

**Effizienz eines Modulprogramms zur
Entwicklung des Schreibens bei DaF-
Studierenden an der Sprachenfakultät der
MSA-Universität aus der Sicht der
angewandten Linguistik**

Youssra Said Mohamed Elghonemy

Oberassistentin an der Sprachenfakultät der
MSA-Universität

Abstract

Die vorliegende Arbeit behandelt das Schreiben im DaF–Unterricht, wobei verschiedene kognitive Prozesse stattfinden, wie z. B. das Nachdenken über den Inhalt oder das Achten auf die sprachliche Korrektheit des Geschriebenen. Der theoretische Teil widmet sich den theoretischen Ausgangspunkten des Schreibens aus der Sicht der Pädagogik und der angewandten Linguistik. Knüpfend auf den theoretischen Teil wird ein Modulprogramm zur Förderung des Schreibens vorgestellt und dann wird die Effizienz des Modulprogramms auf die Entwicklung des Schreibens empirisch bestimmt. Zur Erfassung des Schreibens bei den Studierenden wird für die Mitglieder der Förder– und Kontrollgruppe Schreibtests (Vortest–Nachtest) eingesetzt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich das Schreiben bei den Studierenden der Fördergruppe durch das Modulprogramm im Vergleich zu den Studierenden der Kontrollgruppe signifikant verbessert.

Schlagwörter: Modulprogramm – Schreiben – DaF–Studierende – Angewandte Linguistik

1. Einleitung

Sprachenlernen besteht aus vier Haupttätigkeiten und zwar Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Diese Tätigkeiten sind in rezeptive und produktive Fähigkeiten unterteilt. Während Hören

und Lesen zu den rezeptiven Fähigkeiten gehören, sind Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fähigkeiten eingegliedert (vgl. Faistauer 2010, 966). Die vorliegende Arbeit ist ein kurzer Versuch, einige Aspekte hinsichtlich des Schreibens im DaF–Unterricht an der MSA–Universität darzustellen.

An der MSA–Universität können die Studierenden zwischen den Fremdsprachen „Deutsch, Französisch oder Spanisch“ nur eine zweite Fremdsprache auswählen. Sie können nur die Grundstufen A1 und A2 lernen. Jede Lernstufe wird in zwei Teilstufen eingeteilt. Dabei werden die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen gemäß der Beschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen bearbeitet. In Bezug auf das Schreiben kann der Studierende auf Niveau A2 nur bestimmte Textsorten behandeln. Er kann kurze, einfache Texte verfassen z. B.: einfache persönliche Briefe, Mitteilungen, Notizen und Formulare (vgl. Dinsel u. a. 2004, 35).

Aus der Lehrerfahrung mit den Texten im DaF–Unterricht an der MSA–Universität geht hervor, dass das Schreiben einen großen Einfluss auf die Kommunikationsfähigkeit und die Ausdrucksmöglichkeit der Studierenden hat. Schreiben ist eine der Voraussetzungen des Studienerfolgs an der Universität. Die Studierenden brauchen die Fähigkeit, Texte über ein Thema bzw. eine Problematik richtig verfassen zu können. Beim Schreiben

fragen sich die Studierenden, welches Wort, welche Ausdrucksweise und welche grammatische Regel ihren sprachlichen Äußerungen dienen (vgl. Mohamed 2016, 7). Die Studierenden brauchen unterschiedliche Textsorten zu bearbeiten und zu schreiben. Dabei verwenden sie alle Strategien und Techniken, die nötig sind, um richtige Texte zu verfassen (vgl. Portmann–Tselikas 2002, 15).

Zur Förderung des Schreibens soll der Lehrer gemäß bestimmten und akzeptierenden Phasen gehen, die die Studierenden in die Lage versetzen, selbst kohärente Texte zu schreiben und Texte als ein Instrument des Lernens zu verwenden (vgl. Schmölder–Eibinger 2008, 28). Nicht nur aus den didaktischen Prinzipien, sondern auch aus der Sicht der angewandten Linguistik sollen diese Phasen formuliert werden. Fremdsprachenunterricht gilt als ein Anwendungsfeld der Linguistik, das die wissenschaftlichen Bausteine für die Formulierung der Lehrbücher, Übungsformen und Lehrmethoden bietet (vgl. Graefen/Liedke 2012, 13).

Verschiedene linguistische Ansätze können den Erwerb des Schreibens beeinflussen. Während der Arbeit an Texten werden die Studierenden mit unterschiedlichen sprachlichen Erscheinungen konfrontiert, die schrittweise detaillierte Erklärung brauchen. An Hand der kontrastiven Linguistik kann der Lehrer die erwartende effektive Erklärung für die sprachlichen

Erscheinungen bieten. Dadurch können die Studierenden die Lernschwierigkeiten beseitigen.

Die kontrastive Linguistik untersucht u. a. die Ähnlichkeitsrelationen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache. Mit Kontrastivität als Strategie wird nicht nur die explizite Bewusstmachung von Unterschieden und Ähnlichkeiten in den Form- und Funktionszuordnungen als Strategie des kognitiven Lernens, sondern auch die implizite Bewusstmachung von Kontrasten und Kontrastmangel in Situationen des Zweitspracherwerbs zur optimalen Steuerung des Lernprozesses gemeint. Durch diese Strategie können die Studierenden die neuen sprachlichen Phänomene während der Arbeit an Texten erwerben und dann wird ihr Schreiben richtig entwickelt (vgl. Huber 2016, 194).

Neben der kontrastiven Linguistik spielt die Fehleranalyse eine große Rolle zur Entwicklung des Schreibens bei DaF-Studierenden. Eine der Hauptaufgaben des Fremdsprachenunterrichtes ist es, zur richtigen Verwendung der fremden Sprachzeichen in ihrem richtigen sprachkulturellen Kontext zu führen und folglich im Laufe der Zeit zur Überwindung der interlingualen und der interkulturellen Interferenzen beitragen (vgl. Hochländer 2021, 5).

Die Fehleranalyse erklärt die Lernschwierigkeiten der Fremdsprachenstudierenden, untersucht die Sprachlernstrategien und stellt die verschiedenen sprachlichen Phänomene gegenüber. Die häufigen Fehler, die die Studierenden beim sprachlichen Äußern machen, werden untersucht. An Hand der Fehleranalyse kann der Lehrer bestimmen, wo die Studierenden Probleme haben und warum. Auch die Frage, welche Hypothesen der Studierende während seines Lernprozesses erstellt, wird mit Hilfe der Fehleranalyse beantwortet (vgl. Kalkan 2018, 99). Fehleranalyse hilft während der Arbeit an Texten den Studierenden bei dem Erwerb des Schreibens. Wenn ihre Fehler identifiziert, klassifiziert und klar erklärt werden, können sie ihre sprachlichen Mängel beseitigen und Texte adäquat und verständlich produzieren.

In der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung des Schreibens an Hand eines Modulprogramms aus der Sicht der angewandten Linguistik behandelt. Hier wird festgestellt, welchen Phasen die DaF-Studierenden bei Schreibaufgaben folgen, wie sie die sprachlichen Phänomene behandeln, vergleichen und wie sie mit den Fehlern umgehen können.

Um die Effizienz des Modulprogramms zu bestimmen, versucht die vorliegende Arbeit, auf die folgenden Fragen zu antworten:

1. Was sind die Kriterien zur Entwicklung des Schreibens aus der Sicht der angewandten Linguistik?
2. Was sind die Phasen des Modulprogramms aus der Sicht der angewandten Linguistik zur Entwicklung des Schreibens bei DaF-Studierenden an der MSA-Universität?
3. Welche Effizienz hat das Modulprogramm auf die Entwicklung des Schreibens bei DaF-Studierenden an der MSA-Universität?

In diesem Beitrag werden ausführliche und wissenschaftliche Antworten auf die vorher genannten Fragen gestellt. Diese Antworten basieren auf den Ergebnissen des theoretischen Teils und des empirischen Versuchs.

2. Textüberarbeitung im Fremdsprachenunterricht

Texte begleiten Fremdsprachenstudierende vom Anfang ihres Spracherwerbs an. Sie sind „Ausgangspunkt und Ziel“ des Fremdsprachenunterrichts. Textrezeption und Textproduktion sind Hauptziele im Fremdsprachenunterricht. Die Fähigkeit der Studierenden, Texte zu verfassen, ist eine Hauptfähigkeit zum Erfolg im Sprachlernprozess. Deshalb findet man verschiedene Ansätze, die die Förderung des Schreibens zum Ziel haben.

Unter dem Begriff „Text“ versteht man eine kohärente Folge von Sätzen (vgl. Brinker 2010, 13). Der Textbegriff bezieht sich auf die sprachlichen Äußerungen, die immer in einem bestimmten

Kommunikationsprozess entstehen. Der Produzent und der Rezipient mit ihren sozialen und situativen Grundlagen spielen die große Rolle. Es herrscht eine pragmatische Perspektive im Text. Der Text ist nicht nur grammatische verknüpfte Satzfolge, sondern komplizierte sprachliche Handlung, mit der der Produzent eine bestimmte kommunikative Beziehung zu dem Rezipienten herstellt (vgl. ebd., 15–17).

Ein Text gilt als eine kommunikative Okkurrenz, die sieben Kriterien erfüllen sollen, um ihre Funktion richtig zu schaffen. Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität sind die essenziellen Kriterien der Textualität, die der Text als kommunikative Verhaltensform darstellen sollen (vgl. Becker 2020, 13).

2.1 Kriterien der Textualität

Laut De Beaugrande und Dressler (1981, 3) werden die Kriterien der Textualität in zwei Klassen eingeteilt; textzentrierte Kriterien und verwenderzentrierte Kriterien.

Kohäsion und Kohärenz sind auf der einen Seite die textzentrierten Kriterien, die die richtige Gestaltung bzw. Form des Textes betreffen. Die Kohäsion bezieht sich auf die Verbindungen der Komponenten des Textes, also zwischen den Wörtern und Sätzen gemäß den richtigen grammatischen Regeln (vgl. Becker 2020, 15).

Ein weiteres textzentriertes Kriterium ist die Kohärenz. Während Kohäsion die syntaktische Form untersucht, soll die Kohärenz die semantische Ebene beschreiben. Unter Kohärenz versteht man die inhaltlichen Beziehungen zwischen den Teilen eines Textes, z. B. Kausalität, Zeitablauf, Lokalisierung oder der Bezug zu einem bestimmten Handlungsgegenstand (vgl. Krifka 2007, 4).

Auf der anderen Seite sind Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität die verwenderzentrierten Kriterien. Sie betreffen die Kommunikation an Hand des Textes unter dem Produzenten und dem Rezipienten.

Intentionalität ist das erste verwenderzentrierte Kriterium, das die Absicht, Ziele und Pläne des Textproduzenten betrifft. Der Textproduzent versucht, seine Gedanken in einem kohäsiven und kohärenten Text richtig zu formulieren, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (vgl. Isma 2016, 145).

Dagegen betrifft das Kriterium der Akzeptabilität die Einstellung des Rezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, um etwas Neues zu erwerben. Die Akzeptabilität bezieht sich auf die Angemessenheit und Annehmbarkeit einer Äußerung in einer bestimmten Situation (vgl. Adamzik 2004, 49). Die Textualität des Textes basiert auch auf einem weiteren wichtigen Kriterium, und zwar der Informativität. Ein Text wird als

informativ betrachtet, wenn er für den Textrezipienten neue Informationen bietet (vgl. De Beaugrande/Dressler 1981, 10).

Ein Text wird als kommunikativ verständliches Ereignis akzeptiert, wenn er gezielte Bedeutung zu einer kommunikativen Situation hinzufügen kann. Situationalität als ein Kriterium der Textualität bezieht sich auf die Angemessenheit eines Textes für eine bestimmte Situation (vgl. Krifka 2006, 4). Gemäß der Situationalität soll jeder Text einer bestimmten Gesamtheit von Elementen wie, z. B. Zeit, Ort, Umständen und Geschehen entsprechen (vgl. Fix 2008, 24).

Laut Isma (2016, 146 f.) ist die Intertextualität das letzte Kriterium der Textualität, das die Frage der Typisierung betrifft. Intertextualität bezieht sich auf die Texttypologie, wobei jeder Text den bestimmten Merkmalen einer Textsorte folgt.

Der Text als eine sprachliche Handlung soll die letzten sieben Kriterien enthalten, um ihre kommunikative Rolle zu erledigen. Ausfallen eines dieser Kriterien macht dieses Phänomen als Nicht-Text. Im DaF-Unterricht sollen die letzten Kriterien deutlich erklärt werden, damit die Studierenden erwerben, wie sie einen richtigen Text schreiben können.

2.2 Förderung des Schreibens im DaF-Unterricht

Schreiben gilt als ein Ergebnis des Denkens und Lernens. Es ist eine der komplizierten menschlichen Aktivitäten und bezieht sich

auf die Fähigkeit, die im Kopf des Menschen Gedanken und Ideen ausdrücken (vgl. Çebi 2020, 517). Schreiben bezieht sich auf die Fähigkeit, die Bewusstseinsinhalte grafisch festzulegen, um dem Leser etwas mitzuteilen (vgl. Bohn 2001, 921).

Schreiben erfordert bestimmte Regeln und eine Schreibausbildung, die der Studierende schrittweise und systematisch im muttersprachlichen Unterricht sowie im Fremdsprachenunterricht erwerben soll (vgl. Çebi 2020, 518).

Beim Schreiben übertragen die Studierenden ihre Gedanken auf Papier in Bezug auf ein bestimmtes Thema. Der Prozess der Übertragung von Gedanken auf das Papier erfolgt nicht zufällig, sondern strukturiert. Textverfassen braucht Vorbereitung, Sammeln, Formulieren, Überarbeiten und Evaluation. Beim Vorbereiten und Sammeln sind die Methoden wie z. B. Diskussion, Brainstorming, Mindmapping oder auch das freie Schreiben hilfreich (vgl. Bräuer 2010, 10). Bei der Formulierung sollen die Studierenden die passenden Wörter, Ausdrücke, grammatischen Strukturen und Bausteine der Textsorte richtig verwenden. Nach der Textformulierung braucht der Studierende nicht nur das Feedback von dem Lehrer, sondern seine Texte selbst zu evaluieren und dann zu bearbeiten. Seine Fehler sollen analysiert werden. Sie sind ein Mittel zur Diagnose. Sie erklären dem Studierenden und dem Lehrer, was der Studierende noch

nicht versteht und dann was er weiter üben soll (vgl. Baliuk u. a. 2018,12).

Die Kontrastive Linguistik bietet eine gute Gelegenheit für die Studierenden um neue, verschiedene und interessante Ideen zu sammeln, die sprachlichen Phänomene zu vergleichen und zu verstehen.

2.3 Kontrastive Linguistik für den Schreibunterricht

Die Aufgabe der Kontrastiven Linguistik beschränkt sich nicht nur auf den linguistischen Vergleich zwischen beiden Sprachen, um die Lernschwierigkeiten vorauszusagen (vgl. Auer 2013, 25). Sie hat eine weitere Hauptrolle im Fremdsprachenunterricht und zwar, durch systematische Integration von Gemeinsamkeiten und Kontrasten zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache akzeptierende Grundlagen zu stellen, die Lernschwierigkeiten zu bestimmen und dann effektive Lehrmaterial und Lehrstrategien zu entwickeln (vgl. König/Nekula 2013, 15).

Die Kontrastive Linguistik gilt als eine deskriptive Wissenschaft, die synchron arbeitet. Sie beschäftigt sich mit dem Erhaltungszustand und nicht für die zeitliche Entwicklung. Die Kontrastive Sprachwissenschaft behandelt die charakteristischen systematischen Unterschiede zwischen zwei Sprachen unbeeinflusst davon, ob es eine historische Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachen gibt. Sie interessiert sich nicht nur

für die Unterschiede, sondern auch für die Gemeinsamkeiten (vgl. Albrecht 2005, 77 f.).

2.3.1 Kontrastive Linguistik im Arabischen und Deutschen

An Hand der kontrastiven Linguistik kann zunächst das Vorwissen der Studierenden aktiviert und dann ihre Kenntnisse entwickelt werden (vgl. Tekin 2012, 9). Man kann die Kontrastive Linguistik als die Verwendung der schon erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Handlungsstrukturen mit analogem Charakter definieren. Wenn zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache gewisse Ähnlichkeiten gibt, entsteht der positive Transfer. Aber der Transfer kann auch negativ sein, wenn zwischen beiden Sprachen störende Einflüsse gibt (vgl. Karbe 2000, 127 f.).

Mit Hilfe der Kontrastiven Linguistik kann der Lehrer die negative Übertragung der Muttersprache (Interferenz) auf die Fremdsprache vermeiden und den Erwerb der Fremdsprache erleichtern.

Es gibt keine direkte Beziehung zwischen dem Arabischen und dem Deutschen, trotzdem dringen viele arabische Wörter auf dem Umweg mehrerer europäischer Sprachen ein und werden als ein Teil vom deutschen Wortschatz gegliedert. Darüber hinaus gibt es andere Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Arabischen und Deutschen (vgl. Sefiane 2017, 93). Im DaF–Unterricht sollen

diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Anfänger gegenübergestellt werden. Der Vergleich zwischen dem Arabischen und dem Deutschen soll einen praktischen Ertrag für den Fremdsprachenunterricht haben, um den Lernprozess zu vereinfachen und die Erkenntnisse zu erlangen.

2.3.2 Gemeinsamkeiten im Arabischen und Deutschen

Es gibt viele deutsche Wörter, die aus dem Arabischen entlehnt wurden wie z. B. Alkohol, Giraffe, Kadi, Zucker, Benzin, Limonade u. a. Darüber hinaus wurden viele astronomische Begriffe, einige wichtige Bezeichnungen der Mathematik und Grundbegriffe der Chemie von Arabern übernommen, beispielsweise: Algebra, Balsam, u. a. (vgl.

https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/nzeis_ab9.pdf

2019, 1).

Das arabische und das deutsche Grammatiksystem sind einander ähnlich. In beiden Grammatiksystemen sind die sprachlichen Einheiten hierarchisch auf den Ebenen Laut, Phonem, Morphem, Wort, Satzglied, Satz, Absatz und Text strukturiert (vgl. Ahmad 1996, 7).

Laut Sefiane (2017, 104) sind Arabisch und Deutsch flektierende Sprachen. Sie verwenden beim Verb die Endungen, z. B. schrieben – schrieb/كتبتنا- كتبت. Auch die Vokale innerhalb des Wortes werden auch verändert, z. B.: schreibe – schrieb/ اكتب-

كُتِبَتْ. Die Studierenden können viele Beispiele auf die gleiche Art und Weise bilden und die Regel auswendig lernen.

In den beiden Sprachen gibt es für die Berufsbezeichnungen eine männliche und eine weibliche Form, z. B. der Lehrer – die Lehrerin/المعلمة – المعلم. Auch der Satzaufbau ist ähnlich, z. B. Subjekt – Verb – Objekt (vgl. ebd., 108).

Bei der Erklärung der Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen soll das Sprachniveau der Studierenden in Betracht gezogen werden. Die fortgeschrittenen Studierenden können die Sprachen besser als die Studierenden auf die Grundstufen vergleichen.

2.3.3 Unterschiede im Arabischen und Deutschen

Wenn die Studierenden die Unterschiede in den beiden Sprachen bestimmen, können sie verschiedene Fehler bei der sprachlichen Äußerung vermeiden.

Arabisch und Deutsch unterscheiden sich in verschiedenen Punkten, wie z. B.: Arabisch wird von rechts nach links, aber Deutsch wird von links nach rechts geschrieben, z. B.: (Der Lehrer schreibt den Brief/يكتب المعلم الخطاب).

Die 2. Person (du – ihr) wird im Arabischen in männlich (أنتَ:) und weiblich (أنتِ: مخاطب) und (مخاطب مفرد مذكر – أنتم: مخاطب جمع مذكر) getrennt. Aber im Deutschen gibt es keine Trennung. (مفرد مؤنث – أنتن: مخاطب جمع مؤنث)

Im Arabischen folgen die Adjektive den Substantiven und stehen nicht wie im Deutschen vor dem Substantiv, z. B.: (Das ist der kluge Student./ هذا هو الطالب الذكي).

Auch die Possessivartikel (wie z. B. mein Haus – seine Hose ...) stehen im Arabischen nicht vor dem Nomen, sondern sind als Suffixe mit dem Nomen verbunden, z. B.: (Laila sucht ihre Tasche. – تبحث ليلي عن حقيبتها).

Im Arabischen gibt es nur weibliches und männliches Geschlecht und kein sachliches Geschlecht wie im Deutschen, z. B.: (der Bruder/die Schwester/das Mädchen – مؤنث/مؤنث – مذكر).

Arabische Präpositionen sind immer vor dem Wort und sie werden mit dem Genitiv gebraucht. Dagegen regieren viele Präpositionen im Deutschen verschiedene Kasus außer dem Nominativ und stehen in der Regel meist vor dem Wort, manchmal aber auch dahinter, z. B.: (Der Schüler geht in die Schule./Der Schüler geht zur Schule. – ذهب التلميذ إلى المدرسة).

Man findet keine trennbaren Verben im Arabischen (wie, z. B.: Ich sehe jeden Tag fern.). Die arabischen DaF-Studierenden können diese Regel meistens schwer verstehen und verwenden.

Auch die Zeitform im Deutschen ist anders als im Arabischen. Im Arabischen findet man nur eine Form für die Vergangenheit. Im Gegensatz zum Arabischen gibt es im Deutschen Präteritum,

Perfekt und Plusquamperfekt. Jede Form wird in bestimmten Situationen verwendet.

Das finite Verb bildet den Kern des Satzes im Deutschen. Jeder Satz wird vom Verb regiert, trotzdem verändert sich die Position des Verbs gemäß der Satzart und abhängig von verschiedenen sprachlichen Faktoren. In Hauptsätzen hat das Verb im Deutschen die zweite Stelle nach dem Nomen. Im Gegensatz dazu hat das Verb in Nebensätzen die letzte Position. Im Arabischen findet man ein anderes Satzmuster. Das Verb steht vor dem Subjekt und auch dem Objekt.

Es gibt keine Höflichkeitsform „Sie“ im Arabischen wie im Deutschen. Sie wird an Hand der zweiten Person oder dem Wort „hadratuk“ formuliert (vgl. Sefiane 2017, 104).

Das Passiv wird im Arabischen nicht mit dem Hilfsverb wie im Deutschen gebildet, sondern mit der inneren Flexion des Verbs (vgl. ebd. 106).

Im Arabischen gibt es nur einen Artikel „ال“ für Maskulinum, Femininum, Singular und Plural. Dagegen gibt es im Deutschen drei flektierbare Artikel „der, das, die“. Die Form des Artikels verbindet sich mit dem Genus, Numerus und Kasus des Substantives des Wortes (vgl. Ahmad 1996, 135–138).

Durch einen systematischen Sprachvergleich zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache können

Schreibschwierigkeiten vorausgesagt, auf einer Skala geordnet und systematisch bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden (vgl. Wathling 2007, 22). Folglich wird das Schreiben bei den Studierenden durch den gezielten Sprachvergleich besser entwickelt. Die Studierenden brauchen die grammatischen Regeln, die sprachlichen Phänomene, die kulturellen Aspekte zu vergleichen, da können sie ihr sprachliches Netzwerk ausnützen, indem sie Texte selbstständig verfassen.

Obwohl die Kontrastive Linguistik viel beim Sprachenlehren und -lernen bietet, gibt es noch sprachliche Phänomene, die nicht auf Kontrastiver Basis erklärt werden können. Wenn die Studierenden diese sprachlichen Phänomene während der Textarbeit beseitigen, können sie Fehler machen. Da dient die Fehlerlinguistik, die die Fehler der Studierenden wissenschaftlich behandelt, um ihr Schreiben zu verbessern.

2.4 Fehlerlinguistik für den Fremdsprachenunterricht

Zwischen Kontrastiver Linguistik und Fehlerlinguistik gibt es eine deutliche Anbindung. Die Kontrastive Linguistik bearbeitet die Probleme, die die Ergebnisse der Fehleranalyse erklären. Die Fehler entstehen meistens, wenn sie nicht auf Kontrastiver Basis bearbeitet werden (vgl. Lavalaye 2015, 22).

Fehleranalyse ist eine experimentelle Arbeitsweise für theoretische Erkenntnisse auf den Gebieten der Kontrastiven

Sprachwissenschaft. Während die kontrastive Analyse als ein prognostisches Fachgebiet die Lernschwierigkeiten auf Grund des Sprachvergleichs anzeigt, bearbeitet die Fehleranalyse die Fehler, die schon da sind. (vgl. Kalkan 2018, 98).

Fehlerlinguistik bzw. Fehleranalyse beschäftigt sich mit der systematischen Beschreibung sprachlicher Fehlleistungen (vgl. Bußmann 2002, 214). Das Hauptziel der Fehlerlinguistik ist, typische Fehler beim Fremdsprachenlernen vorauszusagen, zweckmäßige Lernmaterialien und Therapie-Programme zu entwickeln und die Unterrichtspraxis zu verbessern. Sie versucht die Fehler in den Lerneräußerungen zu klassifizieren, um daraus notwendige Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen und dann einen erfolgreichen Unterricht vorzubereiten (vgl. Imider 2010, 23).

Um dem Studierenden den Erwerb des Schreibens einfacher zu machen, soll erklärt werden, was Fehler bedeutet, welche Ursachen Fehler hervorbringen und auf welche Weise sie gelöst werden können. Dazu muss eben der Fremdspracherwerb so eindeutig wie möglich beschreibbar sein.

Fehler können nach verschiedenen Perspektiven definiert werden. Sie gelten als Verstöße gegen die richtigen grammatikalischen oder orthografischen Strukturen, als Verstöße gegen den „Sprachgebrauch“ (situationsunangemessen) oder

Verstöße gegen den Kontext. Demnach ist eine Äußerung korrekt, wenn sie einer Handlung richtig entspricht (vgl. Lavalaye 2015, 12).

Im DaF–Unterricht kann man zwei Arten der Fehler unterscheiden; und zwar die Kompetenz– und die Performanzfehler. Beide Fehlerarten haben eine positive Rolle. Sie gelten als ein Beleg, dass die Studierenden zu kommunizieren versuchen.

Der Kompetenzfehler gilt als eine vereinfachte oder verzerrte Abwandlung der Zielsprache. Kompetenzfehler sind unvermeidbare Produkte (vgl. Trim 2001, 151). Unter Kompetenzfehler (errors) versteht man den Fehler, den der Studierende nicht selbst erkennen oder korrigieren kann. Er ist nicht qualifiziert, die Fehler ohne Hilfe zu korrigieren. Der Studierende hat eine Regel falsch gelernt oder noch nicht gelernt (vgl. Kaminski 2005, 4).

Dagegen gelten die Performanzfehler (mistakes) als Verstöße, die von dem Studierenden erkannt und selbst korrigiert werden können (vgl. Trim 2001, 151). Ein Performanzfehler entsteht in der Regel durch unvollkommene Automatisierung in der Anwendung sprachlicher Strukturen oder durch niedrige Konzentration. Der Studierende kann in zumeist selbst den Fehler

korrigieren, weil er schon die nötigen Erkenntnisse hat (vgl. Kaminski 2005, 4).

Kompetenzfehler oder Performanzfehler sollen analysiert werden. Fehleranalyse gilt als ein wichtiger Schritt im Lernprozess, um die Ursachen des Fehlers zu bestimmen und folglich richtig zu behandeln.

Fehleranalyse gilt als eine Studie der Fehler, die gemäß bestimmten ordentlichen Phasen durchgeführt werden soll. Laut Corder (1981, 21) besteht die Fehleranalyse aus drei Phasen und zwar; Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung. Er ist der Meinung, dass die Bewertung und Therapie nicht zur wissenschaftlichen Fehleranalyse gehören, sondern sie sind ihre Applikation.

2.4.1 Fehleridentifizierung ist der erste Schritt der Fehleranalyse, weil ein Fehler zuerst gefunden und identifiziert werden soll. Fehleridentifizierung beschreibt den Prozess der Bestimmung, was ein Fehler ist und worin er besteht (vgl. Kabíčková 2017, 12). Fehleridentifizierung wird an bestimmte Normen gebunden. Die Standards werden von der jeweiligen Situation und Ansprechperson determiniert (vgl. Hufeisen/Neuner 2000, 67 f.).

Vielfältige Faktoren sollen bei Fehleridentifizierung berücksichtigt werden, die sich je nach Situation, Person, Absicht usw.

verändern. Dazu werden die orthografischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Gesetzmäßigkeiten im Schreibunterricht in Betracht gezogen.

2.4.2 Fehlerklassifizierung ist die zweite Phase der Fehleranalyse. Da werden die Fehler nach gewissen Kriterien zu einer bestimmten Gruppe eingestuft. Die Fehlerklassifizierung gilt als eine Formierung von Fehlertypen nach bestimmten Faktoren. In dieser Phase wird erläutert, auf welchen Ebenen die Fehler auftauchen. Da werden die Schwächen und die Stärken der Studierenden deutlich erklärt. Fehlerklassifizierung hilft dem Lehrer bei der Bewertung und dann eine passende Korrekturstrategie anzuwenden (vgl. Pazan 2016, 7). Fehler können aus unterschiedlichen Ursachen entstehen und dann werden sie zu unterschiedlichen Gruppen untergeordnet (vgl. Kalkan 2018, 102).

2.4.3 Fehlererklärung ist die dritte Phase der Fehleranalyse. Nach der Fehleridentifizierung und –klassifizierung ist es wichtig zu bestimmen, warum der Fehler gemacht wurde. Bei Fehlererklärung versucht der Fehleranalytiker, die Fehlerursachen zu bestimmen. Da spielen die linguistischen Wissen, auch die psychologischen, soziologischen und didaktischen Angaben große Rolle (vgl. Veijonen 2008, 23).

Viele Ursachen führen zu Fehlern, die der Lehrer bestimmen soll. Fehleranalyse und dann Fehlerkorrektur werden systematisch durchgeführt. Der Lehrer arbeitet nach bestimmten Schritten, um die Fehler zu analysieren und dann korrigieren. Im Folgenden wird lediglich mit Fehlerkorrektur und ihrer Effizienz auf die Schreibfertigkeit der Studierenden beschäftigt.

Die Fehlerkorrektur ist nicht sehr beliebt bei den Studierenden. Deshalb ist es wichtig zu erklären, wie die Fehler korrigiert werden, ohne dass der Lehrer den Rotstift zücken muss und zugleich erwerben die Studierenden neue Informationen.

Die Studierenden brauchen erstens ihre Fehler zu kennen, um sie korrigieren zu können. Wenn die Studierenden ihre geschriebenen Texte zurückbekommen, können sie nicht immer ihre Texte selbst korrigieren. Es fehlt noch ein Input. Da brauchen sie keine neuen Informationen, sondern unterschiedliche Regeln wie allgemeine Orthografie, die Verbstellung im Haupt- und Nebensatz, die Konjunktionen zu wiederholen (vgl. Kramer 2014, 27).

Die Fehlertherapie gilt hier als eine gemeinsame Fehleranalyse mit Erklärungen und einer geordneten Übersicht über bestimmte sprachliche Gebiete. Wichtig ist nicht der Fehler selbst, sondern die Frage, welches Problem der Studierende hat. Ihm wird eine Arbeitsstrategie gezeigt, damit die Fehler nicht nur in einem Text

korrigiert werden und im nächsten Text wieder erscheinen, sondern dem Studierenden Werkzeuge zur Selbstkorrektur gegeben werden, die er immer bei der Selbstkorrektur verwenden kann (vgl. Jung 2007, 101).

Die Studierenden brauchen die bewusst durchgeführte Korrektur, die sie zur Selbstkorrektur motiviert und dann können sie ihre „Normabweichungen“ in zukünftigen Textproduktionen reduzieren.

Laut Grein (2021, 4) soll das erfolgreiche Feedback simpel und klar verfasst werden. Es soll die Niveaustufe der Studierenden betreffen und mit positiven Bemerkungen unterstützen, wie z. B. „gut gemacht, aber leider ...“. Es soll aufbauend, zweckdienlich und sich auf die positiven Seiten bei den Studierenden fokussieren. Darüber hinaus sollen effektive hilfreiche Materialien für die Studierenden angeboten werden, wie z. B. Grammatiken, Aufsätze, Internetseiten, etc. Das erfolgreiche Feedback soll dafür sorgen, dass der Studierende den Fehler nicht mehr macht bzw. leichter beachtet (vgl. Kast 1999, 174).

Die Didaktisierung der kontrastiven Linguistik und die Fehlerlinguistik im Schreibunterricht ist sehr nötig, um die Schreibprobleme bei DaF-Studierenden zu lösen. Die Bearbeitung der Texte sollen die kontrastiven Ebenen zwischen den beiden Sprachen erklären. Die gelernten Strukturen, Wörter

und Ausdrücke sollen geübt und mehrmals verwendet werden. Der Vergleich zwischen den unterschiedlichen kulturellen Seiten sollen Schritt für Schritt in dem richtigen Kontext verwendet werden. Die Rolle der Fehlerlinguistik ist die Bewertung der produzierten Texte der Studierenden. Mit Hilfe der effektiven und wissenschaftlichen Fehleranalyse können die Studierenden ihre Schreibprobleme bearbeiten, ihre Schreibfertigkeit besser entwickeln und folglich mit den unterschiedlichen Texten richtig umgehen.

3. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit verfolgt bestimmte Schritte, um die Effizienz des Modulprogramms auf die Entwicklung des Schreibens bei DaF–Studierenden an der MSA–Universität zu bestimmen. Diese Schritte werden im Folgenden beschrieben:

3.1 Bestimmung der Kriterien zur Entwicklung des Schreibens aus der Sicht der angewandten Linguistik

Die Bestimmung der Kriterien zur Entwicklung des Schreibens auf Niveau A2 aus der Sicht der angewandten Linguistik benötigt, dass die Kandidatin die deutsche Literatur über die linguistischen Ansätze, die der erfolgreichen Entwicklung des Schreibens bei DaF–Studierenden auf Niveau A2 dienen sowie die sprachlichen Niveaubeschreibungen, vor allem den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, recherchiert hat.

Die Kandidaten hat acht Kriterien hergestellt, die sich mit:

- der effektiven Verwendung der Muttersprache und dem Vergleich zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache als einem Bedarf aus der Sicht der kontrastiven Linguistik
- der Fehleranalyse und der wirkungsvollen Rückmeldung aus der Sicht der Fehlerlinguistik beschäftigen (**Anhang 1**).

3.2 Entwurf eines Modulprogramms zur Entwicklung des Schreibens bei DaF–Studierenden auf Niveau A2

Die Kandidatin hat ein Modulprogramm gebildet, das spezifische Untermodule integriert und somit verschiedene Lernszenarien unterstützt, wie z. B. individuelle Aufgaben, kommunikative Aufgaben und interaktive Schreibaufgaben. In diesem Modulprogramm steht die Unterstützung der Studierenden bei ihrem Erwerb der Schreibfertigkeit im Mittelpunkt. Das Modulprogramm besteht aus vier Untermodulen und betrifft den Lehrplan der Sprachenfakultät der MSA–Universität für Niveaustufe A2/2. Jedes Untermodul beschäftigt sich mit einem bestimmten Thema, einer Textsorte, einer grammatischen Struktur und hilft bei der Entwicklung des Schreibens bei DaF–Studierenden auf Niveau A2/2 an der MSA–Universität. Auf Niveau A2 kann der Studierende nur bestimmte Textsorten behandeln. Er soll nicht alle Textsorten empfangen, produzieren

und austauschen. Er kann kurze, einfache Texte, wie einen Brief, eine E-Mail, eine Postkarte und eine Mitteilung produzieren.

An Hand des Modulprogramms werden die kommunikativen Absichten der Studierenden im Bereich der sprachlichen Produktion entwickelt. Das Modulprogramm fand im Jahr 2019/2020 statt und wurde überprüft (**Anhang 2**).

3.3 Feststellung der Effizienz des Modulprogramms. Das wird an Hand des Schreibtestes bestimmt.

Bei der Verwendung eines Erhebungsinstruments ist es wichtig, bestimmte Gütekriterien zu erfüllen. Da soll es bestimmten Kriterien gefolgt werden. Zu den Hauptkriterien zählt man die Objektivität, Reliabilität, Validität, Skalierung, Normierung, Testökonomie, Nützlichkeit und Fairness (vgl. Moosbrugger/Kelava 2012, 8). Der eingesetzte Schreibtest wird nach diesen Gütekriterien gestellt.

Die Kandidatin hat einen Schreibtest entworfen, um das Schreiben bei der Kontrollgruppe (24 Studierende) und Testgruppe (26 Studierende) zu messen und um die Entwicklung des Schreibens bei der Testgruppe nach dem Lernen an Hand des Modulprogramms festzusetzen (**Anhang 3**).

Nach der Erstellung des Schreibtestes wird überprüft, ob der Schreibtest reliabel oder nicht ist, um zu bestimmen, ob die Ergebnisse des Testes zuverlässig und richtig sind. Das Kriterium

Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit und Genauigkeit des Testes.

Die Kandidatin hat die Re-Test-Reliabilität verwendet. Nach der Durchführung des Modulprogramms wird der Schreibtest zweimal zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten an derselben Stichprobe ausgeführt, um den Korrelationskoeffizient "r" festzuhalten. Daraus ergibt sich, dass die Zuverlässigkeit des Lesetestes an Hand des Korrelationskoeffizienten nach Spearman „0.85“ bei einem Signifikanzniveau von 0.01 beträgt. Das ist eine hohe und akzeptierte Korrelation. Die Ergebnisse erklären, dass der Schreibtest reliabel ist und die Ergebnisse möglichst wenige Messfehler haben.

Der Schreibtest umfasst zwei Aufgaben, nämlich:

Die erste Aufgabe überprüft die Fähigkeit der Studierenden, einen Text zusammenzufassen. Die Aufgabe zielt darauf ab, einen Text zu lesen, die wichtigen Informationen der Texte in bestimmten Zeilen zusammenzufassen und die eigene Meinung zu äußern. Sie dauert 25 Minuten. Die Studierenden sollen sie rechtzeitig beantworten.

Die zweite Aufgabe überprüft die Fähigkeit der Studierenden, eine persönliche E-Mail zu schreiben. Die Aufgabe zielt darauf ab, eine Aufgabe zu lesen, den Richtlinien zu folgen und dann

eine E-Mail zu schreiben. Sie dauert 20 Minuten und die Studierenden sollen insgesamt 40 Wörter rechtzeitig schreiben.

4. Die Ergebnisse

4.1 Die Ergebnisse der Vorbewertung

Die Kandidatin hat einen Schreibtest entworfen, der als Vor- und Nachtest betrachtet wird. Gemäß dem empirischen Design der vorliegenden Untersuchung wird das Schreiben bei der Kontrollgruppe sowie bei der Testgruppe durch den Schreibtest bestimmt, bevor das Modulprogramm verfolgt wird. Der Schreibtest hilft zu bestimmen, inwieweit die Studierenden vor der Realisierung des Modulprogramms die Schreibfertigkeit haben.

Die Kandidatin hat die Voraussetzung der Varianzgleichheit zwischen den beiden Gruppen überprüft. Um sicher zu sein, ob die Mittelwerte der beiden Stichproben gleich sind, wird die statistische Form "T-Test" verwendet. Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis:

Tabelle 1: Die Ergebnisse der Varianzanalyse zwischen der Testgruppe und der Kontrollgruppe

Teile des Schreibtests	Gruppe	M	SD	T- Wert	Sig. Niveau	Signifikanz
Teil 1	Testgruppe	2.52	1.11	3.798	.000	signifikant p<0.01
	Kontrollgruppe	1.19	1.37			
Teil 2	Testgruppe	2.38	1.83	0.332	.741	nicht significant
	Kontrollgruppe	2.54	1.47			
Total	Testgruppe	8.06	2.67	0.105	.917	nicht significant
	Kontrollgruppe	8.15	3.28			

Eine Analyse der Ergebnisse von dieser Tabelle lässt erkennen, dass die Varianzen beider Gruppen nicht gleich im ersten Teil des Testes zugunsten der Testgruppe sind. Aber die Varianzen beider Gruppen sind gleich im zweiten Teil des Testes und in dem Gesamtergebnis des Testes. Demzufolge wird bestätigt, dass die beiden Gruppen als zwei geeignete Stichproben ausgewählt werden können.

4.2 Die Ergebnisse der Nachbewertung

Der Schreibtest wird nach der Durchführung des Modulprogramms ausgeführt, um den Grad der Effizienz des Modulprogramms auf die Entwicklung des Schreibens bei der Testgruppe festzuhalten.

Um die Mittelwertdifferenzen der Noten von der Testgruppe und der Kontrollgruppe im Nachtest festzustellen, wird die Formel von "ANCOVA-Test" verwendet.

4.2.1 Die Ergebnisse der ersten Hypothese

Die erste Hypothese dieser Untersuchung lautet: Es gibt klare Ergebnisse zwischen den Mittelwerten der Testgruppe und der Kontrollgruppe im Nachtest bezüglich des Schreibtestes zugunsten der Testgruppe. Die statistische Form "ANCOVA-Test" wird verwendet, um zu bestimmen, ob diese Hypothese realisiert wird oder nicht. Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis:

Tabelle 2: Die Differenzen zwischen den Mittelwerten und Standardabweichungen der Testgruppe und der Kontrollgruppe im Nachttest bezüglich des Schreibens

Teile des Schreibtests	Gruppe	M	SD	Adjusted Mean	Irrtumswahrscheinlichkeit
Teil 1	Testgruppe	3.23	1.66	3.10	.33
	Kontrollgruppe	1.92	1.43	2.06	.35
Teil 2	Testgruppe	4.38	1.20	4.30	.31
	Kontrollgruppe	3.13	1.92	3.22	.33

Eine Analyse der Ergebnisse von dieser Tabelle lässt erkennen, dass es Differenzen zwischen den Mittelwerten der Testgruppe und der Kontrollgruppe im Nachttest zugunsten der Testgruppe in jedem Teil des Schreibtests gibt. Wie es in der Tabelle gezeigt wird, sind die Mittelwerte der Testgruppe im Nachttest (3.23, 4.38) größer als der Kontrollgruppe im Nachttest (1.92, 3.13). Das weist darauf hin, dass das vorgeschlagene Modulprogramm eine wirksame Wirkung auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit der DaF-Studierenden der MSA-Universität auf Niveau A2 hat.

Tabelle 3: ANCOVA-Testergebnisse zum Vergleich der Durchschnittswerte der Testgruppe und der Kontrollgruppe im Nachttest bezüglich des Schreiben

Teile des Schreibtests	Quadrat summe	df	Mean square	F	Sig.	Wirkungsgröße (η^2)
Nachttest-Teil 1	9.593	1	9.593	4.002	.051 nicht signifikant	0.08 mittelmäßig
Nachttest-Teil 2	10.459	1	10.459	4.878	.032 significant p<0.05	0.10 mittelmäßig

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass es Differenzen zwischen den Mittelwerten der Testgruppe und der Kontrollgruppe im Teil 2 gibt. Der F-Wert beträgt 4.878 im Teil 2 des Schreibtests bei einem Signifikanzniveau von 0.05.

4.2.2 Die Ergebnisse der zweiten Hypothese

Die zweite Hypothese dieser Untersuchung lautet: Es gibt klare Ergebnisse zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich des Schreibtestes zugunsten des Nachtestes. Um sicher zu sein, ob diese Hypothese realisiert wird oder nicht, wird die statistische Form "T-Test" verwendet. Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis:

Tabelle 4: Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und im Nachtest bezüglich der Schreibfertigkeit

Teile des Schreibtestes	Vortest		Nachtest		MD	T-Wert	Sig.	Wirkungsgröße (η^2)
s	M	(SD)	M	(SD)				
Teil 3	2.52	(1.11)	3.23	(1.66)	0.712	2.060	.025	0.15
							Signifikant p<0.05	groß
Teil 4	2.38	(1.83)	4.38	(1.20)	2.000	6.476	.000	0.63
							Signifikant p<0.01	groß

Eine Analyse der Ergebnisse dieser Tabelle lässt erkennen, dass es Differenzen zwischen Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und im Nachtest zugunsten des Nachtests gibt. Die Differenzen der

Mittelwerte der Testgruppe im ersten Teil des Nachtests sind (3.23) größer als der im Vortest (2.52) und der T-Wert beträgt 2.060 bei einem Signifikanzniveau von 0.01. Das weist darauf hin, dass das Modulprogramm eine Effizienz auf die Entwicklung der Fähigkeit der Studierenden hat, einen Text zusammenzufassen.

Die Differenzen der Mittelwerte der Testgruppe im zweiten Teil des Nachtests sind (4.38) größer als der im Vortest (2.38) und der T-Wert beträgt 6.476 bei einem Signifikanzniveau von 0.01. Das weist darauf hin, dass das Modulprogramm eine Effizienz auf die Entwicklung der Fähigkeit der Studierenden hat, bestimmte Textsorten über vertraute oder konkrete Themen gemäß den gesellschaftlichen und grammatischen Normen zu produzieren.

4.3 Die Wirkungsgröße des Modulprogramms

Nach der Verwendung der T-Test-Form kann man die Wirkungsgröße von der Realisierung des Modulprogramms mit der Entwicklung der Schreibfertigkeit rechnen. Die Wirkungsgröße erklärt den Wert (T) und zeigt uns, inwieweit die Verwendung des Modulprogramms sich auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit auswirkt.

Zuerst wird der Wert von Quadrat Eta (η^2) gezeigt, um die Unterschiede der Ergebnisse im Vor- und Nachtest in Bezug auf die Schreibfertigkeit bei DaF-Studierenden zu zeigen.

Tabelle 5: Die Wirkungsgröße des Modulprogramms auf die Schreibfertigkeit bei der Testgruppe

Teile des Schreibtestes	Sig.	Wirkungsgröße (η^2)
Teil 1	.025 Signifikant $p < 0.05$	0.15 groß
Teil 2	.000 Signifikant $p < 0.01$	0.63 groß

(**) Signifikant 0.01

Nach Pallant (2016, 210) ist die Wirkungsgröße klein, wenn der Wert der Wirkungsgröße 0.01 beträgt. Die Wirkungsgröße ist mittelmäßig, wenn der Wert der Wirkungsgröße 0.06 beträgt. Der Wert 0.14 und mehr bedeutet aber eine große Wirkungsgröße.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Durchführung des Modulprogramms eine große Wirkung auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit bei DaF-Studierenden auf Niveau A2/2 an der MSA-Universität hat. Die Wirkungsgröße beträgt 0.15 im ersten Teil und 0.63 im zweiten Teil des Schriebtestes. Die Werte der Wirkungsgröße in jedem Teil sind mehr als 0.14, d. h., das Modulprogramm hat eine große Wirkung auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit.

4.4 Die Besprechung der Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag hat sein Ziel erreicht und zwar die Entwicklung des Schreibens bei DaF–Studierenden auf Niveau A2/2 an der MSA–Universität. DaF–Lehrer können die Schritte des Modulprogramms verwenden, um das Schreiben bei den Studierenden zu entwickeln.

Infolge der Coronavirus–Krise haben die Studierenden die Chance die ersten zwei Module an der Universität zu bearbeiten und dann die zwei letzten Module zu Hause zu behandeln. Diese Chance führt zu unterschiedlichen Ergebnissen. Die sprachliche und soziale Interaktion an der Universität hilft den Studierenden, die Schreibfertigkeit interaktiv zu erwerben. Die Studierenden arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen kooperativ, produzieren Texte, bewerten ihre Arbeit und dann können sie eine Weiterentwicklung führen.

Die Ausdrucksfähigkeit der Studierenden wird mit Hilfe der Diskussion in der ersten Phase jedes Moduls gefördert. Die Studierenden und die Lehrerin sind gleichwertige Mitglieder des Plenums und können dem Gespräch beitreten und die Diskussion entwickeln. Das Selbstvertrauen und die Denkfähigkeit der Studierenden werden gefördert. Die Studierenden nehmen aktive und effektive Rolle. Sie werden durch verschiedene von der Lehrerin gestellte Fragen motiviert, sie denken und konzentrieren

sich, um die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und ihrer Muttersprache mit Hilfe der motivierenden Fragen zu entdecken und dann ihre produktiven sprachlichen Fertigkeiten zu verwenden.

In der Phase der Textrekonstruktion wird die systematische Denkfähigkeit der Studierenden gefördert. Die Studierenden lernen, wie sie die richtige Ordnung unterschiedlicher Textsorten herstellen können.

Die Vorstellungsfähigkeit der Studierenden wird entwickelt bei der Textkonstruktion, denn sie ergänzen verschiedene Texte mit den kohärenten Absätzen. Sie lesen die Texte, denken viel und entwickeln unterschiedliche Ideen, um einen kohärenten logischen Absatz zu produzieren.

Merkwürdig ist die Fähigkeit der Studierenden, einen Text zusammenzufassen. Vor der Durchführung des Modulprogramms wissen viele Studierende nichts über die Schritte oder die Teile der Zusammenfassung. Nach der Durchführung des Modulprogramms lernen sie, wie sie eine informative Zusammenfassung schreiben, wie sie die Einleitung der Zusammenfassung schreiben, auf welche Fragen sollen sie antworten, um den Hauptteil der Zusammenfassung zu produzieren und wie sie ihre Meinung äußern können. Die Studierenden sind der Meinung, dass sie diese Fähigkeit in allen

Fächern verwenden können. Während der Bearbeitung des Modulprogramms folgen die Studierenden den Schritten der Zusammenfassung richtig und fassen viele Texte zusammen. Aber die Ergebnisse der Studierenden in diesem Teil in dem Schreibtest erklären ihre echten Niveaus nicht. Aus der Sicht der Kandidatin ist die Ursache für diesen Mangel, dass die Arbeit der Studierenden infolge der Coronavirus-Krise nicht benotet wird. Die Noten gelten als ein wichtiger Anreiz zum Erfolg für die meisten Studierenden in Ägypten. Aber ohne Noten wollen sie die Prüfungen nur bestehen. Sie wollen sich keine Mühe mehr geben. Trotzdem findet die Kandidatin, dass diese Fähigkeit noch viel Interesse braucht. Die Studierenden brauchen mehr Übungen, um diese Fähigkeit richtig zu erwerben und dann richtig zu verwenden.

In der Phase der Texttransformation lernen die Studierenden, wie sie ihre eigene Erfahrung schriftlich äußern. Sie erzählen eigene Lebensgeschichten und versuchen, den anderen mit ihren eigenen Wörtern zu beeinflussen. Die behandelten Themen sind sehr interessant und motivieren die Studierenden, ihre Erfahrung zu erzählen, deshalb sind sie sehr aufgeregt, ihre Erfahrung und Ideen schriftlich darzustellen, z. B.: Wenn sie das Thema „so feiern wir“ behandeln, haben sie viel über ihre eigenen Sitten und

Bräuche geschrieben. Sie schreiben einander, was sie essen, trinken und anziehen, wohin sie gehen, wen sie besuchen u. a. Die Sprachbewusstheit bei den Studierenden wird gefördert. Durch kontrastives Arbeiten, also den Rückgriff auf die Muttersprache der Studierenden, wird das muttersprachliche Expertenwissen verwertbar. Der Vergleich zwischen dem Arabischen und dem Deutschen helfen den Studierenden, ein starkes Netzwerk bilden zu können und dann die Interferenzfehler zu vermeiden, die auf negativen Transfer zwischen der Muttersprache und der Zielsprache zurückzuführen sind. Dazu erwerben die Studierenden viele neue Wörter und grammatische Regeln einfach.

Durch das Raster zur Selbstbewertung haben die Studierenden gelernt, ihre Fehler selbst zu entdecken, zu korrigieren und dann können sie ihre positiven Fähigkeiten erkennen, ihre Schwächen bestimmen, verbessern und entwickeln. Das Raster hilft ihnen die Art des Fehlers zu bestimmen und verstehen. Die Angst vor den Fehlern und von den ironischen Bemerkungen verschwindet z. B.: Wenn sie ihren Text mit Hilfe des Rasters bewerten, können sie selbstständig ihre Fehler in der Groß- und Kleinschreibung entdecken und korrigieren. Schritt für Schritt könnten die Studierenden diese Art der Fehler möglicherweise vermeiden.

Dazu lernen die Studierenden mit Hilfe der Karte für die Rückmeldung, wie sie die Arbeit von den anderen Gruppen sachlich bewerten. Sie schätzen die positiven Punkte hoch und machen Vorschläge, um die Texte ihrer Kollegen zu verbessern. Dadurch lernen sie, dass sie nicht nur kritisieren, sondern auch Vorschläge machen, z. B.: Wenn sie einen Text bewerten, finden sie, dass jeder Satz in dem Text mit demselben Wort beginnt. Da schreiben sie „richtig strukturiert, aber es wäre besser, wenn ein Satz mit dem Objekt beginnt und anderer mit der lokalen Angabe oder der temporalen Angabe beginnen würde.“

Die letzten zwei Module werden online via Zoom–Applikation in der Coronavirus–Zeit durchgeführt. Da werden die technischen Fähigkeiten der Studierenden neben der Schreibfertigkeit entwickelt. Die Studierenden können jetzt in Word schreiben, auf die Standard–Normen für die Formatierung achten und E–Mail senden.

Die Lernautonomie der Studierenden wird gefördert. Die Studierenden steuern selbst ihr Lernen, erkennen ihren Kompetenzbedarf, suchen selbst nach den Informationen und bewerten ihre eigene Arbeit. Sie sind in der Lage, ihre Lernstrategien zu ändern und ihren Zeitplan frei zu organisieren, wenn sie wollen.

Die fakultativen Zusatzmaterialien gelten als gute Chance für die hochbegabten Studierenden. Da finden sie viele Schreibübungen, (wie z. B. E-Mail schreiben oder Texte zusammenfassen), um ihre Schreibfertigkeit weiter zu entwickeln. In der Coronavirus-Zeit ist es einfacher für die hoch- und minderbegabten Studierenden die zusätzlichen Materialien zu verwenden. Die Studierenden arbeiten immer am Computer und sie sind immer online, deshalb können sie diese Materialien ohne große Mühe verwenden.

Der effektive Aspekt des Modulprogramms besteht darin, dass die Studierenden die Schreibfertigkeit immer im kommunikativen Zusammenhang behandeln können. Sie lernen keine abstrakte Regeln, sie üben, wie sie mit den Texten rezeptiv wie produktiv umgehen können.

Das Modulprogramm hat das gewünschte Ziel erreicht, aber das Lernen an Hand dieses Modulprogramms nimmt viel Zeit in Anspruch. Jede Phase jedes Moduls braucht viele Vorbereitungen, Erklärungen und Zeit. Die Lehrerin soll nicht alle Phasen jedes Mal in jedem Unterricht verwenden. Sie kann zwischen den Phasen während des Unterrichts gemäß den Bedürfnissen der Studierenden wechseln.

Das Modulprogramm kann an der Universität oder online durchgeführt werden. Aber die Kandidatin bemerkt, dass der

Einfluss des Modulprogramms größer ist, wenn die Studierenden gemeinsam auf dem Campus lernen, da steht immer Interaktion. Schließlich kann man feststellen, dass die Studierenden mit Hilfe des Modulprogramms die gezielte Schreibfertigkeit erwerben können.

Die Wirkungsgröße des Modulprogramms ist aus der Sicht der Kandidatin größer als die Ergebnisse des Schreibtests. Auf Grund der Corona-Krise sollten die Studierenden nur die Prüfungen bestehen. Gute Noten waren nicht so wichtig für sie. Deshalb waren die Studierenden nicht genug aufgeregt, besser bei der Prüfung zu schreiben. Die Einstellungen der Studierenden gegenüber den Prüfungen, Noten und Ergebnissen brauchen zu verändern und zu optimieren.

5. Fazit

Texte spielen eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht an der MSA-Universität und stehen im Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere mit Schreibfertigkeit. Eine Folge davon sollen Textkriterien sorgfältig gelehrt werden. Zur Förderung der Fähigkeit, Texte zu schreiben, bietet sich ein vorgeschlagenes Modulprogramm an. Um der Schwierigkeit zu begegnen und die Studierenden zu motivieren, kann die Lehrkraft den Phasen des Modulprogramms folgen, die auf der Basis der kontrastiven Linguistik und der Fehleranalyse aufgebaut. An Hand der

kontrastiven Sprachbeschreibung können die Studierenden die sprachlichen Phänomene einfach verstehen und lang im Gedächtnis behalten. Dazu können die Studierenden ihre Texte selbst verbessern und die Fehler vermeiden, wenn die Grundlagen der Fehlerlinguistik richtig im DaF–Unterricht beachtet werden.

6. Literaturverzeichnis:

1. Adamzik, Kirsten (2004): **Textlinguistik. Eine einführende Darstellung**, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
2. Ahmad, Ferhean Schahab (1996): **Kontrastive Linguistik Deutsch–Arabisch: Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht**, Julius Gross, Heidelberg.
3. Albrecht, Jörn (2005): **Grundlagen der Übersetzungsforschung, Übersetzung und Linguistik**, Günter Narr Verlag, Tübingen.
4. Auer, Peter (2013): **Sprachwissenschaft Grammatik – Interaktion – Kognition**, Springer–Verlag GmbH, Deutschland.
5. Baliuk, Natallia; Buda, Filippa; Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2018): **Methoden zur Förderung der Schriftlichkeit**, in: DAAD (Hrsg.): Dhoch3–Studienmodule Deutsch als Fremdsprache, in: www.moodle.daad.de, Stand: [19.10.2021].
6. Becker, Henri (2020): **Kommunikation durch Texte**, tredition, Hamburg.
7. Bohn, Rainer (2001): **Schriftliche Produktion**, in: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans–Jürgen (Hrsg.): **DaF – ein internationales Handbuch**, 2. Halbband, Berlin, (S.921–931).

8. Bräuer, Gerd (2010): **Schreibprozesse begleiten**, in: Deutschunterricht, Jahrgang 63, Heft 3, (S. 4–10).
9. Brinker, Klaus (2010): **Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden**, 7. Auflage, E. Schmidt, Berlin.
10. Bußmann, Hadumod (2002): **Lexikon der Sprachwissenschaft**, dritte erweiterte und aktualisierte Ausgabe, Stuttgart.
11. Çebi, Rüveyda H. (2020): **Die Einflüsse des prozessorientierten Schreibens auf die Schreibfertigkeit im DaF–Unterricht**, RumeliDE Journal of Language and Literature Studies (20), (S.516–525).
12. Corder, Stephen Pit (1981): **Error Analysis and Interlanguage**, Oxford, London, New York.
13. De Beaugrande, Robert–Alain; Dressler, Wolfgang (1981): **Einführung in die Textlinguistik**, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
14. Dinsel, Sabine; Hantschel, Hans–Jürgen; Kiefer, Peter; Klotz, Verena; Krieger, Paul; Perlmann–Balme, Michaela; Reimann, Monika (2004): **Start Deutsch – Deutschprüfungen für Erwachsene**, Color–Offset GmbH, München.
15. Faistauer, Renate (2010): **Die sprachlichen Fertigkeiten**, in: Krumm, Hans– Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): **Deutsch als Fremd– und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1**, De Gruyter, Berlin/New York (S. 961– 969).
16. Fix, Ulla (2008): **Text und Textlinguistik**, in: Janisch, Nina (Hrsg.): **Textlinguistik**, Gunter Narr Verlag, Tübingen, (S.15–35).

17. Graefen, Gabriele; Liedke, Martina (2012): **Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache**, 2. überarbeitende Auflage, A. Francke, Tübingen.
18. Grein, Marion: **Wirksamkeit der schriftlichen Fehlerkorrektur**, in: https://www.hueber.de/media/36/Schriftliche_Fehlerkorrektur_Marion_Grein.pdf, Stand: [05.08.2021].
19. Hochländer, Gerhard: **Fehlerkunde. Der sprachliche Fehler. Ein Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenz-Fehlerlinguistik**, in: <https://ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.htm>, Stand: [22.09.2021].
20. Huber, Ágnes (2016): **Konzept und Erforschung von Deutsch als Fremdsprache – Lernervarietäten**, in: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4864/1/193_204_Huber.pdf, Stand: [23.09.2020].
21. Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2000): **Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht**, Langenscheidt, Berlin.
22. Imider, Martina (2010): **Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht, Dissertation**, Institut für Germanistik, Nordistik und Niederlandistik, Philosophische Fakultät, Masaryk-Universität.
23. Isma, Anes (2016): **Textlinguistik und Textualität**, Vol 15, Taduction et Langues, Abteilung für Deutsch und Russisch, Fremdsprachenfakultät, Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algerien, in: <https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/bitstream/123456789/2595/1/Textlinguistik%20und%20Textualit%c3%a4t.pdf>, Stand: [03.07.2020].
24. Jung, Lothar (2007): **99 Stichwörter zum Unterricht**, Max Hueber Verlag, Ismaning.

25. Kabíčková, Magdalena (2017): **Kreativer Umgang mit Fehlern im DaF–Unterricht an tschechischen Mittelschulen**, in: [https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/28021/1/Magdalena%20Kabic kova%2C%20Kreativer%20Umgang%20mit%20Fehlern%20im%20DaF
–
Unterricht%20an%20tschechischen%20Mittelschulen%2C%202017.pdf](https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/28021/1/Magdalena%20Kabic%20kova%2C%20Kreativer%20Umgang%20mit%20Fehlern%20im%20DaF%20Unterricht%20an%20tschechischen%20Mittelschulen%2C%202017.pdf), Stand: [04.08.2021].
26. Kalkan, Hasan (2018): **Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung**, in: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/506245>, Stand: [26.11.2020].
27. Kaminski, Martina (2005): **Kompetenzanalyse/Fehlerarbeit: als Grundlage für die lernerzentrierte Sprachförderung**, in Evi, Meslek (Hrsg.): **Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften, DaZ in der beruflichen Bildung, Studienbrief 4**, Berlin (S. 1–9), in: <http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud4.pdf>, Stand: [23.09.2019].
28. Karbe, Ursula (2000): „**Interferenz – Transfer**“, in: Karbe, Ursula und Piepho, Hans–Eberhard: **Fremdsprachenunterricht von A–Z – Praktisches Begriffswörterbuch**, Hueber, Ismaning.
29. Kast, Bernd (1999): **Fertigkeit Schreiben**, Langenscheidt, Berlin.
30. König, Ekkehard; Nekula, Marek (2013): **Zum Verhältnis von Kontrastiver Linguistik und Sprachtypologie: Präpositionen im Vergleich**, in: Nekula, Marek; Šichová, Kateřina; Valdřová, Jana (Hrsg.): **Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch – Tschechisch**, Stauffenburg/Julius Groos, Tübingen (S. 15– 46).

31. Kramer, Carina (2014): **Schreiben und Selbstkorrektur im DaF–Unterricht – Selbstkorrektur von Übungstexten durch DaF–Lerner in der Fertigkeit Schreiben zum Thema interkulturelle Wahrnehmung,** in: <https://skemman.is/bitstream/1946/17585/1/Meistarapr%C3%B3fsritger%C3%B0%2C%20Carina%20B.%20Kramer.pdf>, Stand: [28.09.2021].
32. Krifka, Manfred (2006): **Seminar Textkohärenz und Textbedeutung,** Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humboldt–Universität zu Berlin, in: https://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Lehre/2006_SE_Text/SE_Text_01_Textualitaet.pdf, Stand: [25.09.2021].
33. Krifka, Manfred (2007): **Textkohärenz und Textbedeutung,** Grundkurs, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humboldt–Universität zu Berlin, in: https://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Lehre/2007_SE_Text/SE_Text_2007_01.pdf, Stand: [13.07.2021].
34. Lavalaye, Andrijana (2015): **„Aber man kann alles erlernen, wenn man *will hat.“ Eine Fehlerlinguistische Analyse Schriftlicher Textproduktionen von Mazedonischsprachigen Deutschlernern (L3),** Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde, Philosophische Fakultät, Universität Würzburg, in: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/17207/file/Lavalaye_Andrijana_Fehleranalyse.pdf, Stand: [04.08.2021].

35. Mohamed, Shaimaa (2016): **Kreativer Umgang mit literarischen Texten im DaF–Unterricht an ägyptischen Hochschulen**, Masterarbeit im Fachgebiet Literaturdidaktik im binationalen Studiengang – Deutsch als Fremdsprache im arabischen–deutschen Kontext, Pädagogische Fakultät, Ain Schams Universität.
36. Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (Hrsg.) (2012): **Testtheorie und Fragebogenkonstruktion** (2. Auflage.), Springer, Berlin/Heidelberg.
37. Pallant, Julie (2016): **SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS**, (6. Auflage), Allen & Unwin, Australia.
38. Pazan, Atoosa (2016): **Syntaktische und phonologische Fehler von DaF–Lernern und ihre Wirkung auf Muttersprachler**, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie, Philipps–Universität Marburg.
39. Portmann–Tselikas, Paul R. (2002): **Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb**, in: Portmann–Tselikas, Paul R.; Schmölder–Eibinger, Sabine (Hrsg.): **Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren**, Studienverlag, Innsbruck (S. 13–44).
40. Schmölder–Eibinger, Sabine (2008): **Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen**, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
41. Sefiane, Fatima (2017): **Die sprachwissenschaftlichen Besonderheiten im Zielland in Bezug auf das Ausgangsland**, Dissertation, Fakultät für Fremdsprachen, Germanistikabteilung, Universität Mohamed Ben Ahmed Oran.

42. Tekin, Özlem (2012): **Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis**, Stauffenberg, Tübingen.
43. Trim, John u.a. (2001): **Geimeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren und beurteilen**, Langenscheidt KG, Berlin, München.
44. Veijonen, Jaana (2008): **Zur Fehleranalyse– Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs– und Verbrektionsfehler in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten**, Institut für Sprach und Translationswissenschaft, Universität Tampere, in: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/79240/gradu02849.pdf?sequence=1>, Stand: [09.09.2019].
45. Wathling, Elisa (2007): **Sprachliche Lernprobleme im Französischen und Ansätze zu ihrer didaktischen Bewältigung, Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats**, in: <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/17501/Examensarbeit-Wathling.Elisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Stand: [22.09.2021].
46. https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/nzeis_ab9.pdf, Stand: [09.09.2019].