestehen, aber dem intrinsischen Interesse an der Sprache untergeordnet sind. Auch die durch den Kurs zu erwerbenden Zertifikate und die Zeugnisbemerkungen werden bei weitem nicht so hoch eingeschätzt wie die Beschäftigung mit der Sprache selbst. Dieser Befund stimmt zuversichtlich, dass zumindest in Teilen der (bundesweiten) gymnasialen Schülerschaft von einem grundsätzlichen Interesse an der arabischen Sprache auszugehen ist.

Neben dem Interesse an der arabischen Sprache äußern die Teilnehmenden ein dezidiertes Interesse an der arabischen Kultur. Auch wenn manche Teilnehmende das Interesse an der Kultur über das Interesse an der Sprache stellen, scheint die Frage, welcher der beiden Inhalte der relevantere wäre, als nicht zielführend. Gleichwohl ist anzuerkennen, dass ein Arabischunterricht, der nicht auch kulturellen, landeskundlichen und aufklärerisch-religiösen Inhalten einen angemessenen Raum einräumt, (Bildungs-)Potenziale auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verschenkt.

Zumindest bei einigen Schülerinnen und Schülern scheint auch das Votum der Eltern hinsichtlich des Besuchs des Wahlunterrichts eine gewichtige Rolle zu spielen. Nur wenig überraschend ist der Befund, dass die meisten Eltern der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern dem Wahlunterricht positiv gegenüberstehen. Bemerkenswert ist jedoch, dass bei Schülerinnen und Schülern, die mindestens die neunte Klasse besuchen, die Perspektive der Eltern im Hinblick auf den Wahlunterricht überhaupt relevant ist. Zu berücksichtigen sind auch die Bedenken eines Vaters, die auf grundsätzliche Vorbehalte in der Elternschaft gegenüber dem arabischen Sprach- und Kulturraum hinweisen. Für eine Weiterentwicklung des Wahlunterrichts Arabisch wäre daraus zu schlussfolgern, dass Informationen darüber nicht nur im Unterricht selbst, sondern auch z. B. im Rahmen des Elternabends gegeben werden.

Diese Befunde sind im Kontext ihres Zustandekommens zu interpretieren. Die Aussagekraft der vorliegenden Studie ist in dem Sinne limitiert, dass die Interviews der elf am Wahlunterricht Arabisch teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nicht zu Befunden führen können, die im quantitativen Sinn repräsentativ sind. Der explorative Charakter der Studie scheint schon wegen der begrenzten Zahl der an einem Wahlunterricht Arabisch teilnehmenden Schülerinnen und Schülern unumgänglich. Qualitative Forschungsansätze wie die Inhaltsanalyse zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass die Betroffenen selbst zu Wort kommen und damit die Aspekte thematisieren können, die für sie selbst von hoher Relevanz sind. Den Forschenden wird damit die Bildung einer gegenstandsnahen und an der Alltagswelt der Beforschten orientierten Theorie ermöglicht. Insofern scheint der qualitative Ansatz



insbesondere für das bislang unerforschte Phänomen des schulischen Arabischunterrichts eine adäquate Vorgehensweise zu sein.

5 Ausblick: Arabisch in der Lehrerbildung

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, den Arabischunterricht als modernen Fremdsprachenunterricht für nicht-arabischsprachige Schülerinnen und Schüler sowohl für die schulische Praxis als auch für die Bildungswissenschaften zu erschließen.

An dieser Stelle soll eine weiterführende Vision zur Etablierung des Arabischen als moderner Fremdsprache skizziert werden. Für die Etablierung des Arabischen beispielsweise an Gymnasien ist es erstrebenswert, ein mehrstufiges Angebot der Qualifizierung für Lehrkräfte zu entwickeln, das Sprachkenntnisse und Einblicke in die Kulturgeschichte umfasst und in die lehramtsbezogenen Studien- und Prüfungsordnungen integriert wird. Wissenschaft, Studierende, Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler können von einer solchen Entwicklung gleichermaßen profitieren: In der Schule kommen qualifizierte Lehrkräfte zum Einsatz, zugleich professionalisiert sich der akademische Unterricht an den Hochschulen; Lehrende können auf Lehrwerke und ein geprüftes Curriculum zurückgreifen, welche wiederum an den Universitäten stetig weiterentwickelt werden. Arabisch an der Schule würde so zu einer wählbaren modernen Fremdsprache im Wahlpflichtbereich, welche die pädagogischen Standards erfüllt und eine Qualifikation bietet, die der Lehre anderer moderner Fremdsprachen in nichts nachsteht und auf der sich zuverlässig aufbauen lässt.

Literatur

- Al-‘Afās, Al-Ḥabīb. (2017): *Uḥibbu l-luġata l-‘arabiyya*. Paris: Éditions Jeunesse Sans Frontières.
- Al-Batal, Mahmoud. (2017): *Arabic as one language. Integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Anhalt, Elmar (2012): Was bedeutet gymnasiale Bildung heute? In: Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David, & Müller-Frerich, Gerhard (Hrsg.): *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zur gymnasialen Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–49.

- Baykara-Krumme, Helen (2013). „Migrationshintergrund“ und „Kultursensibilität“. Alte und neue Anforderungen an die soziale Arbeit im Gesundheitswesen. *Forum Sozialarbeit und Gesundheit* 10: 2, 6–10.
- Behzadi, Lale & Konerding, Peter (2018): Sprache als Kulturvermittlerin – das Beispiel Arabisch. In: Hlukhovich, Adrianna; Bauer, Benjamin; Beuter, Katharina; Lindner, Konstantin & Vogt, Sabine (Hrsg.): *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*. Bamberg: University of Bamberg Press, 235–252.
- Bolten, Jürgen (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, Vera & Berninghausen, Jutta (Hrsg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, 21–42.
- Bosse, Dorit (2009): Zur Zukunft des allgemeinbildenden Gymnasiums. In: Bosse, Dorit (Hrsg.): *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–28.
- Bouras-Ostmann, Khatima (2016): *Arabisch*. In: Bausch, Karl-Richard.; Krumm, Hans-Jürgen; Burwitz-Melzer, Eva & Mehlhorn, Grit (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 483–486.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Council of Europe (2018): *Official translations of the CEFR Global Scale - German*. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb71> (04.09.2019).
- Ethnologue (2018): *Arabic*. Dallas: SIL International. <https://www.ethnologue.com/language/ARA> (04.09.2019).
- Guth, Stephan (2012): *Die Hauptsprachen der islamischen Welt*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Hammarckjöld Library (2018): *What are the official languages of the United Nations?* <http://ask.un.org/faq/14463> (9.09.2019).
- Kempf, Sarah (2016): *Volkshochschulen. Arabischkurse boomen*. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/volkshochschulen-boom-bei-arabisch-kursen-a-1079325.html> (4.10.2018).
- Konrad, Franz-Michael (2010): *Wilhelm von Humboldt*. Bern: Haupt (UTB).
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/chi/auspraegung/moderne%20fremdsprachen> (4.9.2019).

- Kurz, Andrea; Stockhammer, Constanze; Fuchs, Susanne & Meinhard, Dieter (2007): Das problemzentrierte Interview. In: Buber Renate & Holzmüller Hartmut (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler, 463–475. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1> (06.09.2019).
- Labasque, Nicolas (2014): *Salam! neu. Arabisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett.
- Landesspracheninstitut in der Ruhr-Universität Bochum [LSI] (2012): *Arabisch Intensiv. Grundstufe*. Hamburg: Buske.
- ÉduSCOL Éducation (2006): *Le centenaire de l'agrégation d'arabe*. http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/19/7/actes_agregation_arabe_110197.pdf (09.09.2019).
- Ministère de l'éducation nationale (2017): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf (09.09.2019).
- Ministère de l'éducation nationale (2007): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. <http://media.education.gouv.fr/file/61/2/6612.pdf> (09.09.2019).
- Mayring, Philipp (¹¹2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nida-Rümelin, Julian (2012): Zur Aktualität der humanistischen Bildungsideale. In: Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Müller-Frerich, Gerhard (Hrsg.): *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zur gymnasialen Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–49.
- Paßlick, Hanna (2017): *Arabischkurse stärker gefragt denn je*. https://www.nw.de/nachrichten/regionale_politik/20734298_Arabischkurse-staerker-gefragt-denn-je.html (09.09.2018).
- Schulz, Eckehard (2013): *Modernes Hocharabisch. Lehrbuch mit einer Einführung in Hauptdialekte*. Leipzig: Al-Arabiyya-Institute.
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 17: 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2581/4022> (06.09.2019).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB] (2018): *Lehrplan PLUS. Moderne Fremdsprachen*. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/ngr/auspraegung/moderne%20fremdsprachen> (09.09.2019).
- Weber, Max (1988). Soziologische Grundbegriffe. In: Weber, Max: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.) . Tübingen: Mohr, 541–581.
- Wiater, Werner (2008): Trends und Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft und ihre Auswirkungen auf das Gymnasium. In: Wiater, Werner & Pötke, Regina (Hrsg.): *Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz*. Stuttgart: Klett, 80–87.

Wiater, Werner (2011): Schularten. In: Rahm, Sibylle & Nerowski, Christian (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Schulpädagogik* Weinheim: Juventa, 1–43.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1: 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (06.09.2019).

Kurzbio:

Prof. Dr. Lale Behzadi ist seit 2009 Universitätsprofessorin für Arabistik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie hat Nahostwissenschaften, Arabistik, Iranistik und Deutsche Philologie in Halle, Göttingen und Kairo studiert und zu experimenteller ägyptischer Gegenwartsliteratur promoviert. Seit der Habilitation zu historischen sprachphilosophischen Fragestellungen liegen ihre Forschungsschwerpunkte vor allem in theoretischen Zugängen zu vormoderner arabischer Literatur, u. a. Geschichte der Rhetorik, Text- und Begriffsgeschichte, Emotionsgeschichte und Autorschaft von Texten.

Peter Konerding ist seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Arabistik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Vorsitzender des Fachverbands Arabisch e.V. Er hat Hispanistik, Islamwissenschaft und Arabistik in London, Tunis, Basel und Paris studiert und über die zeitgenössische arabische Literatur des Maghreb promoviert. Daneben beschäftigt er sich mit Fragen der Arabischdidaktik und betreute von 2015 bis 2017 das DAAD-Projekt „Arabisch als Fremdsprache im algerischen Kontext“.

Dr. Christian Nerowski vertritt die Professur für Schulpädagogik m.d.S. Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Braunschweig. Er studierte Lehramt für berufliche Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und promovierte dort mit einer Arbeit zur Frage nach der Zuständigkeit von Lehrkräften. Er vertrat schulpädagogische Professuren an der Justus-Liebig-Universität Gießen und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Forschungen im Bereich der Schultheorie und zum Lehrerhandeln.

Anschrift:

Prof. Dr. Lale Behzadi
Peter Konerding
Arabistik/Arabic Studies
Institut für Orientalistik/Institute of Oriental Studies
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
96045 Bamberg
lale.behzadi@uni-bamberg.de
peter.konerding@uni-bamberg.de

Dr. Christian Nerowski
Abteilung Schulpädagogik
Institut für Erziehungswissenschaft
Technische Universität Braunschweig
Bienroder Weg 97
38106 Braunschweig
c.nerowski@tu-braunschweig.de