

Ernest W. B. Hess-Lüttich

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Nordafrika

Zusammenfassung: Der Beitrag bietet einen Überblick über die aktuelle Lage der Germanistik und der Vermittlung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache an Universitäten in vier der nördlichen Länder des afrikanischen Kontinents, also in Marokko, Algerien, Tunesien und Ägypten. In Marokko ist das Fach Germanistik an den Universitäten Casablanca, Fès und Rabat sowie (im Bereich Übersetzung) in Tanger vertreten. Reformen der traditionellen Curricula (Deutsche Sprache, Literatur, Kultur) in Richtung Professionalisierung (Fachsprachen), Internationalisierung und Interdisziplinarität sind in Vorbereitung. Im mehrsprachigen Algerien kann Deutsch als Hauptfach an den Universitäten Algier, Oran und Sidi bel Abbès studiert werden. Weitere Abteilungen sind im Aufbau: dort sollen die klassischen Deutsch-Curricula um angewandt-linguistische Segmente in fachsprachlichen, technischen, berufsspezifischen Bereichen erweitert werden. In Tunesien wird Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache an sechs Universitäten angeboten (Tunis, Carthago, Manouba, Jendouba, Monastir, Gabès). Auch hier werden traditionelle Angebote zunehmend um angewandte Segmente ergänzt (Fachsprache, Übersetzen, Wirtschaftsdeutsch). Die wachsende Nachfrage wird gefährdet durch qualitative und bildungspolitische Einschränkungen. An ägyptischen Universitäten ist das Fach traditionell stark vertreten (derzeit an 36 Hochschulen) und erfreut sich wachsender Nachfrage, der insbesondere neue Hochschulen (wie die German University Cairo) u. a. in studienbegleitenden und berufsmarktorientierten Programmen sowie durch internationale Kooperationen Rechnung zu tragen suchen.

Schlagwörter: Nordafrika, Marokko, Algerien, Tunesien, Ägypten

- 1 Deutsch im Aufwind?
- 2 Marokko
- 3 Algerien
- 4 Tunesien
- 5 Ägypten
- 6 Fazit
- 7 Literatur

1 Deutsch im Aufwind?

Bei der zahlenmäßigen Schätzung der Menschen, die in der Welt die deutsche Sprache lernen wollen, zeigt sich je nach Quelle ein uneinheitliches Bild: Erhebungen des Auswärtigen Amtes (AA), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und des Goethe-Instituts (GI) zufolge sei in den ersten beiden Dekaden des 21. Jahrhunderts ein

Rückgang von über drei Millionen Deutschlernern zu verzeichnen (bei gleichzeitig weiterer Zunahme von Englisch, Spanisch, Chinesisch), vor allem in Russland und in Nordwesteuropa; dagegen eine Zunahme in Südeuropa und in Ländern des globalen Südens; in den östlichen Nachbarländern sei die Situation regional unterschiedlich. Die Ursachen für solche Entwicklungen sind ebenfalls uneinheitlich: kurzfristig spielen politische Ereignisse eine Rolle (Migration, Flüchtlinge, Konflikte, Wirtschaftskrisen usw.), langfristig auch bildungspolitische Steuerungsinstrumente und demographische Entwicklungen (cf. Netzwerk Deutsch 2015: 6). Der rückläufige Trend seit 2000 (als noch über 20 Millionen Deutschlerner gezählt wurden) scheint nach jüngeren Erhebungen zunächst gestoppt: 2015 rechneten AA und DAAD weltweit mit 15,4 Millionen Deutschlernenden (also ca. eine Million mehr als bei der Zählung fünf Jahre zuvor), die meisten davon in Europa (9,4 Millionen), wobei besonders in der Türkei und den Balkanländern das Interesse an Deutsch zugenommen habe. Dies gelte auch für die Länder Nordafrikas, die nach der sog. Flüchtlingskrise 2015 und seither unter dem Eindruck der täglichen Berichterstattung über die Menschen, die von dort aus über das Mittelmeer ihren Weg nach Europa suchen, in den Fokus des Interesses gerückt sind.

Dieser Beitrag bietet nun einen exemplarischen Überblick über die aktuelle Lage der Germanistik und der Vermittlung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache an Universitäten in vier der nördlichen Länder des afrikanischen Kontinents, also in Marokko, Algerien, Tunesien und Ägypten (zum Überblick über „Deutsch in Afrika“ allgemein s. bereits Böhm 2001). Die Westsahara, Mauretanien und Libyen bleiben im Folgenden außer Betracht, da in diesen Gebieten von einer systematischen Ausbildung im Fache Deutsch nicht die Rede sein kann. Auch auf den Deutschunterricht an staatlichen Schulen sowie auf die von Goethe-Instituten, Privatschulen und Studienkollegs angebotenen Deutschkurse kann der Beitrag nicht genauer eingehen. In seiner alle fünf Jahre veröffentlichten Erhebung zum Stand des Deutschen als Fremdsprache weltweit verbreitet das Auswärtige Amt vorsichtigen Optimismus und meldet weltweit einen leichten Anstieg der Zahl der Deutschlerner. Das gilt auch für den Maghreb.¹

2 Marokko

Nach dem Bericht des Auswärtigen Amtes versuchen in Marokko zu Beginn der 2020er Jahre immerhin knapp 40.000 Menschen, die deutsche Sprache zu erlernen. An nicht weniger als 209 Schulen gibt es ein Angebot im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF). Während die Zahl der Deutschlerner im Vergleich zur letzten Erhebung

¹ Die jüngste verfügbare Erhebung stammt aus dem Jahre 2020; eine neuere ist nicht vor 2025 zu erwarten: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

unter Einschluss der Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt leicht zugenommen hat, ist sie unter Studenten an den Hochschulen etwas gesunken.² Von den zwölf Universitäten Marokkos bieten immerhin neun in irgendeiner Form Deutsch an (AA 2020, 15). Aber diese Zahl ist insofern etwas irreführend, als sie sich auf alle Fächer bezieht, also z. B. auch auf die Naturwissenschaften, in denen sich Studenten auf eine Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland vorbereiten und dafür begleitend Deutschkurse besuchen.

Germanistische Studiengänge im engeren Sinne, also solche mit einem *Licence*-Abschluss im Fache Germanistik, werden nur an den Universitäten Casablanca, Fès und Rabat angeboten (cf. Tahiri/Heming 2021, 56).³ In jüngerer Zeit sei das zuvor eher rückläufige Interesse nach Einschätzung der Autorinnen wieder etwas gestiegen, was sie auf das sog. Fachkräfteeinwanderungsgesetz zurückführen, das in Deutschland seit 2020 gilt und das den legalen Zuzug von Ausländern erleichtern soll, die bereits über eine berufliche Ausbildung verfügen und/oder die sich weiter qualifizieren wollen, denn dafür werden Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 vorausgesetzt. Neben diesen drei Universitäten bietet auch das König-Fahd-Institut für Translation an der Universität Abdelmalek Essaâdi in Tanger im Rahmen eines dreisprachigen Masterstudiengangs (Arabisch, Französisch, Deutsch) die Möglichkeit zur Vertiefung von Deutschkenntnissen, aber dieser Studiengang unterliegt einer strikten Zulassungsbeschränkung und setzt überdies ein *Licence*-Examen in Germanistik voraus. Andere Sprachenkombinationen, vor allem mit Englisch und Spanisch, werden daher deutlich häufiger gewählt als solche mit Deutsch.

Am Beispiel des Studiengangs Germanistik an der Universität Fès, dem gemessen an der Anzahl der Absolventen (zumindest im Studienjahr) größten der drei genannten universitären Studiengänge des Faches, erläutern die Autorinnen dessen Aufbau (cf. Tahiri/Heming 2021, 57 f.). In den beiden ersten Semestern seien je sieben Module (= Seminare) zu absolvieren mit einem klaren Schwerpunkt auf sprachlichen und kulturellen Aspekten, die im zweiten Studienjahr (mit je sechs Modulen) neben Übersetzungsübungen (Deutsch-Arabisch) u. a. im Hinblick auf interkulturelle und kulturkomparatistische Fragestellungen ausgebaut werden. Erst im dritten Studienjahr schreite man zu eigentlich fachspezifischen Themen der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft im engeren Sinne voran, die durch Seminarangebote im Bereich

2 Im Respekt vor den Empfehlungen des Deutschen Rechtschreibrates (v. 26. 03. 2021) benutze ich im Ausgang vom klassischen Epikoinon (γένος ἐπίκοινων / *génos epikoinon*, „vermengtes Geschlecht“) für Personenbezeichnungen, wenn sie die Gattung betreffen, aus logischen, grammatischen, semantischen, stilistischen, semiotischen, pädagogischen (DaF), ökonomischen, juristischen, medizinischen (Braille) und queersensiblen Gründen das inklusive *genus commune*; substantivierte Partizipialkonstruktionen (Einwohnende, Bestattende, Auto Fahrende) vermeide ich, da sie als Tätigkeitsbeschreibung eine andere semantische Funktion haben als die gruppen- oder statusbezogene Bezeichnung (cf. Payr 2022, Meineke 2023).

3 Die Darstellung in diesem 2. Abschnitt resümiert im Folgenden teilweise den detaillierten Bericht der beiden Autorinnen.

der DaF-Vermittlung (einschließlich Methodik und Didaktik) ergänzt werden könnten. Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen zu Beginn des Studiums sei jedoch die Abbrecherquote leider vergleichsweise hoch.

Das hängt auch ein wenig mit den unsicheren Berufsaussichten der Absolventen zusammen, zumal sie bei schrumpfenden Zahlen im Deutsch-Unterricht an den Schulen auch nicht alle Deutschlehrer werden können (cf. Ammon 2015, 965). Wenn jedoch Deutsch als dritte Fremdsprache im Curriculum der Schulen verankert würde, könnte das die Perspektiven sowohl der Absolventen als auch für die Stellung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Marokko deutlich verbessern. Denn die beruflichen Möglichkeiten für Germanisten außerhalb der Schule, etwa als Übersetzer und Dolmetscher, im Tourismus-Sektor, am Goethe-Institut oder in den Botschaften der deutschsprachigen Länder, sind bislang noch eher überschaubar. Deshalb fragen sich eben viele der Absolventen, „wozu und zu welchem Ende Deutsch lernen und studieren?“ (Hess-Lüttich 2017), wenn unsicher sei, ob man in Marokko überhaupt auskömmlich „vom Deutschen leben“ könne (Hess-Lüttich et al. Hg. 2009).

Solche Fragen haben den marokkanischen Germanisten Abdelaziz Bouchara in Casablanca schon vor vielen Jahren motiviert, im Interesse der Absolventen und ihrer beruflichen Perspektiven Reformen des Germanistikstudiums anzumahnen (Bouchara 2009). Vor dem Hintergrund der traditionellen Gliederung des Faches in Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde mit jeweiligen Schwerpunkten (wie Grammatik und Übersetzen, Literatur, Kultur und Geschichte) hatte er seinerzeit eine Professionalisierung des Studiengangs mit dem Ziel vorgeschlagen, das Curriculum um die Vermittlung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in Fachgebieten wie Fachsprachen oder Dolmetschen zu ergänzen und den aktiven Sprachgebrauch in Bereichen der Wirtschaft oder des Tourismus zu fördern. Dazu hat er eine Reihe konkreter Vorschläge unterbreitet, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Studenten im fünften und sechsten Semester erwerben müssten, wenn ihr Studium sie für Tätigkeiten nicht nur an weiterführenden Schulen, sondern auch in der Wirtschaft, im Handel, im Tourismus, in der Mediation, in der Diplomatie qualifizieren können soll. Mit dem Widerstand traditionell ausgebildeter Germanisten, die ihr Fach nicht auf ‚DaF plus Fachsprache‘ reduziert sehen wollen, hat er gerechnet und dafür geworben, sich für einen Perspektivenwechsel zu öffnen und die eigenen Fragestellungen nicht nur aus der nationalphilologischen Fachgeschichte zu gewinnen, sondern ihre Interessen auch an den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Nachfrage ihrer Studenten zu orientieren. Ein solcher Perspektivenwechsel wäre übrigens längst auch im Interesse Deutschlands und Europas, wenn in Zeiten zunehmender Spannungen im West-Ost-Verhältnis und ökonomisch-ökologisch bedingter Migrationsbewegungen die Kooperation mit dem afrikanischen Kontinent, und hier besonders mit Nordafrika, immer mehr an Bedeutung gewinnt (cf. Schraven 2023).

Umso wichtiger werden deutsch-marokkanische Gemeinschaftsprojekte wie die Kooperation zwischen der Fachhochschule Aachen und der Université Moulay Ismail in Meknès, das seit 2011 als transnationales Bildungsprojekt auch vom Deutschen

Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert wird. Dort wird zum Beispiel Deutsch als Begleitfach in verschiedenen Studiengängen der Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften angeboten, die die Möglichkeit eines Doppelabschlusses eröffnen, der auch in Deutschland anerkannt wird. Solche Abschlüsse gibt es inzwischen in den Fächern Chemie, Elektro- und Energietechnik, Biomedizin, Informatik und Mathematik. Die Studenten setzen ihr Studium in Aachen fort, wo sie ein Integrationssemester absolvieren und sich den Spezialwortschatz ihrer Fächer aneignen; wenn sie dann eine Fachsprachenprüfung auf dem Niveau C1 bestanden haben, können sie ihr Studium im regulären Studienbetrieb der Fachhochschule fortsetzen und dort zum Abschluss bringen. Damit erhöhen sie ihre Aussichten auf ihr berufliches Fortkommen enorm, denn angesichts des Fachkräftebedarfs in Deutschland sind solche Kandidaten am deutschen Markt sehr gesucht. Die Reformpläne der marokkanischen Regierung hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und Internationalisierung verdienen daher ebenso unsere Aufmerksamkeit wie die geplante Orientierung an europäischen Evaluationssystemen (wie dem *European Credit Transfer and Accumulation System*; *ECTS*), um die wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen zu erleichtern und damit die Berufsperspektiven der Absolventen sowohl innerhalb des Landes (in dem jeder dritte Arbeitslose unter 24 Jahre alt ist) als auch in Europa zu verbessern und damit zugleich den anhaltenden Migrationsdruck etwas abzumildern.

Aber auch innerhalb des Faches wächst die Einsicht in den Reformbedarf. So werden sowohl in Fès als auch in Rabat und in Casablanca Überlegungen dazu angestellt, wie die Kooperation zwischen den Hochschulen innerhalb des Landes und die Internationalisierung der Beziehungen zu deutschen und europäischen Institutionen (wieder) zu intensivieren sei, nachdem viele schon bestehende Kontakte während der Jahre der Corona-Pandemie mehr und mehr zum Erliegen gekommen waren. Es sei erstaunlich, bestätigen Kollegen vor Ort, wie groß das Interesse an der deutschen Sprache immer noch oder inzwischen wieder sei, die Nachfrage an Kursen der Goethe-Institute und Sprachschulen sei kaum zu befriedigen. Dies gelte es zu nutzen, um sprachpolitischen Bestrebungen der Regierung entgegenzuwirken, neben dem Französischen (und Arabischen bzw. Berberischen) künftig vor allem das Englische (zu Lasten des Deutschen als dritter Fremdsprache an Gymnasien) zu fördern (El Jamouhi 2022).

3 Algerien

Nach der oben zitierten Erhebung (Anm. 1) aus dem Jahre 2020 können algerische Schüler an knapp 4000 Schulen im Rahmen eines insgesamt eher schmalen Fremdsprachenangebotes (nicht einmal die Hälfte der Schulen bietet überhaupt Fremdsprachenunterricht an) ein wenig Deutsch lernen. Immerhin nutzen landesweit ca. 35.000 Schüler das Angebot (was freilich auch nur acht bis neun Schüler in jeder Schule bedeutet). Im Vergleich zur vorletzten Erhebung 2015 ist dann aber doch ein ermutigender Zuwachs

zu verzeichnen, der leider im weiterführenden Segment der Hochschulausbildung deutlich bescheidener ausfällt. Die Statistik zählt in diesem Bereich (2020) an den zehn (von insgesamt zwölf) Hochschulen des Landes (in denen überhaupt Deutsch in irgendeiner Form angeboten wird) zusammen etwa 4000 Deutschstudenten (bzw. Studenten, die im Rahmen ihres Studiums auch Deutsch zu lernen versuchen).

Deshalb kommt dem Erwerb der deutschen Sprache in Einrichtungen der Erwachsenenbildung hier besondere Bedeutung zu, denn dort versuchen fast doppelt so viele Deutsch zu lernen wie an den Universitäten. Allein an den Goethe-Instituten des Landes hatten im Berichtszeitraum mehr als zweieinhalbtausend Lerner Deutschkurse gebucht. Dies könnte als ein Hinweis auf weniger bedarfsgerechte Curricula an den Universitäten verstanden werden, wenn die akademischen Inhalte eines Germanistik-Studiums deutlich weniger nachgefragt werden als sich im Interesse an der Vermittlung anwendungsorientierter sprachpraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten niederschlägt. Dennoch sehen das Auswärtige Amt und der Akademische Austauschdienst in ihrer perspektivischen Gesamteinschätzung Anlass zu vorsichtigem Optimismus. Freilich ist die Gefahr von politischen Rückschlägen aufgrund nicht vorhergesehener aktueller Geschehnisse nie ganz auszuschließen (wie zum Beispiel nach den berüchtigten Silvesterkrawallen, zu denen es nicht nur 2015 in Köln kam, auch wenn diese in der öffentlichen Debatte am heftigsten diskutiert wurden, etwa im Hinblick auf die maghrebinische Herkunft von Asylbewerbern, denen sexuelle Übergriffe vorgeworfen wurden, oder mit Bezug auf den Vorwurf des *ethnic profiling*, dem sich die Polizei ausgesetzt sah und sieht, v. a. über Bezeichnungen wie *Nafris* für Männer nordafrikanischer Herkunft).

Angesichts der Tatsache, dass Algerien ein mehrsprachiges Land ist, in dem neben dem algerischen Arabisch (Darja) und der Kolonialsprache Französisch auch die Berbersprachen (Tamazight) sowie (in bestimmten sozialen Domänen) auch das Hocharabische (von weiteren Sprachen wie dem Tamascheq der Tuareg im Süden ganz abgesehen) im Alltag präsent sind, mutet die in der zitierten Statistik genannte Zahl von nur 20.300 Schulen mit einem Fremdsprachenunterricht (bei fast zehn Millionen Schülern) *prima facie* überraschend an. Man würde zunächst vermuten, dass die systematische Vermittlung der Amts- und Landessprachen (auch Tamazight ist seit 2016 als Amtssprache anerkannt) zentrale Aufgabe einer jeden Schule ist. Allerdings sind die bildungspolitischen Signale nicht immer konsequent: einerseits bekennt sich das Land aus Gründen der Kolonialgeschichte nicht zur Frankophonie, andererseits gilt Algerien als das Land mit den meisten Französisch-Sprechern außerhalb Frankreichs; einerseits spricht fast ein Drittel der Algerier eine der Berbersprachen (von denen das Kabylische am weitesten ausgebaut ist), andererseits wird an den Schulen die Vermittlung des Hocharabischen forciert, das aber im Alltag kaum jemand spricht. An den Hochschulen, in den Medien und im Schriftverkehr der Institutionen dominieren nach wie vor das Französische und das Hocharabische, aber in der Sprachpraxis der Jüngeren und weniger Gebildeten geht die Sprachkompetenz in beiden Sprachen zurück (zugunsten einer Français régional genannten Mischvarietät zwischen Französisch und Darja).

In dieser Situation sprachlicher Pluralität hat das Deutsche als dritte oder vierte Fremdsprache neben Spanisch und Italienisch (nach Französisch als erster und Englisch als zweiter Fremdsprache) keinen leichten Stand, was sich in den genannten Zahlen spiegelt. Die Qualität des Unterrichts wird zusätzlich beeinträchtigt durch die mangelnde Fachausbildung von Lehrkräften, die religionspolitisch begründete systematische Benachteiligung von Frauen und die weit verbreitete Diskriminierung ethnischer und sexueller Minderheiten (deren Angehörige nach Europa streben). Insofern überrascht nicht, dass Deutsch als Hauptfach nur an zwei, bestenfalls drei (von 12) Universitäten studiert werden kann, nämlich in Algier als der ältesten Hochschule des Landes und in Oran im Westen des Landes sowie, seit 2008 und mit Einschränkung (Sprachkurse), in Sidi bel Abbès, etwa 90 km südlich von Oran (cf. Behilil 2017). Allen bildungspolitisch verordneten Arabisierungsbestrebungen zum Trotz hielt die Kolonialsprache ihre Stellung unter den Eliten des Landes. Sie überstand auch den Versuch, sie dadurch zurückzudrängen, dass Englisch schon an den Grundschulen als erste Fremdsprache unterrichtet werden sollte, was freilich schnell scheiterte. Die Gründe dafür hat Yamina Hamida aus Oran in ihrer Studie über Sprachen und Bildungspolitik in Algerien luzide herausgearbeitet (cf. Hamida 2009).

Von dieser Konkurrenzsituation profitierte das Deutsche als vermeintlich sprachpolitisch „unproblematische Alternative“ nur eine kurze Zeit, die aber zur Verankerung des Faches im algerischen Hochschulsystem genutzt wurde (ibid. 121). Da es an den Gymnasien als Tertiärsprache nur zwei Jahre lang unterrichtet wird, nimmt im ersten Studienjahr der weitere Spracherwerb curricular noch vergleichsweise breiten Raum ein. Gegenüber der oben genannten Zahl von fast 4000 Studenten, die „in irgendeiner Form“ Deutschkurse belegen, ist die der eigentlichen Germanistik-Studenten noch einmal geringer. Dennoch stuft Farouk Messaoudi sie als hoch ein, so zählt er für das Studienjahr 2021/22 (neuere und vor allem genauere Zahlen liegen noch nicht vor)⁴ immerhin ca. 850 Studenten allein an der Universität Algier; ca. 750 in Oran und knapp 600 in Sidi bel Abbès (Messaoudi 2021, 115; id. 2022, 636); eine weitere Zunahme verspricht er sich von der Eröffnung einer weiteren Deutschabteilung an der Universität Skikda 2022; für 2023 schließlich werde nach einem aktuellen Hinweis von Behilil 2023 die Eröffnung einer fünften Deutschabteilung an der Universität Tiarret vorbereitet, was zu einer weiteren Konsolidierung der Absolventenzahlen führen dürfte.

Seit einer Studienreform 2006, die das frühere *Classique*-System der Lehrerbildung (*Licence d'enseignement*) ablöste, führt das dreiphasige Studium zu den Abschlüssen Licence (was ungefähr dem Baccalauréat bzw. dem Bachelor entspricht), Master und Promotion, wobei die postgraduale Ausbildung nur in Algier und Oran angeboten wird. Die Beschreibung der Studieninhalte klingt bei den algerischen Autoren sehr optimistisch: bereits im ersten Studienjahr würden Vorlesungen zur Literatur, Linguis-

4 Anfang 2023 erschien eine identische Fassung des Aufsatzes (Messaoudi 2022), in dem die statistischen Angaben nicht aktualisiert wurden: es sind dieselben wie in Messaoudi 2021.

tik und Landeskunde in deutscher Sprache angeboten, denen die Hörer zu folgen verstünden; bereits im zweiten Studienjahr sollten sie in der Lage sein, sich schriftlich und mündlich in deutscher Sprache korrekt auszudrücken (Behilil 2023), auch DaF-Didaktik, Übersetzung, Fachsprache, Lernpsychologie würden vermittelt, aber auch Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für Tourismus und interkulturelle Kommunikation (Messaoudi 2022).⁵

Tatsächlich besteht ein gravierender Mangel an Planstellen, an qualifiziertem Fachpersonal, an Ausstattung und Karriereperspektiven. Von den vielen Absolventen, die im *Concours de recrutement d'enseignements* um eine Stelle konkurrieren, wird nur ein Bruchteil in den Schuldienst übernommen. An den Hochschulen sind ihre Chancen noch geringer; im Bereich Übersetzen und Dolmetschen ist der Bedarf ebenso überschaubar wie der an Botschaften und Konsularabteilungen; im Tourismus (der in der Zeit der Sars-Cov-2-Pandemie ohnehin unter erheblichen Druck geraten ist) sind nicht die Qualifikationen gefragt, die die Studenten in ihrem Studium gelernt haben; das gilt auch für die wirtschaftlichen, politischen und entwicklungspolitischen Institutionen wie der deutsch-algerischen Handelskammer (AHK), der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ bzw. GIZ), der Friedrich-Ebert-Stiftung, aber auch für die Filialen der internationalen Banken und Unternehmen. Dieser Mangel an Perspektiven trägt maßgeblich zur Frustration von großen Teilen der ursprünglich hochmotivierten jungen Leute bei. Ihre Lage wird nicht erleichtert, wenn von deutscher Seite auch noch die Budgets wichtiger Organisationen wie DAAD oder Goethe-Instituten gekürzt werden (was aus algerischer Sicht als krass kontraproduktiv empfunden wird).

Insgesamt wird man in der algerischen Germanistik nicht darum herumkommen, die bestehenden traditionellen Curricula mittelfristig den Bedarfen der Absolventen anzupassen, so sehr das die Philologen, die Liebhaber der Geschichte deutscher Literatur und des Reichtums der deutschen Sprache, auch schmerzen mag. Dabei geht es nicht um die völlige Aufgabe klassisch germanistischer Inhalte, sondern um deren Ergänzung und Erweiterung um angewandt-linguistische Segmente in fachsprachlichen, technischen, berufsspezifischen Bereichen, was im Übrigen keine ganz neue Erkenntnis ist (cf. Hess-Lüttich 1987). Ansätze dazu sind an der Universität Oran nach ersten Versuchen (2010 und 2013) im Gespräch (cf. Behilil 2023). Ihre Umsetzung würde das Germanistik-Studium facettenreicher machen, bedürfte jedoch (auch von deutscher Seite) intensiver Begleitung und Förderung, wenn es den Absolventen neue Chancen im Lande selbst eröffnen soll.

⁵ Eigene Erfahrungen des Verfassers als Gastprofessor in Oran (wo praktisch alle Dozenten an den anderen Hochschulen ausgebildet werden) legen eine etwas bescheidenere Einschätzung nahe.

4 Tunesien

Ähnlich optimistisch wird die gegenwärtige Lage der Germanistik in Tunesien von den einheimischen Dozenten bewertet, aber auch frühere Bestandsaufnahmen in einschlägigen Handbüchern zeichnen ein zuweilen unrealistisch positives Bild. Von den offiziellen Statistiken sollte man sich nicht unbedingt blenden lassen. Wenn Helmut Dietrich den „rasanten Aufstieg“ feiert, den der Deutschunterricht in Tunesien erfahren habe, „der in der Region einmalig“ sei (Dietrich 2010, 1815), sagt das noch nicht sehr viel über die tatsächlichen Fähigkeiten der Absolventen. Auch der Zuwachs an Germanisten sei „enorm“, womit „für das Fach Deutsch und für die Germanistik eine Phase der Erneuerung auf gutem Niveau“ beginne (ibid.). Deutlich skeptischer urteilen die Arbeitgeber in den tunesischen Standorten und Zweigstellen deutscher Firmen, die „das schlechte Sprachniveau der tunesischen Hochschulabsolventen“ beklagen, „nur 10 % hätten ausreichende Sprachkenntnisse“ (Fisch 2009, 240). Deshalb ist es für den unvoreingenommenen deutschen Besucher nützlich, sich durch die Teilnahme an Fachtagungen und in Gesprächen mit Kollegen vor Ort selbst ein Bild zu machen.⁶

Aber zunächst zu den aktuellen Zahlen am Beginn der 2020er Jahre. Der DAAD fand laut seiner letzten Erhebung (Anm. 1) unter den über zwei Millionen tunesischen Schülern immerhin knapp 40.000, die an einer der 543 (von 6000) Schulen, die das Fach überhaupt anbieten, Deutsch zu lernen anstrebten. Die Tabelle verzeichnet auch 22 Hochschulen, an denen in irgendeiner Form Deutsch vermittelt werde, und 1839 der dort immatrikulierten Kommilitonen bemühten sich zum Zeitpunkt der Erhebung um den Erwerb der Sprache, waren also „Deutschlernende Studierende“, deutlich weniger, als sich dafür an anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung bzw. an den Goethe Instituten eingeschrieben hatten (4000 bzw. 2300), was auch hier Rückschlüsse auf die berufsperspektivische Motivation der Absolventen erlaubt. Immerhin behauptet sich das Fach nach der Muttersprache Arabisch (Hocharabisch L_1 bzw. tunesischer Alltagssprache Darija), Französisch (L_2) und Englisch (L_3) und in der Konkurrenz zu Spanisch und Italienisch einstweilen als dritte Fremdsprache (L_4) in der gymnasialen Ausbildung.

Wie die Verfasser der statistischen „Grunddaten“ auf die 22 „Hochschulen mit Deutsch“ kommen, wird in der Tabelle methodisch nicht näher erläutert, vermutlich werden Deutschkurse im Begleitstudium anderer Fächer großzügig mitgezählt. Recherchen vor Ort legen für das Fach im engeren Sinne eher eine niedrigere Zahl nahe, die auch das Regionalbüro des DAAD in Tunis und Dozenten vor Ort dem Verf. bestätigen (Stand Ende 2022 bzw. Anfang 2023): danach wird Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache derzeit an sechs Hochschulorten angeboten: nämlich in

⁶ Der Verfasser hat im Laufe der letzten Dekaden immer wieder Tagungen, Workshops und Fortbildungen an allen tunesischen Hochschulen teilgenommen, an denen das Fach Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache vertreten war.

Tunis (Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis de l'université Tunis El Manar), Carthago (Institut Supérieur des Langues de Tunis de l'université Carthage), Manouba (Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de la Manouba de l'université Manouba), Béja (Institut Supérieur des Langues Appliquées et d'Informatique de Béja de l'université Jendouba), Moknine (Institut Supérieur des Langues Appliquées Moknine de l'université Monastir) und Gabès (Institut Supérieur des Langues de Gabès und Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Médenine de l'université Gabès).⁷ Ähnliches gilt auch für die fast 50.000 „Deutschlernenden“, die in der Tabelle genannt werden: die Zahl derer, die Germanistik und DaF studieren, liegt unter 700. Sie werden von 48 Dozenten unterrichtet, unterstützt von drei Lektoren des DAAD sowie einer Ortslektorin (denen drei Planstellen für Sprachassistenten zugeordnet sind, die jedoch, vermerkt das Büro in Tunis, im Berichtszeitraum vakant seien). In den Studienjahren 2020 und 2021 haben 45 Master-Absolventen ihr Studium erfolgreich abgeschlossen.

Im Rahmen des 9. Treffens der Mittelmeer-Südeuropa-Germanistik (MSEG) im Juni 2022 berichteten Teilnehmer aus den Mittelmeerländern über die Lage der Germanistik in ihren jeweiligen Heimatländern. Der Bericht über Tunesien von Karim Khadhraoui von der Universität Jendouba sei hier kurz resümiert (MSEG 2022, 46–52). Der Autor sieht eine seit der tunesischen Revolution 2011 kontinuierlich ansteigende Nachfrage nach Angeboten zur Vermittlung der deutschen Sprache. Die Zahl der Absolventen solcher Angebote habe sich innerhalb von einer Dekade nahezu verdoppelt, weil sie sich davon bessere Perspektiven für die Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland erhofften oder aussichtsreichere Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bei solchen Angeboten handelt es sich nicht nur um die Ausbildung von Deutschlehrern an den Hochschulen, sondern auch um Kurse der Goethe-Institute und um Programme im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH), die das Auswärtige Amt 2008 ins Leben rief und an der sich in Tunesien derzeit 43 Schulen beteiligen.

Mit dieser Vorbildung durch den Deutschunterricht an Gymnasien könnten die Schüler den Anforderungen eines Germanistik-Studiums leichter gerecht werden, wenn die Qualität der Sprachvermittlung einschlägige Minimalstandards erfüllte. Nicht wenige der Studienanfänger kombinieren das Fach mit außerphilologischen Fächern (wie Informatik, Ingenieurwissenschaft, Medizin oder Pflegewissenschaft), in denen sie im Hinblick auf spätere berufliche Pläne ihre Deutschkenntnisse fruchtbar machen zu können hoffen. An den oben genannten Instituten seien zusammen zwischen 730 und 750 Studenten eingeschrieben, die von gut 50 Dozenten (darunter 33 Dozentinnen) in BA- und MA-Studiengängen betreut werden. Diese Zahlen weichen von denen aus den zitierten DAAD-Quellen ab, sind also entweder ein wenig geschönt oder

7 Der Directrice des DAAD Bureau Régional Tunis, Dr. Renate Dieterich, und den Kollegen Ass.Prof. Dr. Karim Khadhraoui von der Universität Jendouba (Campus Béja), Dr. Brahim Moussa (Carthage) sowie Dr. Moez Maataoui (Manouba) sei für Ihre Kooperation herzlich gedankt und dafür, dass sie dem Verf. ihre aktuellen Zahlen zur Verfügung gestellt haben.

innerhalb von zwei Jahren erkennbar gestiegen. Das Strukturproblem des Mangels an Professorenstellen erwähnt Karim Khadhraoui dezenterweise nicht, aber dadurch ist die Betreuung graduierter Absolventen, die eine Promotion oder gar Habilitation anstreben, im Lande selbst nicht möglich. Leider hat es die Vorgänger-Generation versäumt, rechtzeitig für die Qualifikation des eigenen Nachwuchses Sorge zu tragen, sodass auswärtige Professoren (meist aus Deutschland und mit Unterstützung des DAAD) solche Betreuungen mit übernehmen müssen.

Die Curricula sehen seit den Reformen des Studienaufbaus in der sog. LMD-Struktur (Licence, Master, Doktorat) nach der prioritären Sprachausbildung auch die Auseinandersetzung mit literarischen, linguistischen und landeskundlichen Themen vor, aber auch mit aktuellen politischen und kulturellen Debatten im deutschsprachigen Raum. Ähnlich wie in Marokko und Algerien wird das klassisch germanistische Repertoire ergänzt um flankierende Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Übersetzen und Dolmetschen sowie Angewandte Linguistik mit Schwerpunkten in Wirtschaft und Technik. An der ältesten Universität Tunesiens, der Université La Manouba, experimentierte man zeitweise mit der Aufgliederung des Studiums in einen philologisch motivierten Bereich („fondamental“) und einen fach-/berufsorientierten („appliqué“), was aber bald wieder aufgegeben wurde, womit eine widersprüchlich erscheinende Bildungspolitik einerseits die klassische Germanistik einschränkte, während sie zugleich der praxisbezogenen Alternative den Boden entzog (cf. Fisch 2009, 234 f.). Der langjährige Lektor in Manouba übt in diesem Zusammenhang scharfe Kritik an der tunesischen Bildungspolitik: Das Ziel einer Öffnung und Internationalisierung werde verfehlt, für eine soziale Bildungsreform, die sich nicht nur an statistisch-quantitativen Vorgaben, sondern qualitativen Standards orientiere, fehlten der politische Wille und die gesellschaftlichen Voraussetzungen (ibid.). Er benennt die auch innerhalb des Faches und der Dozentenschaft drängende Probleme (mangelnde Fortbildung und regelmäßige Evaluation) und Desiderate (curriculare Berücksichtigung aktueller Fachentwicklungen), entwickelt aber in konstruktiver Absicht auch Vorschläge zur inhaltlichen Fortentwicklung der Curricula und zur intensiveren Förderung des Austauschs mit Deutschland (Stipendien, Sprachaufenthalte, Praktikumsplätze).

Zurück zu Khadhraouis MSEG-Bericht (2022), in dem er auch das Profil seines eigenen Fachbereichs in Béja vorstellt, der einen berufsorientierten Masterstudiengang Übersetzen Deutsch anbietet, was auch Informatikkurse einschließt. Vergleichbare berufsorientierte Schwerpunkte wurden auch in Tunis mit dem Akzent auf Wirtschaftsdeutsch eingerichtet, innerhalb dessen auch fachsprachliches Wissen über Handel, Marketing und Management vermittelt wird (Betriebswirtschaft, Geschäftskorrespondenz, Rechnungswesen, Textverarbeitung, Digitalisierung usw.). Solche Ausbildungsangebote sollen dazu beitragen, den Absolventen berufliche Perspektiven innerhalb des Landes, aber außerhalb des Lehramts zu eröffnen (im expandierenden Tourismus-Sektor, aber auch bei vor Ort vertretenen politischen Stiftungen, in Übersetzungsbüros, bei deutschen Organisationen wie der Gesellschaft für internationale

Zusammenarbeit oder der Deutsch-Tunesischen Industrie- und Handelskammer, in deutschen Unternehmen).

Besonders hervorzuheben sind die zahlreichen (und in einer umfangreichen Tabelle übersichtlich zusammengefassten) Kooperationsprojekte mit Partnern in Deutschland und Österreich, die (mit Unterstützung des DAAD bzw. des Österreichischen Austauschdienstes ÖAD) im Rahmen von Germanistischen Institutspartnerschaften, oder DAAD- und Erasmus-Programmen (z. B. Hochschuldialog mit der islamischen Welt, Ta'ziz Partnerschaftsprojekte, themenbezogene Forschungsprojekte) die Zusammenarbeit zwischen deutschen und tunesischen Universitäten fördern sollen. Inwieweit diese hoffnungsvollen Bestrebungen durch die gegenwärtigen Restaurierungstendenzen einer zunehmend autoritär agierenden Regierung unter dem 2019 gewählten ultrakonservativen Präsidenten Kais Saied beeinträchtigt werden, bleibt abzuwarten.

5 Ägypten

Mit über 110 Millionen Einwohnern ist Ägypten das bei weitem bevölkerungsreichste der nordafrikanischen Länder und das mit der längsten akademischen Tradition. Die im Jahre 960 als Moschee gegründete *Al Azhar*, an der sich alsbald ein institutionalisierter Lehrbetrieb entwickelte, gilt als die älteste Universität weltweit (Arras 2001, 1602) und bis heute als höchste Autorität im Bereich der Islamwissenschaften (die man dort auch auf Deutsch studieren kann). Im Laufe der langen Tradition hat sich das Schul- und Hochschulwesen des Landes zu einem reich ausgebauten Bildungsangebot fortentwickelt, das jedoch von Widersprüchen geprägt ist. Die Statistik (Anm. 1) verzeichnet zwar weit über 22 Millionen Schüler und mehr als 400.000 davon, die an ca. 2000 Schulen auch Deutsch lernen (wollen), aber die Lehrpläne sind überwiegend veraltet, die Lehrkräfte oft ungenügend ausgebildet, die Qualität des frontalen Unterrichts regt wenig zu eigener Kreativität an und bietet kaum Raum für individuelle Initiativen. Die Tabelle der Grunddaten zählt nicht weniger als 36 „Hochschulen mit Deutsch allgemein“, ein Angebot, das der Erhebung von 2020 zufolge knapp 19.000 Studenten nutzen und das ergänzt und erweitert wird durch das der Goethe-Institute (mit noch einmal fast 10.000 Teilnehmern) und etlicher anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung (mit durchschnittlich 5500 Teilnehmern), aber der Leiter der Außenstelle Kairo, Dr. Carsten Walbiner, kritisiert nicht nur einen Mangel an grundlegender Infrastruktur und ausreichender Qualifikation des unterbezahlten Lehrpersonals, sondern auch den fehlenden Praxisbezug der Ausbildung, in der die Absolventen „nur ungenügend auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet“ würden (Walbiner 2023, 20).

Der ernüchternden Bestandsaufnahme einer insgesamt eher prekären Lage an den Universitäten stehen indes ambitionierte Pläne zum Ausbau des tertiären Bildungssystems gegenüber. Der Entwicklungsplan Egypt Vision 2030 sieht nicht nur die Förderung der Ansiedlung von internationalen Bildungsinstitutionen und Ablegern renommierter Universitäten des Auslands vor, sondern auch den Aufbau von 24 neu-

en staatlichen Universitäten, was deren Zahl nahezu verdoppeln würde, sowie die Gründung Technischer Hochschulen mit einer berufsbezogenen Ausbildung, deren Praxisbezug die Absolventen besser für den Arbeitsmarkt qualifizieren soll. Dem stehen freilich bürokratische Hürden der Behörden und das paranoide Kontrollbedürfnis des Staates entgegen, was die Freiheit der Wissenschaft einschränken und die internationale Kooperation innerhalb der *Scientific Community* beeinträchtigen dürfte.

Schon heute ist das System tertiärer Bildung in sich stark gegliedert, so unterscheidet das zuständige Hochschulministerium der aktuellen Übersicht des DAAD (Globus Länderbericht Ägypten 2023) zufolge a) die derzeit (2023) 27 großen Staatlichen Universitäten, b) die neu gegründeten privaten Nationalen Universitäten, c) die Technischen Hochschulen mit stärkerem Praxisbezug des Studienangebots, d) Private und kommunale Hochschulen, e) die geplanten Zweigstellen ausländischer Universitäten (deren Anzahl 2022 noch offen sei), f) die sechs durch internationale Kooperationen vereinbarten Hochschulen (wie die American University in Cairo, die German International University oder der Campus der TU Berlin in El Gouna), g) die zahlreichen den Berufsfachschulen vergleichbaren Technological Colleges. An den Universitäten allein studieren inzwischen über drei Millionen Studenten, eine Zahl, die bis 2030 auf 3,5 Millionen steigen soll.⁸

Weil die Al Azhar (die mit 400.000 Studenten dem Religionsministerium untersteht) und einige der staatlichen Universitäten zu den größten der Welt gehören, ist die Betreuungsrelation oft schlecht, die technische Infrastruktur unzureichend, Lehrkräfte überlastet und unterbezahlt, was viele zur Annahme von Nebenjobs zwingt und so die Qualität ihres Unterrichts zusätzlich beeinträchtigen kann. An den Instituten für Germanistik sind die Unterschiede jedoch erheblich, weil das Niveau nicht zuletzt von der schulischen Vorbildung der Studenten abhängt. Die dauert für Deutsch als dritte Fremdsprache (nach Englisch und Französisch) zumeist nur zwei Jahre, aber an bestimmten Privatschulen auch vier Jahre. An den Deutschen Schulen, deren erste bereits im 19. Jahrhundert gegründet wurde (um die Wende zum 20. Jahrhundert kamen zwei weitere hinzu) hat die gründliche Unterweisung in deutscher Sprache dagegen eine lange Tradition (cf. Arras 2001, Khattab 2010). Die älteste Germanistik-Abteilung, an der Kairo-Universität, nimmt überhaupt nur Absolventen der angesehenen Deutschen Schulen auf, sodass das akademische Niveau des Studiums deutlich höher ist als an anderen Universitäten. Zu den größten und wichtigsten Abteilungen zählen hier neben denen an der Kairo-Universität und an der Al Azhar die an den pädagogischen Fakultäten der Ain-Shams-Universität im Stadtteil Heliopolis (mit sechs weiteren Standorten) und an der Technischen Universität Helwan mit ihrem Haupt-Campus im gleichnamigen Stadtteil. Außerhalb Kairo sind die traditionsreichsten Deutsch-Abteilungen an den Universitäten in Alexandria, Mansoura, Minia und Assiut. Seit der Corona-Pandemie

⁸ https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laender_sachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/aegypten_daad_sachstand.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024; cf. Mering 2021).

hat auch das digitale Germanistik-Studium an der 2008 gegründeten National Egyptian E-Learning-University schnell an Bedeutung gewonnen.

Insgesamt hat sich die Zahl der Hochschulen, an denen Deutsch studiert werden kann, in den letzten zehn Jahren verdreifacht (von 12 auf 36), an der Hälfte davon aber nur studienbegleitend im Rahmen anderer Fächer (Mering 2022). Der Zuwachs betrifft vor allem die studienbegleitende Fremdsprachenausbildung z. B. im Bereich der Medizin oder der Ingenieurwissenschaften, während die Zahl der für die klassische Germanistik eingeschriebenen Studenten stagniert, sodass diese nur noch die Hälfte der Deutsch-Absolventen eines Jahrgangs ausmachen. Ihr Studium orientiert sich noch an dem traditionellen Curriculum mit den Teilfächern Linguistik (Grammatik, Kontrastive Linguistik), Literatur (mit Schwerpunkten im Bereich der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, methodisch mit dem Akzent auf textimmanenter Interpretation und vergleichenden Textanalysen) sowie Landeskunde, inzwischen ergänzt um übersetzungswissenschaftliche Übungen und interkulturelle Themen. Fachsprachen spielen hier nur eine untergeordnete Rolle, denn die werden zumeist im Zusammenhang mit einem jeweiligen Fachstudium in den studienbegleitenden Studiengängen vermittelt; eine Ausnahme stellt das Angebot von Kursen in German for Specific Purposes an der Universität Alexandria dar.

Solche Angebote werden indes zielstrebig ausgebaut, auch an der 2003 gegründeten privaten German University in Cairo (GUC) und an der 2019 gegründeten German International University (GIU) mit ihrer Schwester-Institution, der German International University of Applied Sciences (GIU AS), deren Konzept sich an den deutschen Fachhochschulen orientiert, wovon sich die Bildungspolitik einen stärkeren Praxisbezug verspricht und damit einen leichteren Zugang der Absolventen zum Berufsmarkt auch außerhalb der Tourismusbranche. Der Unterricht findet an diesen Hochschulen auf Englisch statt, aber es werden auch obligatorische Sprachkurse zum Erwerb des Deutschen angeboten. Der Ausbau solcher berufsmarktorientierten Angebote ist angesichts der in jedem Jahrgang hohen Zahl von Absolventen wichtig, denn diese können (und wollen) nicht alle Deutschlehrer werden, und den wenigsten eröffnet sich trotz des eklatanten Mangels an fachlich, methodisch und didaktisch qualifizierten Dozenten die Chance auf eine Stelle im Bereich der Universitätsgermanistik, deren strukturelle Probleme Aleya Khattab (2010) offen anspricht, aber auch Perspektiven zu deren Lösung aufzeigt.

Dazu gehört nach Ihrer Meinung z. B. der in Kooperation mit dem Herder Institut der Universität Leipzig entwickelte binationale Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext“ an der Ain-Shams Universität in Kairo, der die üblichen Module der Linguistik, Literatur und Landeskunde nicht nur um methodisch-didaktische Anteile ergänzt, sondern auch mit einem obligatorischen Unterrichtspraktikum an einer der Deutschen Schulen in Kairo verbindet und den Studenten ein Gastsemester an ihrer jeweiligen Partneruniversität ermöglicht. Solche Konzepte sollen den interkulturellen Dialog ebenso befördern wie die deutsch-ägyptischen Hochschulpartnerschaften (seit 2019), die Hochschuldialog-Programme mit der islamischen Welt

(davon 2021 sieben mit ägyptischen Partnern), die Erweiterung der sog. PASCH-Netzwerke zur Vorbereitung von ägyptischen Schülern auf ein Studium in Deutschland, die Sommerschulen und Winterkurse, die Bildungsk Kooperationen im Rahmen des europäischen Erasmusprogramms (durch die 2021 z. B. 115 ägyptische Studenten ihr Studium in Deutschland fortsetzen konnten) – um nur einige der zahlreichen Maßnahmen zu erwähnen, mit denen deutsche Institutionen wie das Auswärtige Amt (AA), der DAAD, der Pädagogische Austauschdienst (PAD), die Goethe-Institute (GI), die Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) und etliche Ministerien die deutsch-ägyptischen Wissenschaftszusammenarbeit und damit zugleich die wirtschaftliche und politische Entwicklung zu unterstützen versuchen (cf. Mering 2022).

6 Fazit

Nachdem die Hoffnungen, die sich noch vor zehn, zwölf Jahren mit dem sog. Arabischen Frühling (oder der „Arabellion“) verbanden, weitgehend zerstoßen sind und autoritäre Regime ihre Stellung in der muslimischen Welt wieder festigen konnten (Gerlach 2016), stellt sich die Frage, inwieweit die deutschen (und europäischen) Bildungsinvestitionen in den akademischen Nachwuchs und hier insbesondere in die Förderung der Germanistik, insbesondere des Deutschen als Fach- und Fremdsprache sowie des Erwerbs der deutschen Sprache gut investierte Mittel sind. In Ägypten und der gesamten Maghreb-Region (vom Nahen Osten mit seinen repressiven Regimen gar nicht zu reden) sind die Grundrechte, die Pressefreiheit und die Unabhängigkeit der Justiz massiv eingeschränkt, ist die Jugendarbeitslosigkeit hoch, die wirtschaftliche Lage prekär, der religiöse Druck stark und die Frustration gerade unter jungen Menschen weit verbreitet.

Dennoch wäre die Einstellung der Förderungen aus vielen Gründen falsch, nicht zuletzt aus hier nicht auszuführenden migrations- und integrationspolitischen Gründen (cf. Hess-Lüttich 2019, id. 2020). Aber es bedarf genauerer Evaluation der einzelnen Projekte, ergebnisoffener Prüfung der jeweiligen Maßnahmen, unvoreingenommener Würdigung der Pläne auf der Empfängerseite zu ihrem Beitrag und kritisch-konstruktiver Gespräche mit den Partnern über ihre Vorstellungen der weiteren Zusammenarbeit, nicht in paternalistischer Manier, sondern im besten Sinne des interkulturellen Dialogs zum Wohle der Jugend und *ihrer* Zukunft. Das wäre im beiderseitigen Interesse.

7 Literatur

- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin, München, Boston.
- Arras, Ulrike (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ägypten. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2), 1602–1609.

- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Behilil, Abdelkader (2017): Der DaF-Unterricht in Algerien. Eine diachronische Studie. München. <https://www.grin.com/document/366119> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Behilil, Abdelkader (2023): Das Fach DaF an den algerischen Universitäten. Überlegungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung. München. <https://www.grin.com/document/1372265?lang=frhttps://www.grin.com/document/366119> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Böhm, Michael Anton (2001): Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt a. M. u. a.
- Bouchara, Abdelaziz (2009): Germanistikstudium in Marokko – Probleme und Perspektiven, in: Stellenbosch Papers in Linguistics Plus 38, 183–194.
- DAAD Globus Länderbericht (2023): Ägypten. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/aegypten_daad_sachstand.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- DAAD Globus Bildungssystemanalyse Ägypten (2023): Ägypten. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. <https://www.daad.de/de/bildungssystemanalysen-ueberblick/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Dietrich, Helmut (2010): Deutsch in Tunesien. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 2. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1814–1817.
- El Jamouhi, Yassir (2022): Brief v. 7. November 2022 aus Casablanca.
- Fisch, Michael (2009): ‚Germanistik und Selbsterfindung‘ – Über die Zukunft der deutschen Sprache in Tunesien. In: Maike Bouassida/Mohamed Hedi Ferchichi/Michael Fisch (Hg.): Sechzig Jahre Bundesrepublik Deutschland. Forschungsbeiträge tunesischer und deutscher Germanistinnen und Germanisten. München, 223–243.
- Gerlach, Julia (2016): Der verpasste Frühling. Woran die Arabellion gescheitert ist. Berlin (bzw. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung).
- Hamida, Yamina (2009): Sprachen und Bildungspolitik in Algerien. In: Stellenbosch Papers in Linguistics Plus 38, 120–129.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (1987): Fachsprachenerwerb im Zweitsprachenerwerb. Probleme der Vermittlung von Fachsprachen in ethnisch heterogenen Gruppen. In: Manfred Sprissler (Hg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen (forum Angewandte Linguistik 11), 111–128.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2017): Germanistik global: Auf- oder Abschwung? Wozu und zu welchem Ende Deutsch lernen/studieren?. In: Dietmar Goltschnigg (Hg.): Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht. Tübingen, 33–46.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2019): Hoffnung auf Integration? Europäische Perspektiven auf Flüchtlinge aus Afrika: Sprache(n) und Kultur(en). In: Acta Germanica. German Studies in Africa 47, 70–91.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2020): Festung Europa? Kulturelle Identität, säkulare Humanität, europäische Solidarität – oder: Wie integrieren wir die Geflüchteten aus dem afrikanischen Nachbarkontinent?. In: Robin Kurilla/Karin Kolb-Albers/Hannes Krämer/Karola Pitsch (Hg.): Sine ira et studio. Disziplinübergreifende Annäherungen an die zwischenmenschliche Kommunikation. Wiesbaden, 249–277.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B./Peter Colliander/Ewald Reuter (Hg.) 2009: Wie kann man vom ‚Deutschen‘ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt a. M. u. a. (Cross Cultural Communication 17, Publikationen der GiG 12).
- Khatab, Aleya (2010): Deutsch in Ägypten. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1602–1606.

- Meineke, Eckhard (2023): Studien zum genderneutralen Maskulinum. Heidelberg.
- Mering, Isabell (2021): Ägypten. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort (DAAD Bildungssystemanalyse Ägypten). <https://www.daad.de/de/bildungssystemanalysen-ueberblick/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Mering, Isabell (2022): Ägypten. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten (DAAD Globus Länderbericht). https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/aegypten_daad_sachstand.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Messaoudi, Farouk (2021): Zum neuen aktuellen Status der Germanistik und DaF an algerischen Universitäten. In: *Altralang Journal* 3 (03): 107–123.
- Messaoudi, Farouk (2022): Zum neuen aktuellen Status der Germanistik und DaF an algerischen Universitäten im Spannungsfeld von (Fremd-)Sprachen und Kulturen. In: *Algerian Scientific Journal Platform* 6 (2), 633–640. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/297/6/2/206622> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- MSEG Mittelmeer-Südeuropa-Germanistik (2022): Transformationen und Perspektiven der Germanistik im Mittelmeerraum unter und nach Pandemiebedingungen. Thessaloniki. http://www.germanisten-gr.gr/files/MSEG_2022_Landerberichte.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Netzwerk Deutsch (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Bro_Deutschlernerhebung_final.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Payr, Fabian (?2022): Von Menschen und Mensch*innen: 20 gute Gründe, mit dem Gendern aufzuhören, Wiesbaden.
- Schraven, Benjamin (2023): Klimamigration. Wie die globale Erwärmung Flucht und Migration verursacht, Bielefeld.
- Tahiri, Naima/Ursula Heming (2021): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Marokko. In: Mohammed Laasri/Said El Mtoumi/Rachid Jai-Mansouri (Hg.): *Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten. Sprachdidaktische, interkulturelle und systemorientierte Perspektiven*. Berlin, 43–70.
- Walbiner, Carsten (2023): Ägypten – ein Land der Widersprüche. In: *DAAD-Außenstellenbericht 2022*, 19–27. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_aussenstellen_bericht_2022_final.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

