

Vom Alphabet zum Text: Schriftspracherwerb im Herkunftssprachlichen Unterricht Arabisch. Herausforderungen und Chancen

Zouheir Soukah

Abstract: Der Beitrag analysiert die spezifischen Herausforderungen und Chancen im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) Arabisch. Die Entwicklung der Schreibkompetenz wird als entwicklungspsychologischer Prozess beschrieben, der eng mit der sozio-kognitiven Entwicklung der Schüler*innen verknüpft ist. Besonderes Augenmerk gilt den Anforderungen des arabischen Schriftsystems. Didaktische Ansätze und Methoden werden vorgestellt, die Lehrkräfte im HSU dabei unterstützen, die Schreibfähigkeiten der Schüler*innen systematisch zu fördern und einen strukturierten Übergang von der Alphabetisierung zur Textproduktion zu gewährleisten.

From Alphabet to Text: Literacy Acquisition in Arabic Heritage Language Education – Challenges and Opportunities

The article examines the specific challenges and opportunities in heritage language education (HLE) for Arabic-speaking students. The development of writing competence is described as a developmental psychological process closely linked to learners' socio-cognitive growth. Special attention is given to the demands of the Arabic writing system. Didactic approaches and methods are presented to support HLE teachers in systematically fostering students' writing skills and ensuring a structured transition from alphabetization to text production.

Schlüsselwörter: Schriftspracherwerb, Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU), Arabisch, Zweit-Alphabetisierung, Zweitschriftlerner; Literacy acquisition, Heritage Language Education (HLE), Arabic, Second literacy, Second-script learners.

Soukah, Zouheir (2026):
Vom Alphabet zum Text: Schriftspracherwerb im Herkunftssprachlichen
Unterricht Arabisch. Herausforderungen und Chancen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 31: 1, 147–175.
<https://doi.org/10.48694/zif.4761>

1 Einleitung

Schreiben stellt eine besonders anspruchsvolle Kompetenz dar, da sie eine enge Verknüpfung von kognitiven, metakognitiven und sprachlichen Fähigkeiten erfordert. Diese ermöglichen es den Schreibenden, ihre lexikalischen und syntaktischen Mittel an unterschiedliche kommunikative Kontexte flexibel anzupassen. Im schulischen Alltag dient das Schreiben Schüler*innen vor allem dazu, Lerninhalte zu strukturieren und zu vertiefen. Dabei unterscheiden sich die Anforderungen an schriftliche Ausdrucksformen erheblich in den einzelnen Fächern (vgl. Usanova/Schnoor 2024: 117).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist der Erwerb von Schreibkompetenz ein langwieriger Prozess, der eng mit der sozio-kognitiven Entwicklung der Schüler*innen verbunden ist und voraussetzt, dass sie vielfältige sprachpragmatische Erfahrungen sammeln. Dieser Prozess vollzieht sich schrittweise auf einem Kontinuum zwischen der Alphabetisierung und der motorischen Aneignung der Schrift und der sicheren Beherrschung von Schreibfertigkeiten. Im Verlauf der Schulzeit erweitern Kinder nicht nur ihre Fähigkeiten – etwa in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Textstrukturierung – sondern auch die Qualität ihrer Texte. Sprachliche Formen treten dabei bereits früh auf, doch bleibt das Verständnis für deren strategische Nutzung zur Bewältigung von Schreibaufgaben – insbesondere in der Primarstufe – zunächst fragmentarisch. In der Sekundarstufe entwickelt sich hingegen ein größeres Repertoire an Form-Bedeutungs-Beziehungen, das zunehmend produktiv eingesetzt werden kann (vgl. ebd.: 118).

In Anlehnung daran stellt der Schriftspracherwerb im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) eine zentrale Aufgabe dar, die sowohl aus sprachwissenschaftlicher Perspektive – etwa im Hinblick auf Mehrschriftlichkeit und Sprachbewusstsein – als auch aus schulpraktischer Sicht von erheblicher Bedeutung ist. Während Schreibkompetenzen in Deutsch und Englisch (sowie weiteren Fremdsprachen) systematisch im Unterricht gefördert werden, erfährt die Entwicklung der herkunftssprachlichen Schreibkompetenz deutlich weniger institutionelle Unterstützung. Wissenschaftliche Studien, die sich mit der Entwicklung von Schreibfähigkeiten in Herkunftssprachen befassen, sind bislang selten (vgl. ebd.: 119).

Für Schüler*innen bedeutet der Erwerb von Schreibkompetenz in ihrer Herkunftssprache jedoch, dass sie den Anschluss an die schriftsprachliche Kultur ihrer Familie und Community bewahren können. Gerade im HSU Arabisch ist dies bedeutsam, da Schüler*innen nicht nur Zugang zur arabischen Schrift erlangen, sondern auch in die spezifischen Schriftpraxen dieser Sprache eingeführt werden. Einschlägige Forschungsarbeiten zum Schriftspracherwerb betonen dabei die zentrale Rolle des Zugangs zu schriftsprachlicher Kultur, wozu Aspekte wie der Besitz von Büchern, die Verfügbarkeit und Nutzung schriftlicher Texte sowie Lese- und Vorlesepraktiken gehören (vgl. Reich/Roth 2002: 35).

Der HSU kann dazu beitragen, die ungesteuert erworbene Erstsprache in einem strukturierten Rahmen zu festigen. Gleichzeitig eröffnet er Möglichkeiten zur Erweiterung der schriftsprachlichen Kompetenzen, was zu einer umfassenderen Sprachbeherrschung führen kann (vgl. Mehlhorn 2024: 151). Dies ist insbesondere für Schüler*innen mit Arabisch als Herkunftssprache bedeutsam, da Arabisch im Alltag in der Regel in gesprochener Form und in unterschiedlichen Dialekten verwendet wird (vgl. Soukah 2022: 416). Der Zugang zum schriftsprachlichen Arabisch ist dagegen meist auf schulische Kontexte oder religiöse und kulturelle Praktiken beschränkt. Der Erwerb des arabischen Schriftsystems stellt daher eine zentrale Herausforderung dar.

In diesem Artikel wird der Schriftspracherwerb im HSU Arabisch in drei Schritten behandelt: Zunächst erfolgt ein Überblick über zentrale Besonderheiten und Herausforderungen des arabischen Schriftsystems. Ein charakteristisches Merkmal ist, dass sich die Buchstabenformen je nach ihrer Position im Wort verändern. Hinzu kommt, dass nur Konsonanten und Langvokale ausgeschrieben werden, während Kurzvokale in der Regel ausgelassen und von den Lesenden kontextuell erschlossen werden müssen. Diese Eigenschaften erfordern bei den Schüler*innen ein spezifisches phonologisches Bewusstsein, um Graphem-Phonem-Korrespondenzen sicher herzustellen.

Darauf aufbauend werden anhand ausgewählter Beispiele aus der schulischen Praxis spezifische Schwierigkeiten des Schreibens im HSU Arabisch dargestellt.¹ Hierbei wird aufgezeigt, mit welchen Herausforderungen Zweitschriftlernende² konfrontiert sind: Sie müssen nicht nur mit einem nicht-lateinischen Schriftsystem vertraut werden, sondern zugleich die korrekte Aussprache und Schreibweise der Schriftzeichen in Verbindung mit ihren Lautwerten erwerben.

Praktische Ansätze zur Unterstützung dieser Schüler*innen können den Einsatz von Piktogrammen und visuellen Hilfsmitteln einschließen, um das Verständnis zu erleichtern und den Lernprozess zu unterstützen (vgl. DaZ-Portal o.J.). Abschließend werden in diesem Artikel konkrete Strategien für die Vermittlung von Schriftlichkeit im HSU Arabisch vorgestellt. Diese Strategien verfolgen einen integrativen Ansatz, der mit der (Zweit-)Alphabetisierung beginnt und über verschiedene Übungsformen in die Textproduktion überleitet. Zu den behandelten Methoden gehören:

- (Zweit-)Alphabetisierung: Einführung in das arabische Schriftsystem mit Fokus auf die korrekte Form und Aussprache der Buchstaben.

¹ Die Beispiele in diesem Beitrag beziehen sich primär auf die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I, da der HSU in Nordrhein-Westfalen die Jahrgangsstufen 1 bis 10 umfasst.

² Die Mehrheit der Schüler*innen im HSU kann als Zweitschriftlernende eingestuft werden, da sie das arabische Schriftsystem meist nach oder parallel zum Erwerb des deutschen Schriftsystems erlernen. Aus diesem Grund verwenden wir in diesem Artikel den Begriff ‚(Zweit-)Alphabetisierung‘ anstelle des allgemeineren Begriffs ‚Alphabetisierung‘.

- Schreibübungen: Regelmäßige Übungen zur Verbesserung der motorischen Fertigkeiten beim Schreiben arabischer Buchstaben und Wörter.
- Textproduktion: Erstellung einfacher Texte, die den Schüler*innen helfen, ihre schriftsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten im Arabischen als Herkunftssprache schrittweise auszubauen.

Um die Relevanz des Schriftspracherwerbs im HSU Arabisch zu verdeutlichen, ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen, die sowohl Herausforderungen als auch didaktische Unterstützungsmöglichkeiten beleuchten:

1. Welche spezifischen Schwierigkeiten begegnen Schüler*innen beim Erwerb der arabischen Schriftsprache?
2. Welche didaktischen Methoden sind am wirksamsten für die Förderung von Zweitschriftlernenden im HSU Arabisch?
3. Welche Bedeutung hat die (Zweit-)Alphabetisierung im HSU Arabisch für den schulischen Erfolg von Schüler*innen?
4. Mit welchen Strategien können Lehrkräfte gezielt die Schreibkompetenz im Arabischen als Herkunftssprache fördern?
5. Wie lässt sich der Übergang von der (Zweit-)Alphabetisierung zur Textproduktion im HSU Arabisch systematisch gestalten?

2 (Zweit-)Alphabetisierung im Schriftsystem der Herkunftssprache Arabisch

Wie in der Einleitung ausgeführt, stellt die Alphabetisierung einen entscheidenden Bestandteil der Textkompetenz in jeder Sprache dar, insbesondere für die Herkunftssprache von Kindern und Jugendlichen. Die gezielte Förderung dieser literalen Fähigkeiten ist zentral, da bei unzureichender Unterstützung viele Schüler*innen ihre Herkunftssprache schriftlich nicht beherrschen und somit im funktionalen Sinne Analphabeten bleiben. Aus diesem Grund profitieren die Schüler*innen im HSU besonders von der (Zweit-)Alphabetisierung und vom gezielten Ausbau sprachlicher Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache. Zudem eröffnet diese Förderung einen Zugang zu kulturellen Inhalten und Wissen aus dem Herkunftsland der Familie (vgl. Mehlhorn 2024: 152). Dies unterstreicht die besondere Relevanz der (Zweit-)Alphabetisierung im Kontext des HSU, insbesondere bei nicht-lateinischen Schriftsystemen wie dem Arabischen.

Das arabische Schriftsystem weist dabei spezifische Merkmale auf, die im Rahmen der (Zweit-)Alphabetisierung gezielt berücksichtigt werden sollten:

- Schreibrichtung: Arabisch wird von rechts nach links geschrieben, was für viele Kinder eine ungewohnte Herausforderung darstellt.

- Buchstabenformen: Die Buchstaben verändern je nach Position im Wort (Anfang, Mitte, Ende) ihr Aussehen, was das Schriftlernen komplex macht.
- Diakritische Zeichen: Diese Zeichen markieren Vokale und Konsonanten und sind für die korrekte Aussprache sowie das Verständnis von Texten entscheidend.

Diese Merkmale machen das arabische Schriftsystem besonders anspruchsvoll und verlangen eine gezielte didaktische Herangehensweise, um den Schüler*innen eine angemessene Entwicklung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten zu ermöglichen. Das arabische Alphabet umfasst 28 Buchstaben, die innerhalb eines Wortes jeweils miteinander verbunden werden. Dabei kann jeder Buchstabe in bis zu vier verschiedenen Formen erscheinen, abhängig von seiner Position im Wort. Eine Ausnahme bilden sechs Buchstaben – Alif, Dāl, Dhāl, Rā', Zāy und Wāw – diese werden nicht mit dem nachfolgenden Buchstaben verbunden.

Die Schreibrichtung des Arabischen stellt im Alphabetisierungsprozess eine bedeutende Herausforderung dar. Im Gegensatz zur deutschen Schreibrichtung, die von links nach rechts verläuft, erfolgt die arabische Schrift von rechts nach links. Diese grundlegende Differenz führt insbesondere in den ersten Lernphasen häufig zu Irritationen bei den Schüler*innen. Um die Anpassung an das arabische Schriftsystem zu erleichtern, sind gezielte didaktische Ansätze erforderlich. Die Förderung von Schriftkompetenz im HSU ist folglich nicht nur eine Bildungsaufgabe, sondern auch ein wesentlicher Bestandteil kultureller und sozialer Integration in mehrsprachigen Gesellschaften.³

Im Arabischen variieren die Buchstaben je nach ihrer Position im Wort in Form und Erscheinung. Sie treten am Wortanfang, in der Mitte, am Ende oder als isolierte Zeichen auf. Das sichere Erkennen und Anwenden dieser unterschiedlichen Formen stellt für Schüler*innen in der (Zweit-)Alphabetisierungsphase eine besondere Herausforderung dar. Um den Lernprozess zu erleichtern, sind gezielte didaktische Ansätze erforderlich.

Im Folgenden werden ausgewählte Buchstaben näher beleuchtet.

Beispiel: Der Buchstabe ت (tā')

Dieser Buchstabe nimmt in verschiedenen Positionen folgende Schriftformen an, s. Tab. 1.

³ Zwar sieht die koordinierte Alphabetisierung in der Grundschule vor, dass die Alphabetisierung in deutscher Sprache parallel und in Abstimmung mit dem Unterricht in der Herkunftssprache erfolgt, doch wird dieses Vorgehen bislang nicht flächendeckend an den Grundschulen umgesetzt (vgl. Weber 2018: 2).

Tab. 1: Schriftformen des Buchstabens ت (tā')

Position	Form	Transliteration	IPA-Lautwert
isoliert	ت	t	/t/
final	ـت	t	/t/
medial	ـتـ	t	/t/
initial	تـ	t	/t/

Ein besonderes morphologisches Zeichen im Arabischen ist die sogenannte „tā' marbūṭa“ (ة oder ة), die am Wortende steht und in der Regel das grammatische Genus eines Substantivs als weiblich markiert, s. Tab. 2.

Tab. 2: Die Formen der tā' marbūṭa

Position	Form	Transliteration	IPA-Lautwert	Funktion
isoliert/final	ة, ة	ṭ	/a/ oder Stumm/im Auslaut, /t/ im Genitiv	Markiert Femininum von Substantiven

Diese morphologischen Marker sind sprachlich relevant, da sie die Geschlechtszugehörigkeit eines Substantivs im grammatischen System anzeigen.

Die Anzahl der Modifikationen kann je nach Buchstaben variieren – im Allgemeinen treten zwei bis vier verschiedene Formen auf. In seltenen Fällen kann die Vielfalt der Formen durch zusätzliche diakritische Zeichen erweitert werden.

Diese Unterschiede in der Schreibweise haben erhebliche Auswirkungen auf den Lernprozess der Schüler*innen. Während einige Buchstaben relativ schnell zu erlernen sind, erfordern andere durch die Vielzahl an Formen und Kombinationen deutlich mehr Konzentration, Übung und Zeit. Eine hohe Motivation, möglichst unterstützt durch Lehrkräfte und Eltern, ist dabei von besonderer Bedeutung.

2.1 Beispiele für einfache und komplexe Buchstaben

Ein Beispiel für einen orthographisch einfachen Buchstaben ist د (dāl). Dieser Buchstabe weist nur zwei verschiedene Formen auf, unabhängig von seiner Position im Wort, s. Tab. 3.

Tab. 3: Formen des Buchstabens د (dāl)

Position	Form	Transliteration	IPA-Lautwert
isoliert	د	d	/d/
final	ـد	d	/d/
medial	ـدـ	d	/d/
initial	د	d	/d/

Im Gegensatz dazu steht der Buchstabe ع (‘ayn), der als einer der orthographisch und phonetisch anspruchsvollsten Buchstaben gilt. Das dazugehörige Phonem hat keine Entsprechung im Deutschen und in den meisten europäischen Sprachen, weshalb es für viele Schüler*innen besonders schwer zu erfassen ist, s. Tab. 4.

Tab. 4: Formen des Buchstabens ع (‘ayn)

Position	Form	Transliteration	IPA-Lautwert
isoliert	ع	‘	/ʕ/
final	ـع	‘	/ʕ/
medial	ـعـ	‘	/ʕ/
initial	ع	‘	/ʕ/

2.2 Vokalisierung und diakritische Zeichen im Arabischen

Die Vokalisierung bildet eine grundlegende Herausforderung im Kontext der (Zweit-)Alphabetisierung im Arabischen. Das Arabische ist als Konsonantenschrift klassifiziert; das heißt, kurze Vokale werden in der Regel im Schriftbild nicht durch eigenständige Schriftzeichen wiedergegeben. Diese Besonderheit kann zu Mehrdeutigkeiten führen, da die Bedeutung vieler Wörter stark von der jeweils intendierten Vokalisierung abhängt. Um diese Mehrdeutigkeiten zu adressieren, werden zusätzliche diakritische Zeichen verwendet, die das arabische Wortbild vokalisieren. Diese sogenannten ‚Harakāt‘ sind entscheidend für das korrekte Verständnis und die richtige Aussprache und deshalb ein zentrales Element beim Einstieg in die arabische Schrift.

Im Zuge der (Zweit-)Alphabetisierung müssen neben den Buchstaben auch diese diakritischen Vokalzeichen didaktisch vermittelt werden. Aus der Praxis erweist sich ein Zeitraum von maximal zwei Schuljahren für die Einführung und Festigung der Schrift in wöchentlichem HSU Arabisch als sinnvoll.

Das arabische Schriftsystem unterscheidet zwischen kurzen und langen Vokalen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Kurze Vokale (Harakāt):

Diese entsprechen den Phonemen [a], [i] und [u]. Sie werden in der Schrift durch diakritische Zeichen über oder unter dem jeweiligen Buchstaben markiert, nicht aber als eigenständige Buchstaben geschrieben, s. Tab. 5.

Tab. 5: Kurze Vokale (Harakāt) .

Vokal	Zeichen	Transliteration	IPA-Lautwert
a	◌َ	a	/a/
i	◌ِ	i	/i/
u	◌ِ	u	/u/

Zusätzlich gibt es die Endungen -un, -an, -in (Nominativ, Akkusativ, Genitiv), die durch die entsprechenden doppelten Vokalzeichen („Tanwin“) kodiert werden, s. Tab. 6.

Tab. 6: Die doppelten Vokalzeichen (Tanwin)

Kasus	Zeichen	Transliteration	IPA-Lautwert	Funktion
Nominativ	◌َ◌َ	-un	/un/	Markiert indefiniten Nom.
Akkusativ	◌ِ◌ِ	-an	/an/	Markiert indefiniten Akk.
Genitiv	◌ِ◌ِ	-in	/in/	Markiert indefiniten Gen.

Diese Tanwin-Zeichen dienen sowohl als grammatische Marker (Kasus) als auch als Indikator für indefiniten Status und sind mit einem expliziten Lautwert verbunden.

Lange Vokale:

Im Gegensatz zu den kurzen Vokalen werden die langen Vokale durch eigene Buchstaben dargestellt, s. Tab. 7.

Tab. 7: Lange Vokale im Arabischen

Laut	Buchstabe	Transliteration	IPA-Lautwert
ā	ا	ā	/a:/
ī	ي	ī	/i:/
ū	و	ū	/u:/

Zusätzlich zu den sechs Vokalen existieren im arabischen Schriftsystem zwei fakultative diakritische Hilfszeichen: das ‚Sukun‘ und das ‚Schadda‘. Das Sukun ist ein diakritisches Zeichen, das die Lautlosigkeit eines Konsonanten markiert – es zeigt an, dass der betreffende Buchstabe keinen Vokal trägt und somit stimmlos bleibt. Das Sukun wird als kleiner Kreis über dem Konsonanten platziert. Im Gegensatz dazu dient das Schadda der Kennzeichnung einer Konsonantverdopplung: Es zeigt an, dass der entsprechende Konsonant mit doppelter Artikulation ausgesprochen wird – das heißt, der Laut wird verlängert, so als würde er zweimal hintereinander artikuliert. Das Schadda kann zusammen mit einem kurzen Vokalzeichen (Fatha, Damma, Kasra) auftreten, wodurch sich verschiedene phonetische Kombinationen ergeben, s. Tab. 8.

Tab. 8: Diakritische Hilfszeichen (Sukun und Schadda)

Hilfszeichen	Funktion	Zeichen
Sukun	Markiert einen Konsonanten ohne Vokallaut (stimmlos)	◌ْ
Schadda	Markiert eine Verdopplung des Konsonanten (Gemination)	◌ّ

Die Vokalisierungszeichen (kurze Vokale und Hilfszeichen) sind vor allem in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien umfassend zu finden, da sie das Lesenlernen und die Schriftaneignung erleichtern. Im Alltag, etwa in journalistischen oder literarischen Texten, werden diese Zeichen meist weggelassen (vgl. Hirschfeld/Seddiki o.J.: 9). Für geübte Leser*innen – also Personen, die sowohl die arabische Schrift sicher anwenden als auch über den notwendigen Wortschatz der Standardsprache verfügen – ist in der Regel klar, welche Vokale und Lautfolgen jeweils gemeint sind. Das Fehlen der Vokalisierungszeichen sollte beim Schreiben in normalem Kontext folglich nicht als Fehler bewertet werden.

Die Struktur des arabischen Alphabets verdeutlicht die Komplexität und gezielte Funktionalität der Vokale und diakritischen Zeichen. Ein fundiertes Verständnis dieser Elemente ist essenziell für den Erwerb der arabischen Phonologie und die erfolgreiche (Zweit-)Alphabetisierung im Herkunftssprachlichen Unterricht. Diakritische Zeichen werden im Alphabetisierungsprozess bewusst schrittweise und häufig spielerisch eingeführt, um den Schüler*innen ein intuitives Verstehen der Lautstruktur zu ermöglichen und ihre Fähigkeit zur korrekten Aussprache zu fördern. Hier ein Beispiel für die Einfügung des Buchstabens *t* ت mit den oben vorgestellten diakritischen Grundzeichen, s. Abb. 1.



Abb. 1: Beispiel für die Einfügung des Buchstabens ت mit vier diakritischen Grundzeichen

Die Abbildung 1 illustriert eine typische Übung zur Einführung des Buchstabens ت (tā') im Zusammenspiel mit verschiedenen diakritischen Grundzeichen. Die Schüler*innen setzen sich hier mit unterschiedlichen Vokalvarianten des Buchstabens auseinander:⁴

- Die Form ت stellt den Buchstaben mit ‚Fatha‘ (kurzes a) dar.
- Die Form ت zeigt den Buchstaben mit ‚Kasra‘ (kurzes i).
- Die Form ت präsentiert den Buchstaben mit ‚Damma‘ (kurzes u).
- Die Form mit Tanwin-Form, also mit der doppelten ‚Damma‘ ت, markiert einen unbestimmten Nominativ im Arabischen.

Diese systematische Gegenüberstellung hilft den Schüler*innen, die Zuordnung zwischen Zeichen und Lautwert früh zu verinnerlichen und die Aussprache differenziert zu üben. Das Beispiel in Abb. 1 stammt aus dem Grundschulunterricht und illustriert, wie die diakritischen Zeichen in Schreibübungen integriert und mit Feedback-Symbolen (z. B. Krone) spielerisch begleitet werden.

Die Empfehlung, die (Zweit-)Alphabetisierung über zwei Schuljahre zu erstrecken, basiert auf praktischen Beobachtungen und Erfahrungen aus dem HSU. Dieser lange Zeitraum fördert das schrittweise und nachhaltige Erlernen der Schriftkompetenz. Die didaktische Strategie stellt sicher, dass Schüler*innen nicht nur die Grundlagen erwerben, sondern auch ein solides Fundament für den Erwerb weiterer Sprachkenntnisse erhalten.

Die Bedeutung der Vokalisierung im Kontext des Schreiberwerbs im Arabischen lässt sich besonders anschaulich an konkreten Beispielen demonstrieren. In der unvokalisierten

⁴ Die Abbildungen in diesem Artikel stammen aus der privaten Sammlung des Autors und enthalten keine persönlichen Informationen über die Schüler*innen.

Schreibweise der Wurzel كَتَب (k-t-b) bleiben sowohl Aussprache als auch Bedeutung unklar und mehrdeutig. Erst die gezielte Vokalisierung klärt die Bedeutung, s. Tab. 9.

Tab. 9: Bedeutungswandel durch Vokalisierung am Beispiel der Wurzel كَتَب

Vokalisierte Form	Transliteration	Bedeutung	Erläuterung
كَتَبَ	kataba	er hat geschrieben	Verb, 3. Pers. Sg. Mask.
كُتُب	kutub	Bücher	Plural, Substantiv
كُتِبَ	kutiba	es wurde geschrieben	Passiv, Verb

Diese Beispiele zeigen, dass die korrekte Aussprache und Interpretation arabischer Wörter ausschließlich durch Vokalisierung möglich ist, und verdeutlichen die Notwendigkeit, Vokalisierungsstrategien im Arabischunterricht zu integrieren. Schüler*innen können nur durch die systematische Einführung dieser Zeichen präzise Wortbedeutungen erfassen und differenziert kommunizieren.

Auch im Bereich der Vokallänge ergeben sich unterschiedliche Bedeutungen, s. Tab. 10.

Tab. 10: Bedeutungsunterschiede durch Vokallänge

Vokalisiert	Transliteration	Bedeutung	Erläuterung
مَ	ma	ma (kurz)	mit kurzem a
مَا	mā	mā (lang, „nicht“; „kein“)	mit langem ā
مَامَا	mā mā	mā mā („Mama“)	zweimal langes ā

Die Vokalisierung trägt somit zentral zur korrekten Verwendung und zum Verständnis arabischer Wörter bei. Unterschiedliche Vokalvarianten können zu völlig unterschiedlichen Bedeutungen führen, was ein grundlegendes Prinzip der arabischen Sprachbeherrschung ist. Die systematische und spielerische Vermittlung der Vokalisierung im HSU Arabisch – etwa durch Schreibübungen und visuelle Hilfen – ist deshalb entscheidend für den Kompetenzerwerb und sollte über einen längeren Zeitraum erfolgen.

2.3 Auswahl der eingeführten Buchstaben

In der (Zweit-)Alphabetisierung ist die didaktisch fundierte Auswahl der einzuführenden Buchstaben von zentraler Bedeutung. Diese Auswahl bildet nicht nur die Grundlage für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen, sondern bestimmt auch die Lernmotivation und das Verständnis der Schüler*innen maßgeblich. Die traditionelle Alphabetreihenfolge der arabischen Konsonanten erweist sich bei jüngeren Schüler*innen im HSU als

wenig förderlich; sie kann dazu führen, dass Buchstaben schwer miteinander verknüpft und in sinnvolle Wörter integriert werden, was das Selbstbewusstsein und die Motivation der Schüler*innen beeinträchtigen kann.

Kognitive und linguistische Aspekte spielen im Alphabetisierungsprozess eine wesentliche Rolle. Die Lernvoraussetzungen sind heterogen, insbesondere wenn die Schüler*innen unterschiedliche Bildungshintergründe haben. Viele haben keine Vorerfahrung mit dem arabischen Alphabet, auch wenn sie bereits in anderen Sprachen lesen und schreiben können. Daraus folgt die Notwendigkeit, alternative Einführungsmethoden zu entwickeln, die auf die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen im HSU eingehen.

Alternative Ansätze zur Buchstabeneinführung umfassen die Arbeit mit bildhaften oder kontextualisierten Unterrichtsmaterialien, die den Schüler*innen helfen, die Buchstaben mit Alltagsbezügen zu verknüpfen. Interaktive Übungen und praxisnahe Beispiele ermöglichen es, das Gelernte in alltägliche Situationen zu übertragen und eine nachhaltige Sprachkompetenz zu entwickeln.

Die klassische Einführung in das arabische Alphabetsystem kann im HSU kontraproduktiv wirken – insbesondere für junge Schüler*innen in den Eingangsstufen der Grundschule. Denn viele Buchstaben und Laute existieren im Deutschen oder in bestimmten arabischen Dialekten nicht, oder sie werden unterschiedlich ausgesprochen. Dies stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, die Motivation und Lernerfolg beeinflussen kann. Die große Heterogenität in den Lerngruppen verlangt eine differenzierte und adaptive Unterrichtsgestaltung (vgl. Soukah 2019, 2022).

3 Innovative Lösungen zur Verbesserung der (Zweit-)Alphabetisierung

Um den Herausforderungen im Alphabetisierungsprozess zu begegnen, werden in vielen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien neue Reihenfolgen und Methoden zur Einführung arabischer Buchstaben und Laute entwickelt. Ziel dieser Ansätze ist es, das Lernen effizienter und passgenauer für die Bedürfnisse der Schüler*innen zu gestalten. Hilfreiche Methoden wie das Ausschneiden und Sortieren von Buchstaben oder die Arbeit mit visuellen Hilfsmitteln fördern sowohl das Schriftverständnis als auch die motorischen Fähigkeiten der Schüler*innen. Aus unserer langjährigen HSU-Praxis schlage ich die Sequenz $\text{م} \rightarrow \text{ب} \rightarrow \text{ا} \rightarrow \text{و}$ vor, da diese die frühe Schriftsprachaneignung motorisch-pragmatisch strukturiert. Nach dieser Sequenz folgen die weiteren einfachsten Buchstaben, die den Start im ersten Schuljahr bilden. Sie sind gruppiert nach einem logischen Lernfortschritt, basierend auf ihrer Ähnlichkeit zur deutschen Aussprache und ihrer relativ einfachen Schreibweise. Diese einfachen Buchstaben machen etwa die Hälfte des arabischen Alphabets aus (14 Buchstaben).

Zunehmend findet eine Verbindung synthetischer und analytischer Lehrmethoden Anwendung: Das isolierte Erarbeiten einzelner Laute wird mit dem Zusammensetzen und Analysieren von Wörtern verknüpft (vgl. Schulze 2024). So entsteht ein ganzheitlicher Zugang zur Schrift – die Schüler*innen lernen nicht nur einzelne Zeichen, sondern deren Funktion im Wortzusammenhang zu verstehen. Kreative und spielerische Methoden, z. B. das Nachformen von Buchstaben mit Knetmasse oder die bildhafte Inszenierung von Buchstaben als „Besucher im Klassenraum“, stärken das Interesse und die Neugier der Kinder. In der frühen Lernphase ist es wesentlich, Fehler bei der Darstellung von Buchstaben und Vokalen mit hoher Toleranz zu bewerten: Sie sind ein normaler Teil der Entwicklung und können wichtige Hinweise zum Lernstand geben.

Schon nach dem Erwerb weniger Buchstaben ermöglichen die innovativen Ansätze den Schüler*innen, erste Wörter zu schreiben und zu lesen. Dies ist eine entscheidende Basis für den Erwerb weiterer Sprachkenntnisse und stärkt das Selbstbewusstsein im Umgang mit der arabischen Schriftsprache.

3.1 Verbindung von Buchstaben und Wörtern

Die Verbindung einzelner Buchstaben zu sinnvollen Wörtern ist ein grundlegender Schritt im Lese- und Schreibprozess und ermöglicht den Schüler*innen ein vertieftes Verständnis der Sprachstruktur. Im Arabischunterricht wird besonderer Fokus darauf gelegt, Buchstaben nicht isoliert zu lernen, sondern sie frühzeitig miteinander zu verbinden und dadurch bevorstehende Lesekompetenzen sowie Schreibfähigkeit systematisch zu fördern.

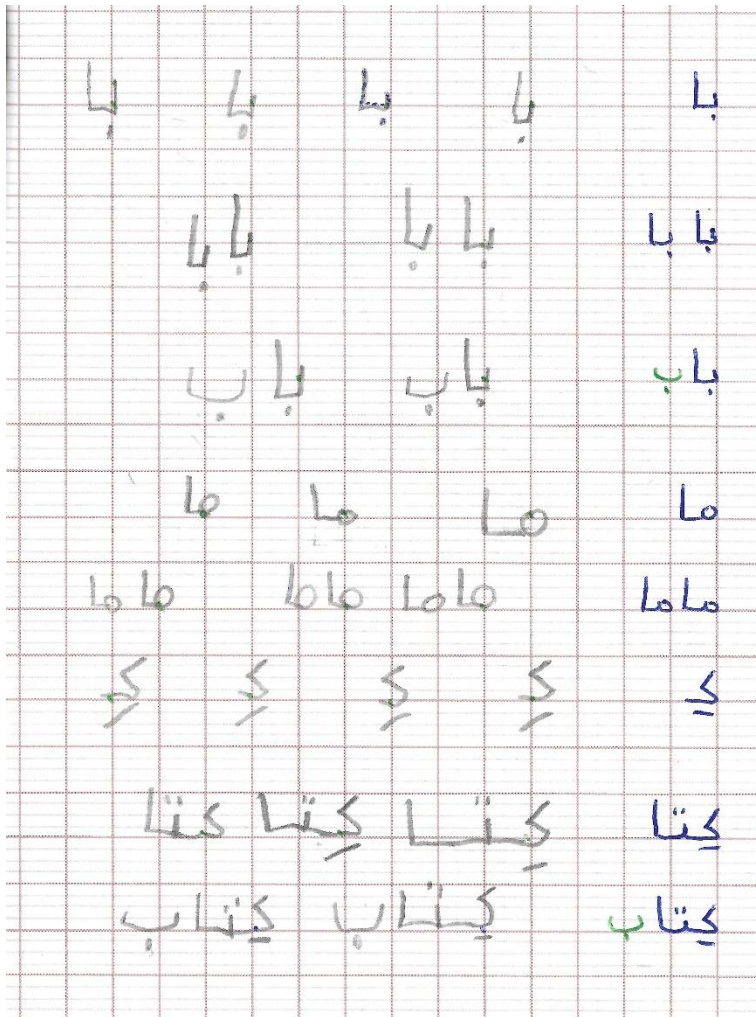


Abb. 2: Schreibvariationen des Buchstabens ب in unterschiedlichen Wörtern

Erläuterung zu Abb. 2:

In der abgebildeten Schreibübung wird der Buchstabe ب (bā'), einer der ersten und einfachsten arabischen Buchstaben, in verschiedenen Wortkontexten eingeübt. Die Schüler*innen schreiben dabei Wörter wie:

- با (bā) – Silbe
- بابا (bābā) – Papa
- باب (bāb) – Tür
- ما (mā) – Was/Kein
- ماما (māmā) – Mama
- كتاب (kitāb) – Buch

Diese Wörter zeigen, wie der Buchstabe ب je nach Position am Wortanfang, in der Mitte oder am Ende variiert und welche Schreibvariation jeweils gefordert ist. Das Üben solchen Wortmaterials fördert die buchstabenübergreifende Lesestrategie und erleichtert die

Anwendung im Alltag. Die Beispiele stammen typischerweise aus dem Wortschatz rund ums Zuhause oder die Familie.

Die nächste Schreibübung zeigt handschriftlich erworbenes Vokabular zum Thema (Haus-)Tiere, s. Abb. 3.

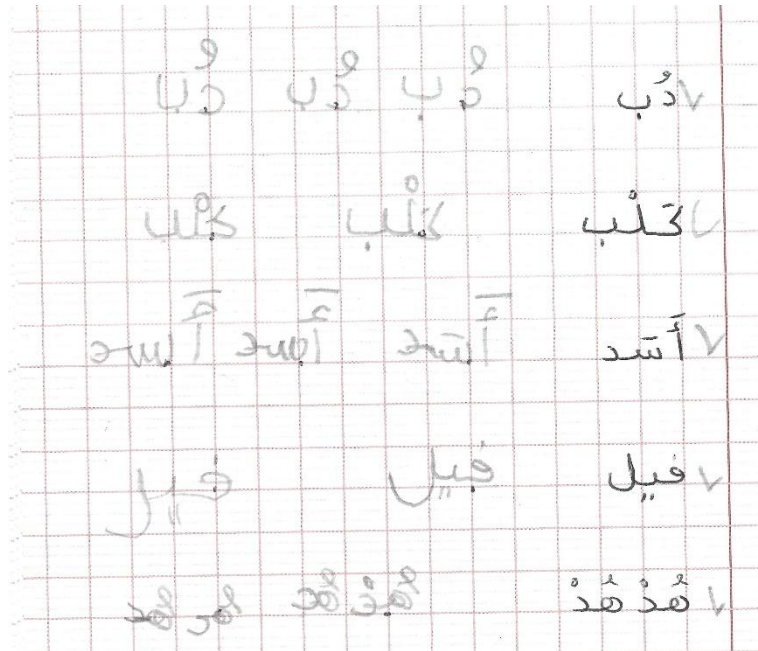


Abb. 3: Handschriftliches Vokabular zum Thema (Haus-)Tiere

Hier werden Begriffe wie:

- دُب (dubb) – Bär
- كَلْب (kalb) – Hund
- أَسَد (asad) – Löwe
- فِيل (fil) – Elefant
- هُدُود (hudhud) – Wiedehopf

geschrieben. Die Wörter illustrieren, wie die Schüler*innen bereits nach wenigen Unterrichtswochen viele Alltagsthemen buchstabieren und in eigenen Schriftstücken darstellen können. Die Einbettung in thematische Zusammenhänge erleichtert nicht nur den Erwerb neuer Vokabeln, sondern fördert die lebenspraktische Anwendung des Gelernten.

Diese Beispiele machen anschaulich, wie die Verbindung von Buchstaben zu sinntragenden Wörtern die Grundlage für die Weiterentwicklung schriftsprachlicher und kommunikativer Kompetenzen im HSU Arabisch bildet.

3.2 Kreative Minibuchprojekte zur Förderung der Schriftlichkeit

Die Herstellung von Minibüchern durch Schüler*innen in der Schuleingangsphase des HSU Arabisch stellt eine effektive Methode dar, um frühe schriftsprachliche Kompetenzen zu fördern. Das kreative Arbeiten mit Minibüchern ermöglicht es den Schüler*innen, grundlegende herkunftssprachliche Fähigkeiten praxisnah zu entwickeln und dabei ihre kreative Ausdrucksfähigkeit zu stärken (vgl. Schader 2016: 60). Die frühe Schriftlichkeit ist dabei wesentlich für die kognitive und sprachliche Entwicklung, da sie sowohl das Verständnis der Herkunftssprache als auch die strukturierte Gedankenäußerung fördert.



Abb. 4: Ein von Schüler*innen selbst erstelltes Minibuch über das Thema Tiere

Die Abbildung 4 dokumentiert die Umsetzung eines Minibuchprojekts zum Thema Tiere. Die Kinder gestalten ihr eigenes kleines Buch, indem sie Tiere malen und die zugehörigen Tiernamen in arabischer Schrift notieren. Diese Arbeit verbindet visuelle, sprachliche und feinmotorische Aspekte. Sie motiviert die Kinder, das Gelernte kreativ zu nutzen und durch die mehrfache Wiederholung der Namen sowohl die Schreibkompetenz als auch die Wort-

Bild-Zuordnung zu festigen. Darüber hinaus dient die oft wiederholte Struktur mit هذا (hādḥā/dieser) oder هذه (hādhihi/diese) dazu, die Unterscheidung maskuliner und femininer Demonstrativpronomen spielerisch zu üben.

Die Gestaltung eigener Bücher eröffnet den Raum, Fantasie einzusetzen und strukturiert kurze Texte zu verfassen, oft auch in mehreren Sprachen. Die Integration solcher Projektarbeit im HSU bringt zahlreiche Vorteile mit sich:

- Förderung individueller Kreativität,
- Aufbau von grundlegender Schriftkompetenz,
- Entwicklung von narrativen Fähigkeiten,
- Stärkung des Gemeinschaftsgefühls durch die Präsentation der eigenen Werke.

Lehrkräfte können gezielt Minibuchprojekte initiieren, bei denen die Kinder kleine Geschichten schreiben, illustrieren und miteinander austauschen. Solche handlungsorientierten Projekte tragen maßgeblich zur nachhaltigen Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten in der Herkunftssprache bei.

4 Von (Zweit-)alphabetisierung zur Textproduktion

Die (Zweit-)Alphabetisierung ist ein grundlegender Schritt in der sprachlichen Entwicklung, vor allem im Umgang mit nicht-lateinischen Schriftsystemen wie dem Arabischen. Ein wesentlicher Vorteil besteht darin, dass die klare Trennung der Schriftsysteme eine bessere geistige Organisation fördert, wodurch Verwechslungen mit der deutschen Schulsprache verringert werden. Dies unterstützt den Spracherwerb, beschleunigt Lernprozesse und steigert die Motivation, da Schüler*innen spezifische Merkmale jeder Sprache zielgerichtet vermittelt werden.

Der Übergang zur Textproduktion verläuft schrittweise und verlangt eine langfristige Perspektive. Ausgangspunkt ist das sichere Erkennen und Unterscheiden von Lauten, worauf die Laut-Buchstaben-Zuordnung und die Entwicklung motorischer Schreibfertigkeiten folgen. Dabei werden verschiedene Schreibstrategien eingeübt: Zunächst erfolgt das reproduktive Schreiben bekannter Wortbilder, anschließend das lautgetreue Verschriften von Wörtern und schließlich der Erwerb orthografischer Kenntnisse (vgl. Weber 2018: 1).

Mit Abschluss der Alphabetisierung rückt die Einführung in die Bildungssprache in den Fokus. Bildungssprache ist für den schulischen und akademischen Erfolg unerlässlich und fördert die Entwicklung produktiver wie rezeptiver Kompetenzen. Diese Kompetenzen – Lesen und Schreiben als Grundlage der Literalität – werden über die gesamte Sekundarstufe hinweg weiterentwickelt (vgl. Usanova/Schnoor 2024: 118).

Besonders bedeutsam ist die differenzierte Förderung im heterogenen HSU Arabisch seit 2015, bedingt durch die verstärkte Zuwanderung schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher aus Syrien und anderen arabischsprachigen Krisengebieten (vgl. Soukah 2019, 2022). Dies führt zu einer noch größeren Heterogenität hinsichtlich der Bildungsstände sowie der sozialen und kulturellen Erfahrungen in den Lerngruppen. Die Individualisierung und adaptive Diagnostik sind entscheidend, um allen Schüler*innen gerecht zu werden und faire Bewertung zu ermöglichen.

Schader (2016: 10) hebt für den HSU drei zentrale Unterrichtsprinzipien hervor:

- **Sorgsamkeit:** Die Freude am Schreiben muss Priorität haben, da übermäßige Normorientierung die Kreativität und Motivation hemmen kann. Studien zeigen, dass kreativer Schreibunterricht das Ausdrucksvermögen und die Strukturierung komplexer Gedanken fördert (vgl. Dengscherz 2019).
- **Entdeckender und vergleichender Ansatz:** Schüler*innen sollen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Bildungssprache und Dialekten erkennen und auf dieser Basis ein tieferes Strukturverständnis entwickeln.
- **Vielfältige Übungsanlässe:** Der Erwerb von Wortschatz und Grammatik findet in sinnvollen Schreibkontexten statt und ermöglicht es Schüler*innen, das Gelernte praktisch anzuwenden.

Schreiben wird als sozialer und kommunikativer Prozess begriffen. Die Bezugnahme auf Lebenswelt, Wünsche, Träume und Fantasien der Schüler*innen steigert das Interesse und die Identifikation mit dem Geschriebenen und fördert die Motivation. Motivierende Schreibaufgaben, klare Erwartungshorizonte und transparente Bewertungskriterien sind wesentliche Bestandteile eines professionellen Unterrichts. Die Integration von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit erleichtert den Übergang von mündlichen zu schriftlichen Ausdrucksformen und spricht auch kreative und kritische Denkfähigkeiten an (vgl. Schader 2016: 8–9).

Die herkunftssprachliche Schrift ist somit nicht nur ein Kommunikationsinstrument, sondern auch ein Medium zur Förderung von Selbstverwirklichung und Identitätsbildung.

5 Beispiele zur Schreibförderung im HSU Arabisch aus schulischer Praxis

Die nachfolgenden Beispiele aus der schulischen Praxis zeigen, wie der HSU Arabisch von sprachenübergreifenden Aufgaben und motivierenden Methoden profitiert:

- **Kreatives Schreiben:** Schüler*innen werden ermutigt, Geschichten oder Gedichte in mehreren Sprachen zu verfassen, die ihre kulturellen Erfahrungen und Lebenswelt widerspiegeln. Diese Übungen stärken nicht nur kreatives

Denken, sondern fördern das Verständnis für sprachliche Struktur und Stilmittel der arabischen Herkunftssprache. Besonders die Verknüpfung mit persönlichen Erlebnissen trägt dazu bei, sprachliche und kulturelle Identität aufzubauen.

- **Schreibwerkstätten:** In HSU-Workshops arbeiten Schüler*innen gemeinsam an unterschiedlichen Textsorten, erhalten Feedback von Mitschüler*innen und Lehrkräften und lernen, ihre schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten kontinuierlich weiterzuentwickeln. Durch kooperative Arbeitsformen wird die Kommunikation gestärkt und die Vielfalt der HSU-Gruppen produktiv genutzt.
- **Interaktive Schreibübungen:** Durch den Einsatz digitaler Medien, interaktiver Plattformen und KI-Anwendungen können Schüler*innen ihre Texte präsentieren und diskutieren. Dies fördert neben dem Schreiben auch Sprechen und Hören auf Arabisch, stärkt die Medienkompetenz und erleichtert selbstbestimmte Lernwege im Alltag.

Die Umsetzung solcher Methoden im HSU Arabisch ist nicht nur eine Frage der sprachlichen Förderung, sondern trägt wesentlich zur Stärkung des kulturellen Erbes der Schüler*innen bei. Der HSU sollte den Erwerb von Sprachkenntnissen ebenso fördern wie die aktive Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten. Projektbasiertes Lernen – etwa zu Themen der arabischen Kultur oder zu biografischen Ereignissen – regt die Schüler*innen dazu an, eigene Texte in der Herkunftssprache zu produzieren, kreativ zu gestalten und mit anderen zu teilen.

5.1 Beispiele aus der Primarstufe

Die folgenden Methoden und Aktivitäten illustrieren die unterrichtspraktische Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen im HSU der Primarstufe:⁵

- **Thematische Sammlungen**

Eine effektive Methode zur Förderung der Sprachentwicklung ist die thematische Sammlung von Wörtern und Texten. Diese Sammlungen können, wie bereits erwähnt, in Form von Mini-(bilder)büchern gestaltet werden, die den Schüler*innen ermöglichen, sich kreativ mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen.

⁵ Um die Beispiele auch für Leser ohne Arabischkenntnisse nachvollziehbar zu machen, werden sie detailliert erläutert.



Abb. 5: Eine Fantasiegeschichte als Minibuch zum Thema Familie

Das Minibuch wurde von einem Kind selbst gestaltet. Es enthält kurze, einfache Sätze, die die Familie beschreiben. Der Text lautet: *Das ist die Familie von Zainab. Ihr Bruder Nizar ist ein Schüler. Ihre Schwester Sa'ida ist eine Schülerin. Zainab liebt ihre Familie.* Solche Materialien tragen nicht nur zur Erweiterung des Wortschatzes bei, sondern fördern auch das Textverständnis und die Ausdrucksfähigkeit, indem sie eine kreative Auseinandersetzung mit den Themen ermöglichen.

- Diktate und Schreibübungen

Einfache und spielerische Diktate sind eine weitere Möglichkeit, um die Schreib- und Hörverstehensfähigkeiten im HSU zu trainieren.

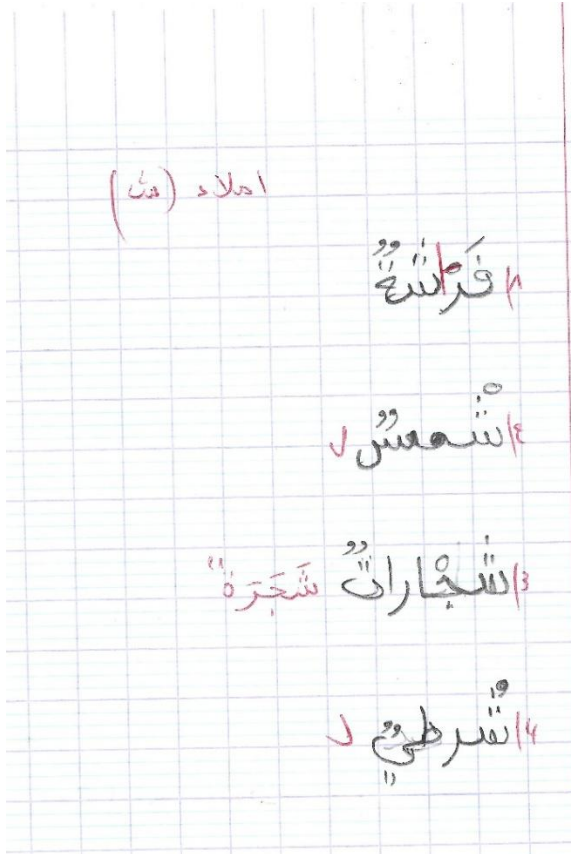


Abb. 6: Diktatübung zum arabischen Buchstaben ش (Sch)

Diese Diktatübung zeigt, wie Kinder nach vorherigem Üben spielerisch Wörter schreiben, die den Buchstaben ش (Sch) enthalten. Die Lehrkraft diktiert die Wörter فراشة (Schmetterling), شمس (Sonne), شجرة (Baum) und شرطي (Polizist), und die Kinder schreiben diese auf. Solche Übungen können an das Sprachniveau der Schüler*innen angepasst werden und bieten eine niedrigschwellige Gelegenheit zur Praxis der Herkunftssprache.

Zudem können die Schüler*innen kurze Urlaubs- und Ferienberichte verfassen, die durch Bilder ergänzt werden.

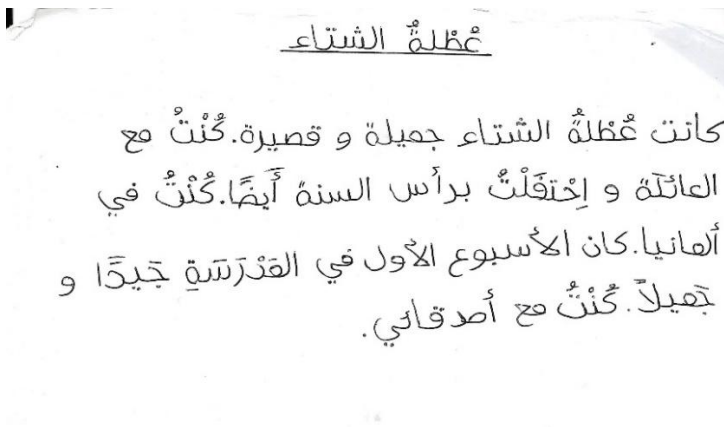


Abb. 7: Ferienbericht eines Kindes

Die Abbildung 7 zeigt einen kurzen, handschriftlichen Ferienbericht eines Kindes. Die Sätze sind einfach, Der Aufsatz trägt den Titel عطلة الشتاء (Winterferien) und beschreibt kurz die Erlebnisse während dieser Zeit und den Wiedereinstieg in die Schule. Diese Aktivität fördert nicht nur das Schreiben, sondern auch die Fähigkeit, Erlebnisse strukturiert darzustellen und zu reflektieren.⁶

- Strukturierungsübungen

Übungen zur Satzbildung oder zum Satzbau helfen den Schüler*innen, grammatische Strukturen zu erkennen und zu verstehen.



Abb. 8: Eine Übungsform der Satzbauübung

Die Aufgabe besteht darin, eine Reihe dissoziierter Wörter in die korrekte syntaktische Reihenfolge zu bringen, um einen grammatikalisch vollständigen und kohärenten Satz zu bilden. Diese Übungsform fördert die Verinnerlichung grundlegender Satzstrukturen und die syntaktische Kompetenz der Schüler*innen. Sie ist ein entscheidendes didaktisches Instrument, um den korrekten Gebrauch von Funktionswörtern (Präpositionen,

⁶ Die Übersetzung des Textes ins Deutsche lautet: *Die Winterferien waren schön und kurz. Ich war mit der Familie zusammen und feierte auch Neujahr. Ich war in Deutschland. Die erste Woche in der Schule war gut und schön. Ich war mit meinen Freunden zusammen.*

Konjunktionen) zu festigen und so direkt zur Verbesserung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit beizutragen.

- Kreatives Erzählen

Die Methode der ‚Wer-wo-was-Geschichten‘ bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Fantasie zu nutzen und gleichzeitig ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten zu verbessern. Diese Geschichten erfordern kreatives Denken sowie die Anwendung der Herkunftssprache in einem narrativen Kontext. Durch das Erzählen eigener Geschichten entwickeln die Schüler*innen nicht nur ihre Sprachfertigkeiten, sondern auch ihr Selbstbewusstsein im Umgang mit der Herkunftssprache.

5.2 Beispiele aus der Sekundarstufe I

Im Bereich des HSU in der Sekundarstufe I werden verschiedene didaktische Ansätze und Textprodukte eingesetzt, um die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern.

- Textprodukte im HSU

Die Gestaltung von Lückentexten und Dialogen ermöglicht es den Schüler*innen, ihre Sprachkenntnisse aktiv anzuwenden und zu vertiefen. Solche Übungen fördern das Verständnis für grammatische Strukturen und den aktiven Wortschatz, indem sie die Schüler*innen dazu anregen, ihre Herkunftssprache in einem kommunikativen und anwendungsorientierten Kontext zu nutzen. Darüber hinaus können Ferienberichte und (mehrsprachige) Rezeptsammlungen (vgl. Schader 2016: 58) als kreative Aufgaben dienen, die nicht nur das Schreiben, sondern auch kulturelle Aspekte der Herkunftssprachen integrieren. Diese Aufgaben ermutigen die Schüler*innen, persönliche Erfahrungen zu reflektieren und ihre kulturellen Hintergründe in den Unterricht einzubringen. Ein weiterer innovativer Ansatz ist das gemeinsame Verfassen von zweisprachigen (oder mehrsprachigen) Textsammlungen, die Gedichte, Fabeln und ähnliche literarische Formen umfassen (vgl. Schader 2016: 13, 18). Dies ermöglicht den Schüler*innen, verschiedene literarische Traditionen zu erkunden und zu vergleichen.

- Vielfalt der Sprachen im HSU Arabisch

Wie bereits erwähnt, können neben Arabisch und Deutsch auch andere Herkunftssprachen wie Berberisch und Kurdisch sowie Fremdsprachen wie Englisch und Französisch in die Schreibpraxis des HSU integriert werden. Diese Vielfalt erweitert die Perspektiven der Schüler*innen und unterstützt die Entwicklung einer mehrsprachigen und multikollektiven Identität (vgl. Soukah 2025: 225–262).

- Interne Sprachvergleiche im HSU

Ein interessanter Aspekt des HSU Arabisch ist die Durchführung interner Sprachvergleiche zwischen Hocharabisch und verschiedenen Dialekten. Hierbei können Sprichwörter und Witze als anschauliche Beispiele dienen, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachvarianten zu verdeutlichen. Solche Vergleiche fördern das Sprachbewusstsein der Schüler*innen und helfen ihnen, ein tieferes Verständnis für ihre eigene Herkunftssprache sowie für die ihrer Mitschülerinnen zu entwickeln.

- Präsentation und Mediennutzung

Die erstellten Textprodukte können gebunden oder geheftet werden, sodass sie wie Bibliotheksbücher ausgeliehen werden können. Zudem sind Zusammenfassungen von Texten sowie Projektwochen mit Ausstellungen, Plakaten, Referaten und Präsentationen wichtige Bestandteile des HS-Unterrichts. Die Integration von Medien, wie Computer oder Smartphones, wird ebenfalls gefördert. Die Nutzung von Instant-Messaging-Diensten, E-Mails sowie das Verfassen funktionaler Texte stellt sicher, dass die Schüler*innen moderne Kommunikationsmittel in ihre sprachlichen Aktivitäten einbeziehen (vgl. Schader 2016: 55). Dies trägt dazu bei, dass sie sich in verschiedenen Kommunikationskontexten sicherer fühlen.

- Scaffolding im HSU

Das Konzept des Scaffolding basiert auf der Idee, dass Schüler*innen durch strukturierte Unterstützung in der Lage sind, komplexere sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln und eigenständig Texte zu erstellen. Im Rahmen des Scaffolding erhalten Schüler*innen ein strukturiertes Gerüst, das als Orientierungshilfe dient (vgl. Trommer 2018: 176). Ein Beispiel hierfür ist ein Aufbauschema, das die Schüler*innen übernehmen und mit eigenen Formulierungen ausfüllen können. Diese Struktur hilft den Schüler*innen, ihre Gedanken zu organisieren und ihre sprachlichen Fähigkeiten schrittweise zu erweitern. Darüber hinaus können spezifische Textbausteine oder Elemente für bestimmte Textteile bereitgestellt werden. Solche Hilfsmittel unterstützen die Schüler*innen dabei, ihren eigenen Text zu schreiben oder zusammenzustellen, indem sie auf vorgegebene Strukturen zurückgreifen (vgl. Kniffka 2010; QUA-LiS NRW 2024). Diese Methode ermöglicht es den Schüler*innen, anspruchsvollere Aufgaben zu bewältigen, als sie es allein könnten (vgl. Trommer 2018: 176). Die praktische Umsetzung von Scaffolding erfordert eine bewusste Planung und Reflexion durch die Lehrkräfte. Zunächst ist eine Bedarfsanalyse notwendig, um festzustellen, welche sprachlichen Anforderungen in den verwendeten Materialien bestehen und welche Fachtermini eingeführt werden müssen. Anschließend sollte eine Lernstandserfassung erfolgen, um gezielt diejenigen Schüler*innen zu identifizieren, die besondere Unterstützung benötigen. Ein effektives Scaffolding berücksichtigt auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Es sollte darauf abzielen, den Übergang von konkreten Anschauungen zu abstrakten Konzepten zu fördern. Dies geschieht durch eine schrittweise Erhöhung der sprachlichen Komplexität im Unterricht (vgl. QUA-LiS NRW

2024). Insgesamt stellt Scaffolding eine wertvolle Methode dar, um die Schriftlichkeit im HSU effektiver zu fördern (vgl. Trommer 2018: 176). Die Integration von Scaffolding in den HS-Unterricht fördert somit nicht nur die sprachliche Kompetenz der Schüler*innen, sondern auch deren Selbstständigkeit und Kreativität im Umgang mit der Herkunftssprache, s. Abb. 9).

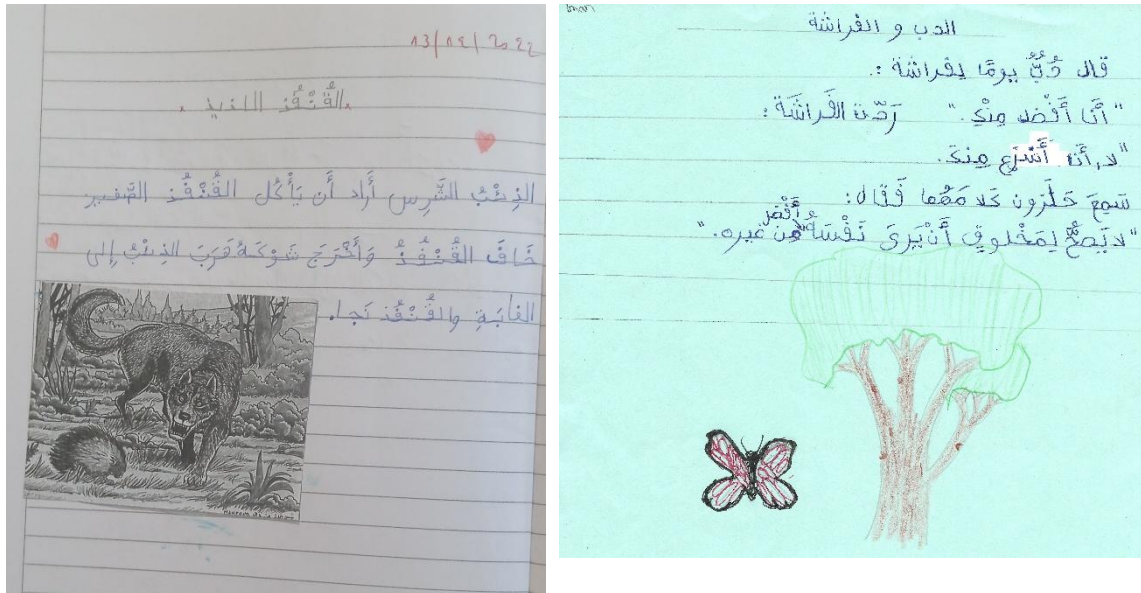


Abb. 9: Übung zum Thema Fabel mit Scaffolding-Unterstützung

Beispielhafte Fabeltexte wie 'Der Bär und der Schmetterling' und 'Der schlaue Igel und der Wolf*' (s. Abb. 9) verdeutlichen, wie literarische Traditionen und eigene Erzählinhalte kreativ verschriftlicht werden. Die Kombination von handschriftlichem Text, Dialog, direkter Rede und Illustration fördert die Motivation, die Erzähltechnik und die ästhetische Gestaltung.

6 Künstliche Intelligenz (KI) und Schriftspracherwerb im HSU Arabisch

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) bietet auch im HSU Arabisch Potenziale zur individuellen Förderung von Schreibkompetenz, sofern der Bezug zur arabischen Unterrichtspraxis hergestellt wird. Konkret können Lehrkräfte im HSU Arabisch KI-Tools nutzen, um individuelle Rückmeldungen zu Texten in arabischer Sprache zu geben – beispielsweise bei grammatischen oder stilistischen Unsicherheiten der Schüler*innen. KI-Anwendungen unterstützen auch das Brainstorming, helfen beim Strukturieren und Überarbeiten arabischer Texte und eignen sich für die differenzierte Aufgabenstellung etwa im Rahmen von Schreibwerkstätten. Diese personalisierten Lernangebote ermöglichen es auch

heterogenen Lerngruppen, gezielt an individuellen Schwächen zu arbeiten und ihre Kompetenzen in der Herkunftssprache weiterzuentwickeln (vgl. MSB NRW 2023: 5–7).

Zugleich ist ein kritischer Umgang mit KI unerlässlich. Schüler*innen im HSU Arabisch sollten lernen, KI-generierte Texte oder Korrekturen zu hinterfragen – insbesondere da KI-Modelle für Arabisch zum Teil noch eingeschränkt sind, Dialekt und Hocharabisch unterscheiden müssen und kulturelle bzw. inhaltliche Kontexte nicht immer treffend erfassen. Die pädagogische Begleitung und das Fachfeedback der Lehrkraft sind daher nach wie vor zentral. KI sollte nicht als Ersatz, sondern als eine unterstützende Ergänzung in den Schreibprozess integriert werden.

Datenschutz und ethische Fragestellungen müssen von Anfang an thematisiert und beachtet werden. Dies erfolgt in der Praxis vor allem durch die Verwendung schuldienstlich genehmigter Plattformen, die Anonymisierung personenbezogener Daten vor der Eingabe in KI-Tools sowie die Aufklärung der Schüler*innen über einen kritisch-reflexiven Umgang mit KI-generierten Inhalten.

Konkret eingesetzte Tools reichen von allgemeinen Chatbots wie ChatGPT oder Gemini, die beim Ideensammeln und Formulieren arabischer Texte helfen, bis hin zu speziellen KI-Feedbacksystemen wie dem PEER-Projekt (einem KI-gestützten Schreibassistenzsystem, das Schüler*innen durch adaptive Rückmeldungen beim Verfassen von Texten unterstützt) in mehrsprachigen Bildungssettings, deren Feedback zu Textstruktur und Rechtschreibung wichtige Anhaltspunkte für die Schüler*innen liefert (vgl. MSB NRW 2023: 4).

Ein Beispiel aus der arabischen HSU-Praxis sind Schreibwerkstätten, in denen Schüler*innen mithilfe von KI-Tools erste Entwürfe generieren, Varianten vergleichen und im Anschluss individuelle Verbesserungsmöglichkeiten mit der Lehrkraft besprechen. Darüber hinaus kann die KI-Unterstützung die Lehrkräfte bei der Erstellung von Lückentexten oder personalisierten Schreibaufgaben entlasten. Auf der didaktischen Ebene gelingt eine solche Verknüpfung von Technik und HSU immer dann, wenn Werkzeug, Aufgabe und Reflexion ineinandergreifen. In dieser Funktion dient die KI nicht nur als technologisches Hilfsmittel, sondern als Brücke für individuelle Förderung, kreative Textproduktion und kritisches Sprachlernen im Kontext der arabischen Herkunftssprache.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Entwicklung der Schriftlichkeit ist eine zentrale Aufgabe im HSU Arabisch, ebenso wie in anderen Herkunftssprachen. Sie ist entscheidend für die ganzheitliche und ausgewogene Entwicklung der multikollektiven Identität der Schüler*innen – also der Fähigkeit, sich innerhalb verschiedener kultureller, sozialer und sprachlicher Kollektive sicher zu bewegen. Ziel ist es, diese Schüler*innen, die bereits über informelle Kompetenzen verfügen,

schriftsprachlich zu professionalisieren und in ihrer Sprachbiografie zu stärken (vgl. Soukah 2025).

Beim Erwerb der Schriftlichkeit im Hocharabischen stehen Schüler*innen vor vielfältigen Herausforderungen: Erstens unterscheidet sich das Hocharabische stark von den gesprochenen Dialekten und Varietäten, die im familiären und sozialen Umfeld der Schüler*innen verwendet werden. Zweitens handelt es sich bei der arabischen Schrift um eine Konsonantenschrift, bei der kurze Vokale überwiegend nicht verschriftlicht werden. Drittens unterscheidet sich die arabische Silbenstruktur mit maximal zwei Konsonanten pro Silbe deutlich von der komplexeren Struktur des Deutschen (vgl. Hirschfeld/Seddiki o.J.: 9).

Der HSU Arabisch kann jedoch einen wichtigen Beitrag zur positiven Entwicklung dieser Kompetenz leisten, insbesondere durch eine didaktisch fundierte (Zweit-)alphabetisierung, die Schüler*innen einen sicheren Umgang mit der anspruchsvollen arabischen Standardsprache ermöglicht. Der HSU bietet einen geschützten Raum, in dem die Schüler*innen die Schriftsprache Hocharabisch sicher erlernen können.

Innovative, sprachenübergreifende Methoden und Praktiken können die Förderung der Schriftlichkeit effektiv unterstützen. Dazu zählen:

- Kreatives Erzählen und Schreiben
- Schreibwerkstätten
- Interaktive Schreibübungen
- Thematische Sammlungen
- Diktate und Schreibübungen
- Strukturierungsübungen
- (Interne) Sprachvergleiche
- Scaffolding

Insgesamt bleibt die Förderung der Schriftlichkeit im HSU Arabisch eine zentrale Aufgabe, die durch innovative didaktische Ansätze erfolgreich umgesetzt werden kann. Dies trägt nachhaltig zur Stärkung sprachlicher Identität und zur allgemeinen Sprachkompetenz der Herkunftssprecher*innen bei. Gleichzeitig eröffnet der Erwerb von Schriftsprachkenntnissen Räume für die Entfaltung sozialer und kultureller Möglichkeiten sowie für gesamtgesellschaftliche Teilhabe (vgl. Müller 2012: 130).

Literatur

- DaZ-Portal (o.J.): *Alphabetisierung*. <https://www.daz-portal.be/material/alphabetisierung/> (28.09.2024).
- Dengscherz, Sabine Elisabeth (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Hirschfeld, Ursula & Seddiki, Abdelfattah (o.J.): *Arabisch*. <https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Arabisch.pdf> (28.09.2024).
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding*. proDaz, Universität Duisburg-Essen. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (28.09.2024).
- Mehlhorn, Grit (2024): Prinzipien einer ressourcenorientierten Didaktik für den schulischen Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht. *DDS – Die Deutsche Schule* 116 (2), 150–162. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.04> (28.09.2024).
- MSB NRW [Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2023): *Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden*. Düsseldorf: MSB NRW. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf (29.09.2024).
- Müller, Karsten (2012): Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In: Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.wbv.de/shop/openaccess-download/14---1118w> (28.09.2024).
- QUA-LiS NRW [Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule] (2024): *Scaffolding*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusive-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/scaffolding/scaffolding.html> (28.09.2024).
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> (28.09.2024).
- Schader, Basil (2016): *Förderung des Schreibens in der Erstsprache*. <https://myheritagelanguage.com/de/book/promoting-writing-first-language/> (28.09.2024).
- Schulze, Julia (2024): Zwischen Sprache und Schrift: Wie Alphabetisierung neue Lernwege eröffnet. In: *Lehrer News*, 08.09.2024. [online unter: <https://www.lehrer-news.de>, Suchbegriff: „Julia Schulze Alphabetisierung“] 28.09.2024).
- Soukah, Zouheir (2019): Die neue Heterogenität im arabischen HS-Unterricht in NRW: Bereicherung oder Belastung? In: *Dokumentation der ProDaZ-Fachtagung am 4. November 2019 in Essen*. Universität Duisburg-Essen, 122. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_fachtagung_2019_dokumentation.pdf (28.09.2024).
- Soukah, Zouheir (2022): Der Herkunftssprachliche Unterricht Arabisch in NRW: Lage und Perspektive. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1), 415–436. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3380/> (28.09.2024).

- Soukah, Zouheir (2025): Der Herkunftssprachliche Unterricht: ein postmigrantischer Erinnerungsort marokko-stämmiger Schüler*innen zur Konstruktion multikollektiver Identitätsvorstellungen. In: Hajji, Rahim; El Jamouhi, Younes; Azzaoui, Mohamed & Stein, Christian (Hrsg.): *Migration, Integration und transnationales Engagement von Eingewanderten und deren Nachkommen aus Marokko*. Wiesbaden: Springer VS, 225–282.
- Trommer, Katrin (2018): Scaffolding – eine methodisch-didaktische Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen. *Praxis Sprache* 3/2018. https://www.praxis-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Praxis_Sprache_Hefte/2018/Heft_3/Abstract_3_2018_176_Trommer.pdf (28.09.2024).
- Usanova, Irina & Schnoor, Birger (2024): Die Entwicklung von Schreibfähigkeit in mehreren Sprachen im Verlauf der Sekundarstufe – eine sprachpragmatische Sicht. *DDS – Die Deutsche Schule* 116 (2), 116–136. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.02>.
- Weber, Paulina (2018): *Basiswissen. Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://mercator-institut.unikoeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_DaZ_CC.pdf (28.09.2024).

Kurzbio:

Dr. Zouheir Soukah unterrichtete nach seinem Magisterstudium von 2009 bis 2012 im Rahmen der staatlichen Integrationskurse DaZ. Seit 2012 ist er im öffentlichen Schuldienst in Düsseldorf als Lehrer für Arabisch als Herkunftssprache tätig. 2016 promovierte er an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Im Jahr 2020 war er externer Lehrbeauftragter an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Von 2023 bis 2026 ist er Mitglied im BMBF-geförderten Verbundprojekt „HSU-Interregio: Herkunftssprachlichen Unterricht interdisziplinär und interregional erforschen, entwickeln, vernetzen“.

Anschrift:

zouheir.soukah@uni-duesseldorf.de