

# **Die Schwierigkeiten des Schreibens im DaF- Unterricht für arabische Lernende**

**صعوبات مهارة الكتابة للمتعلم العربي في تعلم اللغة الألمانية**

**Dr. Abdullah bin Saran**

**Assistant Professor - Faculty of Languages and Translation  
Department of Modern Languages and Translation - German department  
King Saud University-Riyadh-Saudi Arabia**

**د. عبدالله بن سمران**

**أستاذ مساعد - كلية اللغات والترجمة  
قسم اللغات الحديثة والترجمة - قسم اللغة الألمانية  
جامعة الملك سعود-الرياض-المملكة العربية السعودية**



### Abstract

In general, students should write a lot to overcome these writing problems. To do this, the teacher has to give a lot of homework that is geared to the learners' specific problems. In the field of orthography, for the Arabic learner, these are mainly exercises that are case-sensitive, but the writing of the vowels must also be practiced. This can be done with placement exercises in which the student must use the vowels in words the teacher has omitted. Dictations are certainly a good solution for practicing spelling.

To improve the syntax, you have to look at the students' individual problems in this area and tailor exercises to them. One possibility is translation exercises, in which the student should translate Arabic sentences that correspond to a very specific, for the learner difficult German sentence structure.

### Keywords

Schreiben, Ursachen, Voraussetzungen, Schreibstrategien, Merkmale.

### صعوبات مهارة الكتابة للمتعلم العربي في تعلم اللغة الألمانية

#### خلاصة البحث:

بشكل عام، يجب على الطلاب كتابة الكثير للتغلب على هذه المشاكل الكتابية. وللقيام بذلك، يتعين على المعلم أن يقوم بتكليف الطلاب كثير من الواجبات المنزلية الموجهة نحو المشاكل المحددة المتعلمين. في مجال التهجئة، بالنسبة للمتعلم العربي، وهذه هي أساسا التدريبات التي هي حساسة لحالة الأحرف، ولكن كتابة حروف العلة يجب أيضا أن تمارس. ويمكن القيام بذلك مع تمارين التي يجب على الطالب استخدام حروف العلة في الكلمات المكتوبة. الإملاء بالتأكيد حلا جيدا لممارسة الكتابة.

لتحسين بناء الجملة، عليك أن تنظر في المشاكل الفردية للطلاب في هذا المجال والتدريبات خيار جيد لهم. أحد الاحتمالات هو تمارين الترجمة، والتي يجب على الطالب ترجمة الجمل العربية التي تتوافق مع هيكل الجملة الألمانية. بعض الهياكل الألمانية، المتعلم العربي يجب أن يتعلمها ويحفظها ويعرف أنه لا يمكن أن تستمد من لغته الأم. ويوصى بتدريبات قواعد محددة لهذا الغرض.

## **Die Schwierigkeiten des Schreibens im DaF-Unterricht für arabische Lernende**

### **0. Einleitung**

Das Schreiben spielt für alle – sowohl für SchülerInnen als auch für Lehrende – eine wichtige Rolle, weil in der Schule und auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht –beim Abschreiben von der Tafel, bei Diktaten, bei grammatischen Übungen, bei Nacherzählungen usw. – geschrieben wird. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit diesem Thema.

Keine Fertigkeit wurde und wird zum Teil noch immer in der Fachliteratur und unter den LehrerInnen so kontrovers diskutiert wie die Fertigkeit des Schreibens.

Es hat sich herausgestellt, dass das Schreiben eine komplexe sprachliche Tätigkeit ist, die mit den anderen drei sprachlichen Fertigkeiten verknüpft ist:

- Schreiben fördert die Ausbildung des Sprechens aufgrund seiner besonderen Affinität zum inneren Sprechen.
- Lesen dient als permanent begleitende Kontrollinstanz des Schreibens.
- Mit der Entwicklung des Schreibens entwickelt sich die Fähigkeit, die sprachlichen Einheiten mit bedeutungsunterscheidender Funktion zu differenzieren (vgl. Müller, S. 3).

Die vorliegende Arbeit ist ein kurzer Versuch, einige Aspekte hinsichtlich der Schwierigkeiten darzustellen, die den deutschlernenden Arabern beim Schreiben begegnen.

Ich habe meine Arbeit in fünf Teile gegliedert. Im ersten Teil wird ein Überblick über die Theorie des Schreibens gegeben, wobei auf die Definition, die Voraussetzung für das Schreiben, das Schreiben als Prozess sowie die Schreibprozessmodelle und ihre Komponenten eingegangen wird.

Daraufhin möchte ich im zweiten Teil auf die verschiedenen Schwierigkeiten der arabischen Deutschlernenden

hinweisen. Anschließend geht es im dritten Teil sowohl um die Merkmale als auch um die Entwicklung von Schreibstrategien.

Der vorletzte Teil beschäftigt sich mit der Förderung der Planungs-, Formulierungs- und Revisionskompetenz. Im fünften Teil werden schließlich Lösungsvorschläge entwickelt, durch die Schwierigkeiten überwunden werden könnten.

### **1. Schreiben**

#### **1.1 Definition**

Schreiben gilt in der Fachwissenschaft als die vierte und schwierigste Grundfertigkeit. Ihre Beziehungen zu den anderen Fertigkeiten sind nicht gleichmäßig. Das Schreiben beeinflusst das Sprechen mehr als umgekehrt; das Lesen macht das Schreiben möglich und die beiden bedingen sich qualitativ gegenseitig. Das Verhältnis des Schreibens zum Hören ist, im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten, weniger eng; trotzdem ist mit der Verbesserung der Schreibleistungen ein besser strukturiertes Hören verbunden (vgl. Bohn, S.923).

In Bezug auf eine Definition des Schreibens hat sich die Fremdsprachendidaktik noch nicht geeinigt. Schreiben kann also Unterschiedliches bedeuten: graphische Fixierung, Schriftkenntnis und -gebrauch oder das Verfassen zusammenhängender Texte (vgl. Eßer, S. 292). Schreiben wird häufig unvollständig auch als schriftlicher Ausdruck, als Rechtschreibung, Möglichkeit, etwas zu fixieren, oder als Merkhilfe verstanden.

Allgemein könnte das Schreiben wie folgt definiert werden:

„Schreiben ist (...) eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte graphisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist.“ (Bohn, S. 921)

Diese Definition spricht einige wichtige Aspekte an. Das Produkt des Schreibens ist graphisch fixiert, nach bestimmten Regeln verfasst, zielt auf einen potenziellen Leser, ist Folge eines Generierungsprozesses und Ausdruck einer individuellen Tätigkeit. Schreiben als Textproduktion

ist aber in einem besonderen Maße von der Kultur abhängig, ist also eine stark kulturell geprägte Fertigkeit. Dieser Zusammenhang bereitet den Lernenden, die oft einer sehr verschiedenen Kultur – in diesem Fall, der arabischen Kultur – angehören, wesentliche Schwierigkeiten.

### **1.2. Voraussetzungen**

Für die Fertigkeit „Schreiben“ gibt es Produktionsbedingungen, auf die alle Verfasser Rücksicht nehmen müssen. Beim Schreiben laufen Produktion und Rezeption eines Textes zeitlich und örtlich getrennt ab. Das eröffnet dem Schreiber zunächst die Möglichkeit, in der Regel konzentriert und in Ruhe seinen Text zu verfassen oder das Geschriebene mehrmals zu überarbeiten. Alles, was der Schreiber mitteilen möchte, muss er unmissverständlich in seinem Text ausformulieren. Er muss Inhalte explizit benennen. Es ist dem Schreiber beispielsweise nicht möglich, auf eventuell entstehende Nachfragen spontan zusätzliche Erklärungen zu geben. Diese Abgeschlossenheit und Endgültigkeit schriftlicher Äußerungen wird oft als Schwäche der Schrift kritisiert.

Beim Schreiben ist die Gefahr für den Verfasser sehr groß, missverstanden zu werden. Der Verfasser muss deshalb in seinen Texten so viele Antworten auf potentielle Leserfragen wie nur möglich geben, um beim späteren Rezipienten Verständnisprobleme bezüglich der intendierten Aussage erst gar nicht entstehen zu lassen.

Der Schreiber kann beim Leser eine bestimmte Wirkung erzielen, indem er die Fähigkeit benutzt, die Adressatenperspektive zu antizipieren. Das zweckentsprechende adressatenbezogene Schreiben als Teilfähigkeit der Schreibkompetenz ist in der Schriftkultur unerlässlich. Die Qualität der Texte beim adressatenbezogenen Schreiben kann durch das Vorlesen der Texteanhand der Reaktion der Zuhörenden überprüft werden. Adressaten der Textentwürfe können zum Beispiel die Mitschüler/innen sein.

Die Bedeutung eines konkreten Adressaten neben dem Lehrer wurde durch empirische Untersuchungen gezeigt: Der tatsächliche Adressat ist die beste Hilfestellung, um den Lesebezug im Text funktional zu integrieren (vgl. Winkler, S. 98ff.).

Diese sind einige der Voraussetzungen, die allgemein für alle Schreibprozesse – sowohl für Muttersprachler als auch für Lernende einer fremden Sprache – gültig sind.

### 1.3 Komponenten der Schreibprozessmodelle

Das Schreibprozessmodell ist ein Schema, das versucht, den Schreibvorgang in Phasen zu strukturieren. Es gibt verschiedene Ansätze für Schreibprozessmodelle. Ich habe in meiner Arbeit

drei differenzierte Schreibprozessmodelle, das muttersprachliche, das fremdsprachliche und das Modell „Deutsch als Fremdsprache“, dargestellt.

1. Das muttersprachliche Schreibmodell von Hayes und Flower

Dieses Modell unterscheidet zwischen drei Faktoren, die für die Bearbeitung einer Schreibaufgabe konstitutiv sind:

Das Aufgabenumfeld wird bestimmt von der Schreibaufgabe und dem bisher produzierten Text. Die Schreibaufgabe ist durch Thema, Adressat und Elemente, die die Motivation des Schreibers beeinflussen, charakterisiert.

Das Langzeitgedächtnis umfasst Kenntnisse zum Thema, zum Adressaten und die gespeicherten Schreibpläne.

Der Schreibprozess hat drei Teilprozesse: das Planen, das Versprachlichen und das Überarbeiten. Diese Teilprozesse werden durch eine Instanz kontrolliert, den Monitor. Alle Teilprozesse sind interaktiv, rekursiv und beliebig oft wiederholbar (vgl. Winkler, S. 115ff.).

Andere Schreibmodelle unterscheiden sich von diesem Modell in der Zahl und der Art der dargestellten Teilprozesse. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Teilprozesse interaktiv und parallel verlaufen.

Diese Teilprozesse des Schreibmodells lassen sich dabei wie folgt beschreiben:

- Planung: Die Schreibenden generieren aus der Schreibaufgabe (Themen- und Adressatenvorgabe, Aufforderungscharakter) und aus ihrem Langzeitgedächtnis (thematisches, adressatenbezogenes, textsortenspezifisches und sprachliches Wissen) den Inhalt ihres

Textes. Die nächste Stufe ist die Organisation des Materials, darauf folgt die Ableitung der Zielsetzungen.

- Versprachlichung: Die Umsetzung der inhaltlichen und strukturellen Konzeption wird in ganzen Sätzen erarbeitet. Das Merkmal für diese Phase ist die Suche nach dem nächsten Satz- bzw. Textteil.
- Überarbeitung: Die Motivation des Schreibenden in diesem Teilprozess ist die Verbesserung des geschriebenen Textes. Durch die Überprüfung auf semantischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene wird der logische Zusammenhang korrigiert.

Die zwei Subprozesse der Revision sind Lesen und Korrigieren (vgl. Müller, S.7ff.).

## 2. Das fremdsprachliche Schreibmodell von Börner.

Dieses Modell ergänzt das Modell von Hayes und Flower um drei Aspekte:

- Intertexte: Im Rahmen der Redaktionsphase gehen die Intertexte gleichsam in das Langzeitgedächtnis, in die Planung des Textes und in die Übertragung in den Text ein.
- Schreibhilfen: Sie helfen den Lernenden beim Schreiben von Texten in der Planung und der Prüfung konkret weiter.
- Zielsprache: Das Modell wurde von Börner erweitert, weil die Zielsprache neben der Muttersprache auf den Ebenen der Intertexte und des Langzeitgedächtnisses sowie in der Planungs- und Redaktionsphase eine Rolle spielt (vgl. Müller, S. 10).

## 3. Das Schreibmodell für Deutsch als Fremdsprache von Kast

Kast schlägt sechs Phasen des Schreibprozesses vor:

- Systematische Planung: In dieser Phase erfolgt eine erste Festlegung des Adressaten, des Inhalts und der Textsorte.
- Erste Vorbereitung: Hier werden die benötigten Redemittel und der benötigte Wortschatz erarbeitet.
- Erste Formulierung: Es wird auf die Ausformulierung von Satzteilen oder unverknüpften Hauptsätzen abgezielt.
- Lineare Formulierung: Es geht um die Erarbeitung der Inhalte und Strukturen mit Hilfe der Regeln der Rechtschreibung und der Zeichensetzung.

- Entwurf: Der Reinschrift gehen mehrere Entwürfe voraus.
- Revision: Sie bezieht sich auf alle Phasen und führt zu einer partiellen oder vollständigen Neukonzeption des Geschriebenen (vgl. Müller, S. 13).

Die Schreibmodelle unterscheiden sich also voneinander in der Zahl und der Art der Teilprozesse. Die Gemeinsamkeit der Modelle besteht darin, dass die Teilprozesse interaktiv und parallel verlaufen.

### 1.4. Mentale Prozesse beim Schreiben

Schreiben ist ein Komplex von Teilprozessen, die seriell und parallel ablaufen. Das Schreiben beginnt mit den mentalen Prozessen und endet mit dem Text bzw. dem Schreibprodukt:

- Die im Kopf netzartig gespeicherten Wissensbestände werden von den Schreibenden in eine lineare Struktur umgewandelt.
- Planen, Formulieren und Überarbeiten verlaufen seriell und parallel.
- Der Schreibprozess ist durch die Schreibaufgabe, die Textsorte, die Textlänge, den individuellen Schreibstil und die Schreiberfahrung bedingt (vgl. Eßer, S. 21f.).

## 2. Schwierigkeiten beim Schreiben

### 2.1 Allgemeine Schwierigkeiten und ihre potentiellen Ursachen

Die arabischen Deutschlernenden haben mehrere Schwierigkeiten beim Schreiben von deutschen Texten. Diese Schwierigkeiten liegen natürlich vor allem in der Verschiedenheit der beiden Sprachen und ihrer Verschriftung.

Einen Schwierigkeitsbereich stellen die deutschen Verben dar. Hier gibt es Phänomene im Deutschen, die es im Arabischen nicht gibt. Im Arabischen gibt es zum Beispiel keine trennbaren Verben, die den arabischen Deutschlernenden oft große Schwierigkeiten bereiten. Im Präsens und Präteritum treten die Vorsilben dieser trennbaren Verben als eigenständige Einheiten im Hauptsatz auf. Sie werden in der Regel an das Ende des Satzes gestellt. Arabische Deutschlernende können das sehr schnell vergessen, weil ihm das Phänomen aus der Muttersprache nicht vertraut ist, besonders wenn die Sätze sehr lang sind, wie etwa der folgende: Man sehe die großen Umgestalter an, die bereit sind, unser aller

Leben umzukrempeln und uns einzureden, dass wieder eine neue Morgenröte vor uns heraufzieht.

Neben den Vorsilben, die stets vom Verb trennbar sind, gibt es auch solche, die sowohl bei trennbaren wie auch nichttrennbaren Verben stehen, wie z.B. „über“ oder „durch“. Die Verben „überspringen“ oder „übersetzen“ können sowohl trennbar als auch nichttrennbar sein.

überspringen: Das Feuer **springt** auf das Nachbarhaus **über**.

Die Sportlerin **überspringt** die Höhe von 1,90.

übersetzen: Dr. Thomas **übersetzt** einen Text.

Wir **setzen** über den Fluss **über**.

Ein weiteres Problem sind die reflexiven Verben im Deutschen. Im Arabischen gibt es zwar Verben mit reflexiver Bedeutung, sie sind aber nicht durch ein Reflexivpronomen eigens gekennzeichnet. Deshalb wird der reflexive Teildes Verbs von arabischen Deutschlernenden schnell vergessen oder ausgelassen.

Ein deutscher Satz wie z.B. „Sie **kämmt sich** die Haare“ wird von einem Araber häufig durch „Sie **kämmt** ihre Haare“ wiedergegeben.

Im Arabischen gibt es nur zwei Tempora, während es im Deutschen mehr als zwei Tempora gibt. Der Unterschied zwischen den Vergangenheitsformen Präteritum und Perfekt ist im Arabischen nicht bekannt. Besonders am Beginn des Deutschstudiums gibt es hier Probleme für den Araber:

Er schlief.	nâma
Er hat geschlafen.	nâma
Er ist eingeschlafen.	nâma

Zudem bereiten die unpersönlichen Verben im Deutschen den arabischen Deutschlernenden Schwierigkeiten. Im Arabischen sind sie nicht vorhanden. Unpersönliche Verben sind solche, die mit **es** konstruiert werden:

- es klingelte
- es regnete
- Wie geht es dir?
- Er hat es eilig.

Um solche Sätze im Arabischen wiederzugeben, muss man sie in die entsprechende arabische Satzstruktur umformen, da es andernfalls nicht möglich ist, die gleiche Bedeutung zu erzielen.

Weiterhin macht das Genus Probleme. Das Arabische kennt nur zwei Genera, männlich und weiblich, während das Deutsche drei Genera besitzt. In vielen Fällen ist die Zuordnung des

grammatischen Geschlechts zu einem Wort nicht konsequent und entspricht nicht der inhaltlichen Zuordnung des Geschlechts. So heißt es im Deutschen etwa „das Mädchen“, das Wort fordert also

den sächlichen Artikel, obwohl ein Mädchen stets weiblich ist. Auch die Zuordnung der Artikel zu Ländernamen mit Artikeln ist nicht sofort einsichtig. Warum heißt es „der Irak“ und „der Iran“ aber „die Türkei“ oder „die Schweiz“? Araber müssen das Genus deswegen stets auswendig lernen. Es gibt kein einfaches oder festes System, nach dem der Nichtmuttersprachler das Genus deutscher Substantive bestimmen kann.

Ein weiteres Problem ist der Artikel im Deutschen. Im Arabischen gibt es nur einen Artikel, nämlich den bestimmten Artikel **al-**. Im Deutschen werden die Artikel flektiert, im Arabischen nicht. Der deutsche Artikel wird nach Genus, Numerus und Kasus dekliniert. Er ist daher eine ständige Fehlerquelle für deutschlernende Araber.

Zwar gibt es im Arabischen wie auch im Deutschen das Aktiv und das Passiv. In beiden Sprachen kommt das Passiv normalerweise bei transitiven Verben vor. Der Unterschied jedoch besteht in der Bildung des Passivs. Während sich im Arabischen nur die Vokale des Verbs ändern (Aktiv: daraba – er schlug; Passiv: duriba – er wurde geschlagen), ändert sich im Deutschen die gesamte Konstruktion. Man muss zur Bildung des deutschen Passivs eine Konstruktion mit „werden“ plus Partizip II (Vorgangspassiv) bzw. eine Konstruktion mit „sein“ plus Partizip II (Zustandspassiv) verwenden:

Vorgangspassiv: Die Tür wird geöffnet.

Zustandspassiv: Die Tür ist geöffnet.

Schwierig sind für den Araber auch:

- einige reflexive Formen, wie z.B.: Das Buch lässt sich gut verkaufen.
- Konstruktionen mit „sein“/„bleiben“ plus „zu“ plus Infinitiv: Das Ergebnis bleibt abzuwarten.
- Konstruktionen mit „es gibt“ plus „zu“ plus Infinitiv: Es gibt hier viel zu lesen (vgl. Shahab, S. 119f.).

## **2.2 Ursachen der Schwierigkeiten arabischer Deutschlerner beim Schreiben**

Die Schwierigkeiten arabischer Deutschlerner beim Schreiben in der Fremdsprache kann man in zwei Gruppen einteilen. Einmal gibt es Probleme in der Orthographie. Das sind rein

formale Probleme. Zum anderen gibt es Probleme bei der Bildung von Sätzen, da die Satzstruktur des Arabischen häufig von der des Deutschen abweicht. Das sind Probleme der Syntax.

In der Orthographie haben arabische Deutschlerner vor allem Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung, da es sie in der arabischen Orthographie nicht gibt. Weiterhin kennt das Arabische keine Getrennschreibung. Ein großes Problem ist auch die Dehnungsschreibung. Im Deutschen können lange Vokale auf verschiedene Weise dargestellt werden. Es kann z.B. ein „h“ auf den Vokal folgen, um Länge anzudeuten (fahren), manchmal steht der Vokal alleine und ist lang (holen), manchmal wird die Länge durch die Verdopplung des Konsonanten angezeigt (Haare). Den Deutschlernenden bereitet das sehr oft Probleme.

Einen weiteren großen Schwierigkeitsbereich stellt die Zeichensetzung dar. Die arabische Interpunktion unterscheidet sich von der deutschen. Im Deutschen steht z.B. immer ein Komma vor „dass“. Im Arabischen wird es vor dem entsprechenden Wort (anna) nicht gesetzt.

Ganz allgemein werden im Arabischen die Vokale nicht geschrieben, daher findet man, besonders bei arabischen Menschen, die beginnen, die deutsche Sprache zu lernen, das Phänomen, dass sie gerne Vokale auslassen, d.h. nicht schreiben. Dieses Problem verschwindet aber meistens nach einiger Zeit.

Der zweite und größere Problembereich ist die Syntax. So gibt es im Arabischen z.B. verblose Sätze, die es im Deutschen nicht gibt. Im Arabischen fehlt eine genaue Entsprechung für das deutsche „ist“ (sein). Der deutsche Satz „Ich bin Student“ wird von arabischen Deutschlernenden oft in „Ich Student“ abgekürzt. Zudem ist die Stellung der Satzglieder im Satz in beiden Sprachen verschieden. Während im arabischen Aussagesatz das Verb häufig an der ersten Stelle steht, steht es im Deutschen in der Regel an der zweiten Stelle. Dem Verb folgt im Deutschen meist das Objekt, während das Objekt im Arabischen häufig direkt auf das Subjekt folgt. So findet man bei arabischen Deutschlernenden z.B. Fehler wie den folgenden: „Schlägt der Vater das Kind“ anstatt „Der Vater schlägt das Kind“. Befindet sich das Verb im Deutschen aber an der ersten Stelle, so wird der Satz meistens zur Entscheidungsfrage oder zur Aufforderung. Im Arabischen wird die Entscheidungsfrage durch eine entsprechende Fragepartikel (hal) eingeleitet. Auch die Stellung der Attribute ist im Deutschen und Arabischen verschieden, was zu Problemen führt. Im Deutschen stehen die Attribute in der Regel vor dem Substantiv, im Arabischen stehen sie danach (das **schöne** Mädchen, arabische

Entsprechung: das Mädchen das **schöne**). Schließlich werden im Deutschen Nebensätze anders konstruiert als im Arabischen, wobei es das Phänomen der Nebensätze in beiden Sprachen gibt. Im Deutschen werden Nebensätze durch Konjunktionen oder Relativpronomen eingeleitet, wobei dann das Verb in Endstellung auftritt. Im Arabischen gibt es keinen so großen

Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen. Auch im Arabischen wird der Nebensatz durch Konjunktion oder Relativpronomen eingeleitet.

Ein weiteres Problem sind den Satzklammern im Deutschen, die den Satz für die Deutschlernenden oft unübersichtlich erscheinen lassen. Im Arabischen gibt es dieses Phänomen nicht, daher haben die arabischen Deutschlernenden beim Schreiben solcher Konstruktionen meist Schwierigkeiten. Das letzte Problem, das ich hier ansprechen möchte, sind die subjektlosen Sätze im Deutschen („Ihm ist es schlecht“, „Es

regnet“ u.a.). Im Arabischen gibt es sie nicht, weil **es** als Subjekt nicht vorhanden ist. Der Satz „Es regnet“ wird ins Arabische durch „sie regnet“ übersetzt, wobei „sie“ für „den Himmel“ steht (der Himmel ist auf Arabisch feminin).

Neben diesen Problemen haben arabische Deutschlernende bezüglich des Verfassens von Texten ganz allgemein Schwierigkeiten bei der Gliederung der Gedanken, da arabische Texte oft nicht so streng gegliedert sind wie deutsche Texte.

### **3. Schreibstrategien**

Schreibstrategien sind erworbene Organisationschemata. Die Entwicklung der Strategien ist durch persönliche Erfahrungen geprägt. Erfolg begünstigt die weitere Ausprägung einer Strategie. Sie sind personengebunden, da sie erworben sind. Strategien sind mehrfach ausgeführte Verfahren. Sie sind auch austauschbar und aufgabenbedingt.

Lernen, Denken, Schreiben und Lesen sind eng miteinander verknüpfte kognitive Prozesse. Sie sind in höchstem Maße voneinander abhängig und fördern sich gegenseitig, insbesondere auch in schulischen Lernprozessen (vgl. Neuhaus, S. 67f.).

#### **3.1 Merkmale von Schreibstrategien**

- Es handelt sich um kognitive Prozeduren.
- Sie werden in Abhängigkeit von bestimmten Zielen gewählt und angewendet.
- Sie sind komplex und bestehen aus Teilhandlungen.
- Die Teilhandlungen werden in einer bestimmten Reihenfolge und aufeinander aufbauend angewendet.
- Sie werden sowohl intuitiv als auch bewusst gehandhabt. Sie können als Strategiewissen gespeichert und aufgerufen werden.
- Das Strategiewissen beinhaltet metakognitive Kontrollprozesse für verschiedene Phasen des Lernprozesses (vgl. Neuhaus, S. 36ff.).

#### **3.2 Entwicklung von Schreibstrategien**

- **Entstehungssituation:** Eng verbunden mit der inhaltlichen und thematischen Arbeit im Unterricht werden verschiedene schriftliche Verfahren entwickelt und gebraucht.

- **Modellbeobachtung:** An gelungenen Beispielen werden einzelne Prozeduren vorgeführt und die Aufmerksamkeit wird nun auch auf die erfolgreichen Methoden gelenkt.
- **Anwendung:** In ähnlichen Situationen wird in einem engen zeitlichen Zusammenhang die Prozedur erneut ausgeführt, nun aber mit Betonung auch des methodischen Aspekts.
- **Rückblick:** Nach dem inhaltlichen Abschluss der Arbeit in einem Rückblick wird der sachliche und methodische Ertrag in einer metakognitiven Reflexion bewertet. Elemente einer Schreibstrategie werden klar gekennzeichnet und methodische Teiloperationen werden herausgehoben.
- **Festigung:** Die gewählte Schreibstrategie wird als eine Kombination verschiedener methodischer Schritte in Abhängigkeit von einem Schreibziel als Lernwissen explizit festgehalten.
- **Transfer:** In künftigen Anwendungssituationen wird der Gebrauch bekannter Prozeduren ausdrücklich angeregt. Methodische Reflexionen begleiten den Lernprozess (vgl. Neuhaus, S. 78ff.).

### 4. Übungsformen

#### 4.1 Schreiben als Prozess

Der Prozess des Schreibens umfasst „alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen (...), die ein Schreibprodukt, also einen wie auch immer gearteten Text, überhaupt erst

entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt mit der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewusstwerden einer selbstgestellten Schreibaufgabe und endet mit Verabschiedung des Textproduktes in einer aus der subjektiven Sicht des Textproduzenten endgültigen Form.“ (Winkler, S. 115)

#### 4.2 Förderung der Planungskompetenz

Verschiedene Übungsformen für den Umgang mit den Schwierigkeiten des Beginns und des Textaufbaus stehen zur Verfügung.

##### 1. Hilfen für den Textanfang

Die ersten Sätze sind für die reflektierenden Schreibenden schwierig, weil mit dieser Standpunktwahl die weitere Entwicklung des

Textes bis zu einem gewissen Grad vorgezeichnet wird. Dafür gibt es folgende Lösungsstrategien:

- den Anfang vorgeben – es motiviert und ermutigt die Schreibenden.
- Verschiedene Anfänge zur Auswahl vorgeben.
- Schreibende vorbereiten, selbst mehrere Anfänge zu suchen und einen davon zu wählen.

## 2. Hilfen für den Textaufbau

Bei geübten Schreibenden geschieht die Planung im Kopf und wird durch Notizen unterstützt. Um das zu erreichen, gibt es folgende Übungen:

### A. Ungeordnete Sätze ordnen:

- Arbeitsblätter mit einem Text, dessen Sätze ungeordnet sind: Die Aufgabe besteht darin, die einzelnen Sätze in eine solche Reihenfolge zu bringen, dass am Ende eine Geschichte entsteht.
- Papierstreifen, auf denen ein Satz einer zusammenhängenden Geschichte steht.

### B. Ungeordnete Textteile ordnen:

- Arbeitsblatt mit einer Geschichte, deren Absätze ungeordnet sind: Die Aufgabe ist, die ursprüngliche oder eine passende Reihenfolge zu finden.
  - Übungsform des Ordners für Lieder und Gedichte.
  - Ordnen von selbstgeschriebenen und ungeordneten Geschichten.
  - Ordnen von Puzzleteilen (vgl. Payrhuber, S.14ff).

## 4.3 Förderung der Formulierungskompetenz

Die Formulierungskompetenz kann durch stilistische Übungen gefördert werden: Grammatische Regeln legen den Sprachgebrauch fest, sie lassen keine Wahl. Stilistische Regeln betreffen die Auswahl zwischen verschiedenen grammatikalisch korrekten Alternativen, es gibt passende und unpassende, auffällige und unauffällige, akzeptable und weniger akzeptable Formulierungen, es gibt eine gute und eine schlechte Wahl.

- Wörter auswählen: Ziel sind die Ersetzung und die Ausdifferenzierung eines Ausdrucksbereichs sowie die Vermeidung von Wiederholungen.

- Sätze formulieren: Für jeden Satzanfang werden zwei oder drei Formulierungen angeboten.
- Üben von Satzverbindungen: An den Satzanfängen oder bei Konjunktionen bleiben Lücken.
- Texte anschaulicher machen: Beispielsweise beim Erlernen der Verwendung von Adjektiven werden entweder im Text Lücken gelassen oder es sind im Text selbst an den entsprechenden Stellen drei bis vier Adjektive zur Wahl vorgegeben.
- Vergangenheitsform üben: Beim kindlichen Erzählen wird meistens das Perfekt benutzt. Erst im dritten und vierten Schuljahr kommt es allmählich zur Verwendung des Präteritums.
- Sätze beenden: Das Gefühl für den Satz entwickelt sich mit der Zeit durch den Umgang mit der geschriebenen Sprache. Am Anfang haben die Schreibenden Schwierigkeiten, an Satzzeichen zu denken, die das Ende von

Sätzen signalisieren, sie vergessen Punkte und Kommas beim Schreiben. Man muss Sensibilität für die Satzzeichen ausbilden. Punkte und Kommas sind Hilfszeichen für das Lesen, weil die Lesenden nicht wissen können, wann der Gedanke zu Ende ist (vgl. Payrhuber, S. 20ff.).

### 4.4 Förderung der Revisionskompetenz

Revisionskompetenz ist die Fähigkeit, in einem Text Unerwünschtes auffindig zu machen und, wenn es schwerwiegend erscheint, zu verändern oder zu streichen. Es ist damit eine Überarbeitung eines bereits bestehenden Textes. Die Überarbeitung ist als Prozess sehr vielschichtig und reicht von der bloßen Korrektur von orthographischen oder grammatischen Fehlern bis hin zu einer stilistischen oder auch inhaltlichen Veränderung. Sie kann den Schreibprozess eines Textes begleiten, indem sofort Fehler oder Mängel berichtigt und verbessert werden. Sie kann aber auch am Ende stehen, wobei dann der gesamte Text einer Revision unterzogen wird. Die Arbeit der Revision orientiert sich an den Ziel- und Inhaltsplänen der Vertextung.

Hayes et al. sehen die Hauptkomponente der Überarbeitung in der Evaluation des Textes. Ein Text wird auf die zu evaluierenden Aspekte hin gelesen und geprüft. Das Ergebnis dieser Tätigkeit ist führt nach

ihnen zum Erkennen der Probleme. Gibt es konkrete Probleme im Text, die behoben werden sollen, so bieten sich den Schreibenden verschiedene Optionen als Lösung an:

- Sie ignorieren das Problem.
- Sie verschieben die Verbesserung.
- Sie beheben das Problem sofort.

Beheben sie das Problem auf der Stelle, so haben sie wiederum zwei Möglichkeiten:

- Streichen und Neuschreiben.
- Revidieren, d.h. Verbesserung des Textes.

Es gibt nun mehrere Formen der Revision. Die Revision lässt sich nach der „Tiefe“ klassifizieren. Die Revision ist umso tiefer, je mehr am Konzept und der Planungsbildung gearbeitet wird. Oberflächlich sind Überarbeitungen, die sich mehr auf formale Kriterien beschränken. Man kann die Revision beispielsweise wie folgt einteilen:

- Nachträge: Sie beziehen sich vor allem auf das Schriftbild.
- Korrekturen: z.B. Orthographie-, Grammatik- und Interpunktionsfehler.
- Verbesserungen: Sie beziehen sich vor allem auf stilistische Veränderungen.
- Redigierungen: Sie beziehen sich auf die Textstruktur, den Textentwurf und die Textsubstanz.
- Reformulierungen: Hier werden ganze Textpassagen verändert oder sogar neu geschrieben.

Generell lässt sich festhalten, dass Revisionen, die auf einer tieferen Ebene vorgenommen werden, stärker auffallen und die Textgestalt stärker verändern als oberflächliche Revisionen.

## **5. Lösungsalternativen**

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die Studierenden zur Überwindung der genannten Probleme beim Schreiben vor allen Dingen viel schreiben sollten. Dazu muss die Lehrkraft viele Hausaufgaben geben, die auf die spezifischen Probleme der Lernenden ausgerichtet sind. Für die arabischen Deutschlernenden sind das im Bereich der Orthographie vor allem Aufgaben, die Groß- und Kleinschreibung

einüben, aber auch das Schreiben der Vokale muss geübt werden. Dazu bieten sich Einsetzungsübungen an, in denen die Studierenden die Vokale in die Wörter einsetzen müssen, die die Lehrkraft ausgelassen hat. Zur Übung der Rechtschreibung bieten sich sicherlich auch Diktate als eine gute Lösung an.

Um die Syntax zu verbessern, muss man sich die einzelnen Probleme der Studierenden auf diesem Gebiet ansehen und entsprechende Übungen konzipieren. Eine Möglichkeit sind Übersetzungsübungen, in denen die Studierenden arabische Sätze übersetzen sollen, die einer ganz bestimmten, für die Lernenden schwierigen deutschen Satzstruktur entsprechen. Manche deutsche Strukturen müssen die arabischen Lernenden einfach auswendig lernen und wissen, dass sie nicht aus ihrer Muttersprache hergeleitet werden können. Zu diesem Zweck sind spezifische Grammatikübungen zu empfehlen.

Die Lehrkraft sollte die Lernenden dazu anhalten, möglichst viel zu schreiben und sich die Texte gegenseitig vorzulesen. Sie kann z.B. auch Gruppen bilden lassen, wobei die einzelnen Gruppenmitglieder jeweils den Text einer/eines Lernenden analysieren und auf Fehler überprüfen sollen. Eventuelle Fehler können dann in der ganzen Gruppe diskutiert werden.

Zur Förderung der Kompetenz, Texte zu schreiben, bieten sich folgende Möglichkeiten an. Um der Schwierigkeit zu begegnen, einen guten Anfang für den Text zu finden, kann die Lehrkraft den Textanfang vorgeben, um die Schreibenden zu motivieren. Damit sie den Aufbau von Texten erlernen, kann die Lehrkraft einen bereits gegliederten Text auseinander nehmen und von den Lernenden in der richtigen Reihenfolge wieder zusammensetzen lassen. Hierbei kann sie entweder Sätze oder aber ganze Teile durcheinander bringen. Man kann den Lernenden auch verschiedene Formulierungsalternativen an die Hand geben, wobei sie selbst diejenigen, die sie für die besten halten, auswählen können. Diese Auswahl kann dann im Kurs diskutiert werden.

### 6. Literaturverzeichnis:

- Bohn, Rainer: „Schriftliche Produktion“, in Helbig, G. /Götze, L. /Henrici, G. /Krumm, H.-J. (Hrsg.): „DaF – ein internationales Handbuch“, 2. Halbband, Berlin 2001.

- Eichler, Wolfgang: „Schreibenlernen“, Bochum: Kamp1992.
- Eßer, Ruth: „Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für DaF Unterricht“,2000.
- Ferhan Shahab, Ahmad: „Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen“, Heidelberg: Groos1996.
- Frentz, Hartmut/Frey, Ute/Sonntag, Edith: „Schreiben und Schreibentwicklung“, Hohengehren 2005.
- Kast, Bernd/Jenkins, Eva-Maria: „Fertigkeit Schreiben Teilbereich DaF“ Kassel, München und Tübingen 2007.
- Müller, Ria: „Interaktives Schreiben im Unterricht DaF, eine empirische Untersuchung“, Hohengehren 1997.
- Neuhaus, Gregor: „Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz“, Bönen 2001.
- Payrhuber, Franz-Josef: „Schreiben lernen“, Hohengehren 2002.
- Portmann, R. Paul: „Schreiben und Lernen, Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik“, Tübingen 1991.
- Winkler, Iris: „Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht“, Frankfurt am Main 2003.