

Pädagogische Hochschule Freiburg  
Bachelorstudiengang Lehramt Primarstufe

# Bachelorarbeit

Deutsch vs. Arabisch: Erprobung und Reflexion einer Unterrichtseinheit zu Morphologie, Graphetik und Lexik des Arabischen.

Welche Merkmale einer sprachreflexiven Haltung lassen sich bei den Lernenden im Unterricht erkennen?

**Prüfungsfach:**

**Deutsch**

**Vergabe des Themas:**

**20.04.2021**

**Vorgelegt von:**

**Name: Melisa Kaya**



**Korrektor/in:**

**Frau Dr. Barbara Geist**

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: .....	1
2. Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	3
2.1 Begriffsklärungen .....	3
2.1.1 Definition von Mehrsprachigkeit .....	3
2.1.2 Innere Mehrsprachigkeit .....	3
2.1.3 Äußere Mehrsprachigkeit .....	4
2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	5
2.2.1 Umgang mit Mehrsprachigkeit aus Sicht von Lernenden und Bildungspolitik .....	5
2.2.2 Mehrsprachigkeit im Bildungsplan .....	8
2.2.3 Language Awareness .....	9
2.2.4 Didaktik der Sprachenvielfalt .....	12
3. Einblick in das deutsche und arabische Sprachsystem.....	13
3.1 Graphetik.....	13
3.2 Morphologie.....	15
3.3 Lexik.....	17
4. Lerneinheit.....	19
4.1 Rahmenbedingungen .....	19
4.2 Baustein 1 .....	19
4.3 Baustein 2 .....	20
4.4 Baustein 3 .....	21
5. Kriterienkatalog für die Evaluation.....	22
6. Evaluation und Reflexion.....	24
7. Fazit.....	36
8. Eigenständigkeitserklärung .....	39
9. Literaturverzeichnis .....	40
10. Anhang .....	44

## 1. Einleitung:

Deutschland ist „ein Land mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt“ (Rothweiler 2007:103) und von sprachlicher „Super-Diversität“ geprägt (Gogolin 2010 in Neumann 2015:22). 39 Prozent aller Kinder in Deutschland haben einen Migrationshintergrund und knapp 20 Prozent dieser Kinder haben eine eigene Migrationserfahrung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020:6). In deutschen Klassenzimmern lässt sich somit ein großes Spektrum an verschiedenen Sprachen finden und Einsprachigkeit stellt dementsprechend den Ausnahmefall dar (vgl. Klein 2000, 537f). Doch nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen Bereich sind Kinder mit dieser sprachlichen Vielfalt konfrontiert, weshalb diese einen festen Bestandteil ihrer realen Lebenswelt darstellt. Es handelt sich hierbei um eine „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 1994 in Meißner 2019:465), nicht nur in Deutschland, sondern global, hervorgerufen durch Migration und Internationalisierung (Rindler Schjerve 2003:49). In deutschen Bildungsinstitutionen wird dieser jedoch nicht ausreichend Beachtung geschenkt, denn Deutschland wird fälschlicherweise als einsprachig angesehen und Sprache in Zusammenhang mit Nationalität gebracht (Neumann 2015:27). Somit kommt es zur Aufrechterhaltung eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994 in Meißner 2019:467), welcher eine Struktur darstellt, „die dem Bildungssystem eingeschrieben ist“ (Neumann 2015:27). Diesem gilt es mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik entgegenzuwirken, welche in Kapitel 2 eingehender behandelt wird.

Mit über 300 Millionen Sprechern weltweit gehört das Arabische zu den zehn meistgesprochenen Sprachen der Welt. In Deutschland leben schätzungsweise eine Million arabischsprechende Menschen aus vielen unterschiedlichen Herkunftsländern, wobei der Anteil von arabischsprechenden Schülerinnen und Schülern bei 300000 liegt. Arabisch stellt damit die häufigste Herkunftssprache in deutschen Schulen dar. Wichtig zu erwähnen ist, dass das Arabische keineswegs als einheitliche Sprache, sondern als Vielzahl an Sprachvarietäten verstanden werden muss (Ramdan 2019:494f). Daraus resultierend ergibt sich der Umstand, dass auch innerhalb der arabischsprechenden Schülerinnen- und Schülerschaft sprachliche Heterogenität herrscht. Auch wenn diese unter den Lernenden vorhandene sprachliche Diversität im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgegriffen und genutzt werden sollte, wird in

dieser Arbeit das Hocharabische herangezogen und untersucht, um einen Vergleich zwischen dem deutschen und dem arabischen Sprachsystem möglich zu machen.

In der hier vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit bei Lernenden anhand einer selbst konzipierten kontrastiven Unterrichtseinheit zur deutschen und arabischen Sprache eine sprachreflexive Haltung initiiert und gefördert werden kann, beziehungsweise welche Merkmale einer sprachreflexiven Haltung bei den Lernenden beobachtet werden können. Während es im ersten Teil der Arbeit um eine theoretische Annäherung an das Thema und die Vermittlung von deklarativem Wissen geht, behandelt der zweite Teil die konkrete Umsetzung dieses Wissens in Form der Unterrichtseinheit und deren Analyse im Hinblick auf die Forschungsfrage.

Im Folgenden soll zuerst eingehender auf Mehrsprachigkeit eingegangen werden. Zu Beginn werden die Definition von Mehrsprachigkeit, sowie die Begriffe „Innere Mehrsprachigkeit“ und „Äußere Mehrsprachigkeit“ geklärt, bevor es dann um die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht. Hier wird erst der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Bildungspolitik und aus Sicht der Lernenden betrachtet und dann ergänzend dazu die Verankerung von Mehrsprachigkeit im Bildungsplan erläutert, woraufhin die „Language Awareness“ Konzeption und die Didaktik der Sprachenvielfalt dargestellt werden.. Anschließend werden das arabische und deutsche Sprachsystem mit Fokus auf Graphetik, Morphologie und Lexik untersucht und gegenübergestellt, um daraus Konsequenzen für die praktische Umsetzung im kontrastiven Sprachenunterricht ziehen zu können. Ausgehend von diesen sowohl didaktischen als auch inhaltlichen Konsequenzen wird eine Lerneinheit konzipiert, welche erst theoretisch beschrieben und dann als praktische Erprobung in Form eines Videos visualisiert wird. Dieses, sowie die Ergebnisse einer auf die Unterrichtseinheit folgenden Schülerbefragung, gilt es dann mithilfe eines eigens erstellten Kriterienkatalogs am Ende der Arbeit im Hinblick auf die zugrundeliegende Forschungsfrage zu analysieren und zu evaluieren. Dabei werden ausgewählte Videosequenzen transkribiert. In einem abschließenden Fazit werden zuletzt die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet.

## 2. Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

### 2.1 Begriffsklärungen

#### 2.1.1 Definition von Mehrsprachigkeit

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, ist Deutschland ein Land mit „[...] sprachlicher Vielfalt“. Unter dieser Vielfalt kann einerseits das Koexistieren verschiedener Sprachen innerhalb einer Gesellschaft, ein Multilingualismus, verstanden werden. Andererseits lässt sich Mehrsprachigkeit aber auch im Sinne eines Plurilingualismus, also der Kenntnis von zwei oder mehr Sprachen bei einem Individuum, definieren (GER 2001 in Witzigmann 2015:11). Letztere Definition ist mit der Definition der Mehrsprachigkeitskompetenz vergleichbar, nach welcher diese die kommunikative Kompetenz eines Individuums darstellt, „die auf einem Repertoire von mindestens drei Sprachen (E+2) basiert. [...] Sie ist Ausdruck der eigenen Identität und Identitätsentwicklung“ (Dietrich-Grappin 2020:25).

Auch der europäische Referenzrahmen für Sprachen nimmt Bezug auf Mehrsprachigkeit und betont, „[...] dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker. Ziel ist eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen [...]“ (Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001 in Ossner 2008:53).

Neben diesen Auffassungen von Mehrsprachigkeit lässt sich diese weiterhin in eine „Innere Mehrsprachigkeit“ und eine „Äußere Mehrsprachigkeit“ unterteilen, auf welche nun nachfolgend eingegangen werden soll.

#### 2.1.2 Innere Mehrsprachigkeit

Bei der „Inneren Mehrsprachigkeit“ geht es um das Abstandnehmen von dem Konstrukt einer normierten Standardsprache und um das Fokussieren von synchronen und diachronen Varietäten und Stilebenen innerhalb einer Sprache (Pompe/Spinner/Ossner 2018:30). Neben dialektalen, aus räumlicher Differenzierung resultierenden, Varietäten und formellen beziehungsweise informellen Stilebenen für die Verwendung in unterschiedlichen Kommunikationssituationen, lassen sich außerdem soziolektale Varietäten verschiedener sozialer Gruppen unterscheiden, welche alters-, geschlechts-, schichten- oder gruppenspezifisch sein können. Das

Begreifen dieser innersprachlichen Vielfalt ermöglicht einen verständlichen, personen- und situationsangemessenen Sprachgebrauch einerseits, und einen reflexiven Umgang mit ebendiesen Varietäten andererseits (Ossner 2008 in Pompe/Spinner/Ossner 2018:32). Dies lässt sich als „Sprachdifferenzbewusstsein“ zusammenfassen (Neuland 1993 in Ossner 2008:54), welches jedoch keineswegs bloß eine Rolle für die Innere, sondern auch für die Äußere Mehrsprachigkeit spielt.

Die hier angesprochene Form der Mehrsprachigkeit steht in direktem Zusammenhang mit Identität, denn durch den Gebrauch verschiedener Varietäten wird es dem Sprecher oder der Sprecherin ermöglicht, sich als einer bestimmten Gruppe zugehörig zu zeigen oder sich von anderen Gruppen abzugrenzen (Wild/Wildfeuer 2019:225).

### 2.1.3 Äußere Mehrsprachigkeit

Im Gegensatz zur „Inneren Mehrsprachigkeit“ ist die „Äußere Mehrsprachigkeit“ als sprachübergreifend zu verstehen. Menschliche Individuen sind natürlicherweise dazu in der Lage, nicht nur eine, sondern mehrere Sprachen zu erlernen, was faktisch gesehen den Regelfall darstellt (Klein 2000:537f). Es geht also nicht um die Varietäten, die ein Individuum innerhalb einer bestimmten Sprache realisiert, sondern um die verschiedenen Sprachen, die es beherrscht und spricht (Ossner 2008:55f).

Der Spracherwerb des Menschen muss in drei verschiedene Erwerbstypen, nämlich den „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdspracherwerb“ unterteilt werden. Während der Erwerb einer oder mehrerer Erstsprachen durch die Familie und der Zweitspracherwerb durch alltägliche Kommunikation ungesteuert stattfinden, wird der Erwerb von Fremdsprachen meist in einem schulischen Setting gesteuert vollzogen (Geist 2013:10). Des Weiteren spielt die Erwerbsperspektive der Sprache eine entscheidende Rolle. Während der Zweitspracherwerb dadurch gekennzeichnet ist, dass er sich innerhalb der zielsprachlichen Umgebung vollzieht und zur Kommunikation in dieser befähigt, ist der Fremdspracherwerb darauf ausgelegt, Kommunikation außerhalb der eigenen sprachlichen Umgebung zu ermöglichen (Pompe/Spinner/Ossner 2018:33). Eine Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache wird aber dann erschwert, wenn sich, beispielsweise aufgrund von Migration im fortgeschrittenen Alter, der Zweitspracherwerb verzögert und in den schulischen Kontext verschiebt, sodass die Lernenden die Sprache sowohl im alltäglichen Gebrauch auf natürliche Art und Weise als auch in der Bildungsinstitution

unter gesteuerten und fremdsprachenunterrichtlichen Bedingungen erlernen (ebd. S.33).

Das bereits in Kapitel 2.1.2 angesprochene Sprachdifferenzbewusstsein lässt sich besonders bei Kindern ausmachen, die nicht einsprachig aufwachsen, da sie früher mit dem Vergleichen ihrer Umgebungssprachen beginnen und daher schon über Strategien verfügen, die einsprachige Kinder erst noch erwerben müssen (Dirim/Müller 2007 in Pompe/Spinner/Ossner 2018: 30). Sie verfügen neben sprachsystematischem Wissen auch über metasprachliche, kommunikative und sprachkritische Fähigkeiten (Burwitz-Melzer 2012 in Kropp 2015:167).

## 2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

### 2.2.1 Umgang mit Mehrsprachigkeit aus Sicht von Lernenden und Bildungspolitik

Um den Umgang mit Mehrsprachigkeit beschreiben zu können, muss eine Betrachtung auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Neben der Bildungspolitik, auf die im Verlauf dieses Kapitels noch eingegangen wird, spielt auch die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf ihre eigene Mehrsprachigkeit eine Rolle.

Wie sich anhand von Einstellungsstudien feststellen lässt, mangelt es vielen Lernenden an einem positiven Selbstkonzept, wenn es um ihre eigene Mehrsprachigkeit geht. Schülerinnen und Schüler nehmen ihre migrationsbedingte lebensweltliche Mehrsprachigkeit zwar wahr, in der Schule erlernte Fremdsprachen spielen aber in ihrer Argumentation eine übergeordnete Rolle. Dies spiegelt eine „monolinguale Verzerrung“ wider, welche mit der vom Sprachgebrauch losgelösten Vermittlung von Sprachkenntnissen und der Fokussierung schriftlicher Fertigkeiten in der Schule zusammenhängt, obwohl eigentlich mündliche Fertigkeiten bevorzugt in den Blick genommen werden sollten (Py/Gajo 2013 in Dietrich-Grappin 2020:19). Bei der Bewertung der eigenen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext fällt außerdem auf, dass diese für die Mehrheit der betroffenen Schülerinnen und Schüler eher negativ konnotiert ist (Elsner 2010 in Kropp 2015:167). Dies wird als „school language effect“ bezeichnet, welcher eine Unterdrückung und Ausblendung der Herkunfts- und Muttersprachen der Lernenden und eine Betonung der Schul- und Umgebungssprache zur Folge hat (Kropp 2015:167). Gerade die Haltung der Lernenden gegenüber ihrer „Sprachigkeit“ sollte ihnen aber ins Bewusstsein gerufen werden, um diese im

Unterricht thematisieren und diskutieren zu können (Neumann 2015:22). Denn wie bereits in Kapitel 2.1.2 angesprochen, sind Sprachen und Varietäten ein Ausdruck der Identität ihrer Sprecherinnen und Sprecher.

Obwohl die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft und auch die für sie damit verbundenen Vorteile auf theoretischer Ebene bekannt und auch anerkannt sind, findet sie doch auf praktischer Ebene im Bildungsalltag nicht ausreichend Berücksichtigung (Elsner 2010/Fürstenau 2011 in Kropp 2015:166). Die sich daraus ergebenden sprachlichen „Ressourcen“ werden von den Bildungsinstitutionen nicht genutzt und in den Unterricht integriert, wie es eigentlich notwendig und angemessen wäre (Erfurt et al. 2003 in Kropp 2015:166).

Im Sinne einer aufgeklärten Mehrsprachigkeitsdidaktik wird gefordert, „dass [sie] neben den rezeptiven Fähigkeiten auch die Entwicklung produktiver Fertigkeiten [besonders das Sprechen] ins Visier nimmt, dass sie [...] Schulfremdsprachen als vorgelernte Sprachen ebenso mit einbezieht wie das Deutsche als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache, sowie die Herkunfts- und Familiensprachen der Lernenden“ (Reimann 2016 in Dietrich-Grappin 2020:31). Außerdem strebt eine Mehrsprachigkeitsdidaktik „eine grundlegend offene Haltung zu Mehrsprachigkeit und eine Wertschätzung aller Sprachen“ an (Geist 2018:83). Hier ist die innere wie die äußere Mehrsprachigkeit gemeint, jedoch wird der inneren Mehrsprachigkeit in der Praxis noch weniger Beachtung geschenkt als der äußeren Mehrsprachigkeit (Neuland 2006/Hochholzer 2008 in Pompe/Spinner/Ossner 2018:31).

Das in den Blick nehmen von dialektalen Varietäten spielt aber eine entscheidende Rolle für den Aufbau eines Sprachdifferenzbewusstseins, da diese einen Teil der kindlichen Lebenswelt darstellen. Außerdem „trägt [es] nicht nur der kulturellen und historischen Bedeutung von Dialekten Rechnung, [...] [es] berücksichtigt darüber hinaus auch die Bedeutung eines flexiblen und spontanen Sprachverhaltens, indem [es] die Fähigkeit entwickeln hilft, sprachliche Formen differenziert wahrzunehmen und situationsabhängig zu gebrauchen“ (Pompe/Spinner/Ossner 2018:32). Deswegen sollten, unter Einbezug der Erfahrungen der Lernenden, dialektale Varietäten in den Deutschunterricht integriert werden

Auch die Bundesregierung fordert, dass die Muttersprachen der Kinder in den Kitas und Schulen mehr Berücksichtigung erhalten und liefert als konkrete



Umsetzungsmethode eine intensivere Ausbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Erzieherinnen in Bezug auf sprachliche Heterogenität (Bundesregierung 2014 in Kropp 2015:165). Neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bedarf es aber auch einer Anpassung des Unterrichts im Allgemeinen und seiner Ziele und Formen im Besonderen, um der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer gerecht werden zu können (Fürstenau 2011 in Kropp 2015:167). Da Unterricht und zwischenmenschliche Interaktion immer im Medium von Sprache stattfinden, ist sprachliche Bildung sowohl die Grundlage für fachliches Lernen als auch das Ziel (Ossner 2008:52), weswegen es notwendig ist, dass alle Unterrichtsfächer die Mehrsprachigkeit der Lernenden aufgreifen und Fach- und Sprachlehrer zusammenarbeiten (Ossner 2008:56).

Der Europarat benennt als Ziele von Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule „bereits vorhandene soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen auszunutzen, die dadurch wiederum weiterentwickelt werden; besser wahrzunehmen, was in der linguistischen Organisation unterschiedlicher Sprachen allgemein und was speziell ist (eine Form des metalinguistischen, interlinguistischen oder sozusagen ‚hyperlinguistischen‘ Bewusstseins); mehr darüber zu wissen, wie man lernt, sowie eine verbesserte Fähigkeit, sich auf andere Menschen und neue Situationen einzustellen“ (Europarat 2001 in Geist 2018:78).

Deutschland weist keine einheitliche Bildungspolitik auf. Auf Ebene des Bundes fungiert deshalb die „Ständige Kommission der Kultusminister der Länder“ als koordinierende Institution, die Empfehlungen an die bildungspolitisch autonomen Bundesländer herausgibt (Neumann 2015:24). In deren Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ lassen sich folgende Ziele beziehungsweise Grundsätze finden:

„Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr. Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei. Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Schule gestaltet aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern“ (KMK 2013 in Neumann 2015:25).

Ergänzend zum dritten Punkt sind außerdem folgende Maßnahmen zur Umsetzung durch die Bildungsverwaltung festgelegt:

„Umsetzung der Sprachbildung als Kernaufgabe in jedem Fach, Aufnahme der sprachlichen Anforderungen und Ziele in die schulinternen Curricula, Umsetzung der

durchgängigen Sprachbildung im Sinne der Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungsstufen, Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Sprachförderbedarf und Beachtung und Wertschätzung der Spracherwerbsprozesse von Zweitsprachlernenden, Nutzung der mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht; Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, Ausweitung sprachbildender Lernangebote über den Unterricht hinaus“ (KMK 2013 in Neumann 2015:25).

Auf Landesebene sind in allen Bildungsplänen für das Fach Deutsch in der Grundschule Mehrsprachigkeit und Sprach(en)vergleiche unter den Gesichtspunkten der KMK Standards als fester Bestandteil verankert, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt (Geist 2018:78). Im folgenden Kapitel soll nun differenzierter betrachtet werden, in welcher Weise die Bildungspläne Mehrsprachigkeit miteinbeziehen.

### 2.2.2 Mehrsprachigkeit im Bildungsplan

In den Bildungsplänen findet Mehrsprachigkeit im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ Berücksichtigung und nährt sich Sprache auf grammatischer, semantischer und pragmatischer Ebene an (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2011 in Geist 2018:80). Hier sind auch Sprach(en)vergleiche unter dem Punkt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ als konkrete Methode benannt, jedoch je nach Bundesland in unterschiedlicher Differenziertheit.

Bei einem Blick in den baden-württembergischen Bildungsplan lässt sich bei der Beschreibung der prozessbezogenen Kompetenz „Sprechen und Zuhören“ ein kleiner Hinweis darauf finden, dass die Kinder zahlreiche Erfahrungen mit Sprache und ihren Varietäten mit in das Klassenzimmer bringen. Hier wird also bereits anerkannt, dass Mehrsprachigkeitserfahrungen ein realer Teil deutscher Klassenzimmer und ihrer Lernenden sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016:5). Der zuvor bereits angesprochene inhaltsbezogene Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ fordert explizit dazu auf, den Lernenden ein Entdecken und Erforschen von Sprache, sowie ihren Mustern und Strukturen, zu ermöglichen. Es werden dabei sowohl Dialekte als auch Sprachen als Lerngegenstand benannt. Weiterhin wird ausgeführt, dass die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler

miteinzubeziehen sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016:8f).

Als Standards für den Kompetenzbereich lassen sich für die Klassen 1 und 2 unter dem Punkt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ das übergeordnete Ziel „Die Schülerinnen und Schüler entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen und setzen sich damit spielerisch auseinander“ feststellen. Als Teilkompetenzen werden „in einigen Situationen Standardsprache und Dialekt einsetzen“ und „Wörter unterschiedlicher Sprachen aufnehmen und vergleichen“ formuliert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016:20). Für die Klassen 3 und 4 wird unter dem Punkt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen reflektieren“ als Oberziele neben dem Entdecken von Unterschieden und Gemeinsamkeiten auch das Vergleichen von Standardsprache und Dialekten, das Erkennen des Einflusses von fremden Sprachen und das Verstehen von gebräuchlichen Fremdwörtern festgelegt. Zu erreichende Teilkompetenzen sind in Bezug auf Dialekte „Wörter aus Dialekten mit der Standardsprache in Beziehung setzen und situations- und adressatenbezogen einsetzen“ und „Texte in verschiedenen Dialekten vortragen“. In Bezug auf Sprachen werden außerdem die Teilkompetenzen „Wörter unterschiedlicher Sprachen verstehen und so interkulturelle Möglichkeiten nutzen“, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen erkennen“ und „gebräuchliche Fremdwörter und Abkürzungen aus der Erfahrungswelt der Kinder untersuchen“ ausformuliert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016:32f).

Schon bei der Betrachtung dieses einzelnen Bildungsplans fällt auf, dass es sich bei den Kompetenzformulierungen meist bloß um das Untersuchen und Vergleichen von Wörtern, nicht aber von Sätzen oder Texten, handelt. Eine strukturbezogene Reflexion, die Morphologie, Syntax sowie Semantik und Pragmatik miteinschließt, kann somit nicht umgesetzt werden. Außerdem lässt sich erkennen, dass Mehrsprachigkeit eher im Fach Deutsch und dem Fremdsprachenunterricht verortet wird und nicht fächerübergreifend, wie es eigentlich gefordert wird.

### 2.2.3 Language Awareness

„Language Awareness“ bezeichnet „a person’s sensitivity to and conscious awareness of language and its role in human life“ (Donmall 1985 in Schnitzer 2020:81) und

“explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (ALA o.J. in Schnitzer 2020:81). Obwohl sich der englische Begriff auf mehrere Weisen übersetzen lässt, soll in dieser Arbeit mit dem deutschen Begriff „Sprachbewusstheit“ gearbeitet werden.

Grundlage für diese Konzeption ist die Förderung fremdsprachlichen Lernens durch Sprachreflexion und durch vergleichendes Einbeziehen von Erst- und weiteren Fremdsprachen (Hutterli 2008 in Schnitzer 2020:81). Damit sind keineswegs bloß die Prestigesprachen, sondern die in der Lernendengruppe und ihrer Umgebung vorhandenen Sprachen gemeint, wodurch klar wird, dass dieser Ansatz auf die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler abzielt (Schader 2004:59). Es geht um das Bewusstmachen sprachlichen Wissens und das Reflektieren von Sprach(en) durch das Fokussieren sprachlicher Phänomene. Hierbei findet eine Umwandlung impliziten Wissens in explizites Wissen statt. Diese Auffassung von Language Awareness, also ein Sprechen und Nachdenken über Sprache, wird als „Edukative Perspektive“ bezeichnet und ist eine von zwei Perspektiven, die sich mit Sprachbewusstheit auseinandersetzen (Jördening 2020:5).

Der zuvor beschriebene reflexive Umgang mit Sprach(en) kann auf fünf verschiedenen Dimensionen erfolgen, die nachfolgend umrissen werden. Während die erste Dimension, die Affektive, die persönlichen Gefühle, Motivationen und Einstellungen der Lernenden gegenüber der behandelten Sprache miteinbezieht, geht es bei der sozialen Dimension um ethnische und multilinguale Diversität. Der bereits in Kapitel 2.1.2 benannte Begriff „Sprachdifferenzbewusstsein“ lässt sich mit dieser Dimension verknüpfen. Die kognitive Dimension hingegen meint das Fokussieren der einer Sprache zugrundeliegenden Strukturen, Muster, Kontraste und Systematiken und die Bewusstmachung dieser. Die letzten beiden Dimensionen, die Politische und die Performative, behandeln jeweils die kritische Auseinandersetzung mit Sprache und ihrem manipulativen Potenzial und den Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Sprachfähigkeiten (James/Garett 1995 in Jördening 2020:5ff).

Das Entwickeln und das Fördern von Sprachbewusstheit stellt eine der Kernaufgaben des Deutsch- beziehungsweise Sprachunterrichts dar (Neuland 2002 in Knapp/Rösch 2010:41). Mit dem Language Awareness Ansatz liegt eine Konzeption vor, die „ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilität für Sprache, Sprachen, sprachliche

Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen“ ermöglicht“ (Luchtenberg 2017 in Schnitzer 2020:81). Es geht um „die kognitive, reflexive und auf den Gebrauch einer metasprachlichen Begrifflichkeit basierende Beschäftigung mit Sprache, ihren Formen, Strukturen, Funktionen, ihrem Gebrauch und [...] ihrem Erwerb und ihrer Vermittlung“ (Rösch 2015:97). Dies bedeutet gleichzeitig, eine Rechtfertigung des eigenen Sprachgebrauchs (Ossner 2008:68). An dieser Stelle kann die zweite, der Sprachbewusstheit zugrundeliegende, Perspektive angeführt werden. Diese ist die sogenannte „Entwicklungsperspektive“, welche metalinguistische Fähigkeiten im Spracherwerbsprozess in den Blick nimmt und diesen als implizit betrachtet (Jördening 2020:8).

Es werden drei Dimensionen unterschieden, nämlich „Kompetenzerhöhung im Erstspracherwerb durch eine (interne) Sprachreflexion“ als erste Dimension, „Brückenbaumethode im Fremdsprachenunterricht durch die Synchronisation sprachsystematischer Betrachtungen, das Anstellen von Sprachvergleichen, etc.“ als zweite Dimension und „Umgang mit Sprachenvielfalt in mehrsprachigen Lerngruppen“ als Dimension drei. Die in der zweiten Dimension als Methode benannten Sprachenvergleiche dienen dazu, bei den Lernenden einen Perspektivwechsel zu initiieren und Mehrperspektivität hervorzurufen (Rösch 2015:98).

Zentrale Begriffe des Language Awareness Ansatzes sind „Sprachaufmerksamkeit“, „Sprachsensibilisierung“ und „Sprachbegegnung“. Als konkrete Ziele werden im Bereich der Sprache „die Entwicklung von Sprachkompetenz [...] und einer verbesserten Sprach(lern)fähigkeit, das Anbahnen eines koordinierten Sprachenlernens durch das Begreifen von Mehrsprachigkeit als grundlegendem Unterrichtsprinzip sowie der Erwerb von Tertiärsprachen“ benannt. Im Bereich der Pädagogik lassen sich die Ziele „das Wecken von Interesse an Sprache/n, Toleranz gegenüber Sprachenvielfalt, die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Sprachen/Kulturen, die Bewusstmachung kommunikativer sprachlicher Muster durch Sprachreflexion sowie der Aufbau metasprachlicher Fähigkeiten [...] und von Lernstrategien“) feststellen (Luchtenberg 2017 in Schnitzer 2020:81f). Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass der Erwerb von Sprachkompetenz und metasprachlichen Fähigkeiten keinesfalls nur in Bezug zu grammatischen Kenntnissen gesetzt werden darf. Vielmehr werden diese für alle sprachlichen Ebenen erworben (Aguado 2017:8).

## 2.2.4 Didaktik der Sprachenvielfalt

Im Sinne einer „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lamge 2010 in Schnitzer 2020: 83) und eines „sprachsensiblen Fachunterrichts“ (Leisen 2010 in Schnitzer 2020:83) ist sprachliches Lernen nicht als eigenständiger Lerngegenstand, sondern in Verbindung mit fachlichem Lernen zu betrachten (Schnitzer 2020:83). Sprachliche Kompetenzen haben somit Einfluss auf jegliches schulische Lernen.

Mit einer „Didaktik der Sprachenvielfalt“, welche unter anderem an das Language Awareness Konzept angelehnt ist, wird Differenz nicht mehr als Abweichung von der Norm, sondern als notwendige Grundlage für Lernen im Allgemeinen und sprachliches Lernen im Besonderen verstanden. Es ist von einem Unterricht die Rede, der „sich explizit an alle Lernenden wendet und für sie bedeutsam ist, der den Lernenden etwas zutraut und ihre unterschiedlichen Sichten auf Sprache und Welt nicht vernachlässigt, sondern produktiv werden lässt, von einem solchen Unterricht kann am ehesten angenommen werden, dass er zur Beteiligung aller, auch der Zweitsprachler, einlädt, so dass diese durch Mitsprache ihre Sprachkompetenzen verbessern, besser teilhaben können und gleichzeitig alle sich gegenseitig anregen. Ein Charakteristikum dieses Unterrichts ist, dass er Sprachfragen der Lernenden auf allen Ebenen aufgreift“ (Oomen-Welke 2017a in Schnitzer 2020:84). Den Lehrkräften kommt hierbei eine zentrale Rolle zu, denn es liegt in ihrer Hand, die Momente zu erkennen und im Unterricht aufzugreifen, in denen das sprachliche Wissen der mehrsprachigen Lernenden zum Tragen kommt.

Weiterhin ist für diese Konzeption bedeutsam, dass sowohl die innere als auch die äußere Mehrsprachigkeit der Lernenden, also Dialekt wie Sprache, abgebildet und genutzt wird und Anerkennung erhält. Sprachreflexion und dem Miteinbeziehen der Schülerinnen und Schüler als Experten kommt hier eine zentrale Rolle bei. Die Lernenden werden „in die Rolle derjenigen [gebracht], die etwas können, was andere nicht können [...]“ (Rösch 2011 in Geist 2018:81). Dies lässt sich inhaltlich mit einem der wichtigsten Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbinden, der besagt: „The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows“ (Ausubel 1968 in Meißner 2019:148).

Als praktische Implementierung im Unterricht findet sich der sogenannte „Kontrastive Sprachunterricht“, dem die in diesem und im vorherigen Kapitel dargestellten Inhalte

zugrunde liegen und der durch das Vergleichen von Sprachen strukturelle Einblicke in ebendiese vermittelt (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015:259). Beim Vergleichen von Sprachen wird sowohl die Wichtigkeit von geplanten Reflexionen als auch spontanen ungeplanten Wahrnehmungen betont. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht einerseits gezielt zum Vergleichen angeregt und hingeführt werden, andererseits aber auch spontane Äußerungen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Sprachen der Klasse, die die Kinder treffen, aufgegriffen werden müssen (Oomen-Welke 1998a in Riegler 2006:67f).

## 3. Einblick in das deutsche und arabische Sprachsystem

### 3.1 Graphetik

Bei der Graphetik geht es um die geschriebene Sprache. Es handelt sich dabei um einen Teilbereich der Linguistik, der „[...] die Bedingungen und materiellen Elemente, die visuelle Sprachkommunikation konstituieren, [...] insbesondere die Arten der Verschriftung, Schriften und Schreibweisen, ferner deren individuelle und soziale Differenzierungen, historische Entwicklungen sowie kalligraphische und typographische Normierungen“ in den Blick nimmt (Althaus 1980 in Ramers 2014:288).

Im Gegensatz dazu steht die Graphematik, die in diesem Kapitel zwar nicht detailliert beleuchtet, zu einem späteren Zeitpunkt aber in der Lerneinheit eine Rolle spielen wird. In Abgrenzung zur Graphetik soll deshalb an dieser Stelle die Definition genannt werden.

Die Graphematik ist ebenfalls ein Teilbereich der Linguistik beziehungsweise „[...] die Wissenschaft von den distinktiven graphischen Elementen der geschriebenen Sprache, von ihren Relationen, Systemen und Funktionen“ (Althaus 1980 in Ossner/Zinsmeister 2014:291). Grundlegend ist hier das Graphem, welches die kleinste für das Schriftsystem funktional relevante Einheit darstellt und der schriftlichen Repräsentation des Phonems entspricht (Ramers 2014:292).

Sowohl die deutsche als auch die arabische Sprache verwenden eine Alphabetschrift, welche gleichzeitig eine phonographische, also einem Laut ein Zeichen zuordnende, Schrift darstellt. Während die deutsche Sprache, welche eine Form des lateinischen Alphabets verwendet, 26 Grundbuchstaben umfasst, umfasst die arabische Sprache 28 Grundbuchstaben und verwendet eine eigene Schrift, welche einen ornamentalen

Charakter aufweist und gänzlich auf Groß- und Kleinschreibung verzichtet. Werden die Buchstaben im Deutschen in zwei Formen, groß und klein, realisiert, findet man im Arabischen lediglich kleingeschriebene Buchstaben (Zeldes/Kanbar 2014:140)

Des Weiteren liegt ein weiterer Unterschied der beiden Sprachen im äußeren Erscheinungsbild der Schrift an sich. Die deutsche Sprache kann schriftlich auf zwei unterschiedliche Arten, nämlich durch die unverbundene Druckschrift einerseits und die verbundene Schreibschrift andererseits, realisiert werden. Die arabische Sprache hingegen verwendet lediglich eine Schreibschrift, die „Kursive“, „Laufschrift“ oder „Kurrentschrift“ genannt wird und in der die Buchstaben, bis auf wenige Ausnahmen, immer miteinander verbunden sind. Wichtig ist hier ebenfalls zu erwähnen, dass hier von rechts nach links und nicht von links nach rechts, wie es im Deutschen üblich ist, geschrieben wird (ebd. S.140).

Bezüglich der äußerlichen Realisierung der Buchstaben lässt sich außerdem feststellen, dass im Arabischen die Position des Buchstaben im Wort seine Form beeinflusst. Je nachdem, ob der Buchstabe allein, am Wortanfang, in der Wortmitte oder am Wortende steht, wird er anders realisiert, weswegen jeder arabische Buchstabe bis zu vier verschiedene Formen annehmen kann, die sich aber stark ähneln können. Demgegenüber steht das Deutsche, dass unabhängig von der Position im Wort immer die gleichen Buchstaben, also nur eine Form, verwendet (ebd. S.140).

Deutsch wie Arabisch beinhalten Konsonanten und Vokale. Der Unterschied bezüglich der Konsonanten liegt darin, dass diese im Deutschen, wie bereits erwähnt, auf eine Art und Weise realisiert werden, wohingegen das Arabische diese oft durch das Setzen von Punkten voneinander unterscheidet. Präzise bedeutet dies, dass bestimmte Konsonanten oft die gleiche kalligraphische Basis haben und durch unterschiedliche Punkte als unterschiedliche Konsonanten realisiert werden (ebd. S.140).

Unterschiedlich in Bezug auf die Vokale ist, dass es im Deutschen die fünf Vokale <a>, <e>, <i>, <o> und <u> gibt, wohingegen das Arabische lediglich drei Vokale, <a>, <i> und <u> verwendet. Diese werden jedoch in Abhängigkeit von ihrer Länge unterschiedlich dargestellt. Folgt auf einen Konsonanten ein kurzer Vokal, wird dieser nicht als Buchstabe, sondern als kleiner, nach links unten gerichteter Strich am Ende des Konsonantenbuchstaben angezeigt. Für jeden Vokal existiert ein solches Vokalisierungszeichen. Es können somit also alle arabischen Buchstaben als



Konsonanten verwendet werden, die erst durch das Hinzufügen der Symbole vokalisiert werden. Meistens werden die Vokale jedoch nicht verschriftet, sondern vom Sinn her abgeleitet, weshalb die fälschliche Annahme besteht, dass es sich um eine Konsonantenschrift handelt (Zeldes/Kanbar 2014:144).

Folgt hingegen ein langer Vokal auf einen Konsonanten, werden die eben angesprochenen Striche ebenfalls gesetzt, zusätzlich dazu wird aber der Vokal als eigener Buchstabe geschrieben (ebd. S.144). Folgt auf einen Konsonanten kein Vokal, so wird dieser durch einen kleinen Kreis gekennzeichnet (Geist/Krafft 2017:76).

## 3.2 Morphologie

Die Morphologie ist ein Teilbereich der Linguistik und beschäftigt sich mit der Gestalt und Gestaltung von Wörtern, sowie der Lehre davon. Es lassen sich drei Aspekte der Morphologie unterscheiden. Diese sind Morpheme, welche die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten von Wörtern darstellen, Wörter und Wortbildungen (Donalies 2014:157).

Das Deutsche und das Arabische sind flektierende Sprachen, also Sprachen, die für die Wortbildung Wortstämme verändern. Bei der Wortbildung des Arabischen ist besonders, dass die meisten Wörter auf sogenannte „Wurzeln“ zurückgeführt werden können, die aus Konsonanten bestehen. Diesen Wurzeln liegt der „Trikonsonantismus“ zugrunde, was bedeutet, dass die Wortstämme auf eine dreigliedrige konsonantische Wurzel zurückzuführen sind. Durch das Hinzufügen von Vokalen, Vor- und Nachsilben entstehen aus diesen Wurzeln Wörter. Die Konsonanten sind deshalb Träger der Grundbedeutung der Wörter. Die aus den Wurzeln abgeleiteten Wörter werden in einem Stämmesystem organisiert, welches zehn Stämme, die sogenannten „Verbalstämme“, verwendet, die sich in einen Grundstamm und neun erweiterte Stämme unterteilen. Innerhalb dieser Stämme können die Wortarten gebildet werden (Zeldes/Kanbar 2014:146f und El Baghdadi 2013:7f).

Auch das Deutsche verwendet zur Wortbildung Vor- und Nachsilben, die sogenannten Affixe, jedoch nicht ausschließlich. Es kommen außerdem Konfixe, unikale Morpheme und Fugenelemente, sowie ganze Wörter, Sätze beziehungsweise Satzteile und sogar Buchstaben zum Tragen. Es lassen sich zudem die verschiedenen Wortbildungsprozesse Komposition (Zusammensetzung), explizite Derivation (explizite Ableitung), Kontamination (Verschmelzung), Reduplikation (Dopplung),

Konversion (Wortartwechsel), implizite Derivation (implizite Ableitung), sowie Kurzwortbildung unterscheiden (Donalies 2014:168ff). Die explizite Derivation des Deutschen kann an dieser Stelle mit der Wortbildung des Arabischen verglichen werden, da Wörter von einer Basis und durch das Hinzufügen eines Wortbildungsmorphems beziehungsweise Affixes abgeleitet werden.

Die Flexion der Substantive und der Wörter, die diese vertreten oder ihnen direkt zugeordnet sind, nennt sich Deklination. Dekliniert wird nach Genus, Numerus und Kasus (Donalies 2014:164f). Für den Genus ergibt sich im Hinblick auf die beiden in dieser Arbeit behandelten Sprachen der Unterschied, dass im Deutschen Maskulinum, Femininum und Neutrum unterschieden werden, während es im Arabischen nur das Maskulinum und Femininum gibt. Auch der Numerus und der Kasus der beiden Sprachen unterscheiden sich voneinander. Während das Deutsche den Nominativ, Genitiv, Akkusativ und Dativ verwendet, fehlt Letzterer im Arabischen. Des Weiteren kennt das Arabische zusätzlich zu dem im Deutschen verwendeten Singular und Plural noch eine dritte Form, den „Dual“, der auf zwei Personen verweist (El Baghdadi 2013:9f).

Bezüglich der Konjugation der Verben lässt sich sagen, dass auch hier der Dual als dritter Numeri vorhanden ist. Dieser wird jedoch sehr selten verwendet. Weiterhin ist es so, dass das Arabische im Gegensatz zum Deutschen in den Singular- und Pluralformen zwischen den Geschlechtern unterscheidet und die Personen durch Affixe ausdrückt. Während im Deutschen hinsichtlich des Geschlechts zwischen „er“, „sie“ und „es“ in der dritten Person Singular unterschieden wird, nimmt das Arabische zusätzlich noch eine geschlechtliche Unterscheidung in der zweiten Person Singular („du“), zweiten Person Plural („ihr“), dritten Person Plural („sie“) und dritten Person Dual („sie beide“) vor. Die dritte Person Singular „es“ fehlt, gänzlich, denn im Arabischen existiert kein sächliches Geschlecht (El Baghdadi 2013:13ff).

Auch hinsichtlich des Tempus gibt es zwischen den beiden Sprachen einen Unterschied. Die deutsche Sprache verwendet Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Doppelperfekt, Doppelpplusquamperfekt, sowie Futur I und II (Donalies 2014:163). Die arabische Sprache hingegen verwendet lediglich drei Zeitstufen, das Perfekt für die Vergangenheit und das Imperfekt für die Gegenwart. Das Perfekt wird gebildet, indem Suffixe in Abhängigkeit von ihrem Personalpronomen

angehängt werden. Das Imperfekt hingegen benötigt zusätzlich noch ein zum jeweiligen Personalpronomen passendes Präfix. Das Futur wird durch Anhängen eines Präfixes an die Imperfektform erreicht. Einen Infinitiv wie im Deutschen kennt das Arabische nicht (Bouchentouf/Seitz 2014:53).

Der bestimmte Artikel im Deutschen wird je nach Geschlecht mit „der“, „die“ oder „das“ realisiert. Im Arabischen wird jedoch nicht nach Geschlecht unterschieden, sondern der universelle bestimmte Artikel „al“ verwendet. Dieser wird vorne an das Nomen angehängt. Der unbestimmte Artikel, welcher im Deutschen „ein“ und „eine“ entspricht, existiert im Arabischen als solcher nicht. Bei indefiniten Substantiven wird allerdings eine geschlechtsspezifische Endung hinten an die Substantive angehängt, um dies kenntlich zu machen. Für maskuline Substantive ist dies die Endung „-un“, für feminine Substantive die Endung „-atun“. Die Tatsache, dass die arabische Sprache kein sächliches Geschlecht kennt, macht die Realisierung des unbestimmten Artikels deutlich komplexer als im Deutschen (Zeldes/Kanbar 2014:147f).

### 3.3 Lexik

Die Lexik bezeichnet die Gesamtheit aller Wörter, also den Wortschatz. Dieser ist als dynamisch, also einem stetigen Wandel unterstehend, zu verstehen. Der deutsche Wortschatz umfasst Schätzungen zufolge etwa 300000 bis 500000 Wörter (Römer 2019:11). Da das Arabische keine Einheitssprache, sondern eine Vielzahl von Dialekten darstellt, die sich je nach Herkunftsland gravierend in der Aussprache und dem Vokabular unterscheiden, ist eine Festlegung des Wortschatzumfangs an dieser Stelle nicht möglich. Es ist jedoch davon auszugehen, dass dieser den des Deutschen deutlich übersteigt.

Bei der Betrachtung grundlegender, die dialogische Interaktion betreffende, Redemittel fällt ins Auge, dass sich diese oft nicht wortwörtlich übersetzen lassen. Dies betrifft insbesondere die Begrüßungs- und Abschiedsformeln. Im Arabischen wie im Deutschen lassen sich die beiden Begrüßungen „Guten Tag“, auf Arabisch „as-salām ‘alaikum“, und „Hallo“, übersetzt „ahlan“, finden. Mit „übersetzt“ ist hier jedoch lediglich die inhaltliche Bedeutung gemeint, denn „as-salām ‘alaikum“ enthält nicht die arabischen Vokabeln für „gut“ und „Tag“, sondern bedeutet wortgetreu übersetzt „Friede sei mit euch“. Gleiches gilt für „ahlan“, was „Sei ein Angehöriger“ bedeutet. Als drittes Beispiel soll „Guten Abend“, also „masā‘ al-ḥair“ angeführt werden. Hier ist zwar

das arabische Wort „masā“ für „Abend“ enthalten, „ḥair“ wird aber mit „Güte“ übersetzt, woraus sich insgesamt die Formulierung „Abend der Güte“ ergibt, die stark mit der eigentlichen inhaltlichen Bedeutung kontrastiert. Dies sind nur drei Beispiele für die Tendenz des Arabischen, eine inhaltliche Bedeutung nicht wortgetreu darzustellen (Fietz 2012:40f).

Weiterhin ist eine Besonderheit des Arabischen, dass bestimmte Wendungen auch eine bestimmte Antwort voraussetzen. So gibt es für jede Begrüßungs- und Verabschiedungsformel auch eine Erwiderung, die gegeben werden muss. Für unser Beispiel „ahlan“ ergibt sich als passende Erwiderung „ahlan bik“, zu Deutsch „Sei du ein Angehöriger“ und für „as-salām ‘alaikum“ „wa-‘alaikum as-salām“, zu Deutsch „Und mit euch der Friede“. Auch das dritte Beispiel „masā al-ḥair“ soll noch einmal betrachtet werden, denn hier taucht in der Erwiderungsformel eine völlig neue, die ursprüngliche Formulierung verändernde, Vokabel auf. „Al-ḥair“ wird in der Erwiderung durch „an-nūr“ ersetzt“, wodurch sich die Wendung „Abend des Lichts“ ergibt (ebd. S.40f).

Im Deutschen lassen sich zahlreiche Wörter finden, die unter anderem auf die arabische Sprache zurückzuführen sind und aus eben dieser entlehnt wurden. Dies betrifft in besonderer Weise Begriffe aus dem wissenschaftlichen, medizinischen und militärischen Bereich sowie Begriffe, die Tiere und Pflanzen bezeichnen (Zeldes/Kanbar 2014:140). Da sich auch der Wortschatz der arabischen Sprache durch Entlehnung aus anderen Sprachen wie dem Persischen oder Indischen erweitert, sind viele dieser Wörter selbst Lehnwörter (Zeldes/Kanbar 2014:155). Jedoch lassen sich im arabischen Wortschatz deutlich weniger Lehnbeziehungsweise Fremdwörter finden, als es im deutschen Wortschatz der Fall ist (El Baghdadi 2013:9).

Auffällig bezüglich der Lehnwörter im Deutschen ist außerdem, dass sich in vielen Wörtern der arabische bestimmte Artikel „‘al“ wiederfindet. Dies kann am Wortanfang der Fall sein, wie zum Beispiel in „Alchemie“ oder „Alkohol“, oder am Wortende, wie in „Admiral“ oder „Arsenal“ (Zeldes/Kanbar 2014:157).

## 4. Lerneinheit

### 4.1 Rahmenbedingungen

Die in dieser Arbeit vorgestellte Lerneinheit wurde am Adolf-Reichwein-Bildungshaus in Freiburg durchgeführt und war auf 90 Minuten und eine anschließende 10-minütige Reflexionsrunde ausgelegt. Dieser zeitliche Rahmen ließ sich jedoch bei der praktischen Erprobung nicht einhalten, da die Tagesstruktur der Klasse viele Pausen beinhaltete, was zu Verzögerungen im Ablauf führte. Des Weiteren zeigte sich bei der Bearbeitung der Aufgaben, dass diese zu umfangreich gestaltet waren, sodass hier eine spontane Kürzung seitens der Lehrkraft vorgenommen werden musste.

Bei den Schülerinnen und Schülern handelte es sich insgesamt um 23 Lernende einer inklusiven dritten Klasse mit deutscher, russischer, türkischer, kurdischer, haitianischer und libanesischer Herkunft. Die Klasse wies neben einer großen sprachlichen Vielfalt auch Heterogenität in sonderpädagogischer Hinsicht auf. Vertreten waren unter anderem Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache, Hören und Sozial-emotionale Entwicklung. Vor der Durchführung der Lerneinheit wurden die Kinder von ihrer Klassenlehrerin nicht über das Thema der Lerneinheit aufgeklärt.

Die durchgeführte Lerneinheit wurde in drei Bausteine unterteilt, die sich jeweils mit einem linguistischen Bereich beschäftigten. Die theoretische Planung dieser Bausteine soll nachfolgend beschrieben werden.

### 4.2 Baustein 1

Bei dem ersten Baustein der Lerneinheit handelt es sich um das Entdecken und Ausprobieren der arabischen Schrift. Die Lehrperson gibt zunächst nicht das Thema preis, sondern beginnt damit, sich vorzustellen. Um Irritation bei den Kindern hervorzurufen und die umgekehrte Schreibrichtung im Arabischen thematisch einzuleiten, schreibt sie ihren Namen nicht wie gewohnt von links nach rechts, sondern von rechts nach links an die Tafel und wartet die Reaktionen der Lernenden ab. Anschließend wird das Thema der Doppelstunde preisgegeben.

Es folgt eine Übungsphase, in der die Lernenden auf einem Arbeitsblatt zuerst ihren Namen auf diese Weise schreiben und dann Zeilen mit Formen fortsetzen können, um sich an die umgekehrte Schreibrichtung zu gewöhnen. Im Anschluss daran präsentiert die Lehrkraft einen Satz in arabischer Schrift an der Tafel und fordert die Schülerinnen

und Schüler dazu auf, diesen vorzulesen. Auf diese Weise sollen diese provoziert und zum Reflektieren über die unbekannte Schrift angeregt werden. Da sich in der Klasse auch Kinder arabischer Herkunft befinden, besteht die Möglichkeit, dass diese dazu in fähig sind, den Satz an der Tafel zu lesen. Hier kann die Lehrperson gegebenenfalls ansetzen und die Frage in den Raum stellen, wieso denn einige Kinder dazu in der Lage sind und andere nicht. Die Lernenden sollen lösungsorientiert denken und sich selbst erschließen, dass es sich um eine andere Schrift handelt und zum Erlesen des Satzes Kenntnisse über das arabische Alphabet notwendig sind, bevor ihnen dieses dann präsentiert wird.

Anhand einer Tabelle, die die arabischen Buchstaben mit Aussprachehinweisen enthält, sollen die Kinder in Einzelarbeit untersuchen, was für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum deutschen Alphabet ihnen auffallen. Ihre Gedanken dazu können sie im Plenum teilen. Weiterhin werden die Laute im Arabischen gemeinsam laut ausgesprochen, um den Kindern einen leichteren Zugang zu diesen zu ermöglichen. Im Anschluss wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, sich auf praktischer Ebene mit dem arabischen Alphabet auseinander zu setzen. Dafür erhalten sie die Aufgabe, in der arabischen Buchstabentabelle nach bestimmten Buchstaben zu suchen, diese „zu übersetzen“ und Buchstaben in Wörtern einzukreisen. Als Zusatzaufgabe können die Kinder versuchen, ihren Namen mithilfe der Tabelle auf Arabisch zu schreiben.

### 4.3 Baustein 2

In Baustein zwei der Lerneinheit werden die dem morphologischen Bereich zuzuordnenden bestimmten und unbestimmten Artikel behandelt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem eine Tabelle mit deutschen und arabischen Wörtern im lateinischen Alphabet zu finden ist. Die bestimmten und unbestimmten Artikel beider Sprachen sind hierbei jeweils farblich zueinander passend markiert, um die Zusammengehörigkeit ersichtlich zu machen. Die Lernenden sollen die Inhalte der Tabelle untersuchen, vergleichen und selbstständig und ohne Anleitung überlegen, worum es thematisch gehen könnte. Zu entdecken ist hier, dass es im Arabischen nur einen universalen bestimmten Artikel gibt und der unbestimmte Artikel durch das Anhängen geschlechtsspezifischer Endungen realisiert wird.

Es folgt eine Besprechung im Plenum, an die sich daraufhin eine Partnerarbeit anschließt. Hier sollen die Kinder arabischen Wörtern den jeweiligen bestimmten oder unbestimmten Artikel zuordnen und die Aussprache üben. Nachdem die Ergebnisse dann ebenfalls im Plenum besprochen wurden, erfolgt die Thematisierung der sogenannten „Sonnen-“ beziehungsweise „Mondbuchstaben“, die die Aussprache des arabischen bestimmten Artikels beeinflussen. Die Lernenden können hier erfahren, dass bei Wörtern, die mit einem Sonnenbuchstaben beginnen, der bestimmte Artikel an den Wortanfang assimiliert wird. Sie erhalten eine Liste, in der die Sonnen- und Mondbuchstaben zu finden sind und sollen sich diese genau anschauen, woraufhin gemeinsam mit der Lehrkraft Überlegungen darüber angestellt werden, wie der bestimmte Artikel bei den Wörtern der vorherigen Partneraufgabe dementsprechend ausgesprochen werden muss. Je nachdem, wie die Lernenden diese Herausforderung bewältigen, entscheidet die Lehrperson darüber, ob das dadurch erworbene Wissen noch in einem Spiel weiter vertieft wird. Bei diesem Spiel nennt die Lehrperson arabische Wörter und bietet zwei Aussprachevarianten des bestimmten Artikels an, die Korrekte und die Inkorrekte. Die Lernenden müssen sich dann von ihren Sitzplätzen erheben, sobald die ihrer Meinung nach richtige Aussprachevariante genannt wird. Beim Treffen der Ausspracheentscheidungen steht den Kindern ihre Liste mit den Sonnen- beziehungsweise Mondbuchstaben zur Verfügung.

#### 4.4 Baustein 3

Der dritte und letzte Baustein der Lerneinheit nimmt Abstand von der Grammatik und geschriebenen Sprache und wendet sich dem Sprechen und der Wortschatzarbeit zu, um den Kindern abschließend die Möglichkeit zu geben, sich aktiv und weniger formell mit der arabischen Sprache auseinanderzusetzen.

Zu Beginn spielt die Lehrperson den Lernenden Aufnahmen auf dem Handy vor, auf denen arabische Wörter zu hören sind, die im Deutschen sehr ähnlich klingen. Die Kinder sollen die Bedeutung der Wörter erraten und reflektieren, wieso sich die Wörter auf beiden Sprachen so ähneln, bevor sich die Lerneinheit abschließend dem Sprechen zuwendet. Um dies einzuleiten, begrüßt die Lehrperson die Kinder auf Arabisch und versucht ihnen die Bedeutung der Wörter durch Gesten verständlich zu machen. Durch gezieltes Nachfragen werden die Lernenden außerdem auf die konkrete Formulierung „Guten Tag“ gebracht, da sich hier durch die Anzahl der Wörter ein Reflexionsanlass ergibt. Der Reihe um sollen sich die Lernenden dann begrüßen

und so aktiv ins Sprechen kommen. Auf die gleiche Art und Weise führt die Lehrperson die notwendigen Chunks für „Wie geht es dir?“, „Ich heiße...“ und „Auf Wiedersehen“, wieder unter Verwendung von starker Gestik und gezielten Fragen, um den Kindern das Verständnis zu erleichtern und das Herausfinden der richtigen Übersetzung zu ermöglichen. Anschließend werden die Lernenden wieder dazu aufgefordert, reihum zu sprechen und die gelernten Chunks zu verwenden. Da sich, wie bereits erwähnt, arabischsprechende Kinder in der Klasse befinden, kann die Lehrperson diese Kinder miteinbeziehen und ihre verschiedenen arabischen Herkunftssprachen aufgreifen, um hier ebenfalls Raum für Sprachreflexion zu schaffen.

An Baustein 3 knüpft abschließend eine kurze Reflexionsrunde an, in der die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in der Großgruppe zur Lerneinheit befragt.

## 5. Kriterienkatalog für die Evaluation

Um die Videographie im Hinblick auf die Forschungsfrage evaluieren zu können, muss zuerst geklärt werden, was unter einem „reflexiven Sprachgebrauch“ überhaupt zu verstehen ist. Als reflexiv kann der Gebrauch von Sprache dann verstanden werden, wenn der Sprecher oder die Sprecherin „die Möglichkeit zur Distanz zur eigenen sozialen Rolle, zur Sprecherabsicht, zur Sprechsituation, zum Adressaten, zu Vorverständnissen, etc.“ erhält (Ivo 1975 in Aguado 2017:9).

Im Folgenden soll nun ein eigens zusammengestellter Kriterienkatalog vorgestellt werden, mit dem die Erfassung des zu evaluierenden Faktors „Sprachreflexion“ ermöglicht werden soll. Diese kann sowohl durch das Beobachten des Unterrichtsgeschehens in der Videographie als auch durch eine Gruppenbefragung im Anschluss an die Lerneinheit erfolgen. Neben selbst formulierten Kriterien wurde der Katalog mit Kriterien aus einer Fallstudie zur Erfassung von Language Awareness erweitert (Jördening 2020).

	<b>Videoanalyse</b>	<b>Befragung</b>
<b>1.</b>	Tragen sie von sich aus etwas zum Unterricht bei? Was genau?  Was für Kommentare kommen von den Lernenden?	Hatten die Kinder vor der Lerneinheit schon mal Berührungspunkte mit der arabischen Sprache? Welche?



	<p>(z.B. Aussagen/Kommentare zu Gefühlen, Haltungen, eigenen Erfahrungen,...)</p> <p>Wie differenziert sind die Äußerungen der Kinder?</p> <p>Argumentieren sie? Erklären sie?</p> <p>Stellen die Kinder Fragen und wenn ja, welche?</p> <p>Kommt ein Gespräch über die Inhalte zustande?</p> <p>Können sie ihre individuellen Beobachtungen/Erklärungen/Theorien angemessen mitteilen?</p>	
<b>2.</b>	<p>Sind die Kinder problemlösungsorientiert?</p>	<p>Was haben die Kinder gelernt?</p> <p>Was war neu?</p> <p>Was hat sie überrascht?</p> <p>Was ist ihnen am stärksten im Gedächtnis geblieben?</p>
<b>3.</b>	<p>Wie stark muss die Lehrperson lenken, um die Kinder auf zentrale Inhalte zu bringen? (Lehreranteil vs. Schüleranteil)</p> <p>Bilden sie eigene Hypothesen/Erwartungshaltungen?</p>	<p>Was ist den Lernenden schwergefallen und was leicht?</p>
<b>4.</b>	<p>Wie sind die Reaktionen der Kinder auf die Inhalte?</p>	<p>Wie bewerten die Lernenden den Diskurs in die arabische Sprache?</p>

	<p>Was für eine Einstellung gegenüber den Inhalten zeigen sie?</p> <p>Lässt sich Freude/Interesse/Neugier am Umgang mit der Sprache erkennen?</p>	
<b>5.</b>	<p>Greifen die Kinder auf ihre eigenen Muttersprachen und/oder Deutsch zurück??</p> <p>Vergleichen sie?</p> <p>Leisten sie Übertragungsleistungen?</p>	
<b>6.</b>	<p>Korrigieren sich die Kinder in den Arbeitsphasen selbst/gegenseitig?</p>	
<b>7.</b>	<p>Welche anderen Sprachlern- und Sprachverarbeitungsstrategien nutzen die Lernenden?</p> <p>(z.B. metakognitive, kognitive, soziale,...)</p>	

Abb.1 Melisa Kaya 2021

## 6. Evaluation und Reflexion

In diesem Kapitel sollen nun die für die Forschungsfrage relevanten Aussagen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler dargestellt und analysiert werden. Hierbei werden die zuvor vorgestellten Kriterien herangezogen. Zwecks Anonymisierung werden die Namen der Kinder nicht genannt.

Das Thema der Lerneinheit wurde den Kindern, wie bereits angesprochen, vor dem Abhalten der Lerneinheit nicht mitgeteilt. Stattdessen sollten sie dies anhand von Hinweisen der Lehrkraft selbst herausfinden. Dabei ergab sich in der ersten Plenumsphase folgende Situation:

**LP:** (schreibt Namen von rechts nach links an die Tafel) Was ist denn hier los?

**Kind 1:** Du hast falsch rum geschrieben.

**LP:** Und warum, hat da jemand ne Idee?

Kind 2: Ähh weil wir´s lesen müssen?

(...)

**Kind 3:** Vielleicht machen wir geometrische Körper.

**Kind 4:** Weil wir´s so lesen müssen?

**LP:** Ich geb euch nen Tipp, es geht um ´ne andere Sprache heute in der man so schreibt.

**Kind 5:** Ähh is das Arabisch?

**LP:** Genau! (erklärt Stundenthema)

**Kind 2:** (springt begeistert auf und fuchtelt wild mit den Armen)

**LP:** Hat jemand von euch schon mal die arabische Sprache irgendwo kennengelernt?

**Kind 6:** Nein darf nich Arabisch.

**Kind 2:** (stolz) Ich kann Arabisch, ich bin Arabisch.

**Kind 7:** (zu Kind 6) Du darfst nich Arabisch reden. Wieso darfst du nich Arabisch?

(...)

**Kind 2:** Kannst du Arabisch? (zur Lehrerin)

**LP:** (erklärt die Arbeitsblätter)

**Kind 2:** Endlich mal Arabisch!

In der vorliegenden Situation kann am Verhalten und den verbalen Aussagen von Kind 2 Stolz und große Begeisterung für seine arabische Herkunftssprache und deren Thematisierung im Unterricht erkannt werden. Mit dem Kommentar „Endlich mal Arabisch“ nimmt der Junge vermutlich darauf Bezug, dass seine Herkunftssprache in der Vergangenheit zu wenig Einbindung in den Unterricht erfahren hatte und zeigt Freude daran, dass sich dies nun ändert. Dazu im Kontrast steht Kind 6 welches auch im weiteren Unterrichtsverlauf eine abweisende Haltung gegenüber dem Arabischen zeigte. Im privaten Gespräch mit diesem Kind stellte sich später heraus, dass es gerade dabei war Deutsch zu lernen und die Thematisierung einer gänzlich neuen Sprache hierbei als störend empfand.

Bei der Themenhinführung der Lehrerin trugen die Lernenden einige Ideen bei und zeigten so, dass sie über den Impuls an der Tafel reflektierten, auch wenn sie zunächst nicht selbst Arabisch als Thema identifizieren konnten und dafür, wie erwartet, einen weiteren Hinweis der Lehrkraft benötigten. Besonders interessant ist die Vermutung von Kind 3, in der es auf geometrische Körper verweist. Hier wäre allerdings eine weitere Nachfrage seitens der Lehrperson notwendig gewesen, um den

Reflexionsprozess weiter zu fördern und in Erfahrung zu bringen, wie das Kind zu dieser Annahme kam.

Weiterhin konnte beobachtet werden, dass sich nur drei Kinder im Plenum zu ihrer arabischen Herkunft bekannten und ihr Herkunftsland der Klasse mitteilten.

In der ersten Arbeitsphase, in der die Lernenden Seite 1 und 2 des ersten Arbeitspakets (siehe Anhang 1) bearbeiteten, trafen die Lernenden unabhängig voneinander einige Aussagen, die oftmals nicht von der Kamera eingefangen werden konnten und die deshalb von der Lehrkraft schriftlich festgehalten wurden.

**Kind 1:** Aber ich kann kein Arabisch...

**Kind 2:** Ich kann so nicht schreiben. Ich kann das nicht (mehrmals). Niemand kann mir erzählen, dass das leicht ist.

**Kind 3:** (Name von Kind 4) Hilf mir!

**Kind 4** (verneint)

**Kind 3:** Junge Kurden machen das nicht so.

**Kind 5:** Was ist das?

Gemein ist diesen Aussagen, dass sie eine starke Verwirrung und auch teilweise Frustration erkennen lassen. Auffällig ist, dass viele der Lernenden, obwohl es sich bei den Aufgaben nur um das Nachzeichnen von Symbolen handelte, Überforderung zeigten, da sie die Aufgaben mit dem Erlernen der arabischen Sprache gleichsetzten. Dies kann auch am folgenden Kommentar eines Kindes erkannt werden, das darauf besteht, dass es sich auf dem Arbeitsblatt um arabische Buchstaben handelt:

LP: Auf der ersten Seite haben wir erstmal nur so ganz verschiedene Kringel und Symbole.

Kind: Buchstaben meinst du. Buchstaben.

Im Verlauf der Arbeitsphase konnte außerdem beobachtet werden, dass Kind 4 ein anderes Kind, welches die Mitarbeit verweigerte, beleidigte und immer wieder kontrollierte. Kind 4 schien sich persönlich dadurch angegriffen zu fühlen, dass ein anderes Kind kein Interesse an der arabischen Sprache zeigte und sich nicht damit auseinandersetzen wollte. Diese Hypothese wurde ebenfalls vom anwesenden Sozialpädagogen unterstützt. Auch hier lässt sich also wieder die positive Haltung gegenüber der eigenen Herkunftssprache erkennen.

Die Aussage von Kind 3 „Junge, Kurden machen das nicht so“ wurde von einem Jungen kurdischer Herkunft getroffen, der offensichtlich Probleme mit der

umgekehrten Schreibrichtung hatte. Seinen Misserfolg erklärte er damit, dass in seiner eigenen Herkunftssprache von links nach rechts geschrieben wird und es ihm deshalb nicht möglich sei, nun andersherum zu schreiben. Interessant ist hier, dass er sich in seinem Kommentar als Kurde identifiziert und keinen Bezug auf die deutsche Sprache nimmt, die ja ebenfalls von links nach rechts verschriftet wird.

Eine weitere, für die Forschungsfrage als relevant zu bewertende, Aussage einer Schülerin lautet:

**Kind:** (schreibt ihren Namen rückwärts, schaut nachdenklich) Ahhhh ach deswegen schreibt mein Papa immer anders, jetzt versteh ich.

Hier kann beobachtet werden, dass die Schülerin aktiv reflektiert und eine Übertragung von der Unterrichtssituation auf ihren familiären Alltag leistet. Sie bemerkt plötzlich, dass ihr Vater ebenfalls von rechts nach links schreibt, was ihr wohl vorher schon aufgefallen war, jedoch keine Relevanz für sie hatte, weswegen sie keine Erklärung dafür suchte und dementsprechend die umgekehrte Schreibrichtung nicht mit ihrer Familiensprache „Arabisch“ korrelierte. Hier kann also davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtseinheit Sprachreflexion gefördert hat.

In der nächsten beobachteten Situation während der ersten Arbeitsphase spielen einige Kinder mit dem verkehrt herum an die Tafel geschriebenen Namen der Lehrkraft.

**Kind 1:** (zur Lehrkraft) Wie heißt du rückwärts?

**LP:** Hm?

**Kind 1:** Ayak, Kaya

**Kind 2:** Ayak. (Name von Kind 3) Ayak.

**Kind 3:** Ayak.. (überlegt, reißt plötzlich die Augen auf, schreit dann) Ayak WHAT? WAS? WAS? (dann leiser) Ayak. Kaya ayak? Ayak heißt auf unsere Sprache Fuß.

(...)

**Kind 3:** Aber hier steht im Koran die gleiche Sache.

Kind 3, ein Junge türkischer Herkunft, lässt hier klar eine Transferleistung erkennen, indem er selbstständig ins Türkische übersetzt. Durch den Hinweis von Kind 2, ebenfalls ein türkischer Junge, wird bei ihm ein Reflexionsprozess angestoßen, sodass das zunächst bedeutungslose Wort „Ayak“ plötzlich eine Bedeutung erhält. Dabei zeigt das Kind Überraschung darüber, unerwartet auf ein türkisches Wort zu stoßen. Weiterhin identifiziert er einen Buchstaben, den er aus dem Koran kennt und überträgt

somit den Unterrichtsinhalt auf seinen Alltag. Hier wäre es durch weiteres Nachfragen der Lehrerin möglich gewesen, das Kind weiter zum Reflektieren anzuregen und darauf zu bringen, dass Arabisch die Sprache des Korans ist.

Als die Lehrperson einen arabischen Satz an die Tafel hängt (siehe Anhang 2) und die Lernenden dazu auffordert, diesen vorzulesen, beteiligen sich diese aktiv und versuchen es. Nach einigen Anläufen versucht die Lehrkraft, die Lernenden durch gezieltes Nachfragen zum Problemlösen anzuregen und erhält unter anderem die folgenden Antworten:

**LP:** Ich würd mal gerne wissen was denn jetzt das Problem ist wenn wir auf Arabisch was sehen, ein arabisches Schild oder nen Satz auf Arabisch warum das für uns hier aus Deutschland jetzt nicht möglich ist das zu lesen.

**Kind 1:** Vielleicht weil man von rechts anfangen muss zu lesen.

**LP:** Das is ganz wichtig, super, genau. (...) Das ist das erste Problem und welches Problem haben wir noch wenn wir uns jetzt mal die Zeichen hier angucken sag ich mal?

**Kind 2:** Ähm wir können´s noch nicht lesen weil wir die Buchstaben noch nicht so ganz kennen.  
(...)

**LP:** Das heißt was müssen wir jetzt erstmal machen damit wir das lesen können?

**Kind 3:** Buchstaben üben.

(...)

**LP:** (spricht den Satz auf Deutsch und Arabisch aus)

**Kind 4:** Hä aber eigentlich muss das im richtige Satz aber warum ist dein Satz so klein?

Die Lernenden zeigen sich hier problemlösungsorientiert und sind durch minimale Lenkung der Lehrkraft dazu in der Lage, das Problem zu erkennen. Besonders Kind 1 lässt erkennen, dass es sich mit dem zuvor behandelten Lerninhalt, der umgekehrten Schreibrichtung, intensiv auseinandergesetzt und diese verinnerlicht hat, da es selbstständig darauf hinweist. Bei besagtem Kind handelt es sich um ein libanesisches Mädchen, dass schon vor der Unterrichtseinheit im privaten Bereich Berührungspunkte mit der arabischen Sprache hatte. Die Frage von Kind 4, wieso denn der Satz so klein sei, bezieht sich auf das unterschiedliche Längenverhältnis vom arabischen Satz und der deutschen Übersetzung. Das Kind hatte bemerkt, dass der deutsche Satz viel länger gesprochen wurde, als der arabische Satz und mehr Wörter enthielt. Das Kind bewegte sich hier also schon auf Satzebene, verglich eigenständig und zeigte Irritation.

Eine weitere relevante Bemerkung im Zusammenhang mit dem arabischen Satz ist die eines libanesischen Mädchens, welches später die Lehrkraft aufsuchte und anmerkte, dass arabische Buchstaben verbunden seien, was für sie aufgrund ihrer Herkunft kein Problem darstelle, für die anderen Kinder aber schwierig sei. Hier wird deutlich, dass sich das Kind mit seiner eigenen Sprachkompetenz auseinandergesetzt und darüber reflektiert hatte, was für Schwierigkeiten ihre eigene Herkunftssprache für Nicht-Muttersprachler und Nicht-Muttersprachlerinnen bergen kann. Dafür distanzierte sich die Lernende von ihrer eigenen Sichtweise und betrachtete die arabische Sprache aus der Sichtweise der anderen Lernenden. Dieser Perspektivenwechsel kann als für Sprachreflexion gedeutet werden.

In der nächsten Arbeitsphase sollten die Kinder die Tabelle auf dem dritten und vierten Arbeitsblatt (siehe Anhang 1) begutachten und untersuchen. Dabei machten die Lernenden folgende Entdeckungen:

**Kind 1:** Bei Buchstaben da sind Pünktchen.

(...)

**Kind 2:** Beim A der Buchstabe der in der Mitte steht sieht aus wie ein L.

(...)

**Kind 3:** Ich wollte meinen Namen schreiben aber es gibt kein X.

**Kind 4:** Es gibt X.

**LP:** Wo? Zeig mal

**Kind 4:** Irgendwo in dieser Reihe ist ein X. Unten in der letzten Reihe. (geht das deutsche ABC durch, zeigt auf den vorvorletzten Buchstaben in der Tabelle)

(...)

**Kind 5:** Die Buchstaben sind nicht immer gleich. Es gibts am Ende, am Anfang und in der Mitte.

(...)

**Kind 6:** Erste Sache es gibts kein X. Und dann wird K CH ausgesprochen. Wieso ist das so?

Neben dem fehlenden „X“ fiel den Kindern schnell auf, dass in der Tabelle auch andere Buchstaben wie das „E“, „O“ oder „I“ fehlten. Durch eine kurze Nachfrage der Lehrkraft konnte schnell identifiziert werden, dass es sich bei den fehlenden Buchstaben hauptsächlich um Vokale handelte. Kind 4 bestand auf das Vorhandensein eines „X“ in der Tabelle und demonstrierte dies, indem er mit dem Finger die Zeilen der Tabelle entlangfuhr, dabei das deutsche Alphabet aufsagte und beim vorvorletzten Buchstaben der Tabelle stoppte. Es war deutlich zu erkennen, dass der Lernende die Struktur der Tabelle und das Vorhandensein von positionsspezifischen Buchstaben

nicht erfasst hatte, sondern das arabische Alphabet mit dem deutschen Alphabet gleichsetzte. Das deutsche Alphabet wurde hier also verwendet, um Rückschlüsse auf das arabische Alphabet ziehen zu können.

Kind 6 ließ durch seine Nachfrage erkennen, dass es sich aktiv mit der Aussprache der Buchstaben auseinandergesetzt und Unterschiede zum Deutschen wahrgenommen hatte. Auch die anderen Lernenden zeigten sich im Umgang mit der Tabelle sehr reflexiv, erkannten ohne Lenkung der Lehrkraft die zentralen Inhalte und konnten diese differenziert und angemessen ausdrücken, sodass ein effektives Unterrichtsgespräch möglich war.

Bevor der nächste Themenschwerpunkt eingeleitet wurde, durfte eine libanesische Lernende auf ihren ausdrücklichen Wunsch hin an die Tafel kommen und etwas auf Arabisch anschreiben. Sie schrieb „Mama“ und „Papa“ auf Arabisch und präsentierte anschließend die Aussprache. Das Kind trug aktiv und eigenständig etwas zum Unterricht bei und zeigte Stolz für seine Sprachkompetenz.

In der nächsten Arbeitsphase sollten die Lernenden eine Tabelle auf einem neuen Arbeitsblatt (siehe Anhang 3) untersuchen und die Inhalte miteinander vergleichen. Sofort versuchten alle Kinder, die darin enthaltenen Wörter auf Arabisch auszusprechen und zeigten starkes Interesse. Ein libanesischer Junge rief die Lehrkraft zu sich und machte folgende Bemerkung:

**Kind:** Frau Kaya, (unverständliches Wort) heißt Schwester auf Arabisch.

Hier kann davon ausgegangen werden, dass dem Jungen möglicherweise eine Ähnlichkeit zwischen einem Wort auf dem Arbeitsblatt und einem Wort aus seinem eigenen arabischen Wortschatz aufgefallen war und dies gerne zum Unterricht beitragen wollte. An dieser Stelle griff das Kind also auf seine arabische Muttersprache zurück und stellte selbstständig einen Vergleich an.

Bei der nachfolgenden Plenumsphase, in der die Kinder die Ergebnisse ihrer Untersuchung vorstellen sollten, zeigte sich schnell, dass eine sehr starke Lenkung seitens der Lehrperson notwendig war, um das Unterrichtsgespräch voranzutreiben und die Lernenden auf zentrale Inhalte aufmerksam zu machen. Nachdem ein Kind seine Beobachtung mitgeteilt hatte, dass die farblich markierten Wörter jeweils „der“, „die“ und „das“ symbolisierten, stellte die Lehrperson die Frage, was das für Wörter seien. Ein für die Forschungsfrage wichtiger Dialog eines Lernenden lautete daraufhin:



**Kind 1:** Al?

**LP:** Genau diese bunten Wörter der, die, das wie nennt man denn die?

**Kind 1:** Al!

**LP:** Gib mal weiter an den (Name von Kind 2).

**Kind 1:** (blättert, hält Arbeitsblatt hoch und zeigt auf „al“) Da steht das schon.

(...)

**Kind 2:** Nomenbegleiter.

Diese Situation ist insofern schwierig, da der Schüler zwar nicht die erwünschte Antwort auf die Frage der Lehrerin gibt, jedoch eine vollkommen richtige Aussage trifft und erkennt, dass die deutschen Artikel „der“, „die“ und „das“ dem arabischen Artikel „al“ entsprechen. Es ist als positiv zu bewerten, dass der Lernende auf seiner Antwort und deren Richtigkeit beharrt, denn dadurch lässt er eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erkennen.

Im weiteren Verlauf der Besprechung, nachdem weitere Auffälligkeiten identifiziert wurden, trugen drei Kinder die untenstehenden Kommentare zum Unterrichtsgeschehen bei.

**Kind 1:** Bei dem A ist irgendwie oben ein kleiner Strich.

**Kind 2:** Ich weiß was hier alles steht auf Arabisch.

**Kind 3:** Bei Auto ist dann mit SA zwei Y und dann noch AR und bei Frau ein I und ein D. Die sind gleich.

Durch die farblichen Hervorhebungen in der Tabelle sollte der Fokus der Lernenden auf die bestimmten und unbestimmten Artikel gelenkt werden, Insofern war es erstaunlich, dass der unbekannte Buchstabe „ā“ in einem der Wörter bei einer Schülerin Aufmerksamkeit erregte. Dies ist ein Indikator dafür, dass die Schülerin ihren Blick nicht bloß auf das offensichtlich Sichtbare, die markierten Artikelwörter, lenkte, sondern sich auch insgesamt mit den Wörtern auseinandersetzte. Weiterhin lässt Kind 2, ein libanesischer Junge, mit seiner Aussage erkennen, dass er, trotz der gegebenen deutschen Übersetzung, selbstständig über den Inhalt der arabischen Wörter nachdenkt und ihn erfasst. Die Entdeckung von Kind 3 kann als besonders interessant bewertet werden, denn er vergleicht eigenständig Wörter miteinander und bemerkt Ähnlichkeiten in der Schreibung. Auch dies deutet auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Arbeitsblatt und die Fähigkeit zum Erfassen von weniger offensichtlichen Inhalten hin.

Im Anschluss an die Bearbeitung des Arbeitsblattes sollten die Lernenden jeweils zu zweit das Gelernte mit Wortkarten üben und den richtigen Artikel anlegen (siehe Anhang 4). Einem libanesischen Schüler fiel auf, dass die auf der Wortkarte gelieferte Übersetzung für „Arzt“ nicht mit der ihm bekannten Übersetzung übereinstimmte. Dies teilte erst dem anwesenden Sozialpädagogen und dann der Lehrkraft mit.

**Kind:** Frau Kaya da ist ein Fehler drinne. (Unverständliches Wort) ist auf Arabisch ein Arzt.

Die Annahme des Schülers, dass es sich dabei um einen Fehler der Lehrkraft handeln müsse, zeigt, dass er trotz vorhandener Übersetzung weiterhin selbständig über das ihm Präsentierte nachdenkt und es nicht nur auf seine äußere Form, sondern auch auf die inhaltliche Bedeutung hin untersucht. Gemeint ist damit, dass der Lernende den Lerngegenstand nicht bloß konsumiert, sondern sich auch tiefer damit auseinandersetzt. Er bezieht seine eigene Herkunftssprache, beziehungsweise den ihm bekannten libanesischen Dialekt mit ein, der für ihn der einzig Richtige ist und deutet seine Entdeckung als Fehlübersetzung der Lehrkraft. Im gleichen Zusammenhang trifft der Junge folgende Aussage:

**Kind:** Ich möchte übersetzen.

Hiermit ist gemeint, dass er für die anderen Wörter ebenfalls die Übersetzung im libanesischen Dialekt präsentieren und sein Wissen zeigen möchte. Generell zeigt der Lernende große Begeisterung für seine Sprache und ein starkes Mitteilungsbedürfnis. Er scheint nicht um den Umstand zu wissen, dass die arabische Sprache mehrere Dialekte umfasst, höchstwahrscheinlich, weil er in seiner Klasse und im privaten Umfeld ausschließlich dem libanesischen Dialekt begegnet und dieser für ihn somit dem Arabischen entspricht.

Im letzten Teil der Lerneinheit, bei dem es um Wortschatzarbeit ging, las die Lehrkraft den Kindern zunächst arabische Lehnwörter vor.

**LP:** Sukkar.

**Kind 1:** Zucker.

**LP:** Wie bist du darauf gekommen?

**Kind 2:** (ruft dazwischen) Das ist doch gleich.

(...)

**LP:** Sahara.

**Kind 3:** Das ist glaub ich irgendwelche Würze.

**Kind 4:** So, aber so Schuh... (zeigt auf seine Sandalen)

(...)

**Kind 5:** Das Haus von Gott.

**Kind 1:** Schmetterling. Oder dieser eine Baumstamm.

**Kind 6:** Banane.

**Kind 7:** Salat.

(...)

**LP:** Alchul.

**Kind 8:** Alkohol.

**LP:** Wie bist du drauf gekommen?

**Kind 8:** Weil´s auch so ähnlich klingt.

**Kind 1:** Man merkt das richtig wegen Al und Chul.

(...)

**LP:** Zerafa.

**Kind 5:** Giraffe.

**LP:** Super und wie bist du drauf gekommen?

**Kind 5:** Auf türkisch heißt Zerafa Giraffe.

(...)

**LP:** Machazen.

**Kind 7:** Hase.

**Kind 9:** Irgendwie so heiraten?

**Kind 5:** Schere.

**Kind 10:** Stein.

**Kind 1:** Da wo man Hände wäscht.

Die meisten Vorschläge der Kinder scheinen rein äußerlich, bezogen auf Aussprache und Schreibung, nichts mit den arabischen Lehnwörtern gemein zu haben und erscheinen willkürlich. Trotzdem kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lösungen der Lernenden ausschließlich geraten sind. Vielmehr kann hinter den vermeintlich willkürlich gewählten Begriffen ein tieferer Reflexionsprozess stecken, der verborgen bleibt. Es wäre die Aufgabe der Lehrkraft gewesen, diesen durch Nachfragen aufzudecken und herauszufinden, wie die Lernenden zu ihren Annahmen kamen. Insofern ist es an dieser Stelle leider nicht möglich, Aussagen über die Hintergründe aller Antworten zu treffen.

Die Antworten von Kind 7 lassen erkennen, dass sich die Schülerin an der Lautstruktur der vorgelesenen Wörter orientiert und daraus mögliche Übersetzungen selbst ableitet, denn ihre Antworten „Salat“ und „Hase“ enthalten jeweils Silben des arabischen Wortes. Auch die Kinder 1, 2 und 8 lassen erkennen, dass sie eigenständig

die Ähnlichkeitsbeziehung der Wörter erfassen können. Außerdem sind sie dazu in der Lage, dies auch in Worte zu fassen, beziehungsweise eine Erklärung zu geben.

Kind 5 greift in einem Fall auf ihre Muttersprache zurück und erkennt, dass das arabische Wort „Zerafa“ im Türkischen ebenfalls existiert. Unbewusst deckt sie hier eine Beziehung zwischen den beiden Sprachen auf, indem sie eine Ähnlichkeit identifiziert und sich daraus die richtige Lösung erschließt. Diese kann sie der Klasse in klaren Worten mitteilen.

Bemerkenswert ist, dass kein Kind im Verlauf dieses Unterrichtsteils nach dem Grund für die bestehende Ähnlichkeit zwischen den vorgelesenen deutschen und arabischen Wörtern fragte. Es konnten keine Hinweise auf Irritation beobachtet werden.

Als letzte Aktivität der Lerneinheit sollten den Lernenden arabische Redemittel präsentiert, reflektiert und aktiv verwendet werden. Zuerst begrüßte die Lehrperson die Kinder auf Arabisch, unter Verwendung von Gestik zur Verständniserleichterung.

**LP:** (Winkt) As-salam ´alaikum.

(mehrere Finger gehen hoch)

**Kind 1 und 2:** (gleichzeitig) Wa-´alaikum as-salam.

(...)

**LP:** So. Von wem kam das grad? Irgendwer hat hier schon was gesagt. (Zeigt auf Kind) Du

Kind 1: Weil das heißt Hallo, wie geht´s dir, sowas.

**LP:** Okay. Und ist euch da was aufgefallen? Ich sag´s nochmal. As-salam ´alaikum.

Mehrere Kinder: Wa-´alaikum as-salam.

**LP:** Is´ jetzt irgendjemand was dran aufgefallen? Was ich gesagt hab und was zurückkam?

**Kind 3:** (Ruft rein) Es ist umgekehrt.

**Kind 4:** Es ist halt auch so im Türkischen wenn man zum Beispiel befreundet ist dann wünscht man sich einen guten Tag und As-salam ´alaikum bedeutet halt Guten Tag und also da wünscht man jemand ein guten Tag und wa-´alaikum as-salam da wünscht man zurück einen guten Tag.

**LP:** Super genau, Guten Tag hat sie gesagt, heißt das ja. Genau das hab ich zu euch gesagt, Guten Tag. Und was ist noch aufgefallen? Ich hab was gesagt und dann kam was als Antwort zurück.

**Kind 5:** Das ist umgekehrt zu dem Anderen.

Sofort nachdem die Lehrerin die Klasse begrüßt hatte, wurde die korrekte Erwiderung von zwei libanesischen Kindern ausgesprochen. Auch Lernende mit nicht-arabischem Hintergrund stimmten daraufhin mit ein. Die Lernenden waren im Allgemeinen sehr schnell dazu in der Lage, das vorhandene Phänomen der umgekehrten Antwort zu

identifizieren. Besonders Kind 4 stach an dieser Stelle heraus, da es, obwohl es sich bei dem Kind um ein türkisches Mädchen handelte, in sehr differenzierter Art und Weise eine Erklärung für das identifizierte Phänomen geben konnte.

In einem nächsten Schritt ging es darum, sich selbst auf Arabisch vorzustellen. Dazu stellte sich zuerst die Lehrkraft selbst vor, wieder unter Verwendung von Gestik.

**LP:** (Zeigt auf sich selbst) Ismi Melisa Kaya. (Zeigt auf die Kinder) Ma ismak?

(...)

**Kind 1:** Ismi (Name).

(...)

**Kind 1:** Ist wie bei Türkisch.

**Kind 2:** Ich wollt das auch sagen.

(...)

**Kind 3:** Ist bisschen wie Englisch. It's me.

(...)

**Kind 3:** It's me Max.

(...)

**Kind 4:** Man kann auch ana ismi (Name) sagen.

In der hier vorliegenden transkribierten Situation lässt sich ein vermehrtes Zurückgreifen auf andere Sprachen feststellen. Kind 1 stellt fest, dass die arabische Vorstellungsformel „Ismi“ eine starke Ähnlichkeit zu der ihm bekannten türkischen Vorstellungsformel aufweist. Dies wird auch von Kind 2 bemerkt. Kind 3 hingegen erkennt eine Ähnlichkeit zum Englischen „It's me“ und verwendet dies. In beiden genannten Fällen vollzieht sich bei den Lernenden eine Übertragungsleistung und sie vergleichen selbstständig verschiedene Sprachen mit der Zielsprache Arabisch.

Nachdem die Kinder sich alle nacheinander vorgestellt hatten, wurden auch noch die Redemittel für „Wie geht's dir?“ und „Mir geht's gut“ eingeführt und verwendet. Im Anschluss daran sollte noch die Verabschiedungsformel thematisiert werden.

**LP:** So und jetzt zum Schluss wenn man dann das Gespräch beendet hat, was macht man dann wenn man gehen möchte?

**Kind 1:** Bye Bye.

**Kind 2:** Tschüss.

(...)

**LP:** Ma'as-salama!

**Alle Kinder:** Ma'as-salama!

(...)

**Kind 3:** Lama!

Kind 3 identifiziert das ihm geläufige deutsche Wort „Lama“ in der arabischen Verabschiedungsformel, indem er diese in ihre Bestandteile zerlegt. Kind 1 greift in seiner Antwort nicht auf das Deutsche, sondern auf das Englische zurück und verwendet an dieser Stelle wahrscheinlich die Verabschiedungsformel, die er in seinem Alltag verwendet.

Im Allgemeinen konnte in der Unterrichtseinheit beobachtet werden, dass sich die Lernenden oft gegenseitig korrigierten. Dies geschah durch Zwischenrufe im Plenum oder untereinander in den Arbeitsphasen und vorwiegend durch die arabischsprachigen Kinder. Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der arabischen Sprache kann grundsätzlich als positiv bewertet werden, denn einerseits beteiligten sich die meisten Kinder aktiv am Unterricht und zeigten Interesse am Lerngegenstand, andererseits erhielt die Lerneinheit in der abschließenden Reflexionsrunde überwiegend Daumen nach oben.

Die Bewertungen der Bausteine eins und zwei hingegen fielen unterschiedlich aus. Die Mehrzahl der Klasse drückte durch Daumen nach unten aus, dass sie große Schwierigkeiten mit der arabischen Schrift hatte. Besonders die arabischsprachigen Kinder bewerteten den Baustein als positiv und leicht zu bewältigen. Es ließ sich anhand der Kommentare der Lernenden, die im Plenum und während der Stillarbeit fielen, erkennen, dass nicht die umgekehrte Schreibrichtung, sondern die fortzuführenden Symbole eine Herausforderung darstellten. Überraschenderweise bewerteten die Schülerinnen und Schüler den zweiten Baustein als einfach und die Meisten gaben einen Daumen nach oben. Dies überrascht, denn hier war, wie zuvor bereits angesprochen, eine sehr starke Lenkung seitens der Lehrkraft notwendig, um das Unterrichtsgespräch voranzutreiben und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf zentrale Inhalte zu richten. Insgesamt konnte in allen drei Bausteinen eine aktive und produktive Mitarbeit verzeichnet werden und der Großteil der Kinder zeigte eine offene Haltung gegenüber der arabischen Sprache.

## 7. Fazit

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angesprochen, weisen die deutschen Klassenzimmer eine starke sprachliche Heterogenität auf, die es zu beachten gilt. Dies trifft auch auf die Schulklasse zu, in der die konzipierte Unterrichtseinheit durchgeführt

wurde. Dies war für den Unterricht von Vorteil, denn auf der einen Seite bot die Anwesenheit von arabischsprachigen Kindern die Möglichkeit, deren bereits vorhandenes Wissen miteinzubeziehen und für den Unterricht zu nutzen. Gleichzeitig bot sich hier aber durch die Thematisierung des Hocharabischen das Potenzial, auch bei diesen Kindern Irritation hervorzurufen und neue Inhalte zu vermitteln. Auf der anderen Seite konnten die nicht-arabischen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Sprachen berücksichtigen und einen Lerngegenstand behandeln, der ihnen noch völlig unbekannt war. Die Unterrichtseinheit konnte also dafür genutzt werden, sowohl bei Kindern mit arabischer Herkunftssprache als auch bei Kindern mit anderen Herkunftssprachen Sprachreflexion zu initiieren und sichtbar zu machen, während die deutsche Sprache als Bindeglied fungierte.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage kann im Allgemeinen gesagt werden, dass in der durchgeführten Unterrichtseinheit viele der im Kriterienkatalog vorgestellten Merkmale einer sprachreflexiven Haltung bei den Lernenden beobachtet werden konnten. In zahlreichen Fällen war ein Zurückgreifen auf andere Sprachen erkennbar, wobei an dieser Stelle in quantitativer Hinsicht das Libanesische hervorzuheben ist, gefolgt vom Türkischen. Die anderen in der Klasse vorhandenen Sprachen wie beispielsweise das Russische blieben leider verborgen. Darüber, ob dies möglicherweise mit einem weniger positiven Selbstkonzept korreliert oder auf fehlende reflexive Aktivität zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 angesprochen, stehen viele Lernende ihrer Mehrsprachigkeit negativ gegenüber und zeigen diese nicht offen. Insofern bieten die verborgen gebliebenen Sprachen ein Potenzial, dass in der gehaltenen Unterrichtseinheit noch stärker hätte genutzt werden können.

Des Weiteren kann angemerkt werden, dass die zahlreichen Kommentare und Vergleiche der Lernenden und auch die bei ihnen beobachtete Einstellung neben Sprachreflexion auch ein positives Selbstkonzept erkennen lassen. Es ist ein starkes Mitteilungsbedürfnis seitens der Lernenden vorhanden, insbesondere bei den libanesischen, was für eine positive Haltung der eigenen Sprache gegenüber und eine persönliche Identifikation mit dieser spricht.

Wie in der Analyse im vorigen Kapitel gezeigt wurde, ließen die Lernenden in unterschiedlich differenzierter Art und Weise Merkmale einer sprachreflexiven Haltung

erkennen. Es konnten Merkmale in jeder der im Kriterienkatalog benannten Kategorie erfasst und betrachtet werden. In welchem Umfang sich Sprachreflexion aber tatsächlich bei den Kindern vollzogen hat, lässt sich nicht gänzlich feststellen, da es sich dabei um einen inneren Prozess handelt. Die Erfassung des zu evaluierenden Faktors „Sprachreflexion“ wurde dadurch möglich gemacht, dass die Kinder ihre eigenen Gedanken und Gefühle verbalisierten und somit diesen inneren Prozess sichtbar machten, während der Kriterienkatalog als Erklärungsgrundlage diente.



## 8. Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe und dass die Arbeit noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelorarbeit oder anderweitige Prüfungsleistung eingereicht wurde. Darüber hinaus versichere ich, dass die schriftliche Form und die elektronische Datei identisch sind.

Ort, Datum:

Unterschrift:

---

## 9. Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2017). Sprachaufmerksamkeit-Sprachreflexion-Sprachkönnen. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017. Verfügbar unter [https://www.goethe.de/resources/files/pdf135/aguado\\_sprachaufmerksamkeit\\_sprachreflexion\\_sprachknnen\\_vortragsmanuskript\\_deutschlehrertag\\_2017\\_barcelona4.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf135/aguado_sprachaufmerksamkeit_sprachreflexion_sprachknnen_vortragsmanuskript_deutschlehrertag_2017_barcelona4.pdf) [21.06.21]
- Balcik, I. (2020). Grammatik kurz und bündig. ARABISCH. Stuttgart: PONS.
- Bouchentouf, A. & Seitz, C. (2014). Arabisch für Dummies. Weinheim: WILEY-WCH.
- Briere, P. & Lamblin, C. (2013). Arabisch schreiben: Feinmotorik-Konzentration-Merkfähigkeit. Donauwörth: Auer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin.
- Dietrich-Grappin, S. (2020). Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel im schulischen Tertiärsprachenunterricht. Transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext von spontaner Mündlichkeit und Zwei-Sprachen-Aufgaben. Trier: WVT.
- Donalies, E. (2014). Morphologie: Morpheme, Wörter, Wortbildungen. In: Ossner, J. / Zinsmeister, H. (Hrsg.), Sprachwissenschaft für das Lehramt (157-180). Paderborn: Schöningh.
- El Baghdadi, H. (2013). Sprachbeschreibung Modernes Standard-Arabisch. Verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung\\_arabisch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf) [21.06.21]
- Fietz, K. (2012). Arabisch mit System. Das praktische Lehrbuch. München/Wien: Langenscheidt.
- Franz, S. (2019). Mehrsprachigkeit fördern und sprachliche Identität konstruieren. In: Wild, J. & Wildfeuer, A. (Hrsg.), Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zu Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen (225-250). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Geist, B. (2013). Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin: De Gruyter.

Geist, B. & Krafft, A. (2017). Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Geist, B. (2018). Mehrsprachige Elemente und sprach(en)vergleichende Aufgaben in Grundschullehrwerken: Zierde oder Zeichen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kontinuität? In: Ricart Brede, J. & Maak, D. & Pliska, E. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit (77-98). Stuttgart: Klett.

Hochstadt, C. & Krafft, A. & Olsen, R. (2015). Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Jördening, J. (2020). Language Awareness bei mehrsprachigen Kindern. Trier: WVT.

Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie (538-570). Göttingen: Hogrefe.

Kropp, A. (2015). Vorsprung durch Wissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Witzigmann, S. & Rymarczyk, J. (Hrsg.), Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potenziale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (165-183). Frankfurt am Main, Peter Lang.

Meißner, F.-J. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung. In: Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (147-153). Tübingen: Narr.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). Bildungsplan der Grundschule. Deutsch. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Neumann, U. (2015). Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule und Hochschule. In: Dittmann, A. & Giblak, B. & Witt, M. (Hrsg.), Bildungsziel: Mehrsprachigkeit (21-35). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Ossner, J. (2008). Sprachdidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh.

- Pompe, A. & Spinner, K. H. & Ossner, J. (2018). Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Ramdan, M. A. (2019). Arabisch. In: Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (494-496). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ramers, K. H. (2014). Graphetik/Graphemik/Orthographie. In: Ossner, J. & H. Zinsmeister (Hrsg.), Sprachwissenschaft für das Lehramt (283-323). Paderborn: Schöningh.
- Riegler, S. (2006). Mit Kindern über Sprache nachdenken- Eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule. Freiburg: Fillibach.
- Riegler, S. (2010). Sprachbewusstsein bei Lernenden fördern- kooperative Lernarrangements als Chance? In: Knapp, W. & Rösch, H. (Hrsg.), Sprachliche Lernumgebungen gestalten (41-68). Freiburg: Fillibach.
- Rindler Schjerve, R. (2003). Europäische Sprachenpolitik und Minderheiten. In: Krumm, H.-J. (Hrsg.), Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? (49-60). Innsbruck: Studien Verlag.
- Römer, C. (2019). Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösch, Heidi (2015). Sprach(en)bewusstheit als Sprachbildungskonzept. In: Dittmann, A. & Giblak, B. & Witt, M. (Hrsg.), Bildungsziel: Mehrsprachigkeit (93-108). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, M. & Albert, R. & Girnth, H. & Hohenberger, A. & Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. & Rothweiler, M. & Schwarz-Friesel, M. (Hrsg.), Schnittstellen der germanistischen Linguistik (103-135). Stuttgart: Metzler.
- Schader, B. (2004). Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Schnitzer, K. (2020). Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe 1. Münster: Waxmann.

Witzigmann, S. (2015). Einleitung. In: Witzigmann, S. & Rymarczyk, J. (Hrsg.), Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potenziale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (11-19). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zeldes, A. & Kanbar, G. (2014). Das Arabische und das Hebräische. In: Krifka, M. & Błaszczak, J. & Leßmöllmann, A. & Meinunger, A. & Stiebels, B. & Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hrsg.), Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler (135-158). Berlin/Heidelberg: Springer.

# 10. Anhang

## Anhang 1: Arbeitsblätter Baustein 1

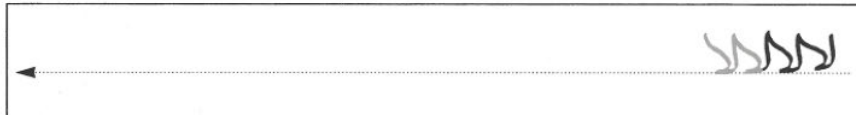
Name:

### Arabisch Baustein 1

*Schreibe deinen Namen von rechts nach links.*

\_\_\_\_\_ 

*Hier kannst du üben und dich daran gewöhnen, so zu schreiben. Setze die Zeilen fort und folge dabei der Pfeilrichtung.*



Nicht vergessen! Immer von  
rechts nach links!



Name:

*Hier kannst du sogar schon mit richtigen arabischen Buchstaben üben. Folge immer der Pfeilrichtung und setze die Punkte zum Schluss.*

Handwriting practice lines for Arabic letters. Each row consists of three horizontal lines: a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. An arrow on the left of each row points to the right, indicating the writing direction. On the right side of each row, a sample of the letter is shown with numbered arrows indicating stroke order.

- Row 1: Letter **ب** (Ba). Stroke 1 is a counter-clockwise curve from the top right to the middle line. Stroke 2 is a vertical line from the middle line to the bottom line.
- Row 2: Letter **ل** (Lam). Stroke 1 is a counter-clockwise curve from the top right to the middle line. Stroke 2 is a vertical line from the middle line to the bottom line.
- Row 3: Letter **م** (Meem). Stroke 1 is a counter-clockwise curve from the top right to the middle line. Stroke 2 is a vertical line from the middle line to the bottom line.
- Row 4: Letter **ن** (Nun). Stroke 1 is a counter-clockwise curve from the top right to the middle line. Stroke 2 is a vertical line from the middle line to the bottom line.
- Row 5: Letter **ح** (Ha). Stroke 1 is a counter-clockwise curve from the top right to the middle line. Stroke 2 is a vertical line from the middle line to the bottom line.

/

Name:

*Das ist das arabische Alphabet. Schau es dir einmal an.  
Was fällt dir auf?*

alleinstehender Buchstabe	am Ende	in der Mitte	am Anfang	Aussprache
أ / ا	ا	ا	أ	a
ب	ب	ب	ب	b
ت / ة	ت	ت	ت	t
ث	ث	ث	ث	th wie im englischen Wort <i>thing</i>
ج	ج	ج	ج	ǧ wie in <i>Garage</i>
ح	ح	ح	ح	h ähnlich wie <i>ch</i> in <i>Nacht</i> , aber tiefer im Hals gesprochen
خ	خ	خ	خ	ch wie in <i>Nacht</i>
د	د	د	د	d
ذ	ذ	ذ	ذ	dh wie im englischen Wort <i>the</i>
ر	ر	ر	ر	r gerolltes r
ز	ز	ز	ز	z stimmhaftes s wie in <i>Rose</i>
س	س	س	س	s stimmloses s wie in <i>lassen</i>
ش	ش	ش	ش	sch wie in <i>schön</i>
ص	ص	ص	ص	ṣ bei diesem s-Laut wird der vordere Zungenteil fest an die Munddecke gedrückt



Name:

alleinstehender Buchstabe	am Ende	in der Mitte	am Anfang	Aussprache
ض	ض	ض	ض	d bei diesem d-Laut wird der vordere Zungenteil fest an die Munddecke gedrückt
ط	ط	ط	ط	t bei diesem t-Laut wird der vordere Zungenteil fest an die Munddecke gedrückt
ظ	ظ	ظ	ظ	z bei diesem dh-Laut wird der vordere Zungenteil fest an die Munddecke gedrückt
ع	ع	ع	ع	› klingt ein bisschen wie ein Würgen
غ	غ	غ	غ	r
ف	ف	ف	ف	f
ق	ق	ق	ق	q tiefer im Hals gesprochen als deutsches k
ك	ك	ك	ك	k
ل	ل	ل	ل	l
م	م	م	م	m
ن	ن	ن	ن	n
ه	ه	ه	ه	h gehauchtes h wie in Haus
و	و	و	و	w wie im englischen Wort win
ي	ي	ي	ي	j wie in jeder

Name:

Suche diese Buchstaben im Alphabet und schreibe ihre deutsche „Übersetzung“ dazu.

Tipp: Es sind alleinstehende Buchstaben. Du findest sie also in der eingerahmten Spalte.

..... = ل	..... = ت
..... = د	..... = م
..... = ف	..... = ب

Hier findest du ein paar Wörter. Finde in jedem Wort den gesuchten Buchstaben und kreise ihn ein.

Dieses Wort wird „schams“ ausgesprochen und bedeutet „Sonne“.  
Es enthält den Buchstaben ش .

شمس

Dieses Wort wird „kalb“ ausgesprochen und bedeutet „Hund“.  
Es enthält den Buchstaben ب .

كلب

Dieses Wort wird „naǧm“ ausgesprochen und bedeutet „Stern“.  
Es enthält den Buchstaben ن .

نجم

Dieses Wort wird „walad“ ausgesprochen und bedeutet „Kind“.  
Es enthält den Buchstaben ل .

ولد

**ACHTUNG:** Denk dran, dass sich die Buchstaben in ihrer Form verändern, je nachdem, wo sie im Wort stehen.



Wenn du schon fertig bist, kannst du jetzt noch versuchen, deinen Namen auf Arabisch zu schreiben. Nimm dir dazu die Tabelle zu Hilfe.

Anhang 2: Tafelbild

انا طالبة

## Anhang 3: Arbeitsblätter Baustein 2

Name:

# Arabisch

## Baustein 2

*Was siehst du in dieser Tabelle?*

der Mann	'al-radjulu
die Frau	'al-sayyidatu
das Buch	'al-kitābu
ein Mann	radjulun
eine Frau	sayyidatun
ein Buch	kitābun
ein Auto	sayyāratun

TIPP: Bei den Gegenständen mit einem unbestimmten Artikel wird es besonders merkwürdig. Erkennst du, was hier vor sich geht?

#

Name:

*Wie spricht man den bestimmten Artikel „al“ eigentlich aus?*



j w h k r **q** f ch ğ ħ b a m

Der Artikel "al" wird genauso gesprochen, wie man ihn schreibt. Beispiel: 'al-gamaru



n l **sch** s z ʀ dh d th t ş ʒ t ɖ

Der Artikel "al" wird anders gesprochen. Das „l“ wird weggelassen und der Anfangsbuchstabe vom Nomen an das „a“ angehängt. Beispiel: asch-schamsu

Anhang 4: Legematerial Artikel

|der Lehrer

mu'allimu

das Land

baladu

die Studentin

tālibatu

'al-

'al-

'al-

ein Arzt

tabīb  
~~~~~

un  
~~~~~

eine Taube

hamām  
~~~~~

atun  
~~~~~

ein Stuhl

kursiyy  
~~~~~

un  
~~~~~

eine Stadt

madīn

atun

die Tür

bābu

'al-

der Freund

sadīqu|

'al-