

Arabistik und Islamwissenschaft

**Die Bedeutung der verbreiteten isomorphen Vokabeln für den
Arabischunterricht als Fremdsprache**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. Phil.)

der

FB 8/9

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

Zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Mohammad Ali Khalaf Al-hroot

aus Libb/ Jordanien

2016

Dekan: Prof. Dr. Christoph Strosetzki

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Bauer

Zweitgutachterin: Jun-Prof. Dr. Syrinx von Hees

Tag der mündlichen Prüfung: 11.08.2016

Danksagung:

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommer 2016 der Philologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms - Universität Münster unter dem Titel „Die Bedeutung der verbreiteten isomorphen Vokabeln für den Arabischunterricht als Fremdsprache“ zur Promotion angenommen.

Ich danke Prof. Dr. Thomas Bauer herzlich, der diese Arbeit betreut und sie wissenschaftlich gut bewertet hat. Er hat mir positive und wertvolle Bemerkungen gegeben, die den Wert dieser Arbeit erhöht hat. Dieser Dank ist auch dafür, dass er mir immer während meines Studiums geholfen hat.

Meinen Dank richte ich genauso auch an Jun.-Prof. Dr. Syrinx von Hees , die immer an meiner Seite gestanden und mich großzügig berätet und orientiert hat, wenn ich mich immer bei ihr eraten gelassen habe.

Anschließend dazu bedanke ich mich bei der German Jordanian University, die mich nach Deutschland geschickt hat, dort zu promovieren.

Zu diesem Anlass möchte ich meinen Eltern, meinen Geschwistern und meiner Frau danken, die meine Abwesenheit erduldet und mich zur Fortsetzung meines Studiums unterstützt haben.

Übrigens richtet sich mein Dank außerdem an meine Freunde Mamoon Al-Jammal, Shafiq Hassan und Mustafa Al-Zinaty, die mich während meiner Aufenthalt in Deutschland begleitet haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Idee der Studie	4
2. Hypothese und Fragestellung der Studie.....	12
3. Zielsetzung der Studie.....	13
4. Wichtigkeit der Studie.....	14
5. Methode und Rahmen der Studie.....	15
6. Forschungsstand:.....	16
Erstes Kapitel: Arabisch als Fremdsprache erlernen und Diglossie	
1. Stellung der arabischen Sprache	21
2. Arabisch als Fremdsprache erlernen	25
3. Die Schwierigkeit, Arabisch zu erlernen zwischen Wirklichkeit und Einbildung	31
4. Diglossie und der heutige Gebrauch der arabischen Sprache.....	44
4.1. Einfluss der Diglossie auf das Erlernen der arabischen Sprache.....	53
5. Die sprachlichen Fehler der das Arabische Erlernenden und die Programme zu ihrem Studium.....	61
5.1. Kontrastive Analyse.....	62
5.2. Fehleranalyse.....	70
5.3. Die Ursachen für sprachliche Fehler	77
Zweites Kapitel: Der Vokabelunterricht im Arabischen Probleme und Lösungsansätze	
1. Arabische Wörter und Lexikographie.....	84
2. Stellung des Unterrichts der Vokabeln in den Vorgehensweisen beim Sprachunterricht	105

2.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (1800–1900).....	109
2.2. Die direkte Methode (1890–1930)	111
2.3. Die audiovisuelle und audiolinguale Methode (1850–1970).....	114
2.4. Die kommunikative Methode (1970 bis heute)	116
3. Vokabellernstrategien im Arabischunterricht.....	127
4. Vokabulare verbreiteter arabischer Vokabeln und Quellen zu ihrer Erstellung	141

Drittes Kapitel: Die isomorphen Verbreiteten Vokabeln im Arabischunterricht

1. Die einander ähnlichen Vokabeln im Arabischen und die Elemente ihrer Bildung .	161
2. Besonderheiten der einander ähnlichen Vokabeln und deren Einfluss auf das Erlernen der arabischen Sprache	163
2.1. Der Einfluss des Rhythmus auf das Auswendiglernen von Vokabeln.....	165
2.2. Analogie	171
2.2.1. Vokalisierung.....	173
2.2.2. Das Diktat (الإملاء).....	175
2.2.3. Die Ausführung des Lesens	178
2.2.4. Der gebrochene Plural (جَمْعُ التَّكْسِيرِ)	180
3. Vorsicht vor uneingeschränktem Gebrauch der Ähnlichkeit bei Vokabeln	182
4. Abfassung einer Liste mit einander ähnlichen Vokabeln.....	187
5. Praktische Anwendung auf diesem Gebiet	190
5.1. Methode	190
5.2. Die Stichprobe und ihre Beschreibung	191
5.3. Zeitliche und örtliche Grenzen	192
5.4. Statistische Mittel	192

5.5. Instrumente zur praktischen Anwendung.....	193
5.5.1. Unterrichtsstoff.....	193
5.5.2. Unmittelbarer Unterricht.....	200
5.5.3. Die Prüfung	203
5.6. Prüfungsergebnisse.....	209
5.7. Erörterung der Hypothesen der Studie im Licht der Prüfungsergebnisse	211
Nachwort.....	223
Literaturverzeichnis.....	229
Anhänge	240
Anhang 1.....	241
Anhang 2.....	242
Anhang 3.....	245
Anhang 4.....	262

Einleitung

In Einklang mit dem, was das Thema oder die durch die körperliche Konstitution gegebenen Mängel des Sprechers erfordern, sind die zur täglichen sozialen menschlichen Kommunikation verwendeten Sprachformen vielfältig. Somit ist die Sprache eine Reaktion auf das, was der Gedanke oder der Zweck verlangt, den jemand ausdrücken möchte. Bisweilen bedient man sich allein der gesprochenen Sprache, bisweilen der gesprochenen Sprache in Verbindung mit Bewegungen der Körperteile und andere Male der geschriebenen Sprache, gleich ob dies handschriftlich oder mit technischen Hilfsmitteln geschieht, wie der Mensch auch auf die Sprache von Zeichnungen und Bildern zurückgreift und die Zeichen- und Gebärdensprache gebraucht, wenn er taub, stumm oder blind ist.

Hinsichtlich der Häufigkeit ihres Gebrauchs haben in jeder Gesellschaft die gesprochene und die geschriebene Sprache den Vorrang und bilden das primäre Mittel, das bei der Verständigung der Menschen untereinander eine große Rolle spielt.

Die Sprache ist eine menschliche Verhaltensweise und eine soziale Erscheinung, da sie die Gesellschaft beeinflusst und von ihr beeinflusst wird. So ist die Existenz einer menschlichen Gesellschaft ohne Sprache unvorstellbar oder umgekehrt. Daher besteht zwischen beiden eine verhältnismäßig direkte Korrelation.

Die enge Beziehung zwischen beiden zeigt sich, wenn die Sprache mit der gesellschaftlichen Entwicklung eine Verbindung eingeht. Sooft in der Gesellschaft Zeichen des Fortschritts in Zivilisation, Gewohnheiten, Traditionen und anderen sozialen Erscheinungen auftreten, geht die Sprache eilends auf diese Entwicklung ein, was zur Entstehung von Wörtern und Fachausdrücken führt, die die Formen des zivilisatorischen Fortschritts ausdrücken, damit der Einzelne in allen Lebensbereichen

die Meinungen und Gedanken äußern kann, die er seinen Mitmenschen zu vermitteln bemüht ist.

Andererseits ist auch die Gesellschaft bemüht, ihre Sprache zu bewahren und sich ihrer anzunehmen und sie zu studieren, da die fortdauernde Zirkulation der Sprache auf den Zungen der Menschen das Bestehenbleiben zahlreicher Formen des kulturellen, wissenschaftlichen, sprachlichen und zivilisatorischen Erbes für diese Gesellschaft bedeutet. Sie ist das Zugangstor zu einer jeden Nation, das Symbol ihrer Identität, der Schlüssel zu ihrer Literatur, der Speicher ihrer Gewohnheiten und Traditionen, die Überschrift ihrer Geschichte, das Behältnis ihrer Kultur, das Buch ihres Erbes und das Lager ihrer Zivilisation. Erlischt die Sprache jedoch, dann bedeutet das den Stillstand all dessen an Zivilisation oder Kultur und anderem, was mit Sprache und Gesellschaft zusammenhängt. Ja, in diesem Fall legt die Gesellschaft sich sogar die kulturelle und ideologische Unterordnung auf.

Auf dieser Grundlage „bleiben die Völker unbedürftig, selbst wenn sie gefesselt und in Ketten gelegt sind, ihnen ein Maulkorb verpasst ist und sie aus ihren Häusern und ihrem Land vertrieben sind. Sie werden jedoch bedürftig und verachtet und ihre Kraft vergeht auf immer, wenn ihnen ihre Sprache genommen wird, auf der ihre Geschichte, Kultur und Zivilisation beruhen“. ⁽¹⁾

Daher zählte Joseph Vendryes (1875–1960) die Sprache als einen Teil der Wesenheit einer Nation und ihr Ansehen, um auf „das starke Festhalten der Sprecher an ihrer Sprache und ihre emotionale, zivilisatorische oder religiöse Verbundenheit mit ihr“ hinzuweisen. ⁽²⁾

Die Sprache gewinnt die Eigenschaft der Existenz und des Fortbestehens, wenn sie im Bereich des sozialen Gebrauchs bleibt, und erlischt, wenn ihre Anwendung

⁽¹⁾ Madkūr, ‘Ali: At-tarbiya wa taqāfit at-tuknuluġya, 1. Aufl., Kairo, 2003, S. 155.

⁽²⁾ Mu‘īn, Muštāq: Al-muġam al-mufaṣṣal fī muštalahāt fiqh al-luġa al-muqārin, 1. Aufl., Libanon, 2002, S.146.

entfällt. Dies ist über die Geschichte hin deutlich, und es gibt Sprachen, die geboren wurden und am Leben geblieben sind, wie die arabische Sprache, wohingegen andere Sprachen eine Zeitlang in Gebrauch waren und hierauf verschwunden sind, wie das Sanskrit. Es gibt aber auch eine Sprache, die verschwunden war und hierauf auf Grund der Rückkehr ihrer Sprecher erneut wieder zum Leben erweckt wurde, wie das Hebräische.

Im Hinblick auf die Stellung, die die Sprache einnimmt, ihre Bedeutung für die Gesellschaften und das Verlangen des Menschen danach, eine andere Sprache zu erlernen oder zu unterrichten, ist das Feld des Unterrichts und Erlernens von Sprachen im modernen Zeitalter zu den wichtigen Themen geworden und nimmt vor vielen anderen Wissenschaften eine vorrangige Stelle ein.

Die arabische Sprache zählt als eine der fünf weltweit am meisten verbreiteten Sprachen, die zu erlernen sich zahlreiche Personen bemühen. Daher besteht aus verschiedenen Gründen bei vielen Nichtarabern und Nichtmuslimen das Verlangen, das Arabische zu erlernen.

Als Folge der Hinwendung zum Erlernen des Arabischen sind zahlreiche arabische und muslimische Staaten darauf bedacht, spezielle Zentren für ihren Unterricht zu eröffnen. Diese Zentren haben damit angefangen, Unterrichtspläne zu erstellen, in Instituten und Universitäten Studenten aufzunehmen und Schulungskurse abzuhalten, um die mit dem Unterricht der arabischen Sprache zusammenhängenden Methoden und Wege zu erklären.

So ist der Bereich des Arabischunterrichts für Nichtaraber zu einem fruchtbaren Feld für Studien geworden, und die Forschenden wetteifern darum, mit dem Arabischunterricht zusammenhängende Studien zu erstellen, um nach den Problemen zu suchen, denen sich die das Arabische Unterrichtenden gegenüber sehen, oder um zahlreiche geeignete Wege zu ihrer Lösung zu finden, oder um zwischen der arabischen und anderen Sprachen vergleichende Studien zu schreiben.

Diese Studien kommen als Erweiterung zu jenen Forschungen und den mit dem Bereich des Arabischunterrichts im allgemeinen zusammenhängenden Studien, sind jedoch im besonderen an die Gruppe der Nichtaraber gerichtet.

1. Idee der Studie

Jede Sprache auf der Welt hat Besonderheiten, durch die sie sich vor anderen auszeichnet. Auch das Arabische hat, wie alle anderen Sprachen, seine Besonderheiten, aus seine zu seinem Dienst auf der Ebene seines Erlernens oder Unterrichts Nutzen gezogen werden kann. Zu den hervorstechenden Besonderheiten der arabischen Sprache gehört die Erscheinung der Isomorphen Wörtern, da diese Erscheinung bei den älteren und modernen Gelehrten der arabischen Sprache, insbesondere bei denjenigen der Rhetorik und Ausdruckskunst, Interesse gefunden hat.

Die Erscheinung der isomorphen Wörtern ist eine in zahlreichen Sprachen der Welt auftretende Erscheinung, wie bspw. im Englischen und Deutschen. Das Englische enthält viele einander isomorphe Wörter. Allerdings werden jene Wörter nicht auf eine einzige Weise ausgesprochen, sondern das ist eine verhältnismäßige Angelegenheit. Es gibt im Englischen Wörter, die den Ausspracheregeln widersprechen, weswegen die Englisch Lernenden sich häufig auf das Anhören stützen, um die richtige Aussprache der Wörter zu erlernen. Dies wird vom dänischen Sprachwissenschaftler Otto Jespersen bestätigt, der findet, dass „die traditionelle Orthographie des Englischen weit von Harmonie und Beständigkeit entfernt ist ... unsere Kenntnis von der Aussprache der Wörter bei ihrer Buchstabierung nicht behilflich ist, und umgekehrt“.⁽¹⁾

Das Deutsche jedoch erscheint in dieser Hinsicht stetiger als das Englische, da sich die Ähnlichkeit seiner Wörter in der Aussprache widerspiegelt. Dies ist auf die

(¹) Jespersen, Otto: Essentials of English Grammar, London, 1933, S. 34.

allgemeine orthographische Regel zurückzuführen: Alle geschriebenen Buchstaben werden auch gesprochen.

Zu den Beispielen für Die Erscheinung der isomorphen Wörtern im Deutschen zählen die folgenden: Bauch, Hauch, Lauch, Rauch – Bier, Tier – Buch, Tuch – Feld, Geld, Held – Aufzug, Auszug – Aufnahme, Ausnahme – Bewerbung, Bewertung – Gedicht, Gericht, Gesicht, Gewicht – Bauch, Baum – Haus, Haut – Kartoffel, Pantoffel.

So können wir den Einsatz der isomorphen Wörtern im Bereich der hinweisenden Information und kommerziellen Werbung finden, wie z. B. die einander isomorphen Wörter „rein“ und „sein“ auf Werbeplakaten für das Spenden von Stammzellen in dem Satz: (Mund auf gegen Blutkrebs: Stäbchen rein – Spender sein!“

Zweifellos lenkt die Phonetik dieser beiden Wörter in obigem Satz die Aufmerksamkeit des Hörers darauf und bewirkt einen etwas musikalischen Klang, den das Gemüt gern hat. Somit erfüllt die isomorphe Wörter hier seine klangliche und hinweisende Aufgabe, weil es dabei hilft, eine Bedeutung in einem kurzen ausgeglichenen Ausdruck mit musikalischem Rhythmus zu übermitteln. Diese Art von sprachlicher Verwendung bedeutet eine gute Verwertung der Sprache in der Werbung.

Das Ziel der kommerziellen Werbung und der hinweisenden Information ist es, die menschliche Gesellschaft anzusprechen, um einen bestimmten Zweck zu erreichen, wie die Vermarktung eines Erzeugnisses und den Verbraucher mittels Gebrauch der Sprache in deren Eigenschaft als einflußreiches kommunikatives Mittel zu überzeugen. Daher „richtet der überwiegende Teil der Werbefachleute seine Aufmerksamkeit auf die Wahl sich auszeichnender und hinweisender klanglicher Konstruktionen“.⁽¹⁾

(¹) Al-‘Anāī, Walid: Al-‘arabiyya fi ’l-lisānyyat at-tatbīqiyya, 1. Auf., Jordanien, 2012, S. 71.

Kommen wir auf die arabische Sprache zurück, in der die isomorphe Wörter weit verbreitet ist. Das Arabische unterscheidet sich von anderen Sprachen dadurch, dass es eine große Zahl von einander isomorphen Wörtern enthält, und der Grund hierfür ist das Vorhandensein von Radikalen الجذور اللغوية und morphologischer Paradigmen *Aṣ-ṣiyağ aṣ-ṣarfīyya* الصيغ الصرفية, die bei der Entstehung und Vermehrung von einander isomorphen Wörtern eine wirksame Rolle spielen.

Die Idee zur Verwendung der verbreiteten isomorphen Vokabeln in dieser Studie ist entstanden, nachdem der Forscher zahlreiche Bemerkungen und Erkundigungen über diese Erscheinung im Arabischen geäußert hat. Die erste Bemerkung ist die Frage nach dem Geheimnis, warum die Dichter sich für diesen Kunstzweig in ihren Gedichten interessiert haben und warum das *Ġinās* am Anfang der Liste der *Muḥassināt al-badī'iyya* المحسنات البديعية in Poesie und Prosa steht. Was bewegte den Dichter Ibn Munīr at-Ṭarābulusī (1081–1153) dazu, die einander isomorphen Verben *kaffa* (كَفَّ) und *‘affa* (عَفَّ) „vergeben“ in seiner Dichtung (*At-tatariyya* التتارية) zu verwenden:

(Mağzū’ al-kāmil) وَعَفَّ عَنْهُمْ إِذْ قَدِرَ⁽¹⁾ مَا ضَرَّهُ لَوْ كَانَ كَفَّ

Weiterhin fragt der Forscher nach der Idee des Reimbuchstabens *ar-rawī* am Ende eines jeden Verses eines Gedichts. Bildet der Reimbuchstaben möglicherweise einen musikalischen Tonfall, der das Auswendiglernen des Gedichts erleichtert?

Die Angelegenheit endet nicht dabei, dass sich der Dichter an den *Rawī* hält, sondern einige Dichter hielten sich daran, ihren Gedichten am Ende der Verse zwei oder drei zusätzliche Buchstaben hinzuzufügen. Dies wird bei Abū ‘l-‘Alā’ al-Ma‘arrī deutlich, dem Begründer dieser *al-Luzūmiyyāt* اللزوميّات genannten Kunst, was darauf hindeutet, dass die Dichter gern dazu neigten, das *Ġinās* sogar am Versende zu gebrauchen, was dem Reim *Al-qāfiya* القافية einen musikalischen Klang verleiht. Zu den

(¹) At-Ṭarābulusī, Ibn Munīr: *Diwān Ibn Munīr at-Ṭarābulusī*, 1. Aufl., Libanon 1986, S. 165.

Beispielen für diese Erscheinung gehören die Wörter (al-wāḥid الوَاحِدُ) „der Eine“ und (al-ġāḥid الْجَاهِدُ) „Leugner“ in al-Ma‘arrī folgendenden Versen:

اللَّهُ صَوَّرَنِي وَلَسْتُ بِعَالِمٍ لَمْ ذَلِكَ سُبْحَانَ الْقَدِيرِ الْوَاحِدِ
 فَلْتَشْهَدْ السَّاعَاتُ وَالْأَنْفَاسُ لِي أَنِّي بَرَّيْتُ مِنَ الْغَوِيِّ الْجَاهِدِ⁽¹⁾

(Al-kāmil)

Wenden wir uns von der Poesie der Prosa mit all ihren Formen zu, so finden wir die isomorphe Wörter dort ebenfalls vertreten. Betrachten wir bspw. altarabische Sprichwörter, so finden wir, dass sie sich häufig auf einander isomorphe Wörter stützen, was an den folgenden Beispielen deutlich wird:

Hādā ġaiḍ min faid (هَذَا غَيْضٌ مِنْ فَيْضٍ), *Fi l-’iġāz ’i’ġāz* (فِي الْإِعْجَازِ إِجْازٌ)

Das starke Interesse der Araber an dieser Kunstform spiegelte sich in der Entstehung sprachlichen und literarischen, mit dem Aufbau der Wörter verbundenen Erscheinungen wider, da drei Erscheinungen hervorstachen, die mit den isomorphen Wörtern zusammenhängen: zwei im sprachlichen Bereich, die die sprachliche Koppelung (*al-Muzāwaġa Al-luġawīyya* الْمُزَاوَجَةُ اللُّغَوِيَّةُ) und *Al-’Itbāc* الإِتْبَاعُ genannt werden, und eine im literarischen Bereich, die mit der Metrik *Al-’arūd* الْعُرُوضُ verbunden ist, nämlich Ausschmückung (*At-tarṣīc* التَّرْصِيعُ). Wer sich die Beispiele für jene Erscheinungen ansieht, findet, dass der Grund für ihre Bildung das Ergebnis des Interesses an den isomorphen Wörtern ist.

Niemandem bleibt die häufige Verwendung der isomorphen Wörtern in der literarischen Kunst der Makamen (*al-maqāmāt* الْمَقَامَاتُ) im abbasidischen und mamlukischen Zeitalter verborgen. Außerdem möchten wir an die Titel arabischer Schriften erinnern, von denen zahlreiche in ihrem Wortlaut und ihrer Konstruktion vom Gebrauch der isomorphen Wörtern überkommen sind. Ein Beispiel für einen solchen Titel sind Ibn Abī Ḥaġala at-Tilimsanī *Šarā’ih an-naṣā’ih wa-tamyiz aṣ-ṣālih min aṣ-ṣālih* (صَرَائِحُ النَّصَائِحِ وَتَمْيِيزُ الصَّالِحِ مِنَ الطَّالِحِ) und andere Titel mit *Ġinās* und *Saġ* im

(¹) Al-Ma‘arrī, Abū ’l-‘Alā’: *Šarḥ al-luzūmiyyāt*, 2. Bd., Ägypten, 1992, S. 19.

mamlukischen Zeitalter. Der häufige Gebrauch der *Muḥassināt al-badī'yya* (المُحَسِّنَات) (الْبَدِيعِيَّة) im mamlukischen Zeitalter stellte Stoff für Kritik bei den Forschern dar, die die Formulierung der Titel als Affektiertheit beschrieben, und dass die Verfasser in jener Zeit in ihren Schriften bisweilen „ der Form der Wortlaute mehr Beachtung schenkten als dem Inhalt der Bedeutungen “ .⁽¹⁾

Einige Forscher meinen, daß dieser Stil einen Teil des Niedergangs ausdrückt ⁽²⁾, durch den sich das mamlukische Zeitalter auszeichnete. Trotz dieser kritischen Meinungen können wir jene Titel nicht verleugnen, da sie ein Teil der Schriften des arabischen und islamischen Erbes wie sie auch wesentliche Teile der Bibliographie geworden sind, die mit dem jeweiligen Buch bekannt macht.

Betrachten wir die Kunst der *Tawqī'āt* (التَوْقِيعَات) ⁽³⁾ in der arabischen Literatur, die in der abbasidischen Epoche blühte, werden wir die isomorphe Wörter als Teil des Aufbaus ihrer Wörter finden. Zu den berühmten *Tawqī'āt* zählt das von Yaḥyā al-Barmakī (738–805) an einen der Gouverneure geschriebene: *laqad zāda šākūk wa qalla šākirūk fa 'imma i'tazalta wa 'imma i'tazalta* لَقَدْ زَادَ شَاكُوكَ وَقَلَّ شَاكِرُوكَ ، فَأِمَّا عَدَلْتَ وَإِمَّا اَعْتَرَلْتَ⁽⁴⁾

Würden wir aus unserer Erfahrung als Kinder beim Auswendiglernen der Lieder, die uns beim Erwerb unserer Muttersprache in der Grundschule dargeboten wurden,

⁽¹⁾ Fāḥūrī, Ḥannā: *Al- Ġadīd fi 'l-ʿadab Al-ʿarabī*, 2. Aufl., 1971, S. 625.

⁽²⁾ Einige Forscher beschreiben die Mamlukenzeit als das Zeitalter des „Niedergangs“, da es, im Vergleich zu den vorangehenden Jahrhunderten, als Folge von Kriegen und Zwistigkeiten von einem Zustand literarischer und kultureller Schwäche getroffen war. Wie es scheint, widerspricht diese Kennzeichnung den Tatsachen, und es liegt darin große Übertreibung und ein unzutreffender Vorwurf, da derjenige, der Einblick in das Ausmaß der literarischen, wissenschaftlichen und kulturellen Leistungen jener Zeit gewinnt, auf den verschiedenen Ebenen ein großes Erbe vorfindet. Der Beweis hierfür sind die wissenschaftlichen und literarischen Handschriften, die in verschiedenen Teilen der Welt noch auf jemanden warten, der den Staub der Jahre von ihnen wischt und sie neu herausgibt, damit sie der Welt in ihrer endgültigen prächtigen Form erscheinen.

⁽³⁾ Meinungen der Herrscher oder Regierenden, die sie den ihnen vorgelegten, die Staatsangelegenheiten betreffenden Schreiben als Marginalien hinzufügen. Ihre Ausdrucksweisen waren beredt und kurzgefaßt; entweder waren es Koranverse, Ḥadīṭe des Propheten, Gedichtverse, Weisheiten, Sprichwörter oder Abfassungen des Herrschers oder Regierenden selbst.

⁽⁴⁾ Der Ausdruck bedeutet folgendes: Die Leute beschwerten sich häufig über dich und danken dir nur selten. Daher sollst du sie entweder gerecht behandeln oder dein Amt aufgeben.

Nutzen ziehen, dann fänden wir, dass die einander isomorphen Wörter uns dabei behilflich sind, schnell zu lernen und uns die Vokabeln anzueignen, die wir heute noch wiederholen. Was für Kinder zutrifft, kann auch auf diejenigen angewendet werden, die die arabische Sprache erlernen.

Hinzu kommt, dass derjenige, der irgendeine Sprache erlernt, schnell von den Wörtern angezogen wird, die in seiner Muttersprache und der zu erlernenden einander ähnlich sind. Beispielsweise erlernt der arabische Muttersprachler, der Deutsch lernt, das Wort „Vulkan“ sehr schnell, da es in seiner Aussprache dem arabischen *burkān* (بُرْكَان) ähnelt.

Wer die Seiten der sozialen Medien, wie Facebook, Twitter, Instagram usw., durchblättert, bemerkt deutlich, dass die Menschen sehr häufig stark dazu neigen, in ihren sprachlichen Ausdrücken, ihren Artikeln, den ihren menschlichen Emotionen entspringenden Gedanken oder ihren Lebensstandpunkten einander isomorphe Wörter zu gebrauchen. Dann kann man bei einem von ihnen lesen, dass er ein gesellschaftliches Problem mit den folgenden Worten beschreibt: *hādihī al-muškila šā'i'a dā'i'a bain an-nās* هَذِهِ الْمَشْكَالَةُ شَائِعَةٌ دَائِعَةٌ بَيْنَ النَّاسِ , während ein anderer unter dem Leben in der Fremde leidet und dies mit den Worten ausdrückt: *al-ğurba kurba* الْغُرْبَةُ كُرْبَةٌ. Wieder ein anderer klagt über Liebesseufzer und sagt: *al-ğunūn fi alḥub funūn* الْجُنُونُ فِي الْحُبِّ فُنُونٌ , während ein weiterer sich selbst zur Arbeit anspricht mit den Worten: *fi al-ḥaraka baraka* فِي الْحَرَكَةِ بَرَكَةٌ usw.

Selbst in der arabischen Musik besteht eine starke Beziehung zwischen dem klanglichen Rhythmus des Wortes und der Melodie. Beide sind wichtige Teile im Aufbau des arabischen Lieds, weswegen „Melodie und Rhythmus unmittelbar durch das Wort und dessen Bedeutung miteinander verbunden sind, so dass dieses die Art der verwendeten Melodie und des geeigneten Rhythmus’ bestimmt“.⁽¹⁾

(1) Al-Ğāsım, Firās: *Muqawwimāt at-tatrīb fī al-ʿuğniya al-‘arabiyya*, in: *Kulliyyat at-tarbiya al-‘asāsiyya*, Al-Mustanşiriyya Universität, Nr. 64, Irak, 2010, S. 530.

Auf dem Vorausgehenden aufbauend ist der Forscher zur Überzeugung gelangt, die besagt, dass die Erscheinung der isomorphen Wörtern in der arabischen Sprache eine ausgezeichnete Stellung besitzt. Man hat unumgänglich einzugestehen, dass diese Erscheinung nicht nur zur Unterhaltung oder zur Bewunderung ist, sondern auf die Sprachmusik des Arabischen hinweist. Von diesem Verständnis geht diese Studie aus, da sie danach strebt, aus dem Bereich des Vergleichs, des Beifalls und der Bekundung von Bewunderung der Schönheit der isomorphen Wörtern in seiner Charakterisierung als Wert der Rhetorik in weltweiten Gebrauch und zur Anwendung herauszukommen. Dies geschieht mittels der Übertragung der akustischen und optischen Auswirkung der Musik der isomorphen Wörtern auf den Bereich des Arabischunterrichts für Nichtaraber, um ein zusätzliches Hilfsmittel für diejenigen zu sein, die das Arabische aus Gründen der sozialen oder wissenschaftlichen Kommunikation und als eigenständige Fertigkeit erlernen wollen, die es ihnen ermöglicht, mit neuen Vokabeln umzugehen, denen sie sich zu Anfang ihres Spracherlernens zum ersten Mal gegenübersehen.

Das Vorgenannte bedeutet nicht, dass der Studie daran gelegen ist, dem das Arabische Erlernenden die isomorphe Wörter als Begriff aus Sicht der klassischen Rhetorik oder als erworbene Fertigkeit, poetischen oder prosaischen Texten einander isomorphe Wörter zu entnehmen, beizubringen, wie dies in mit der Rhetorik zusammenhängenden Vorlesungen und Unterrichten üblich ist, da diese Angelegenheit in der arabischen Sprache Spezialisierten abhängig ist und nicht zu den Interessen des Arabisch als Zweitsprache Lernenden gehört.

Urteilen wir über die Hypothese der Studie gemäß der Meinungen der Mnemo-Gelehrten über die Hauptarten des Gedächtnisses beim Erlernen, so können wir beruhigt sagen: Der akustische Wert der isomorphen Wörtern und die Ähnlichkeit der Buchstaben dienen den mit Gedächtnis Begabten, die sich die Informationen optisch

(Ähnlichkeit in der Schriftform) oder akustisch (den in ihrer Melodie einander nahen Wortlauten) aneignen.

Die Gründe, die den Forscher dazu veranlasst haben, die verbreitete isomorphe Vokabeln als Thema für den Arabischunterricht für Nichtaraber zu wählen, sind auf folgendes zurückzuführen:

1. Die verbreiteten isomorphen Vokabeln werden in den mit dem Gebiet des Unterrichts der arabischen Sprachwissenschaften für Nichtaraber zusammenhängenden Studien gut verwendet.
2. Die verbreiteten isomorphen Vokabeln spielen eine wichtige und große Rolle beim Erlernen der arabischen Vokabeln im Lesen, Schreiben, der Formenlehre und Auswendiglernen, da der musikalische Klang der Wörter dem menschlichen Gemüt angenehm ist, so dass er dabei hilft, die Aufmerksamkeit des Ohres auf sich zu ziehen, und ein akustisches Zeichen erzeugt, das eine dem Gehirn gewohnte Melodie bildet, wie es auch den Hörapparat des die Sprache Erlernenden auf Grund einer einzigen akustischen Form an die Aussprache mehr als nur eines einzigen Wortes gewöhnt.
3. Der Gebrauch einander isomorpher Wortlaute ist mit zahlreichen Zweigen der arabischen Sprachwissenschaften verbunden, die aus morphologischen Paradigmen *Aṣ-ṣiyağ aṣ-ṣarfiyya* bestehen, die im Rahmen der Morphologie unterrichtet werden, und aus Lauten, die unter die Phonetik fallen. *Ġinās* ist ein Fachausdruck der Rhetorik.
4. Die zeitgenössischen arabischen Wörter sind sehr verbreitet, und ihr Unterricht ohne Zusammenhang verzögert ihre Aneignung. Daher ist es unbedingt erforderlich, ein Mittel zu ihr Darbietung zu schaffen, und die verbreiteten isomorphen Vokabeln sind in diesem Fall eine der Methoden zum Unterricht der Vokabeln, da es gewissermaßen eine Pflegerin bildet, unter deren Obhut die verbreiteten Wortlaute mit gewissen gemeinsamen Besonderheiten

zusammenkommen, so dass der Lernende sie auf leichte und einfache Weise aufnehmen kann. Sooft die Wortlaute in bestimmten Eigenschaften einander ähnlich sind und in einen einzigen Bereich fallen, ist dies für das Erlernen vorteilhafter. Das ähnelt vom Grundsatz her der Theorie von semantischen Feldern, da sich die Idee dieser Theorie in (der Zusammenstellung derjenigen Vokabeln) herauskristallisiert, „deren Hinweisung sich ähnlich ist und die unter einem allgemeinen Wortlaut vereint werden. Beispiele hierfür sind die im Arabischen Farben bezeichnenden Wörter; sie fallen unter den allgemeinen Begriff (Farbe) und vereinen Wörter, wie: rot, gelb, grün, blau usw.“⁽¹⁾ Wie es scheint, gehört die Vereinigung von Wörtern in isomorphen Gruppen zu den Dingen, die der Mensch gern hat, da „der Verstand stets dazu neigt, Wörter zusammenzustellen, und dazu, neue Haltegriffe zu entdecken, die sie miteinander verbinden. Wörter sind stets durch eine Sprachfamilie beständig“⁽²⁾.

2. Hypothese und Fragestellung der Studie

Die Hypothese dieser Studie dreht sich um die Bedeutung der verbreiteten isomorphen wörtern beim Erlernen der arabischen Sprache, und wie der Lernende während des Erlernens der Sprache die Fertigkeit erwerben kann, die Analogie zwischen den einander isomorphen Wörtern zu gebrauchen.

Die Idee der Studie geht von einer Hypothese aus, die sich auf einige Fragen konzentriert, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- Kann der das Arabische Erlernende die Fähigkeit besitzen, die Fertigkeit zu erlangen, auf der Grundlage ihrer Ähnlichkeit verbreitete Wörter ihrer Form entsprechend grammatikalisch zu vokalisieren?

(¹) ‘Umar, Aḥmad Muḥtār: ‘Ilm ad-dalālah, 5. Aufl., Kairo, 1998, S.77. ‘Ali Muḥammad: Muqaddima fi ‘ilmai ad-dalāla wat-taḥāṭub, 1. Aufl., Libanon, 2004, S. 33.

(²) Vendryes, Joseph: Le Langage. Introduction linguistique à l’histoire, La renaissance du livre, Paris, 1921, S. 212.

- Helfen die isomorphen Wörter dem das Arabische Erlernenden dabei, Vokabeln auswendig zu lernen? Spiegelt das Auswendiglernen der Vokabeln das schnellere Erlernen des Arabischen in den verschiedenen Fertigkeiten wider?
- Helfen die isomorphen Wörter der Wörter dabei, Sprachfehler zu vermeiden?
- Ist es dem das Arabische Erlernenden möglich, zahlreiche verbreitete Wörter, die *Hamza* (هَمْزَةٌ) enthalten, auf Grundlage der Analogie der Wörter orthographisch richtig niederzuschreiben?
- Helfen die isomorphen Wörter dem das Arabische Erlernenden dabei, das Lesen praktisch zu erlernen?
- Kann der das Arabische Erlernende die gebrochenen Plurale (*Ĝumūʿ at-taksīr* جُمُوع التَّكْسِيرِ) zahlreicher einander isomorpher Wörter kennen?

Die Wichtigkeit der einander isomorphen Wörter beim Erlernen oder Unterrichten des Arabischen zeigt sich im Gebrauch der Methode der Analogie zwischen ihnen. So kann der Anfänger ein einziges Wort zum Schlüssel des Erlernens zahlreicher ihm isomorpher Vokabeln machen, was bei ihm eine selbsttätige Fertigkeit bildet, die ihm dabei hilft, die vier Fertigkeiten zur sprachlichen Kommunikation zu erwerben, und ein zusätzliches Hilfsmittel für ihn darstellt, auf das er sich stützen kann, wenn ihm ein mit der grammatischen Vokalisation, dem Lesen oder Schreiben zusammenhängendes Problem begegnet.

3. Zielsetzung der Studie

Auf der Grundlage der Fragen, die die Stütze für die Hypothese der Studie bilden, ist diese bemüht, eine Anzahl von Hauptzielen zu verwirklichen:

- Hilfe für den Anfänger beim Erwerb der Fertigkeit des praktischen Lesens zahlreicher verbreiteter Wörter.
- Befähigung des Anfängers, grammatikalisch zu vokalisieren, um beim Vokalisieren der Vokabel auf das Wörterbuch verzichten zu können.

- Erwerb der Fertigkeit, Vokabeln auswendig zu lernen, um ihm bei der sprachlichen sozialen Kommunikation nützlich zu sein.
- Vermeidung von Sprachfehlern – so gut wie möglich –, die von einem Fehler bei der Vokalisation der Wörter herrühren, und Erwerb der Fähigkeit, diese Fehler herauszufinden, wenn sie von einem anderen als ihm begangen werden.
- Beherrschung der richtigen Schreibung der Vokabeln, insbesondere der Wörter, die *Hamza* (هَمْزَة) enthalten.

4. Wichtigkeit der Studie

Die Studie gewinnt ihre Wichtigkeit und Auszeichnung durch ihre Hypothese und die Natur des Themas, das sie behandelt, da ihre Hypothese einen qualitativen Zusatz zu den mit diesem Gebiet zusammenhängenden Studien gewährt. Nach Ansicht des Forschenden ist das Neue an dieser Studie, dass sie die isomorphen Wörter als Weg zum Erwerb der arabischen Sprache nimmt. Das ist etwas, was viele Studien unbeachtet gelassen haben.

Es ist zwar richtig, dass die Arabischlehrer die in den Texten und Unterrichtsmethoden verbreiteten Wörter beim Erlernen der arabischen Sprache studieren, allerdings bieten sie sie auf klassische Weise und in unzusammenhängender Form in den Unterrichtsstunden dar. Kein Lehrer hat hinsichtlich der Darbietung jener Vokabeln etwas Neues eingeführt, noch hat ein Lernender in die Art und Weise, wie er die Vokabeln lernt, Abwechslung gebracht.

Um einen Teil der Ziele der Studie zu verdeutlichen und die Idee zu übermitteln, geben wir ein paar Beispiele in einem der Bereiche der arabischen Sprache, in denen die Auswirkung der isomorphen Wörtern deutlich wird. Nehmen wir an, von einem Anfänger in der arabischen Sprache würde verlangt, zehn einander unähnliche Vokabeln auswendig zu lernen, so würde er mehr Zeit dafür benötigen, sie zu erlernen, als wenn von ihm verlangt würde, zehn einander isomorphe Vokabeln

auswendig zu lernen, da dem Lernenden die Ähnlichkeit dabei hilft, sich den verlorengegangenen Teil einer Vokabel ins Gedächtnis zurückzurufen, wenn er ihn vergessen hat.

Hier einige verdeutlichende Beispiele für verbreitete einander isomorphe Wörter: (Salām, Kalām, Ḥalām سَلَام , كَلَام , ظَلَام), (Kitāb, ʿItāb عِتَاب, كِتَاب), (ʿAʿwām, ʿAqwām, ʿAkwām أَعْوَام أَقْوَام أَكْوَام), (ʿAḥlām, ʿAʿlām, ʿAflām, ʿAqlām أَحْلَام أَقْلَام أَفْلَام), (Irtibāt, irtibāk اِرْتِبَات , اِرْتِبَاك), (Istinbāt, Istinbāt اِسْتِنْبَات , اِسْتِنْبَاك).

5. Methode und Rahmen der Studie

Bei irgendeiner Studie, die in ihrem Plan oder allgemeinen Rahmen einen praktisch anwendbaren Abschnitt enthält, muß dieser Abschnitt unbedingt ein Teil sein, auf den man sich in der Studie stützt, da er den Erfolg der Hypothese, auf deren Grundlage die Studie erstellt worden ist, auf die Probe stellt und das von ihr erhoffte Ziel verwirklicht, wie durch Statistik und Verhältnisrechnungen die Wahrhaftigkeit des theoretischen Rahmens verwirklicht wird, mit dem die Studie beginnt. Diese Meinung verneint nicht die Wichtigkeit der theoretischen Seite, da die praktische Seite nicht auf die theoretische verzichten kann; sie ist mit dem theoretischen Rahmen verknüpft und zieht aus dem, was er zu geben hat, wie sie – logischerweise – nicht auf dem Boden der Realität in Erscheinung treten kann, wenn sie nicht auf den Gegebenheiten des theoretischen Rahmens gründet. Daher sind beide Teile, die sich gegenseitig ergänzen.

Diese Studie kommt als Beispiel für jene Studien, die sich auf beide Seiten stützen: die theoretische und die praktische, da sie die deskriptiv-analytische Methode in ihren theoretischen Abschnitten zu Hilfe nimmt:

- Einführung in die Studie: Sie behandelt eine Beschreibung der Idee zur Studie, deren Hypothese, Wichtigkeit, Ziele, Methode und vorangehende Studien.
- 2. Abschnitt: Er behandelt Arabisch als Fremdsprache erlernen.

In ihrem 3. Abschnitt behandelt sie die verbreiteten einander isomorphen Wörter im Arabischen und die Art und Weise, wie beim Erlernen des Arabischen daraus Nutzen gezogen werden kann. Sowie stützt sie sich auf die analytisch-statistische Methode, durch die die praktische Seite und die Durchführung und Analyse der Verhältnisrechnungen angewandt werden, um die Nützlichkeit der Hypothese darzulegen und die daraus hervorgehenden Ergebnisse zu zeigen, da Zahlen in unserem Leben wichtig sind. Sie sind die Sprache des Nachweises und der Beurkundung, und die Vorlage genauer Ergebnisse zu irgendeinem Thema stützt sich auf die statistische Methode, die, wenn sie in Sprachstudien richtig verwendet wird, zu guten Ergebnissen führt, die der wissenschaftlichen Forschungsarbeit Genauigkeit und Deutlichkeit verleihen.

6. Forschungsstand:

Das Thema des Arabischunterrichts hat das Interesse zahlreicher Studien erlangt, die es von unterschiedlicher Seite behandelt haben. Diese Studien haben sich um die Verwirklichung vielgestaltiger Ziele bemüht und zahlreiche Themen beinhaltet, von denen einige mit der sprachlichen, der gesellschaftlichen oder der psychologischen Seite im Arabischunterricht zusammenhängen.

Dem Forscher war es leichtgemacht, Einblick in eine Zahl von Studien zu nehmen, um tief in eine Studie einzudringen, die mit dem Thema und der Überschrift dieser Forschung in Verbindung steht. Allerdings hat er – in den Grenzen seiner Einsichtnahme – keine unabhängige Studie gefunden, die sich die Auswirkung der verbreiteten einander isomorphen Wörter im Arabischunterricht vornimmt. Das liegt daran, dass die Masse der Studien sich für die isomorphen Wörter immer noch nur aus rhetorischer Sicht interessiert und die Stellen, an denen es in der arabischen Literatur vorkommt, Poesie und Prosa, untersucht.

Allerdings gibt es auch eine einzigartige Studie mit Verbindung zu dieser Forschungsarbeit, trotz großem Unterschied in Inhalt, Ziel und Instrumenten. Jedoch beschränkt sich der Forscher darauf, sich auf sie als eine vorangehende Studie zu stützen, weswegen sie unbedingt analysiert werden muss, um die Unterschiede zwischen ihr und dieser Forschungsarbeit darzulegen.

A. Einzige Studie, die den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung behandelt:

1. **Titel:** (At-tunā'īyyāt aṣ- ṣuġrā 'am Alġinās fi Maġāl Ta'lim Al-'aṣwāt li ġayr Al-
(التُنَائِيَّاتِ الصُّغْرَى أَمِ الْجِنَاسِ فِي تَعْلِيمِ الْأَصْوَاتِ لِغَيْرِ الْعَرَبِ. دراسة ناقدة.
Ḥasan Maḥġūb, Universität von Umm al-Qurā, Mekka
2. **Zielgruppe:** Lernende des Arabischen als Fremdsprache
3. **Ziele der Studie:** Der Verfasser verweist auf die Texte aus dem arabischen sprachlichen und literarischen Kulturerbe, um moderne linguistische Fragen zu behandeln und fordert auf
 - arabische anstelle von fremden Ausdrücken, z. B. (Alġinās الجِنَاس) statt (At-tunā'īyyāt aṣ- ṣuġrā التُنَائِيَّاتِ الصُّغْرَى) zu benutzen
 - arabische literarische Texte im Arabischunterricht wie (Al-'arāġīz الأَرَاغِيز) zu verwenden.
4. **Untersuchungsgegenstand:** Die Studie ist in vier Kapitel unterteilt. Hier wird der Begriff (At-tunā'īyyāt aṣ-ṣuġrā التُنَائِيَّاتِ الصُّغْرَى) näher bestimmt, und dann aus linguistischer Sicht analysiert. Im Vergleich zum Begriff (al-Ġinās الجِنَاس) bestünde (At-tunā'īyyāt aṣ-ṣuġrā التُنَائِيَّاتِ الصُّغْرَى) aus zwei Wörtern und sei deshalb zu lang. Die Definition und Arten des Ġinās werden erläutert. In der Studie werden Al-'arāġīz (الأَرَاغِيز) des berühmten umayyadischen Dichters Ru'ba Ibn al-'Aġāġ رُوْبَةُ بِنِ الْعَجَّاج (gest. 762) als Beispiele für Ġinās verwendet.
5. **Grundidee:** Der Kern der Idee liegt im Einfluss der isomorphen Wörter als einem Mittel zur Unterscheidung zwischen der Aussprache der arabischen Buchstaben, und isomorphen Buchstaben. Der Forscher konzentriert sich auf die isomorphen

Wörter in den Buchstaben außer einem Buchstaben, zum Beispiel die Wörter (ḥusūf: خسوف / kusūf: كسوف), um den Unterschied zwischen dem (ḥ: خ) und dem (k: ك) zu verdeutlichen. Oder (nā'im: نائم / nā'im: ناعم), um den Unterschied zwischen dem (ʿ: ء) und (ʿ: ع) zu erklären.

6. Einige Bemerkungen zur Studie:

- Die Studie konzentriert sich auf die isomorphen Wörter zu Unterscheidung der Artikulation der Buchstaben.
- Häufig verwendete Wörter werden vernachlässigt. Stattdessen bilden klassische Wörter den Untersuchungsgegenstand. Dies ist offensichtlich nicht konstruktiv, denn von einem Wort, das häufig benutzt wird, kann der Lernende besser profitieren.
- Der Studie mangelt es an einem praktischen Teil. Ebenso fehlen Statistiken, die die Thesen des Forschers unterstützen.

B. Vergleich zwischen der vorliegenden Studie und der o. g. Studie:

1. Die vorangehende Studie konzentriert sich auf einen einzigen Bereich beim Arabischunterricht, nämlich den Gebrauch der einander isomorphen Wörter, um die Aussprache der Buchstaben zu unterscheiden. Diese Forschungsarbeit jedoch behandelt die Wirkung der verbreiteten einander isomorphen Wörter im Arabischunterricht in mehreren Bereichen:

- Erster Bereich: Wirkung der verbreiteten einander isomorphe Wörter auf den Erwerb der Fertigkeit, in Schrift und Aussprache grammatikalisch zu vokalisieren.
- Zweiter Bereich: Wirkung der verbreiteten einander isomorphe Wörter auf den Erwerb der Fertigkeit, in der Praxis zu lesen.
- Dritter Bereich: Wirkung der verbreiteten einander isomorphe Wörter auf den Erwerb der Fertigkeit, Diktate zu schreiben.

- Vierter Bereich: Wirkung der verbreiteten einander isomorphe Wörter auf den Erwerb der Fertigkeit, auswendig zu lernen.
 - Fünfter Bereich: Wirkung der verbreiteten einander isomorphe Wörter auf den Erwerb der Fertigkeit, den Plural von Vokabeln zu kennen.
2. Diese Forschungsarbeit konzentriert sich auf die verbreiteten Vokabeln, im Gegensatz zur vorangehenden Studie, die auf den heute ungebräuchlichen Wörtern der -'arāġīz (الأراجيز) der alten Dichtung beruht.
 3. Die vorangehenden Studien bewegen sich im Kreis der theoretischen Beschreibung des Arabischunterrichts und sind nicht mit praktischen Anwendungen verbunden. Im Aufbau dieser Forschungsarbeit jedoch ist die Grundlage, dass sie sich auf die unmittelbare praktische Anwendung mit den die arabische Sprache Erlernenden stützt, um mit realistischen Ergebnissen herauszukommen, die die Hypothese der Forschungsarbeit bestätigen.
 4. Zum Abschluss der Studie hat der Forscher von der statistischen Methode Gebrauch gemacht, der die Studie durch statistische Tabellen, Zeichnungen und erläuternde Figuren stärkt, was der Studie Genauigkeit verleiht.

Erstes Kapitel

1. Stellung der arabischen Sprache

Das Arabische zählt zu den ältesten lebenden, heute noch gebrauchten Sprachen und hat tiefreichende historische Wurzeln. Es gehört zu den zehn auf der Welt am meisten verbreiteten Sprachen und wird bei den Vereinten Nationen und deren Unterorganisationen als eine der offiziellen Sprachen geführt.

Das Arabische gehört zur Gruppe der von den die Arabische Halbinsel bewohnenden Völkern gesprochenen Sprachen, oder genauer, in Gebieten von Asien und Afrika, wie der deutsche Orientalist Theodor Nöldeke⁽¹⁾ sagt. Der Orientalist August L. Schlözer war der erste, der in seinen Forschungsarbeiten zur Geschichte der Nationen⁽²⁾ den Begriff „Semitische Sprachen“ auf sie anwandte. Die Sprachwissenschaftler stützten sich bei der Einführung dieses Begriffes auf gemeinsame sprachliche Besonderheiten zwischen diesen Sprachen.

Die irakischen Linguistiker bevorzugten es, auf sie die Bezeichnung Al-luġāt al-ġazriyya (اللغات الجَزْرِيَّة) anstelle von „Semitische Sprachen“, in Bezug auf die Arabische Halbinsel⁽³⁾ anzuwenden. Die syrischen Linguistiker jedoch mögen lieber den Ausdruck Al-luġāt al-ʿarabiyya (اللغات العَرَبِيَّة)⁽⁴⁾, wobei sie von der Idee ausgehen, dass der Ursprung jener Sprachen das Arabische ist. Allerdings bevorzugt der Verfasser dieser Forschungsarbeit es, den Begriff „Semitische Sprachen“ beizubehalten, da dieser Begriff in den linguistischen Forschungen verbreitet und berühmt ist. Zudem benötigen die Bezeichnungen genaue wissenschaftliche Untersuchung für ihre Bestätigung. Ferner ist es unnötig, Fachausdrücke zu ändern, wenn sie nichts Neues, für die wissenschaftliche Forschung Nützliches, bringen. Es ist überflüssig, Zeit damit

(¹) Vgl. Nöldeke, Theodor: Die semitische Sprachen, 2. Aufl., Leipzig, 1899, S. 1.

(²) Vgl. Brockelmann, Carl: Kurzgefasste Vergleichende Grammatik der semitischen Sprachen, Berlin, 1908, S. 1

(³) Vgl. Al-ʿAḥmad, Sāmī: Al-Madhal ʿilā tāriḥ al-luġāt al-ġazriyya, Bagdad, 1981, S. 3.

(⁴) Vgl. Qabīsī, Muḥammad: Malāmih fi Fiḥ Al-lahḥāt Al-ʿarabiyya, 1. Aufl., Syrien, 2001, S. 10-14.

zu vergeuden, darüber zu sprechen, da es unmöglich ist, sich mit den persönlichen Neigungen zur Bestätigung jener Bezeichnungen zu begnügen.

Dem Arabischen war es nur durch die Verflechtung mehrerer wesentlicher Elemente, die zu seinem Bestehenbleiben als lebend unter den semitischen Sprachen im Besonderen und den anderen Sprachen im Allgemeinen beigetragen haben, möglich seine Stellung herzuleiten und seine Vitalität zu schöpfen. Diese wesentlichen Elemente sind die folgenden:

1. Religiöse Seite: Die Religion ist eine der wichtigsten Besonderheiten, durch die sich der Mensch vor anderen Lebewesen auszeichnet. Sie ist ein für den Menschen wichtiger Bereich und ein für seine Persönlichkeit grundlegendes Bedürfnis. Daher bleibt die Religion von seiner Jugend an sein ganzes Leben lang mit ihm verbunden.

Es besteht auch eine fest verbundene Beziehung zwischen Sprache und Religion, da die Religion bei der Bewahrung der Sprache eine große Rolle spielt, weil der Mensch von seinem Wesen her stets in Verbindung zu seiner religiösen Überzeugung steht. Diese Verbindung besteht in Aussprache oder Körperbewegungen, und das Aussprechen von Wörtern bedeutet Sprachgebrauch.

Wie jede andere Sprache wird das Arabische vom religiösen Bereich beeinflusst, und so ist es ein Teil der Glaubenslehre und der Religion, da es die Sprache des Islams ist, und seit seinem Anfang ist sie eng mit ihm verbunden. In vorislamischer Zeit war die arabische Sprache nicht verbreitet, weil sie nur „die Sprache der arabischen Herrscher, die offizielle Amtssprache und die Sprache der arabischen Kaufleute“⁽¹⁾ war. Nach Ausbreitung des Islams jedoch in vielen Gegenden verbreitete sich die arabische Sprache mit ihm und wurde so zu einer Weltsprache, die von zahlreichen Bewohnern der Erde gesprochen wird. Dies bekräftigt der Orientalist Carl Brockelmann, der die Meinung vertrat, daß das Arabische auf Grund

(¹) Bakr, As-sayyid Ya‘qūb: Dirāsāt fi fiqh al-luġah al-‘arabiyyah, Maktabat Lubnān, Beirut, 1969, S. 23.

des Korans sehr weite Verbreitung gefunden hat, wie keine andere Sprache auf der Welt⁽¹⁾.

Die Angelegenheit ist jedoch nicht darauf beschränkt, da das Arabische die Sprache des Gottesdienstes ist. Ja, einige wesentliche Bestandteile des Islams können ohne ihre Hilfe nicht verwirklicht werden, wie das Aussprechen des Glaubensbekenntnisses, die Verrichtung des Gebets und einige Riten der Pilgerfahrt.

Dem hinzuzufügen ist, dass ein tieferes Eindringen in die islamischen Religionswissenschaften, wie Koranexegese, Rechtswissenschaft und prophetische Überlieferung (ḥadīṭ) gute Kenntnisse der arabischen Sprachwissenschaften, wie Syntax, Morphologie und Rhetorik erfordern. Daher finden wir, dass der Rechtsgelehrte, Koranexeget oder „Geistliche“ meistens auch ein Gelehrter der arabischen Sprache war, wie z. B. Az-zamaḥṣarī (الرَّمَحْشَرِيُّ), der Korankommentator und Gelehrter der arabischen Sprachwissenschaften war. So weisen seine Werke häufig auf seine ausgedehnte Kenntnis der arabischen Sprache hin.

Zu den Formen der Bindung der arabischen Sprache an den Islam gehört, dass der religiöse Beweggrund eine Hauptursache für den Ansporn der Sprachgelehrten war, Regeln für das Arabische herzuleiten. Nachdem die Araber bei der Verbreitung des Islams mit den Sprachen anderer Völker in Berührung gekommen waren, fingen die Arabischsprecher an, von den Sprachen der anderen beeinflusst zu werden, und in ihrer Sprache begangen Fehler aufzutreten. Als die Sprachgelehrten befürchteten, dass sich dies in der Rezitation des Korans niederschlagen und dieser dadurch verfälscht werden könnte, stellten sie die Regeln für Syntax, Morphologie und Orthographie auf.

2. Geographische Seite: Wenn wir von der geographischen Seite sprechen, dann meinen wir jene Fläche auf der Erdkugel, die von den Sprechern des Arabischen als Erstsprache bewohnt wird. Das Arabische ist in den arabischen Staaten vom

(¹) Vgl. Brockelmann, Carl: Simitische Sprachwissenschaft, Leipzig, 1906, S. 43.

Atlantischen Ozean im Westen bis zum Persischen Golf im Osten die offizielle Sprache, die aus geographischer Sicht auf der Weltkarte eine nicht geringe Fläche darstellen. Der Gebrauch der arabischen Sprache ist jedoch nicht auf die arabischen Staaten beschränkt, sondern erstreckt sich darüber hinaus auch auf andere Staaten, deren Bewohner Arabisch sprechen, wie Indonesien, Malaysia und andere.

3. Demographische Seite: Sie lässt sich durch die statistische Bevölkerungszahl der Arabisch Sprechenden unter der Gesamtzahl der Weltbewohner herleiten, doch ist deren Kenntnis – genau genommen – nicht leicht zu ermitteln. Allerdings weisen die von den Medien verbreiteten und in den linguistischen Forschungen wiedergegebenen statistischen Zählungen darauf hin, dass die Zahl der Sprecher des Arabischen als Erstsprache mehr als 422 Mio., und die Zahl derjenigen, die sich seiner als Zweitsprache bedienen, mehr als 130 Mio. beträgt. Diese Zahlen sind schlechthin jedoch ungenau und vielleicht nur annähernd.
4. Historische und kulturelle Seite: Die arabische Sprache trug früher zur Bewahrung des arabischen und islamischen Erbes bei und hat über die Geschichte hin der arabischen und islamischen Kultur bedeutsame Dienste geleistet. Sie hat die Entwicklung des arabischen kulturellen Erbes in Wissenschaft, Literatur, Philosophie, Dichtung und anderen Bereichen in sich aufgenommen und bildet noch immer die Pflegerin für die arabische und islamische Kultur und deren Erbe.

Die von arabischen und muslimischen Gelehrten erbrachten zivilisatorischen Leistungen, die auf Arabisch niedergeschrieben sind, wie in Medizin, Astronomie, Geschichte usw., sind bis in unsere Zeit offenkundig. Die Rolle der arabischen Sprache hat jedoch nicht bei der Niederschrift des arabischen Erbes Halt gemacht, sondern war auch die Sprache der Übertragung für die Wissenschaften anderer Völker, an erster Stelle die griechischen Wissenschaft, da das Arabische diese Wissenschaften der Welt während des Mittelalters vermittelte, und da sie all das

vollbrachte, was bedeutet „dass sie eine lebende Sprache ist, die das experimentelle Stadium hinter sich hat“⁽¹⁾.

Daher „zeichnen sich die arabischen Wortlaute unter anderen Sprachen durch ihre Beständigkeit aus, und ihnen sind in mehr als eintausend Jahren keine grundlegenden Veränderungen widerfahren, weswegen ein Araber die das Erbe enthaltenden Bücher verhältnismäßig leicht lesen kann, auch wenn deren Schriftdarstellung etwas anders ist. Darin unterscheidet sich das Arabische von den europäischen Sprachen, da diesen zahlreiche Veränderungen widerfahren sind“⁽²⁾.

2. Arabisch als Fremdsprache erlernen

Bevor ich mich mitten in die Rede vom Arabischunterricht und die damit zusammenhängenden Fragen begeben, habe ich zunächst auf einen wichtigen Punkt hinzuweisen, der mit dem Gebrauch der beiden Begriffe „als Fremdsprache“ und „als Zweitsprache“ zusammenhängt. Lange Zeit pflegten die Linguistiker und Pädagogen in ihren mit dem Sprachunterricht verbundenen Studien diese beiden Fachbegriffe mit einer einzigen Bedeutung zu gebrauchen. Danach allerdings wurden sie auf die Notwendigkeit aufmerksam, zwischen den Bedeutungen eines jeden Begriffs zu unterscheiden, nachdem im Bereich des Sprachenunterrichts Entwicklungen stattgefunden hatten.

Durch die Unterscheidung zwischen den beiden Fachbegriffen finden wir, dass einige Forscher meinen, dass der Begriff „als Fremdsprache“ dann gebraucht wird, wenn bspw. ein Deutscher die arabische Sprache zum Gebrauch in Deutschland oder in denjenigen Ländern erlernen möchte, deren Bewohner Arabisch sprechen, was bedeutet, dass der Deutsche in diesem Fall nicht dazu genötigt ist, sie täglich zu

(1) Ḥalifah, ‘abdi ‘l-karīm: Taisir al-‘arabiyyah baina ‘l-qadīm wa ‘l-ḥadīth, 1. Aufl., Jordanien, 1986, S. 3.

(2) Al-‘Asad, Nāṣir ad-dīn: Tahqīqāt luġawiyya, al-mu’assasah al-‘arabiyyah, Libanon, 2003, S. 176.

gebrauchen, außer wenn erforderlich. Das heißt, die arabische Sprache rivalisiert mit der deutschen im täglichen Leben nicht. Der zweite Unterschied, den die Forscher vorweisen, ist mit dem Ort verbunden, an dem die Sprache erlernt wird, d. h., dass das Erlernen der Fremdsprache nicht in ihrer ursprünglichen Umgebung geschieht.

„Zweitsprache“ jedoch wird gebraucht, wenn die Sprache, die die betreffende Person erlernen möchte, im täglichen Gebrauch, als Unterrichtssprache an Universitäten und in Schulen, als offizielle Verkehrssprache und in Ansprachen oder gemeinsame Sprache unter einer Anzahl von Sprachen in einem einzigen Land mit der Muttersprache konkurriert. In diesem Fall überschreitet der Begriff „Zweitsprache“ die Grenzen des Begriffes „Fremdsprache“. Ein Beispiel hierfür ist der vielsprachige Staat Ghana, in dem nicht eine einzige gemeinsame Sprache von allen oder den meisten Menschen gesprochen wird, weswegen das Englische neben den anderen Sprachen zur Amtssprache geworden ist. Der zweite Unterschied besteht darin, dass wir die andere Sprache in ihrem Ursprungsland durch die unmittelbare Kommunikation mit ihren Sprechern erlernen.

Der Unterschied zwischen dem Sinn dieser beiden Begriffe veranlasst uns dazu, die Stärke des Gebrauchs des Fachbegriffs auf der Grundlage des Umfangs des Gebrauchs der Sprache und ihrer Konkurrenz zur Muttersprache anzuordnen. An erster Stelle kommt die Muttersprache, an zweiter die Zweitsprache und an dritter die Fremdsprache. Anscheinend hat das Arabische in einigen arabischen Staaten die Erfahrung des Gebrauchs dieser Fachbegriffe durchgemacht, wie in Algerien, wo das Französische nach der französischen Kolonialzeit eine vorrangige Stellung einnahm und nahezu die Erstsprache anstelle des Arabischen geworden wäre. Doch das Auftreten der Arabisierung gab dem Arabischen seine Stellung zurück. Den französischsprachigen Algeriern jedoch erlaubte der Umstand, das Arabische erst erlernen zu müssen, anfangs nicht, die Mutter- oder Zweitsprache zu sein. Vielmehr

erforderten die Umstände es von ihnen, das Arabische anfangs als Fremdsprache zu erlernen. Hierauf erreichte es die Stufe der Muttersprache.

Die Unterscheidung zwischen den Fachbegriffen „als Fremdsprache“ und „als Zweitsprache“, über den wir bei den Linguisten und Pädagogen lesen, geht von zwei Seiten aus: dem Ort, an dem die Sprache erlernt wird und dem Umfang ihres Gebrauchs. Anscheinend kam diese Unterscheidung zwecks des Sprachunterrichts selbst, Planung des Aufbaus geeigneter Lehrpläne und Befähigung der Lehrkräfte. Gleichzeitig übt diese Unterscheidung keinen Einfluss auf die Charakterisierung des die Sprache Erlernenden aus, denn wer eine zweite Sprache erlernt und imstande ist, sie zu gebrauchen, den interessiert es nicht, ob die Sprache, die er gelernt hat, als „Fremdsprache“ oder als „Zweitsprache“ bezeichnet wird.

Aufgrund dessen tritt die folgende Frage auf: Welche der beiden Bedeutungen soll ich in meiner Studie verwenden? Die Antwort ist, dass ich die beiden Begriffe in einer einzigen Bedeutung verwendet habe. Das heißt, dass ich mit dem Gebrauch beider Begriffe das Erlernen des Arabischen nach der Muttersprache meine, gleich, ob ihr Erlernen in jenen Ländern geschieht, deren Einwohner Arabisch sprechen, oder im Herkunftsland, in dem der Lernende lebt. Daher habe ich es für erforderlich gehalten, auf diese Angelegenheit hinzuweisen.

Was nun die Erfahrung des Erlernens des Arabischen als Fremdsprache betrifft, so ist diese kein Kind der Neuzeit, sondern hat alte historische Wurzeln, die auf ihre Anfänge im islamischen Zeitalter zurückgehen, als sich die arabische Sprache außerhalb der Grenzen der Arabischen Halbinsel verbreitete und zahlreiche verschiedene Völker sich ihr zuwandten, um sie zu erlernen. Was bei dieser Erfahrung jedoch Erstaunen hervorruft, ist, dass zahlreiche der die arabische Sprache Erlernenden sie so sehr beherrschten, bis sie zur Erstsprache wurde. Der Beweis hierfür ist, dass viele Verfasser der Bücher des arabischen und islamischen Erbes keine Araber waren, in der Niederschrift ihrer Werke in der arabischen Sprache

jedoch Einzigartiges leisteten. Ein Beispiel hierfür soll uns der Meister des Arabischen, Sibawaihi, sein, der das bekannteste Werk über die Regeln der arabischen Sprache verfasste, obwohl er Perser war.

Da diese Erfahrung einzigartig war, setzen wir uns eifrig dafür ein, Informationen oder ausreichende Antworten zu erhalten, die uns auf die Kenntnis von genauen Einzelheiten in der früheren Erfahrung mit dem Erlernen des Arabischen, die Kenntnis von den Unterrichtsmethoden, die die Araber beim Arabischunterricht damals befolgten, und die Wege, über die die Lernenden die arabische Sprache erlernen konnten, hinweisen.

Die in den Büchern des arabischen Erbes verfügbaren Informationen und die mit der Erfahrung des Arabischlernens und -Unterrichts in früheren Jahrhunderten zusammenhängenden historischen Überlieferungen geben uns eine allgemeine Vorstellung, aus der wir folgern, dass das Erlernen des Arabischen höchstwahrscheinlich durch Konzentration auf Regeln, Vokabeln, Lesen, Übersetzen, Besuch wissenschaftlicher Sitzungen zur Kenntnis der religionsrechtlichen Wissenschaften, Auswendiglernen von Koranversen, Gedichten, Predigten, Gleichnissen und anderen Arten der Reden der Araber zu geschehen pflegte.

Bei den früheren Gelehrten gibt es Hinweise, die bestätigen, dass die Integration mit den Arabisch Sprechenden, die unmittelbare Berührung mit ihnen und Arabisch von ihnen zu hören und mit ihnen zu sprechen den größten Einfluss auf das Erlernen des Arabischen hatten, was jedoch die Existenz von anderen Orten oder vielfältige gebrauchte Mittel zum Arabischunterricht nicht ausschließt.

In eben diesem Zusammenhang haben wir Unterrichtswerke nicht zu vergessen, die aufkamen, um den Arabischunterricht zu erleichtern. So finden wir insbesondere im abbasidischen Zeitalter, dass die Gelehrten des Arabischen sich vermehrt für den Arabischunterricht für Nichtaraber interessierten und sich dem Verfassen solcher Werke zuwandten, um die syntaktischen und morphologischen Regeln darzulegen

und in leicht verständlichem Stil zu erklären. Ein solches Werk ist *Al-‘awāmil al-mi‘a an-naḥwiyya fī ‘uṣūl al-‘arabiyya* (العوامل المائة النحوية في أصول العربية) des ‘Abdu ‘l-Qāhir al-Ġurġānī (عبد القاهر الجرجاني), das er in dem Wunsch verfasste, denjenigen, die auf leichte Weise Arabisch lernen wollten, eine arabische Grammatik anzubieten und ihnen das Erlernen des Korans und Verstehen seiner Bedeutungen zu erleichtern⁽¹⁾. Anscheinend waren die Lehrbücher den drei Unterrichtsstufen angepasst:

1. Anfänger: Zu den für diese Stufe geeigneten Unterrichtsbüchern gehören die folgenden:

- *Al-ġumal fī ‘n-naḥw* (الجمال في النحو) des Abu ‘l-Qāsim az-Zaġġāġī (أبو القاسم الزجاجي). Anscheinend hatte az-Zaġġāġī beim Verfassen seines Buches aus der Erfahrung im Unterricht profitiert, da er Lehrer in der Umayyaden-Moschee in Damaskus war. Dieses Buch fand unter Lernenden im syrischen Raum Verbreitung und erlangte auch im Ḥiġāz, Maghreb und in Ägypten Bekanntheit. Der Historiker al-Yāfi‘ī (اليافعي 1299–1366) charakterisierte dieses Buch als nützlich für jeden, der es liest⁽²⁾.
- *Al-wādiḥ fī ‘n-naḥw* (الواضح في النحو) des Abū Bakr az-Zubaidī (أبو بكر الزبيدي). Anscheinend verfasste dieser sein Werk, nachdem der Amīr al-Mustanṣir bi-‘Llāh (المستنصر بالله) ihn als Lehrer für seine Kinder ausgewählt hatte. Er profitierte aus az-Zaġġāġīs Erfahrung, und zu den Vorzügen des Buches gehört, dass es verbreitete, in Gebrauch befindliche leichte Beispiele umfasst.

2. Mittelstufe: Für diese Stufe war das Buch *Al-Luma‘* (اللمع) von Ibn Ġinnī (ابن جنّي 920–1002) geeignet. Das Werk beschränkt sich auf die Darlegung der notwendigen grundlegenden Fragen beim Erlernen des Arabischen, wobei es sich von den Meinungsverschiedenheiten unter den Gelehrten und subtilen linguistischen Einzelheiten fernhält. Anscheinend wurde es von Ibn Ġinnī gegen

⁽¹⁾ Vgl. Al-Ġurġānī, ‘Abdu ‘l-Qāhir: *Al-‘awāmil al-mi‘a an-naḥwiyya fī ‘uṣūl al-‘arabiyya*, 2. Auf., Kairo, 1988, S. 4.

⁽²⁾ Vgl. Al-Yāfi‘ī, ‘Afif ad-Dīn (‘Abū Muḥammad): *Mirāt al-ġinān wa ‘ibrat al-yaqzān*, 2. Bd., 1. Aufl., Libanon, 1997. S. 249.

Lebensende verfasst, nachdem er sich in den Wissenschaften der arabischen Sprache ausgezeichnet hatte und zu einer ihrer Autoritäten geworden war. So wollte er ein Buch niederschreiben, das das Erlernen des Arabischen sowohl für Araber selbst als auch für Nichtaraber erleichtert.

3. Fortgeschrittene: Diese Stufe ist für die in der arabischen Sprache Fortgeschrittenen, für die das Buch von Sībawaihi (سبويه) geeignet ist, was natürlich ist, da Sībawaihi darauf abzielte, tiefer in die Syntax einzudringen und gleichzeitig Arabisch zu unterrichten.

Andererseits vertreten einige neuere arabische Studien ⁽¹⁾ die Meinung, dass die alten Gelehrten wichtige pädagogische Aussagen gemacht haben, die den modernen linguistischen Theorien über den Sprachenunterricht sehr nahe kommen. Vielmehr glauben die Verfasser dieser Studien, dass es möglich ist, neue, für dieses Zeitalter taugliche Theorien zu schaffen, die eine Mischung aus den alten arabischen Aussagen und den modernen pädagogischen Grundlagen und Grundsätzen darstellen. Sehen wir beispielsweise in den Büchern von Al-Ġāhiz (الجاحظ) und Ibn Ḥaldūn (ابن خلدون) nach, dann finden wir darin zahlreiche Hinweise auf pädagogische und linguistische Grundsätze beim Sprachenunterricht. Diese Grundsätze werden auch in der heutigen Zeit noch befolgt. So sagten beide, dass das Erlernen einer Sprache der Wiederholung bedarf, als auch, dass es vorteilhafter ist, sie unter ihren Sprechern zu erlernen, usw.

Was die Erfahrung des Erlernens einer Sprache in der neueren Zeit angeht, so unterscheidet sich ihr Fall von der Vergangenheit, da sich im vergangenen Jahrhundert im Bereich des Unterrichts und Erlernens von Sprachen große, rasche und fortwährende Sprünge ereignet haben und er von der Entwicklung der verschiedenen Wissenschaften beeinflusst worden ist. So traten Wege zum Sprachenunterricht und Theorien zum Erwerb der Muttersprache, dem Erlernen einer

(¹) ‘Ali, ‘Ibrāhīm ‘Ali: Al-maqūlāt at-tarbawīyya fī at-tarāt al-‘arabī, unveröffentlichte Masterarbeit, ma‘had al-ḥurṭūm, Sudan, 1983.

Zweitsprache, Methoden zum Studium der von den Sprachenschülern begangenen Fehlern, Lehrbücher, die vom eingetretenen technologischen Fortschritt und demjenigen der Kommunikationsmittel profitieren usw. auf. Zweifellos hat die arabische Sprache aus dieser Entwicklung Nutzen gezogen, so dass ihr Unterricht mit dem Sprachenunterricht verbundenen Fundamenten, Grundsätzen und Theorien unterliegen.

3. Die Schwierigkeit, Arabisch zu erlernen zwischen Wirklichkeit und Einbildung

Wenn von Sprachen und deren Erlernen die Rede ist, dann wiederholt sich auf den Zungen der Leute die Einteilung der Sprachen in zwei Kategorien: leichte und schwierige Sprachen. Anscheinend geht die Anwendung dieser Urteile bei der Charakterisierung von Sprachen durch die Menschen meistens von einer beim Erlernen einer Sprache persönlich gemachten Erfahrung aus, oder sie bewerten ihre Leichtigkeit, indem sie sich auf den Grundatz der Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit ihrer Muttersprache mit der Zweitsprache stützen. Steht die Zweitsprache der Muttersprache nahe, dann sagen sie von ihr, dass sie leicht ist, ist das Gegenteil der Fall, dann sagen sie von ihr, sie sei schwer. So findet ein Arabischsprachiger beispielsweise, dass es schwer ist, Deutsch zu lernen, weil das Arabische und das Deutsche weit voneinander entfernt sind, während ein Englischsprachiger findet, dass das Deutsche weniger schwierig ist, als es der Arabischsprachige findet, wegen der verhältnismäßigen Nähe des Deutschen zum Englischen.

Was jedoch die Sicht der zahlreichen pädagogischen und linguistischen Forschungsarbeiten zu diesem Thema angeht, so weisen sie darauf hin, dass sich die Schwierigkeit oder Leichtigkeit, eine Sprache zu erlernen, nicht nur nach der Natur der Sprache selbst richtet, sondern auch von anderen Umständen beeinflusst wird, die die Sprache kompliziert oder einfach machen. Es sind im allgemeinen mit den wesentlichen Bestandteilen des Sprachlernprozesses verknüpfte Umstände, wie

gesellschaftliche, wirtschaftliche, psychologische oder politische, die den die Sprache Erlernenden umgeben, die Vorgehensweise des Sprachlehrers im Unterricht, die Art und Weise, wie die Lehrbücher die Sprache darlegen oder die geringe Zahl der Unterrichtsstunden usw. Daher bekräftigen die Sprachgelehrten, dass es möglich ist, jede Sprache zu erlernen, wenn die geeignete Unterrichtsumgebung vorhanden ist und jegliche Probleme entfallen, die das Lernen behindern. Unterscheiden sich diese Umstände von einem Lernenden zum anderen, finden wir auch Unterschiede in ihren Meinungen über die Sprache.

Das Arabische jedoch wird in die Liste der schwierigen Sprachen der Welt eingeordnet, und diese Charakterisierung wird von jedem wiederholt, der die Erfahrung gemacht hat, es zu erlernen, so dass sie zu einer wirklichen Charakterisierung geworden ist, durch die sich das Arabische auszeichnet. Möchte nun jemand es erlernen, dann glaubt er, er bräuchte dazu Wunder und gewaltige Energie. Samuel Zwemer (1867–1952) ging sogar soweit, es als „die Sprache der Engel“⁽¹⁾ zu bezeichnen.

Als Folge dieser der arabischen Sprache anhängenden Charakterisierung begannen mit Anfang des 20. Jhs. zahlreiche Vorschläge aufzutreten, die dazu aufriefen, die arabische Sprache zu vereinfachen. Nach Meinung der Vertreter dieser Vorschläge besitzt das Arabische zu komplizierte Regeln, die schwer zu erlernen sind und zahlreiche Ausnahmen enthalten, in seiner Orthographie verzweigt und unfähig ist, sich der zivilisatorischen Entwicklung anzupassen und die modernen Wissenschaften aufzunehmen, in seinem Niveau über dem Verständnis der Menschen erhoben. Daher machten sie die folgenden Lösungsvorschläge:

1. Aufgabe des Hocharabischen zugunsten des Gebrauchs der Dialekte
2. Verringerung der Formen der arabischen Buchstaben

(¹) Vgl. Zwemer, Samuel: Arabia: The Cradle of Islam, Fleming H. Revell, New York, 1900, S.250.

3. Änderung der Art der Vokalisation durch Hinzufügung von Buchstaben oder anderen Zeichen
4. Verwendung der lateinischen Buchstaben anstelle der arabischen
5. Nichtberücksichtigung der Flexionsendungen.

Die vorgenannten Forderungen nach Vereinfachung der arabischen Sprache waren Totgeburten und wurden nicht auf dem Boden der Realität umgesetzt, da sie heftigen Widerspruch und Ablehnung seitens der Linguistiker, Forscher, Dichter und derjenigen fanden, die über ihre Ursachen nachdachten und sich dagegen stellten. Wollen wir ihre Meinungen erörtern, so fangen wir mit der Frage der Flexionsendungen an, wobei wir die deutsche Sprache als Beleg dafür anführen, dass die Erscheinung der Flexionsendungen nicht allein auf das Arabische beschränkt ist. Das Deutsche unterteilt bspw. die Substantive in männliche, weibliche und sächliche, und jedes Substantiv hat einen bestimmten und einen unbestimmten Artikel. Die bestimmten und unbestimmten Artikel ändern sich auf der Grundlage der vier Deklinationsfälle Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ.

Die Vielzahl der Regeln und Ausnahmen sind nicht einzig in der arabischen Sprache zu finden, sondern in jeder Sprache der Welt gibt es viele oder wenige Regeln. Die Beispiele für Abweichungen von den Regeln sind nicht dergestalt umfangreich, wie sie von ihnen dargestellt werden, denn was sollen wir über das Deutsche sagen, bei dessen Erlernen man sich zu jedem Substantiv den dazugehörigen Artikel und die Pluralform zu merken hat, da es für diese Fälle keine feststehenden Regel gibt. Dennoch haben die deutschen Linguistiker versucht, mit der Einführung von sekundären Zeichen dem Lernenden zu helfen, die Pluralformen und die bestimmten Artikel zu kennen. So sind beispielsweise die Substantive mit der Endung *-ung* weiblich und haben den Artikel *die*.

Die Behauptung, die arabische Sprache sei unfähig, mit der zivilisatorischen Entwicklung Schritt zu halten und die Wissenschaften in sich aufzunehmen, ist eine

Beschuldigung, die zur Entgegnung darauf keines Scharfsinns bedarf. Wäre die arabische Sprache nicht imstande, mit der Zeit Schritt zu halten, so würde sie nicht in jedem der früheren mehr als 14 Jahrhunderte zugegen gewesen sein. Vielmehr nahm sie im abbasidischen Zeitalter die wissenschaftlichen und philosophischen Themen auf, die aus anderen Sprachen übersetzt worden waren. Wir möchten auch an Joseph Vendryes (1875–1960) erinnern, der sagte: „Wir wissen von überhaupt keiner Sprache, die unfähig gewesen wäre, einem Menschen zu dienen, der eine Idee hat, die er ausdrücken möchte. Wir dürfen nicht auf jene unfähigen Schriftsteller hören, die ihren Sprachen die Verantwortung für die Unzulänglichkeit in ihren Büchern auferlegen, da sie selbst im allgemeinen für diese Unzulänglichkeit verantwortlich sind“⁽¹⁾.

Wenden wir uns der Idee der Aufgabe der Hochsprache zugunsten des Gebrauchs der Dialekte zu, so wurde diese zuerst von dem britischen Ingenieur William Willcocks (1852– 1932) vorgeschlagen, der die Ursache für das Versagen der Ägypter auf dem Gebiet des Erfindens und Erdenkens darauf zurückführte, dass sie sich beim Schreiben und Verfassen auf die Hochsprache stützten. Daher übersetzte er die Bibel und Teile von William Shakespeares (1564–1616) Theaterstücken in den ägyptischen Dialekt. Hierauf folgte ihm Salāma Mūsā (سَلَامَةُ مُوسَى 1889–1959), der häufig mit dem Argument die Dialekte propagierte, dass sie leichter zu gebrauchen seien und größere Ausdrucksmöglichkeiten hätten als die Hochsprache. Sehen wir uns jedoch seine Schriften und Werke an, dann finden wir, dass die meisten davon nicht im Dialekt geschrieben sind, was einen Widerspruch zu seiner Meinung bedeutet. Anscheinend beherrschte er die Kunst, ohne Nachweis Regeln anzuwenden, da er uns daran erinnert, Ibn Ḥaldūn (ابن خَلْدُون) beschuldigt zu haben, die Ideen der „Brüder der Reinheit“ (إِخْوَان الصِّفَا Iḥwān aṣ-Ṣafā) gestohlen und sich selbst zugeschrieben zu haben.

(¹) Vendryes, Joseph: Le Langage. Introduction linguistique à l'histoire, S. 406.

Abschließend machen wir bei der Frage der Orthographie in der arabischen Sprache Halt, von der ich meine, dass ihre Vertreter Recht damit haben, sie zu erwähnen. Die größten Probleme in diesem Thema sind:

1. Schreibung des *Hamza* (الهمزة), dessen Formen entsprechend seiner jeweiligen Stellung im Wort vielgestaltig sind (ء ، ؤ ، ئ), wie in *'abnā'ahum* (أَبْنَاءُهُمْ), *'abnā'uhum* (أَبْنَاءُهُمْ), *'abnā'ihim* (أَبْنَائِهِمْ).
2. Schreibung des Buchstaben *Alif* (الألف), der bisweilen in dieser Form auftritt, wie in dem Wort *šakā* (شَكَا) und bisweilen in dieser Form, wie in *ramā* (رَمَى) und bisweilen geschrieben, jedoch nicht gesprochen wird, wie in den folgenden Wörtern: *ramau* (رَمَوْا), *sa'au* (سَعَوْا), *darasū* (دَرَسُوا) usw. und bisweilen gesprochen, jedoch nicht geschrieben wird, wie in den folgenden Wörtern: *hādihī* (هَذِهِ), *lākin* (لَكِنْ), *dālika* (ذَلِكَ) usw.

Diese orthographischen Probleme sind für den Lernenden verwirrend, und es ist für ihn schwer, sie sogleich in sich aufzunehmen, wenn sie ihm das erste Mal erklärt werden. Daher versuchten viele der Forscher ein Projekt zur Lösung dieser Probleme vorzuschlagen, gelangten jedoch zu keinem vollständigen Projekt. Das veranlasste 'Abd al-ʿAzīz Fahmī zu dem Vorschlag, anstatt der arabischen die lateinischen Buchstaben zu verwenden, in dem Glauben, dies würde dabei helfen, das Problem zu lösen. Allerdings bedeutet dieser Vorschlag, dass wir das gesamte auf Arabisch niedergeschriebene Erbe hinter uns werfen, da, nachdem sich die kommenden Generationen eine Zeitlang an die Schreibung mit lateinischen Buchstaben gewöhnt haben, die arabischen Buchstaben, mit denen das Erbe niedergeschrieben ist, für sie fremd sein werden. Außerdem stellen wir denjenigen, der an der Lektüre des arabischen Erbes Gefallen hat, vor ein Problem: Wie kommen wir dazu, ihn das Arabische in lateinischen Buchstaben zu lehren, während das schriftliche Erbe in arabischer Schrift verfasst ist?

Niemand leugnet, dass das Arabische eine schwere Sprache ist, doch reicht dies nicht bis zum Grad der Unmöglichkeit, sie zu erlernen, da jede Sprache auf der Welt ihre Regeln, Buchstaben und ihr System hat, die der Anstrengung bedürfen, um sie zu erlernen. Wenn wir über die Vereinfachung des Arabischen sprechen, brauchen wir keine Anwendung allgemeiner Regeln ohne gründliche Überprüfung, noch bloße Losungen, sondern wir brauchen wirklich eine Bestimmung der Stellen, wo die Schwierigkeiten der arabischen Sprache sind, und den Versuch, sie zu lösen, da die Erfassung der Schwierigkeiten den ersten Schritt in der Entwicklung ihres Unterrichts darstellt.

Die Bestimmung dieser Schwierigkeiten kommt nicht durch Schätzung, sondern wir entnehmen sie den wissenschaftlichen Feldforschungen, die uns mit Sicherheit eine Grundlage von Angaben und guten Hinweisen zu diesem Thema liefern werden, da sie sich auf Lernende verschiedener Nationalität konzentrieren, deren Meinungen zu den Schwierigkeiten erkunden, denen sie sich gegenüber sehen, und versuchen, die von ihnen gemachten Fehler genau zu beobachten. Weiterhin streben sie danach, die Ursachen hinter diesen Fehlern zu erkennen. Diese Forschungen sind nicht wenige, und es liegen uns zahlreiche davon vor, und es ist leicht, sie zusammenzustellen, zu studieren und zu analysieren und hierauf die geeigneten Lösungen aufzustellen, die dabei helfen, das Erlernen des Arabischen zu erleichtern.

In jeder Forschungsarbeit, die den Arabischunterricht für Nichtaraber behandelt, wiederholen sich die Schwierigkeiten, denen der die arabische Sprache Erlernende begegnet. Wollten wir alle Forschungsarbeiten zusammenstellen, die die Schwierigkeiten behandeln, denen sich der das Arabische Erlernende gegenüber sieht, dann könnten wir eine lange Liste aufstellen, für die die vorliegende Forschungsarbeit nicht ausreicht, um sie alle zu erwähnen. Allerdings bringen wir in den folgenden Zeilen einige allgemein mit diesem Thema verknüpfte Bemerkungen vor:

1. Einige Schwierigkeiten, die dem die arabische Sprache Erlernenden zu schaffen machen, tun dies auch den Arabischsprechenden, wenn sie in der Schule Arabisch lernen, insbesondere betreffend der Syntax, wie die Kenntnis der linguistischen Unterschiede zwischen den Bedeutungen von *kāna wa-ʾaḥwāṭuhā* (كَانَ وَأَخْوَانُهَا).
2. Bevor mit dem Unterricht angefangen wird, muss unbedingt das Niveau der Lernenden ihre Kenntnis der Muttersprache, ihre Beweggründe dafür, Arabisch zu lernen, und die Kenntnis ihrer vorangehenden Erfahrungen im Erlernen einer anderen Sprache bestimmt werden, da diese Dinge zur Erstellung eines für sie speziellen Lehrplans wichtig sind.
3. Man soll die Lehrpläne für den Arabischunterricht aller Lernenden mit gemeinsamen Schwierigkeiten miteinander verbinden, da dies den Zeitaufwand verringert und positive Ergebnisse bringt.
4. Man soll sich auf zwischen dem Arabischen und der Muttersprache des Lernenden vergleichende Studien konzentrieren, da solche Studien dem Lehrer Ergebnisse liefern, auf die er sich im Arabischunterricht stützen kann.
5. Durch den Rückgriff auf die Schreibung des Arabischen mit den Buchstaben anderer Schriftsysteme lässt sich meistens keine genaue Aussprache der arabischen Laute erreichen, was zur Behinderung des Lernens führt. Was mich dazu geführt hat, über diesen Punkt zu sprechen, ist, dass einige Schüler beim Lernen auf diese Methode zurückgreifen, d. h., dass sie die arabischen Wörter entsprechend derer Aussprache wie Wörter in ihrer eigenen Sprache schreiben. Ebenso behelfen sich einige zweisprachige Wörterbücher (Arabisch/... – .../Arabisch) lateinischer Buchstaben zur Schreibung der arabischen Stichwörter, was zwar eine gute Sache ist, jedoch nicht immer, da daraus ein schwerwiegender inakzeptabler Aussprachefehler des Wortes erwachsen kann, worauf der Laut oder das Wort im Gedächtnis für lange Zeit mit falscher Aussprache gespeichert wird, und die das Arabische Erlernenden brauchen in der Anfangsphase ihres Erlernens eine gesunde Sprachumgebung. Zudem setzt der Gebrauch besonderer Transkriptionszeichen in

den Wörterbüchern voraus, dass der Lernende sich damit auskennt. Solche Dinge weiß der Linguistiker und Spezialist, die meisten Lernenden haben davon jedoch keine Ahnung. Ein Beispiel hierfür ist, dass das arabische Wort *naʿṣ* (نعش) „Totenbahre“ im zweisprachigen Wörterbuch von Langenscheidt, Arabisch/Deutsch – Deutsch/Arabisch, auf folgende Weise geschrieben wird: (naʿʃ), da der Buchstabe *ʿAin* (العَيْن) mit diesem Zeichen wiedergegeben wird: ʿ. Allerdings stellt sich einem die Frage: Wie kann jemand, der nicht Arabisch kann, den Buchstaben ع mittels dieses Zeichens aussprechen, wenn er diese Zeichen nicht kennt?

Diese Erscheinung finden wir übrigens bei den arabischsprachigen Linguisten, die keine Kenntnis vom deutschen Alphabet haben, wenn sie bspw. die Namen deutscher Orientalisten, die über die arabische Sprache geschrieben haben, in arabischen Buchstaben schreiben, so dass sie bezüglich der Aussprache ihrer Namen Fehler machen, und so finden wir selten einen Linguisten, der ihre Namen der richtigen Aussprache entsprechend schreibt. Beispiel hierfür ist der Name „Brockelmann“, den sie so schreiben: بروكلمان , während es gemäß der deutschen Aussprache richtiger ist, ihn so zu schreiben: بروكلمن . Ebenso verhält es sich mit den Namen der folgenden deutschen Orientalisten: Theodor Nöldeke, Gotthelf Bergsträßer und Johann W. Fück, die sie auf Arabisch so schreiben: نولدكه , بيرجشتريسر , فوك . Vielleicht haben die Übersetzer zu dieser Erscheinung beigetragen, als sie die deutschen Namen auf Arabisch schrieben.

6. Der Arabischlehrer hat großen Anteil daran, wenn es schwerfällt, die arabische Sprache zu erlernen, insbesondere, wenn dies durch nicht dafür spezialisierte Personen geschieht. Es gibt zahlreiche Fälle, in denen Personen Arabisch ohne Kenntnis der grundlegenden Dinge in der arabischen Sprache oder ohne erforderliche Qualifizierung zur Lehrtätigkeit unterrichten. Sie rechtfertigen ihren Arabischunterricht nur, indem sie sich darauf stützen, dass das Arabische ihre

Muttersprache ist. Es ist keine Übertreibung zu sagen, dass wenn man sie nach dem einfachsten Problem in der arabischen Sprache oder nach Unterrichtstheorien fragt, sie darauf nicht antworten können. Ja, sie sind nicht einmal imstande, Hocharabisch zu sprechen oder eine Abhandlung ohne Fehler darin zu schreiben.

7. Die arabische Sprache bedarf der statistischen Berechnung, die uns sehr dabei hilft, ein im Arabischen bestehendes Problem nachzuweisen oder zu widerlegen. So manche linguistische Forschungsarbeit wiederholt die Aussage: Zu den Schwierigkeiten, mit denen der die arabische Sprache Erlernende zu kämpfen hat, gehört die Existenz der folgenden Konsonanten im Arabischen: ع ، ح ، ق - ق ، هـ ، ح . Hier stellt sich die Frage: Wie groß ist die Zahl der Radikale in der arabischen Sprache, die diese Buchstaben enthalten? Die statistisch-linguistischen Studien weisen darauf hin, dass die Buchstaben ع ، ح ، ق in den Radikalen der arabischen Sprache sich im Mittelmaß wiederholen⁽¹⁾. Wenn sich daher die Arabischschüler über die schwierige Aussprache dieser Buchstaben beklagen, dann hilft die Verminderung des Prozentsatzes, in dem sie im Arabischen gebraucht werden, bei der Überwindung dieses Problems. Außerdem besteht die Schwierigkeit der Aussprache einiger Buchstaben nicht nur im Arabischen, sondern in jeder Sprache gibt es Buchstaben, die sich in der Muttersprache des Lernenden nicht finden. So gehört zum Beispiel der mit den Buchstaben *ch* dargestellte Laut, wie in dem Wort *nicht* zu den hervorstechendsten Problemen, denen sich der das Deutsche Erlernende gegenüber sieht. Daher versucht der Lernende diese Buchstaben entsprechend dem ihm am nächsten kommenden Laut in der Muttersprache auszusprechen. Meistens sprechen die Lernenden das deutsche *ch* wie *ش* (ش) im Arabischen oder *sh* im Englischen aus usw. Trotzdem lässt der Lernende den Deutschsprachigen gegenüber nicht seinen Ärger über diese Aussprache erkennen. Weiterhin ist es natürlich, wenn der Sprachschüler einige Buchstaben nicht aussprechen kann, insbesondere, wenn er sie in einem späten Stadium gelernt hat,

(¹) Vgl. Al-Ḥuraišā, Ḥalaf: Binyat an-nas aš-šif'rī, In: Dirāsāt, 36. Bd., Nr. 3, Jordanien, 2009, S. 646.

das in der Linguistik mit dem Fachbegriff *kritische periode* bezeichnet wird⁽¹⁾. Aufgrund dessen dürfen wir unsere Erwartungen an den das Arabische Erlernende nicht so hoch stellen, dass er ein Niveau erreichen würde, auf dem er mit Al-Mutanabbī konkurrieren könnte, da die schwierige Aussprache einiger arabischer Buchstaben eine seit alter Zeit auftretende Erscheinung ist. So überliefern uns die Bücher des Erbes zahlreiche Geschichten, die darauf hinweisen, dass einige derjenigen, die früher das Arabische erlernten, einige arabische Buchstaben nicht richtig aussprachen.

8. Jeder, der irgendeine Sprache erlernt, steht dabei Schwierigkeiten gegenüber, weswegen das Arabische nicht die einzige Sprache auf der Welt ist, deren Erlernen einem schwerfällt, sondern was wir brauchen, ist eine neue Sicht auf die syntaktischen, morphologischen und orthographischen Regeln, die Erstellung von Wörterbüchern und die Konzentration auf die arabische Sprache der Gegenwart, um mit der Entwicklung Schritt zu halten, die Veränderung und Aktualisierung erfordern. Gleichzeitig brauchen wir nicht die Vereinfachung, die auf Weglassen und Abschaffen als schnellstes Mittel zur Lösung des Problems zurückgreift.
9. Wenn die Rede auf die Vereinfachung der arabischen Sprache kommt, prallt sie auf eine entgegengesetzte konservative Strömung, deren Vertreter meinen, dass das Arabische als schwierige Sprache zu bezeichnen, übertrieben ist. Es ist verwunderlich, dass wenn wir sie bezüglich einer neuen linguistischen Erscheinung oder eines Problems in der arabischen Sprache um Auskunft bitten, weder eine Lösung noch eine Meinung vorbringen, da sie entweder am Alten festhalten, nicht zu antworten vermögen oder jede Erneuerung gänzlich ablehnen. All das bringen sie mit dem Argument, ihre Sprache zu lieben und an ihr festzuhalten. Wir wollen ihnen hier nicht das Recht absprechen, sie zu lieben. Es ist natürlich, dass jeder auf seine Sprache stolz ist und sie liebt – wozu er das Recht hat –, aber wir brauchen

⁽¹⁾ Die im Englischen *critical period* genannte Phase bedeutet, dass man nach dem Eintritt in die Pubertät die Aussprache der Laute einer Zweitsprache nicht mehr vollkommen erlernen kann.

Forscher, die imstande sind, zwischen der Liebe zu einer Sprache und der systematischen wissenschaftlichen Fähigkeit zu unterscheiden, ihre gegenwärtigen Probleme zu lösen. Liebe ist die sentimentale Seite, und praktische systematische Arbeit ist die verstandesmäßige Seite. Es besteht kein Hinderungsgrund, sie beide miteinander zu verbinden, doch ohne dass die Sentimentalität den Verstand überwältigt.

10. Die Vokalisierung gehört zu den Themen, die es verdienen, sich bei ihnen aufzuhalten. Vielmehr ist die Forderung einiger Forscher nach Gebrauch von Buchstaben anstelle von Vokalzeichen nicht aufs Geratewohl gekommen, sondern als Folge der Existenz eines wirklichen Problems nicht in der arabischen Sprache, sondern bei denjenigen, die sie gebrauchen.

Die Vokalzeichen spielen in den zahlreichen Wissenszweigen der arabischen Sprache eine wichtige Rolle. So finden wir ihren Einfluss deutlich in der Bedeutungsänderung, wenn aufgrund ihrer Veränderung eine Änderung in der Bedeutung eintritt. In der Syntax sind sie das Hauptelement der Desinentialflexion, in der Morphologie sind sie Teil der Konstruktion der morphologischen Paradigmen, und in der Phonetik spielen sie eine hervorragende Rolle beim Aufbau der arabischen phonetischen Silben. Ebenso helfen sie dabei, das Lesen zu erleichtern, da „ohne sie die Aussprache unmöglich ist“⁽¹⁾. In der Metrik finden wir sie äußerst wichtig, da wir ohne sie keine richtigen Versfüße (*taf'īlat* تَفْعِيْلَات) erhalten.

Das übertriebene Weglassen der Vokalisierung in den Texten förderte die Verbreitung des Problems von Sprachfehlern bei den Arabischsprechern, da wir in der informativen Sprache häufig den Ausdruck *qāla šuhūdu 'ayān* (قَالَ شُهُودُ عَيَانَ) hören, während es richtig *'iyān* (عَيَانَ) heißen muss. Sie sagen *'unwatan* (عُنُوَّة) anstatt *'anwatan* (عَنْوَة) und *tağruba* (تَجْرُبَة) anstatt *tağriba* (تَجْرِبَة). Der Unterschied zwischen

(¹) As-suyūṭī, Ġalāl ad-Dīn: *Al-ʿAšbāh wa 'n-nazā'ir*, 1. Bd., 1985, S. 93.

Vokalisierung in der Syntax und Vokalisierung in der Morphologie ist der, dass der Sprecher bei ersterer ihr durch den Gebrauch der Vokallosigkeit entflieht, ohne dabei die Bedeutung zu ändern, während es bei zweiterer umgekehrt ist.

Wäre die Angelegenheit nur dabei stehengeblieben, doch die Vernachlässigung der Vokalisierung ist auf einige Arabischlehrbücher für Arabisch als Fremdsprache übergegangen. Bis vor kurzem konnten wir einige Lehrbücher sehen, die die Texte ohne Rücksichtnahme auf den Lernenden zusammenstellten, und ich weiß nicht, ob der Grund hierfür Unachtsamkeit ist, oder ob einige Verfasser darin Zeitverschwendung sehen.

Die modernen technischen Hilfsmittel tragen zur Lösung des Problems bei, dem sich die alten arabischen Bücher und Lexika bezüglich der Schreibung der Vokalzeichen gegenübersehen, da sie der Methode folgten, anstelle der Vokalzeichen die Wörter und Buchstaben zu nennen. Ein Beispiel hierfür ist das Wort *Tilimsānī* (تِلْمِسَانِي), dessen Vokalisierung von Ibn al-Atīr (ابن الأثير) folgendermaßen beschrieben wird: „*Tilimsānī* mit *Kasra* versehenem *Tā'* und *Lām*, mit *Sukūn* versehenem *Mīm*, mit *Fatha* versehenem *Sīn* und *Nūn* am Ende“⁽¹⁾. Daher haben wir angesichts der technologischen Entwicklung keine Entschuldigung, die Vokabeln ohne Vokalisierung zu lassen, und es ist nicht verständlich, beim Durchstöbern des Internets oder der willkürlichen Auswahl eines Buches, einer Forschungsarbeit oder einer Zeitschrift davon überrascht zu werden, dass diese zu mehr als 90% nicht mit Vokalzeichen versehen sind. Leider finden wir dies auch bei den Spezialisten für die arabische Sprache, und so sind die meisten ihrer Abhandlungen ohne Vokalzeichen, und sogar zahlreiche Herausgeber von Handschriften kümmern sich nicht um die Vokalisierung der Wörter in Versen von Gedichten, die auf jeden Fall vokalisiert gehören.

(¹) Ibn Al-ʿatīr, ʿIzzu ʿd-dīn: Al-lubāb fi tahdīb al-ʿansāb, 1. Bd., Bagdad, S. 220.

Wie können wir daher also die Einzelwörter und Texte ohne Vokalzeichen lesen? Wie können wir die arabische Sprache ohne Vokalzeichen unterrichten? Und was wird jemand antworten, der Arabisch lernt, wenn wir ihm einen Satz vorlegen, den er zuvor noch nicht gelesen hat und der ohne Vokalzeichen ist, und dann von ihm fordern, ihn zu lesen? Kann er zum Beispiel das Wort *al-b.rr* (البر) im folgenden Satz ohne Vokalzeichen richtig lesen: *yu'ğibuni 'l-birr* (يُعجِبُنِي البرُّ)? Vielleicht wird die Antwort lauten: Ja. Aber ich zweifele daran, da das Wort *al-b.rr* (البر) entsprechend der jeweiligen Vokalisation des Buchstaben *bā'* drei verschiedene Bedeutungen hat. Diese drei Bedeutungen passen zu diesem Satz, weswegen der Lernende auf Schätzung und Vermutung zurückgreifen wird, was mit diesem Satz gemeint ist. Der Lernende soll jedoch nicht dazu genötigt sein zu raten, sondern die Bedeutung des Satzes unmittelbar erkennen. Daher bestätigen die meisten Feldforschungen, dass die die arabische Sprache Lernenden darüber klagen, dass es schwierig ist, die Wörter ohne Vokalzeichen zu lesen⁽¹⁾.

Wenn die Vokalisierung eines arabischen Wortes durch Vokalzeichen vernachlässigt wird, wird sie bisweilen zu einem Rätsel, das nur durch das vorherige Verständnis der Bedeutung gelöst werden kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass wir dazu verpflichtet sind, jedes Wort vollständig zu vokalisieren, da viele Wörter nicht der Vokalzeichen bedürfen, insbesondere, wenn der Leser sie kennt, wie *fī*, *ilā*, *mā* (في ، إلى ، ما) usw. Es wird von uns jedoch gefordert, zumindest eine unterste Grenze der Vokalisation von Vokabeln einzuhalten. Aufgrund dessen stehen wir vor zwei Optionen: Entweder behalten wir die Vokalzeichen in der arabischen Sprache bei, jedoch mit der Notwendigkeit, sie beim Schreiben tatsächlich zu gebrauchen, oder wir schaffen sie ab und ersetzen sie durch irgendeine andere geeignete Methode. Dass der jetzige Zustand in dieser Form beibehalten wird, ist jedoch inakzeptabel.

⁽¹⁾ Vgl. Abu Irmies, Amani: Difficulties of Teaching Arabic to Speakers of other Languages in Jordan, unveröffentlichte Masterarbeit, Middle East University, Jordanien, 2014, S. 45.

Im allgemeinen ist die Schwierigkeit, die arabische Sprache zu erlernen, von einem Schüler zum anderen verschieden. Das Stadium jedoch, in dem der Lernende in den Zustand der Spaltung gelangt, ist die Erscheinung der Diglossie. Sie ist nämlich das größte Problem, das den Lernenden dazu veranlasst, die anderen Schwierigkeiten im Vergleich zur Diglossie als gering zu betrachten. Aufgrund dessen sind die meisten Linguistiker der Meinung, dass die Diglossie zu den wichtigsten Angelegenheiten gehört, die mit dem Unterricht des Arabischen als Fremdsprache zusammenhängen.

4. Diglossie und der heutige Gebrauch der arabischen Sprache

Einige linguistische Forscher sind der Meinung, dass die Kraft und Unversehrtheit einer Sprache mit der Kürze der Verbindung zwischen der Hochsprache (der Sprache der Gebildeten, der Akademiker, der Medien und der Literatur) und dem Dialekt (der Alltagssprache der Menschen) verbunden ist und davon abhängt. Je mehr die Sprachen von einander entfernt sind und der Abstand zwischen ihnen weiter ist, stellt dies einen Hinweis darauf dar, dass ein sprachliches Problem besteht, das der Behandlung bedarf.

Ist die Sprache ein Spiegel für den Zustand ihrer Sprecher, dann kann der Zustand des täglichen Gebrauchs der arabischen Sprache als gestört beschrieben werden, da sich das Arabische einer Anzahl von Herausforderungen gegenüberstellt, von denen die ausgeprägteste die Rivalität mit den arabischen Dialekten ist. Dieser Zustand wird in den soziolinguistischen Studien als Diglossie bezeichnet.

Nach einer Meinung soll der erste, der von der Erscheinung der Diglossie sprach, der Deutsche Karl Krumbacher gewesen sein, der in einem seiner Bücher⁽¹⁾ auf die Natur dieser Erscheinung, ihre Ursprünge und Entwicklung eingeht. Er befasste sich mit der Diglossie in den Sprachen Griechisch und Arabisch und schlug den Griechen

(¹) Krumbacher, Karl: Das Problem der Modern griechischen Schriftsprache, Munich, 1902.

vor, die Umgangssprache als offizielle Sprache zu übernehmen. Ebenso rief er die Araber dazu auf, das Hocharabische aufzugeben und einen der Dialekte, vorzugsweise den ägyptischen, zu wählen. Die Linguistiker kommentierten K. Krumbachers Worte jedoch nicht, und so blieb die verbreitete Meinung, dem französischen Linguisten William Marçais zuzuschreiben, dieses Thema ursprünglich aufgerollt zu haben, der es im Jahre 1930 behandelte und diese Erscheinung als „Konkurrenz zwischen einer schriftlichen Literatursprache und einer gesprochenen verbreiteten Umgangssprache“⁽¹⁾ definierte und ihr im Französischen den Namen „La diglossia“ gab.

Im Jahre 1959 übertrug Charles Ferguson diesen Terminus im Rahmen einer bekannten Abhandlung ins Englische, in der er vier Sprachen behandelt, in denen Diglossie vorkommt, nämlich das Arabische, das Griechische, das Schweizerdeutsche und die Mischsprache in Haiti. Weiterhin definierte er diese Erscheinung als „einen verhältnismäßig stabilen sprachlichen Zustand, der sich im Bestehen von lokalen Dialekten neben dem Standard der Hochsprache verkörpert“⁽²⁾.

Angesichts der Verbreitung des Fachausdrucks Diglossie unter einer Anzahl verschiedener Wissenschaften fanden die Sprachgelehrten es schwer, eine umfassende Definition dafür festzulegen. Daher sagte einer der Gelehrten über ihn: „Er ist ein verhältnismäßiger und kein absoluter Begriff“⁽³⁾.

Die Erscheinung der Diglossie gehört zu den Themen, die in der Soziolinguistik Interesse finden, und zahlreiche Sprachforscher sind zur Ansicht gelangt, dass es sich dabei um eine Erscheinung handelt, die in zahlreichen menschlichen Sprachen vorkommt. Die Ursache hierfür liegt darin, dass die Sprachen ein Mittel zum Kontakt unter den einzelnen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaften sind, und weil jede Gesellschaft aus einer Mischung von Einzelpersonen besteht, die verschiedener Herkunft sind. So ist es natürlich, dass es zu Mehrsprachigkeit kommt. Jede

(1) Marçais, William: La diglossie arabe, in: L'enseignement Public, Paris, 1930, S. 401-409.

(2) Ferguson, Charles: Diglossia, in: „Word“, Nr. 15, 1955, S. 226-227.

(3) Mackey, William F.: Bilinguisme et Contact des Langues, Klincksieck, Paris, 1976, S. 111.

menschliche Hochsprache hat eine Tochter, die aus ihrem Leib geboren wird, wie auch jede Sprache dem Angriff nicht nur der Dialekte, sondern auch anderer Sprachen ausgesetzt ist.

Einer der Gelehrten der Soziolinguistik ist der Meinung, dass die Vielfalt der sprachlichen Ebenen in den Gesellschaften nichts Ungewöhnliches ist. Vielmehr geht er noch weiter, indem er dies zum allgemeinen gesellschaftlichen Regelfall für die Erdbevölkerung macht. So ist er der Meinung, dass über die Hälfte der Weltbewohner zwei oder mehr Sprachen sprechen. Nehmen wir die beiden Staaten mit der größten Einwohnerzahl, nämlich China und Indien, deren Gesamtzahl mehr als ein Drittel der Weltbevölkerung ausmacht, dann finden wird, dass es in jedem dieser beiden Staaten zahlreiche ethnische Gemeinschaften gibt, von denen jede ihre eigene Sprache hat. Zudem gibt es die offiziellen oder Nationalsprachen, die jeder Gebildete zu können und in der mündlichen oder schriftlichen Kommunikation zu gebrauchen hat⁽¹⁾.

Die Idee der Diglossie beruht auf der Unterteilung der Sprache in:

- Hochsprache: diese ist gewöhnlich mit Schriftlichkeit und Abfassung, offizieller Anrede, Medien, Spezialisten, Gebildeten und Akademikern verbunden.
- Volkssprache: diese dient zur täglichen sprachlichen Kommunikation unter der Masse der Menschen.

Der tatsächliche Sprachgebrauch in den Gesellschaften zeigt, dass die Standardsprache überwiegend im schriftlichen Bereich gebraucht wird, während die Volkssprache von den Menschen in der mündlichen gesellschaftlichen Kommunikation gebraucht wird. Der Unterschied zwischen beiden Bereichen besteht darin, dass die Schriftsprache strengen Regeln und Normen unterliegt, so dass es darin keinen Platz für Fehler gibt, während wir beim Gebrauch der mündlichen Sprache viele, der Schriftsprache auferlegten Regeln, unbeachtet lassen können. Trotzdem ist der Unterschied zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache

⁽¹⁾ Fasold, Ralph: The sociolinguistics of society, Wiley-Blackwell, New York, 1984, S. 1-2.

nicht gewaltig, sondern beide sind sich in vielen Fällen ähnlich. Die zulässige Frage lautet jedoch: Ist eine Annäherung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache möglich? Wie einiges darauf hinweist, ist dies nicht so leicht zu verwirklichen. Die Angelegenheit bedarf genauer Planung und Anwendung. So versuchte bspw. Japan eine Annäherung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, in der die gesprochene Sprache auch in schriftlicher Form zur offiziellen Sprache werden sollte, doch brachte der Versuch nicht den gewünschten Erfolg⁽¹⁾.

Gehen wir zur Erscheinung der Diglossie in der arabischen Sprache über: Einige der Forscher sind der Meinung, dass sie nicht auf das Arabische der Gegenwart beschränkt ist, sondern dass sie auch in vorislamischer Zeit vorhanden war, womit sie die Existenz der damaligen altarabischen Dialekte meinen. Der deutsche Orientalist Karl Vollers wies auf das Vorhandensein von zwei sprachlichen Ebenen in vorislamischer und islamischer Zeit hin und äußerte Zweifel daran, dass die Araber zu jener Zeit das Hocharabische für ihre täglichen Gespräche gebrauchten. Vielmehr fehlten – seiner Meinung nach – ihrer Sprache viele der Kennzeichen, die dem Hocharabischen zugeschrieben werden, wie die Erscheinung des ^ʿIrāb الإعراب, von dem er meinte, er sei ein Werk der Sprachgelehrten und hätte keine wirkliche Existenz besessen. So sei auch der Koran in einem volkstümlichen Dialekt des Ḥiğāz (الْحِجَاز) geschrieben⁽²⁾. Daher lehnte er die Bezeichnung derjenigen Sprache als „Hocharabisch“ ab, in der die vorislamische Dichtung und diejenige der Anfangszeit des Islams geschrieben ist, und schlug vor, sie „Älteste Schriftsprache“ zu nennen.

Es ist natürlich, dass die Dialekte in der arabischen Sprache in alten Zeiten auftraten, da es keiner menschlichen Gemeinschaft möglich ist, die in einem weiten Gebiet der Erde lebt, die Reinheit ihres Wortschatzes oder ihrer Sprachstile lebenslang zu bewahren. Daher haben uns die linguistischen Forschungsarbeiten, die

⁽¹⁾ Vgl. Al-Mūsā, Nihād: Al-izdiwāğiyya fi 'l-luğa al-‘arabiyya, in: Mağma‘ al-luğa al-‘arabiyya, Jordanien, 1987, S. 95.

⁽²⁾ Vgl. Vollers, Karl: Volkssprache und Schriftsprache Im Alten Arabien, Strassburg, 1906, S. 50-80.

die altarabischen Dialekte untersucht haben, aufgezeichnet, dass die arabischen Stämme einige ihnen eigene sprachliche Besonderheiten schufen. Allerdings erreichten diese Besonderheiten nicht den Grad, der aus ihnen eine unabhängige getrennte Sprache machte, die über das Gebilde des Hocharabischen hinausging oder ihr ein besonderes System, weit von dem des Hocharabischen errichtete. Vielmehr war der Unterschied einfach und begrenzt und der Spalt zwischen ihnen eng und schwach, indem er ihnen nicht gestattete, zwei getrennte Sprachen zu bilden. Vielmehr berücksichtigten die alten Dialekte die sprachlichen Ebenen: die syntaktische, morphologische, konstruktive und semantische, wie auch jene Dialekte es waren, die die arabische Sprache bildeten, die in vorislamischer Zeit in Gebrauch war. So beherrschte der Araber in alter Zeit das Hocharabische, das es ihm erlaubte, mit den Personen jeder arabischen Umgebung zu kommunizieren, ohne dass sein besonderer Dialekt ihn beeinflusste. Dies finden wir nicht im Tatbestand der arabischen Sprache der Gegenwart. Das kommt daher, weil es dem Bürger in den arabischen Staaten schwerfällt und Mühe bereitet, wenn er sich selbst in gutem Arabisch Ausdruck verleihen möchte. Dann geht er unbewusst dazu über, Dialekt zu sprechen, weil er darin mehr Raum findet, sich leicht auszudrücken.

Das Hocharabische blieb der gemeinsame Nenner unter den arabischen Stämmen bis zum Zeitalter der arabischen Eroberungen, die sich außerhalb der Grenzen der Arabischen Halbinsel ausbreiteten und mit ihnen die arabische Sprache in jenen Ländern, was dem Arabischen Spielraum gab, mit anderen Sprachen in Berührung zu kommen. So war dies ein Hinweis auf den Beginn des Auftretens der Dialekte. Daher bemerkten die früheren Gelehrten der arabischen Sprache die Sprachfehler, die die Leute machten und die außerhalb der Ordnung und der Regeln des Arabischen lagen, und fingen an, jene Fehler in unabhängigen Büchern festzuhalten, die sie *Mā talḥanu bihī al-ʿawāmm* (العَوَامُّ بِهِ تَلْحَنُ مَا) nannten.

Die neuen Dialekte sind nicht wie die früheren, sondern verzweigter. Daher sind auf Grund ihres tatsächlichen zeitgenössischen Gebrauchs bei uns mehrere

Einteilungen der arabischen Sprache in Kategorien aufgetreten, nämlich Ebenen, die sich entsprechend des Niveaus von Ausbildung und Kultur des Einzelnen unterscheiden. Sie können in vier Hauptsprachebenen zusammengefasst werden:

1. Hochsprache: Bei ihr handelt es sich um das alte klassische Arabisch, in der Poesie, Prosa, Reden, Geschichte und das Erbe seit der vorislamischen Zeit bis Ende des zweiten Jahrhunderts der Hidschra niedergeschrieben wurden. Diese Sprachebene zeichnet sich durch Einhaltung der Regeln des Arabischen und den Gebrauch der Stilmittel der arabischen Rhetorik aus. Diejenigen Personen, die gegenwärtig mit dieser Sprache umgehen, sind solche, bei denen die Natur ihrer Arbeit das Studium von in ihr verfassten Texten erfordert, insbesondere Spezialisten für die arabische Sprache oder solche, die das arabische und islamische Erbe studieren. C. Ferguson nannte diese Art von Sprache die „hohe“ Ebene und gab ihr das Kürzel H (für englisch high ‚hoch‘).
2. Moderne arabische Sprache: Sie ist die Sprache von Schrift, Abfassung, Medien und offizieller Korrespondenz in den arabischen Ländern in der gegenwärtigen Zeit. Bemerkenswert an dieser Sprache ist, dass sie leicht in ihren Einzelwörtern und dem Aufbau ihrer Konstruktionen ist, weswegen der Arabischsprechende keine Schwierigkeit hat, sie zu verstehen, wie auch der das Arabisch Erlernende sie verstehen kann.
3. Dialekt: Die Sprachgelehrten definieren ihn als „Regional gebundene Variante V_m einer Sprache L , die zu allen anderen Varianten V_n ($\neq V_m$) von L so große Ähnlichkeit aufweist, dass sich die Sprecher von V_m und V_n gegenseitig verstehen“.⁽¹⁾
4. Sprache zwischen Hoch- und Volkssprache: Sie ist diejenige, in der sich der Sprecher zwischen der modernen Hochsprache und den Dialekten bewegt, wobei

(¹) Hadumod Bußmann: Lexikon der Sprachwissenschaft, Kröner, Stuttgart, 1990, S. 177. Lehr, Andrea: Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags, Tübingen, 2002, S. 94.

dieses Hin und Her mit dem Sprecher unbewusst geschieht, weil er vom Dialekt beeinflusst ist. So ist sein Stil Standardsprache, durchdrungen von Wörtern aus seinem Dialekt.

Die Reise der Diglossie beginnt mit dem Menschen in den arabischen Ländern in frühem Alter, wenn er zwischen zwei unterschiedlichen Sprachebenen lebt, der ersten Ebene, dem Hocharabischen, deren Ort die Schule ist, insbesondere im Fach arabische Sprache, und der zweiten Ebene, dem volkstümlichen Dialekt, die die Sprache zu Hause, auf der Straße und in der Gesellschaft ist. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass der volkstümliche Dialekt den Sieg über die Hochsprache davonträgt. So trägt das Kind den Dialekt mit sich, bis es erwachsen wird, um seine Muttersprache zu werden, da der Ertrag aus den Bemühungen, die die Schule anbietet, von der täglichen Unterhaltung im Dialekt aufgebraucht wird; und was der Arabischlehrer im Unterricht aufbaut, reißen seine Kollegen, die Lehrer in anderen Fächern, in ihrem Unterricht wieder nieder.

Indessen sind es die Spezialisten für die arabische Sprache, die am meisten von allen Schichten der arabischen Gesellschaft mit dem Zustand von sprachlicher Spaltung zu kämpfen haben. Das kommt daher, weil sie sich in ihrem täglichen Leben zwischen mehreren Sprachebenen bewegen, da sie ihre wissenschaftlichen Forschungsarbeiten auf Standardarabisch schreiben und ihre Vorlesungen an den Universitäten oder wissenschaftlichen Instituten in ihm halten. Unterhalten sie sich die Spezialisten mit ihren Kollegen über allgemeine Dinge des täglichen Lebens, gebrauchen sie eine Sprache, die in der Mitte zwischen Hoch- und Volkssprache liegt, und gehen sie auf den Markt oder zu irgendeinem gesellschaftlichen Ereignis, gebrauchen sie automatisch den Dialekt. Diesen Wechsel zwischen den Sprachebenen finden wir auch in den Medien, wo wir eine Nachrichtensendung in der Hochsprache vorgetragen hören, worauf ihr eine kulturelle Diskussionsrunde in der Hoch- und Volkssprache folgt, die von Werbesendungen im Dialekt unterbrochen wird.

Die arabische Sprache hat lange Zeit mit den Dialekten zusammengelebt, doch ist die Situation in der gegenwärtigen Zeit verschieden. Wenn wir ehrlich sein wollen, dann müssen wir uns unbedingt eingestehen, dass die bei den Menschen in den arabischen Ländern vorherrschendste Ebene in der sprachlichen Szenerie der Gebrauch der Dialekte ist, die sich nicht mehr auf die gesprochene Sprache beschränkt, sondern in vielen Fällen zur Schriftsprache geworden ist. Wer sich die Websites der sozialen Kommunikation ansieht oder die fernmündliche Korrespondenz zwischen den Personen inspiziert, kann dies mit Sicherheit feststellen.

In jedem arabischen Land gibt es einen für es besonderen Dialekt oder Dialekte, und die Vielzahl der Dialekte macht dementsprechend die sprachliche Kommunikation sehr schwierig. Nehmen wir z. B. die Bewohner der Maghreb-Staaten, Marokkos, Algeriens und Tunesiens, dann finden wir, dass sie untereinander eine Sprache sprechen, die zu verstehen für die Bewohner der östlichen arabischen Länder schwer ist, obwohl beide Seiten mit arabischen Lauten sprechen.

Die modernen Dialekte neigen zu Leichtigkeit und Einfachheit, aber trotzdem können sie keine Sprache der Wissenschaft oder Literatur bilden, noch ein Behältnis zur Bewahrung von Erbe und Zivilisation sein. Vielmehr sind sie zur Kommunikation der Menschen untereinander im täglichen Leben. Zum Umgang mit Denken und Wissenschaft brauchen wir jedoch eine hochstehende und gehobene Sprache, die für kommende Generationen bestehen bleibt. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Dialekte in ihrer Summe auf die absolut negative Seite des Sprachgebrauchs hinweisen.

Wir können das durch einige Musterbeispiele von Wörtern und Stilformen aus dem jordanischen Dialekt bestätigen, die mit dem Hocharabischen und den altarabischen Dialekten harmonieren:

- Vokalisierung mit kurzem i (al-kasra الكسرة) am Anfang des Präsens (المضارع الفعلي), wie: يشرب يلعب، ... usw. Richtigerweise ist der kurze Vokal hier a (al-fatha الفتحة),

- obwohl diese Erscheinung dem Stamm Bahrā³ (بَهْرَاء) zugeschrieben und at-taltala (التَّلْتَلَة) genannt wird.
- Vokalisierung (Kasra nicht damma) des Hā³ (هَاء) im Pronomen hunna (هُنَّ), wie: فوقهن , أولادهن usw., was al-wahm (الوَهْم) genannt und dem Stamm Rabī‘a (رَبِيعَة) zugeschrieben wird.
 - Hochsprachliche Wörter, die in arabischen Wörterbüchern vorkommen, wie: حَوْش „sammeln, Sparszusammenbringen“ und العَيْل „Kind“.
 - Die arabischen Stämme, die den Norden der Arabischen Halbinsel bewohnten (Qurais̄ قُرَيْش, Hudāil هُدَيْل, al-Ḥiġāz الحِجَاز) pflegten das Hamza (الْهَمْزَة) wegzulassen oder gegen ein Yā³ (الْيَاء) zu vertauschen, und die neuen Dialekte folgen dieser Art und Weise, wie: امرأة بَيْضًا : امرأة بَيْضَاء und جَيْت : جُنْتُ , بَيْر : بَيْرُ . Die Weglassung des Hamza (الْهَمْزَة) nach dem Alif (الألف) ist bei den Dichtern verbreitet, weswegen die Gelehrten der arabischen Sprache diese Erscheinung qaṣr al-mamdūd (قَصْر المَمْدُود) genannt haben, wenn sie von „poetischer Notwendigkeit“ (اَدِّ-دَارُورَة اَشِّ-رِييَا الصَّرُورَة الشَّعْرِيَّة) sprechen.
 - Haplologie: Diese Erscheinung ist in den Einzelwörtern der modernen Dialekte häufig und kommt aus dem Wunsch nach Verkürzung in der Rede vor, wie: مشا الله anstelle von مَا شَاءَ اللهُ , مَسَا الْخَيْرِ anstelle von مَسَاءَ الْخَيْرِ und تَعُو anstelle von تَعَالَوْا . Diese Erscheinung wurde bei den altarabischen Dialekten al-laḥlaḥāniyya (اللَّحْلَخَانِيَّة) enannt.
 - Portmanteauwort (Schachtelwort): wie aiš, bzw. ēš (أَيْش) als Fragewort, das aus der Zusammensetzung ayyu šai³in (أَيِّ شَيْءٍ) gebildet ist, und šū (شُو), das man gebraucht, wenn man die Worte eines Redenden nicht gut versteht, und das aus der Zusammensetzung ayyu šai³in huwa (أَيِّ شَيْءٍ هُوَ) gebildet ist.
 - Umwandlung des bestimmten Artikels al (ال) in hal (هَل): So sagt man ha-’s-sā‘a (هَلْسَاعَة) anstelle von as-sā‘a (السَّاعَة). Der Ursprung des bestimmten Artikels al (ال) in der arabischen Sprache ist eine strittige Frage, doch zahlreiche der Spezialisten für die semitischen Sprachen stimmen darin überein, dass der Ursprung des

bestimmten Artikels al (آل) hal (هل) ist⁽¹⁾, worauf hinweist, dass der bestimmte Artikel im Hebräischen ha (... ه) lautet.

4.1. Einfluss der Diglossie auf das Erlernen der arabischen Sprache

Der Gebrauch der Sprache in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und die in ihr geschriebenen Texte zu lesen, ist der Hauptbeweggrund dafür, sie zu erlernen. Allerdings ändert sich diese Sichtweise auf das Erlernen von Sprachen, wenn man die Erfahrung macht, die arabische Sprache zu erlernen, denn die Sprache, die man im Sprachkurs oder aus den Lehrbüchern lernt, unterscheidet sich – bis zu einem gewissen Grad – von der Sprache, die man außerhalb des Unterrichtsraumes oder nachdem man die Lehrbücher geschlossen hat, hört, obwohl die Gespräche, die man hört, in arabischen Lauten gesprochen sind. Natürlich kommt es dadurch zu einer Kluft zwischen genauer wissenschaftlicher Betrachtung und praktischer Anwendung und zwischen der gesprochenen Sprache, die der Lernende gebraucht und der gesprochenen Sprache, die er zu hören bekommt. Dieser Zustand sprachlicher Zerstreuung tritt mit nur einem einzigen Schritt ein, wenn der Lernende aus dem Unterrichtsraum (dem Ort der Hochsprache) nach draußen (in das Gebiet des Dialekts) geht. Das heißt, der Lernende hat mit der Fortbewegung auf seinen Füßen sein Gehirn auf den raschen Wechsel von der Hochsprache zum Dialekt einzustellen.

Zweifellos ist die Diglossie eine bei den Spezialisten der arabischen Sprache unerwünschte soziale linguistische Erscheinung, insbesondere denjenigen, die das Arabische als Fremdsprache unterrichten, da sie die Ergebnisse dieser Besorgnis erregenden Erscheinung sehen, die in den Augen ihrer Schüler die Bemühungen zunichte macht. Daher fehlen in ihren Forschungsarbeiten und wissenschaftlichen Sitzungen nicht Berichte über die Beschwerden und Klagen ihrer Schüler über den

(¹) ‘Abābna, Yaḥya: Al-Luḡa al-kan‘āniyya, 1. Aufl., Jordanien, 2003, S. 281.

Zustand sprachlicher Spaltung, der ihnen als Ergebnis zweier sprachlicher Ebenen im Arabischen widerfährt.

Diese wiederholte, den Schlaf des Lernenden als auch des Lehrers raubende Klage zwingt einem ständig die folgende Frage auf: Solange der Lernende die beiden sprachlichen Ebenen zu erdulden hat, was sollen wir ihn dann unterrichten: die Hochsprache der Gegenwart oder den Dialekt? Sollte die Antwort lauten: die Dialekte, dann müssen wir weiter fragen: Für welchen Dialekt sollen wir uns entscheiden: den jordanischen, den irakischen, den ägyptischen, den syrischen, den libanesischen ...?

Anscheinend macht der Zustand des täglichen Gebrauchs der arabischen Sprache die Lernenden bezüglich der Antwort auf diese Frage ratlos und hat unter den Linguisten eine Kontroverse entfacht. Die Lernenden stehen verwirrt vor diesem Zustand, da sie die Hochsprache der Gegenwart brauchen, um zu schreiben, Zeitung zu lesen, um Fernsehen oder Radio und andere Medien zu hören. Gleichzeitig brauchen sie den Dialekt zur Kommunikation mit den Menschen. Die Kontroverse unter den Linguisten um die Bestimmung der Sprache, die wir unterrichten sollen, wird durch ihre verschiedenen Meinungen deutlich, die sich in drei Tendenzen zusammenfassen lassen:

1. Allein das gegenwärtige Hocharabisch soll unterrichtet werden. Ihre Meinung begründen sie damit, dass der Lernende an jedem Ort mit einem großen Teil der Arabischsprechenden in der Hochsprache kommunizieren kann, im Gegensatz zum im engen Bereich gebrauchten Dialekt. Diese Tendenz erinnert uns an die Meinung des Linguisten Stephen Pit Corder, der die Ansicht vertritt, dass der Fremde die Hochsprache erlernen soll, da er, wenn er es nicht tut, nicht imstande ist, den richtigen grundlegenden Unterricht zu erhalten⁽¹⁾.

(¹) Vgl. Corder, S. Pit: Introducing applied linguistics, 1. Aufl., Penguin, UK, 1973, S. 205-206.

2. Die Forderung nach dem Unterricht der modernen Dialekte. Die Vertreter dieser Meinung argumentieren damit, dass es sich bei den Dialekten um die im Leben des Individuums in den arabischen Ländern gebrauchte Sprache handelt, während die Hochsprache der Gegenwart die Sprache von Information, Gebildeten und Universitäten ist. Hier möchten wir – als Kuriosität – den Wetteifer unter den arabischen Linguisten in Erinnerung rufen, die Nähe ihrer Dialekte mit der Hochsprache nachzuweisen. So schließt jeder Linguist seine mit dem Studium seines Dialekts zusammenhängende Forschungsarbeit mit der Ansicht, dass sein jeweiliger Dialekt den anderen modernen Dialekten vorzuziehen ist, da er der Hochsprache am nächsten kommt. Wenn es sich so verhält, wie können wir uns da auf einen gemeinsamen Dialekt einigen, den wir unterrichten wollen?
3. Die Forderung nach dem Unterricht der Hochsprache der Gegenwart mit Schwerpunkt auf den wichtigen, in den Dialekten gebrauchten Vokabeln und linguistischen Angelegenheiten, damit der Lernende sich an die verschiedenen linguistischen Situationen in den Dialekten und der Hochsprache anpassen kann.

Einige Arabischsprechende meinen, der Unterschied zwischen den Dialekten und der Hochsprache sei nicht groß, was nur teilweise richtig ist. Der das Arabische Erlernende findet den Unterschied zwischen beiden jedoch groß. Dieser Unterschied verursacht bei ihm einen Zustand psychischer Instabilität, der bei ihm vielleicht die Abtötung des Ansporns bewirkt, das Erlernen der arabischen Sprache zu Ende zu führen, da viele der Informationen, die er im Unterrichtsraum vermittelt bekommt, in den Dialekten eine andere Form haben. Daher bedürfen die psychologischen, aus der Diglossie erwachsenden Folgen der Aufmerksamkeit.

Der Unterschied zwischen der Hochsprache der Gegenwart und den Dialekten ist ein Thema, über das man lange sprechen kann, da der Unterschied zwischen beiden in Semantik, Syntax, Morphologie und Phonetik in Erscheinung tritt. Allerdings

möchten wir ein allgemeines Bild von diesem Thema durch einige Beispiele in den folgenden Bereichen vermitteln:

1. Der phonetische Bereich:

Die Veränderung tritt in diesem Bereich in Erscheinung, wenn man das Phonem im Wort anders ausspricht, als es der Lernende von der Hochsprache her zu hören gewöhnt ist, doch führt diese Aussprache nicht zu einer Bedeutungsänderung. Dieser Fall wird in der Phonetik als „Lautwandel“ bezeichnet und kommt meistens in Dialekten vor. Zu den Beispielen hierfür gehört, dass die Leute den Buchstaben *Qāf* (القَاف) im jordanischen Dialekt, entsprechend der geographischen Gegend, auf verschiedene Weise folgendermaßen aussprechen:

- Das *Hamza* (الهمزة) verwandelt z. B. das Wort *qalb* (قَلْب) in *'alb* (أَلْب)⁽¹⁾.
- Der *Qāf* wird ähnlich wie das deutsche g ausgesprochen⁽²⁾⁽³⁾, so dass das Wort *qalam* (قَلَم) „Stift“ zu *galam* wird.

⁽¹⁾ Vgl. Halloun, Moï: Lehrbuch des Palästinensisch-Arabischen. Erster Band, 3.Aufl., Heidelberg, 2001, S. 2.

⁽²⁾ Vgl. Wolfdietrich, Fischer u. Jastrow, Otto :Handbuch der arabischen Dialekte. Harrassowitz, Wiesbaden, 1980, S. 141.

⁽³⁾ Mehr Details zu den arabischen Dialekten kann man in der folgenden Bibliographie sehen:

- Malina, Renate: Zum schriftlichen Gebrauch des Kairinischen Dialekts anhand ausgewählter Texte von Sa'daddin Wahba. Islamkundliche Untersuchungen Bd. 11, Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 1987.
- Behnstedt Peter und Woidich, Manfred: Arabische Dialektgeographie. Eine Einführung. Brill, Leiden 2005.
- Behnstedt Peter und Woidich, Manfred: Die ägyptisch – arabischen Dialekte, B. 1 + 2, Dr. Ludwig Reichter, Wiesbaden, 1985.
- Behnstedt Peter: Die nordjemenitischen Dialekte, Teil 1, Dr. Ludwig Reichter, Wiesbaden, 1985.
- Salonen, Erkki: Zum arabischen Dialekt von Gaza. Teil 1, Helsinki 1979.
- Jastrow, Otto: Die mesopotamisch-arabischen qeltu-Dialekte. Bd. I: *Phonologie und Morphologie*. Wiesbaden, 1978.
- Brustad, Kristen: The Syntax of Spoken Arabic. A Comparative Study of Moroccan, Egyptian, Syrian, and Kuwaiti Dialects, Georgetown University, USA, 2000.

- Das *Qāf* wird in ländlichen, jedoch nicht weiten Gegenden wie *Ġim* (الجميم) ausgesprochen, insbesondere von alten Leuten, so dass sie bspw. *ġarya* (جزيية) anstatt *qarya* (قرية) sagen.

Begeben wir uns in andere moderne Dialekte, dann finden wir darin weitere Veränderungen mit diesem Konsonant. So wandeln die Leute in einigen Gegenden des Sudan das *Qāf* in *Ġain* (الغين) um und sagen *ġāla* (غال) für *qāla* (قال). In einigen palästinensischen Dialekten wandeln sie ihn in *Kāf* (الكاف) um und sagen *kāla* (كال) für *qāla* (قال).

Die phonetische Veränderung tritt auch in einigen Wörtern in Erscheinung, die mit *Hamza* (الهمزة) enden, das die Leute in der Aussprache weglassen lassen, wie in dem Wort *aṣ-ṣaḥrāʾ* (الصحراء), das sie *aṣ-ṣaḥrā* (الصحرأ) aussprechen.

Es gibt in den modernen Dialekten zahlreiche Beispiele für diese Erscheinung, weswegen der Lehrer seine Schüler auf die Veränderungen hinweisen sollte, die im Bereich der Buchstaben in den Dialekten stattfinden, damit die Schüler vorher Bescheid wissen.

2. Der syntaktische Bereich:

Betrachten wir die im syntaktischen Bereich zwischen Hochsprache und Dialekten stattfindende Veränderung, können wir sie als Rand- oder sekundäre Veränderung charakterisieren, die meistens keinen Einfluss auf die Bedeutung hat. Diese Art der Veränderung fällt unter die Bezeichnung „syntaktische Fehler“. Hier zwei Beispiele dafür:

-
- Wolfdietrich, Fischer: Die demonstrativen Bildungen der neuarabischen Dialekte. *Ein Beitrag zur historischen Grammatik des Arabischen*, 's-Gravenhage, 1959.
 - Diem, Werner: Hochsprache und Dialekt im Arabischen. *Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit*, Wiesbaden 1974.

- Ausschließlicher Gebrauch des Nominativs im Falle von *al-ʿAsmāʾ al-ḥamsa* (الأَسْمَاءُ الْخَمْسَةُ), wie *ʿaṭaitu ʾaḥūka al-kitāb* (أَعْطَيْتُ أَخُوكَ الْكِتَابَ). Syntaktisch richtig haben wir zu sagen: *ʿaṭaitu ʾaḥāka al-kitāb* (أَعْطَيْتُ أَخَاكَ الْكِتَابَ). Das Vorkommen von *ʾaḥūka* (أَخُوكَ) und *ʾaḥāka* (أَخَاكَ) ist für den Lernenden nicht neu, da er die Fälle der Deklination bereits zuvor kennengelernt hat. Er weiß, dass die *ʿAsmāʾ al-ḥamsa* im Nominativ ein *Wāw* (الْوَاو) und im Akkusativ ein *Alif* (الْأَلِف) haben. Weiterhin unterläuft der syntaktische Fehler in dieser Frage ebenfalls den Lernenden selbst.
- Gebrauch einer einzigen Form für die Zahlwörter, nämlich die männliche unter Abschaffung der weiblichen. Ein Beispiel hierfür: *ʿindī ḥams aqlām* (عِنْدِي خَمْسُ أَقْلَامٍ) und *iṣṭaraitu ḥamsa ḥaqāʾiba* (اِشْتَرَيْتُ خَمْسَ حَقَائِبٍ). Wie wir bemerken können, ist der Gebrauch im ersten Satz falsch, da es richtig heißen muß: *ʿindī ḥamsatu aqlām* (عِنْدِي خَمْسَةٌ أَقْلَامٍ). Der zweite Satz jedoch ist syntaktisch richtig, doch wissen die meisten Menschen nicht, dass ihr zweiter Gebrauch richtig ist. Vielmehr ist er rein zufällig so gekommen, da sie an die männliche Form für die Zahlwörter in irgendeinem Satz gewöhnt sind. Auch diese Änderung verursacht beim Lernenden kein Problem, da er beim Erlernen des Arabischen häufig die Zahlwörter in der männlichen oder weiblichen Form gehört hat: *ḥams* (خَمْس) oder *ḥamsa* (خَمْسَةٌ), *sitt* (سِت) oder *sitta* (سِتَّة) usw. Der Unterschied in beiden Anwendungen tritt nur im syntaktischen Bereich in Erscheinung und steht in keiner Beziehung zur Bedeutung.

3. Der semantische Bereich:

Der Lernende stößt täglich auf in den Dialekten gebrauchte arabische Wörter, deren Bedeutung er nicht kennt, weswegen er versucht, sie in den arabischen Wörterbüchern aufzufinden. Allerdings findet er keine Antwort, da die Angelegenheit der Wörterbücher die Vokabeln des Hocharabischen sind. Die Erscheinung, dass der Lernende auf die arabischen Wörterbücher zurückgreift, um die Vokabeln der Dialekte in Erfahrung zu bringen, gehört zu den Ergebnissen, die die mit dem

Gebrauch der Wörterbücher zusammenhängenden Studien zutage gebracht haben⁽¹⁾. Zu den einfachen Beispielen hierfür, gehört der Gebrauch der Befehlsform *ǧīb* (جيب) in dem Ausdruck *ǧīb at-ṭifla min al-ḥaḍāna* (جيب الطفل من الحضنة), was hochsprachlich *ʾaḥḍir* (أحضِر) „hol ab“ bedeutet, nämlich: *ʾaḥḍir at-ṭifla min al-ḥaḍāna* (أحضِر الطفل من الحضنة).

Zudem gibt es in den Dialekten besondere Einzelwörter, denen Endungen aus anderen Sprachen angefügt sind, wie die für Berufsbezeichnungen gebrauchten Wörter, wobei meistens das Suffix *-ǧī* (جي) hinzugefügt ist, wie *kahrabǧī* (كهربي) „Elektriker“. Ja, die Angelegenheit geht darüber auf seinen Gebrauch als Hinweis auf die Eigenschaft eines Menschen hinaus, wie das Wort *maškalǧī* (مشكلجي) „Unruhestifter“, das auf eine in ihrem Verhalten aggressive Person hinweist. Diese Vorgehensweise kam unter dem Einfluss des Türkischen, wo das Suffix *cı/çı* zahlreichen Einzelwörtern hinzugefügt wird, um auf einen Beruf hinzuweisen. Diese Veränderung überfordert den Lernenden, da er lernt, dass die Zuschreibung von etwas im Arabischen durch die Hinzufügung des *Yāʾ* (الياء) geschieht, und so sagt man *kahrabāʾī* (كهربيائي) und nicht *kahrabǧī* (كهربي), was bedeutet, dass vom Lernenden gefordert wird, sich zwei verschiedene Vokabeln mit einer einzigen Bedeutung zu merken.

4. Der morphologische Bereich:

Einige morphologische Regeln im Hocharabischen weichen von den Dialekten ab, und einige dieser Unterschiede treten in den folgenden Beispielen in Erscheinung:

- Fehlende Auflösung der Assimilation (*al-ʾidǧām* الإذغام) und Hinzufügung des *Yāʾ* (الياء). So sagt man: *istamarrait fī al-laʾīb* (استمررت في اللعب), während es nach den morphologischen Regeln richtig heißt: *istamrartu fī al-laʾīb* (استمررت في اللعب).

⁽¹⁾ Vgl. Al-Quṭaiṭi, Muḥammad: *Manzūr al-mustaʿmal fi al-maʿāǧim ʾuhādiyyat al-luǧa*, Dubai, 2013, S.15.

– Gebrauch des Stils der Verwunderung im Zusammenhang mit Farben, die nach dem Paradigma *ʿafʿal* (أفعل) sind, wie: *mā ʿabyaḍ at-talǧ* (مَا أْبْيَضَ التَّلْجُ) und *mā ʿazraq as-samāʾ* (مَا أَزْرَقَ السَّمَاءَ), während es nach den morphologischen Regeln richtig heißt: *mā ʿašadda bayāḍa at-talǧ* (مَا أَشَدَّ بِيَاضَ التَّلْجِ) und *mā ʿašadda zurqata as-samāʾ* (مَا أَشَدَّ زُرْقَةَ السَّمَاءِ).

Alle diese vielfältigen sich zwischen Hochsprache und Dialekten ergebenden Unterschiede lassen den Lernenden gewissermaßen zwischen Hammer und Amboss leben. Wir können uns das Ausmaß an Belastung vorstellen, die der Lernende zu erdulden hat, wenn er zwischen Hochsprache und Dialekt hin und her pendelt. Im Schatten dieser Belastung kommt die Rolle der Umgebung des Lernenden, insbesondere des Lehrers, der den Lernenden zu ermutigen und ihm Vertrauen einzuflößen vermag, um den psychischen Druck zu schwächen. Gleichzeitig hilft er ihm dabei, diese Verhältnisse in der arabischen Sprache hinzunehmen.

Auf Grund des zuvor Gesagten sollte man den Schwerpunkt grundsätzlich auf die Hochsprache der Gegenwart legen und dabei auch Informationen über den Dialekt bieten, insbesondere über die Konstruktionen und Einzelwörter, die er mit der Hochsprache gemeinsam hat, da die Kenntnis davon beim Erlernen des Hocharabischen nützlich ist. Diesen nützlichen Hinweis haben zwei Forscher in einer Feldstudie nachgewiesen, die an einer Zielgruppe von 31 Personen angewandt wurde, die an drei Universitäten in Jordanien Arabisch als Fremdsprache lernen. Dabei stützten sich die beiden Forscher auf eine Anzahl linguistischer Übungen, die Einzelwörter und Konstruktionen aus dem jordanischen Dialekt umfassten. Sodann ließ man die Lernenden darauf antworten. Die Übungen konzentrierten sich auf zwei Bereiche: (1) die Einzelwörter des jordanischen Dialekts herauszusuchen und hierauf ihre Synonyme in der Hochsprache zu nennen, (2) die im Dialekt formulierten Texte in der Hochsprache neu zu formulieren. Nach der Korrektur der Prüfungsunterlagen

zeigten die Ergebnisse eine Erhöhung des Prozentsatzes richtiger Antworten, die die Lernenden erzielt hatten⁽¹⁾.

Bei alledem sollte man vor Beginn des Unterrichts die Meinung des Lernenden über die Sprache erkunden, die er erlernen möchte, und hierauf einen Studienplan aufstellen, der seinem Bedürfnis gerecht wird und das Ziel verwirklicht.

5. Die sprachlichen Fehler der das Arabische Erlernenden und die Programme zu ihrem Studium

Beim Lernen Fehler zu machen, ist allgemein eine natürliche Erscheinung, die nicht zu vermeiden ist. Vielmehr ist sie ein Anzeichen, das uns auf das Vorhandensein einer Abweichung aufmerksam macht, deren Lauf der Berichtigung bedarf, um zu gutem Nachdenken und dem Versuch zu verstehen zu gelangen.

Bei der Erfahrung, eine neue Sprache zu erlernen, durchläuft man ein Stadium, in dem man beim Gebrauch der Sprache Fehler macht. Diese Fehler können von einem Menschen zum anderen mehr oder weniger sein. Je mehr man sich der Grenze nähert, die Sprache zu beherrschen, macht man weniger Fehler, aber auch das Gegenteil ist zutreffend.

Die Fehler, die der Lernende beim Gebrauch einer neuen Sprache macht, lassen sich in drei Kategorien einteilen:

1. Ausrutscher (lapse/slip): Die Ursache für diese Art von Fehlern ist gewöhnlich Furcht oder Übereilung beim Sprechen, mangelndes Erinnerungsvermögen oder Zerstreuung der Aufmerksamkeit, etwas, was auch dem ursprünglichen Sprecher einer Sprache widerfahren kann. Dieser Fehler kann jedoch durch bloßes darauf Aufmerksamwerden, ohne Anleitung oder Einmischung eines anderen korrigiert werden.

⁽¹⁾ Vgl. Al-Qaf'ān, Tawfiq u. Al-Fā'ūrī, 'Aawnī: Ta'tīr al-izdiwāgiyya al-luġawiyya fi ta'lim al-luġa al-'arabiyya li an-nātiqīn bi ġairihā, in: Dirāsāt, 39. Bd., Nr. 1, Jordanien, 2012, S. 1-16.

2. Unsystematischer Performanzfehler „Mistake“: Dieser Fachbegriff wird angewandt, wenn man die Sprache auf eine Weise gebraucht, die im Zusammenhang mit der Situation unpassend ist, wie wenn der Lernende sich zu einem Thema mit Einzelwörtern und Sätzen ausdrückt, die nicht mit dem Thema in Verbindung stehen, auch wenn Aussprache und Konstruktion richtig sind. Dann weist die Reaktion des Zuhörers darauf hin, dass er nicht verstanden hat.
3. Kompetenzfehler/systematischer Fehler „Error“: Diese Fehler unterlaufen, wenn der Lernende von den in der Sprache befolgten Systemen und Maßstäben abweicht.

5.1. Kontrastive Analyse

In verschiedenen Bereichen unterscheiden sich die Sprachen voneinander, wobei das Ausmaß des Unterschieds meistens jedoch begrenzt ist, wenn die Sprachen einer einzigen Sprachfamilie angehören, wie das Französische, Italienische, Spanische und Portugiesische, deren aller Ursprung auf das Lateinische zurückgeht. Die Punkte, in denen die Sprachen sich voneinander unterscheiden, nehmen zu, wenn sie keine gemeinsame Beziehung zu einander haben.

Daher vertritt eine der allgemeinen Hypothesen die Meinung, dass der Lernende beim Erlernen einer Fremdsprache es schwer hat, wenn die Fremdsprache sich sehr und wesentlich von der Muttersprache unterscheidet, und der Schwierigkeitsgrad in dem Falle geringer ist, wenn die Punkte von Ähnlichkeit zwischen beiden mehr sind. Trotzdem bedeutet die Unähnlichkeit zwischen zwei Sprachen nicht notwendigerweise uneingeschränkte Leichtigkeit, wie auch die Unterschiedlichkeit nicht Schwierigkeit bedeutet, da Ähnlichkeit und Unähnlichkeit eine linguistische Angelegenheit sind, während es sich bei Schwierigkeit und Leichtigkeit um eine psychologische und linguistische Frage handelt. Ferner kann die Unähnlichkeit zwischen Sprachen beim Lernen ein positiver Faktor sein.

Nach der Theorie der kontrastiven Analyse projiziert der Lernende, wenn er eine andere als die Zielsprache kennt, beim Lernen deren Systeme und Besonderheiten unweigerlich auf die Zielsprache, gleich ob es sich bei den Systemen um diejenigen seiner Muttersprache oder diejenigen verschiedener früher erlernter Sprachen handelt. Meistens üben die Systeme der Muttersprache den größten Einfluss aus. Anscheinend war nicht der theoretische Bereich bei der Entstehung der Idee vom Einfluss der Muttersprache die Grundlage, sondern es begleiteten ihn praktische Hinweise, die diese Anschauung bekräftigten.

Diese Idee beherrschte eine Zeitlang das Denken der Linguisten, und so versuchten einige von ihnen, an erster Stelle Robert Lado (1915–1995), den Nutzen der Theorie der kontrastiven Analyse im pädagogischen Unterrichtsvorgang nachzuweisen, der sich um die Verwirklichung von drei Hauptzielen bemüht:

1. Zusammenstellung der Stellen von Ähnlichkeit und Unähnlichkeit in bestimmten Punkten zwischen den beiden Sprachen.
2. Die Vorhersage zukünftiger Fehler, die von den eine neue Sprache Erlernenden gemacht werden, und die Behandlung der sich aus der Interferenz ergebenden Probleme, sowie die Erklärung dieser Probleme, um es dem Sprachschüler leichter zu machen.
3. Die Zuhilfenahme der Ergebnisse bei der Erstellung von Lehrplänen. Dieses Ziel ist ein natürliches Ergebnis der vorangehenden Ziele, weswegen es nicht merkwürdig ist zu finden, dass Charles Fries (1887–1967) auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts die Verwendung von Unterrichtsmaterial bevorzugt, das sich auf die wissenschaftliche Beschreibung von Muttersprache und Zielsprache stützt⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Vgl. Fries, Charles: Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945, S. 9.

Wir können den Sprachvergleich in einen inneren und einen äußeren Vergleich unterteilen. Zum inneren Vergleich kommt es innerhalb einer einzigen Sprache, mit dem Ziel, die linguistischen Themen auszuwählen, die in den Methoden für den Unterricht in einer Sprache für Muttersprachler oder sie Erlernende geboten werden. Der äußere Vergleich dagegen bedeutet den Eintritt der Sprache in den Grundsatz des Vergleichs mit zwei oder mehr Sprachen, mit dem Ziel, die Sprache als Fremdsprache zu unterrichten.

Der Grundsatz des Vergleichs von Sprachen ist ein altes Thema. Allerdings konzentrierte sich der Vergleich früher auf die Sprachen, die zu einer einzigen Sprachfamilie gehören, zum Zweck, gemeinsame und unterschiedliche sprachliche Besonderheiten zwischen diesen Sprachen aufzudecken und allgemeine linguistische Gesetze aufzustellen, wie der Vergleich der einzelnen Sprachen der semitischen Sprachfamilie.

Nach Auftreten der Theorie der kontrastiven Analyse gingen die Studien los, die zwischen den Sprachen in verschiedenen Bereichen vergleichen, gleich ob sie einer einzigen Sprachfamilie oder unterschiedlichen Sprachfamilien angehören, mit dem Ziel, die Probleme im Unterricht zu lösen. Der Vergleich zwischen zwei Sprachen muss nicht notwendigerweise in allen linguistischen Bereichen erfolgen, sondern es ist möglich, dass der Linguist einen einzigen linguistischen Bereich wählt, auf dem er seinen Vergleich aufbaut, oder er einen Vergleich zwischen ihnen im vollständigen linguistischen System anstellt, wie Robert Lado es in seinem Buch „Linguistics Across Culture“ machte, als er zwischen den beiden Sprachen Englisch und Spanisch in den unterschiedlichen Systemen Vergleiche anstellte.

Die Gegenüberstellung der Sprachen geschieht nicht willkürlich, sondern es hat eine bestimmte Methode darüber zu entscheiden, um das Ziel der Gegenüberstellung zu erreichen oder zumindest einen akzeptablen und für den Nutzen in den Unterrichtsmethoden ausreichenden Teil zu verwirklichen. So ist es inakzeptabel,

dass ein Linguist zwischen dem Verb im Arabischen und dem Genitiv im Deutschen vergleicht, sondern er hat zwischen dem Verb und dem Verb zu vergleichen.

Die arabische Sprache hat allgemein aus den Zielen dieser Theorie Nutzen gezogen, als die Forscher die linguistischen Studien durchführten, die zwischen dem Arabischen und anderen Sprachen vergleichen. Es stellt sich jedoch die wichtige Frage: Hat das Gebiet des Arabischunterrichts in den arabischen Ländern aus den Ergebnissen dieser Theorie Nutzen gezogen? Die Antwort: Ja, jedoch nur teilweise, da die Ergebnisse der Studien für die Erstellung von Lehrplänen nicht häufig gebraucht werden.

Bei den meisten arabischen Studien ist zu bemerken, dass sie sich auf den Vergleich der arabischen Sprache mit afrikanischen, asiatischen und einigen anderen Sprachen konzentrieren. Vielleicht ist der Grund hierfür darauf zurückzuführen, dass zahlreiche Sprecher dieser Sprachen sich dem Erlernen des Arabischen zugewandt hatten. Außerdem findet der Leser, dass die gegenüberstellenden Studien bei der Anstellung des Vergleichs sich auf einen einzigen linguistischen Bereich konzentrieren, da die phonetischen, syntaktischen oder morphologischen Bereiche diese Studien beherrschen. Der Umstand, dass die Forscher gewöhnlich dazu neigen, die Vergleiche zwischen den Sprachen in diesen drei Bereichen durchzuführen, ist der Grund dafür, dass der Forscher dazu imstande ist, verglichen mit dem semantischen Bereich, die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit in diesen Bereichen verhältnismäßig festzustellen.

Jedenfalls haben die gegenüberstellenden, zwischen dem Arabischen und anderen Sprachen vergleichenden Studien eine Anzahl von Sachverhalten zur Verfügung stellen können, die gute Erläuterungen für die Erstellung von Unterrichtsplänen sein können und dafür, sich bei ihrer Erstellung von subjektiver Auswahl fernzuhalten. Es ist nicht möglich, in diesem Kapitel alle Ergebnisse zusammenzustellen, zu denen die

Studien gelangt sind. Allerdings weisen wir auf einige davon im phonetischen und syntaktischen Bereich hin.

Bei der Anstellung von Vergleichen im phonetischen Bereich ist es zur Gewohnheit geworden, die der Muttersprache und Zielsprache gemeinsamen und unterschiedlichen Phoneme zusammenzustellen. Allerdings bedeutet das Vorhandensein von beiden Sprachen gemeinsamen Phonemen nicht die völlige Übereinstimmung in der Aussprache, da die Ersatzmöglichkeiten für ein Phonem entsprechend seiner Stellung im Wort von Sprache zu Sprache verschieden sind. Das vorangehend erwähnte Beispiel mit dem deutschen Phonem (ch) ist Beweis dafür, wie auch das Vorhandensein von Unterschieden nicht notwendigerweise das Vorkommen von Problemen in der Aussprache bedeutet.

Wenn wir die Phoneme der Fremdsprache in unserer Muttersprache nicht in vollem Maße vorhanden finden, dann neigen wir meistens dazu, die ursprünglichen Phoneme und deren Modifikationen in die Fremdsprache, die wir studieren, zu übertragen⁽¹⁾. Daher bemerken wir, dass sich die Art eines Franzosen, die arabischen Buchstaben, bzw. Laute, auszusprechen, von derjenigen eines Deutschen, Chinesen oder Spaniers usw. unterscheidet.

Die ersten Unterschiede, denen sich der das Arabische Erlernende gegenüberstellt, ist die Existenz von Phonemen im Arabischen, die es in seiner Muttersprache nicht gibt. So findet der Englischsprachige in seiner Sprache keine Entsprechungen zu den folgenden Lauten ط، ض، ص، خ، ق، ح، ع. Der Urdu Sprechende findet in seiner Sprache keine Entsprechungen zu den beiden Lauten ذ، ث und der Französischsprachige keine Entsprechungen zu den folgenden Lauten ص، خ، ق، ح، ع⁽²⁾. Als das Französische aus dem Arabischen das Wort *al-maṣḥara* (المَسْحَرَة) entlieh, vertauschte sie daher den Lauten (bzw. Laut) ح خ mit (c), und so

(1) Vgl. Lado, Robert: Linguistics Across cultur, S. 11.

(2) Vgl. Madkūr, ‘Alī u. ‘Imān, Harīdī: Ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya liġair an-nāṭiqīn bihā, 1. Aufl., Kairo, 2006, S. 300.

wurde daraus das Wort *mascara*⁽¹⁾, da der arabische Buchstabe (Laut) im französischen Alphabet keine Entsprechung hat.

Manchmal umfasst die Muttersprache des Lernenden kein unabhängiges Phonem, das dem arabischen Phonem entspricht, sondern es kommt in der Aussprache von Wörtern vor. So gibt es z. B. den arabischen Buchstaben *ص* unter den Buchstaben des englischen Alphabets nicht, jedoch kommt er in der Aussprache der folgenden Wörter vor: *sunday*, *subject*, *submit*. Dieser Umstand ähnelt demjenigen in der deutschen Sprache, deren Alphabet nicht das arabische Phonem (*z* *ج*) umfasst, in der jedoch dieses in der Aussprache der folgenden Wörter *singen*, *Seil*, *Seminar*, *Reise* und anderen Wörtern mit dem Buchstaben (s) im Silbenanlaut vorhanden ist. Daher können für Englisch- und Deutschsprachige im Arabischunterricht diese beiden Buchstaben in jenen Wörtern als Beispiele gebracht werden, weil die Lernenden die Aussprache dieser Buchstaben kennen.

Vielleicht führt die unterschiedliche Stellung des Phonems im Wort beim Arabisch Lernenden zu einem Problem. So steht z. B. der arabische Buchstabe (bzw. Laut) (*ه* *هـ*), der dem englischen und französischen *h* entspricht, in arabischen Wörtern am Anfang, in der Mitte oder am Ende, während dies beim *h* im Englischen oder Französischen nur selten vorkommt⁽²⁾. Dieser Umstand hat die Forscher dazu veranlasst, auf das Eintreten eines Problems beim Lernenden bezüglich der Aussprache der arabischen Wörter Acht zu geben, die auf diesen Buchstaben enden, obwohl ich nicht finde, dass dieser Umstand ein großes Problem darstellt, da die Veränderung der Stelle des Buchstabens im Wort kein Problem ist, solange der

⁽¹⁾ Vgl. Lokotsch, Karl: Etymologisches Wörterbuch der Europäischen, Carl Winter, Heidelberg, 1927, S. 150. Müller, Walter: Arabische Einflüsse auf die Deutsche Sprache, Marburg, 1986, S. 91. Van Dam, Nikolaos u. a.: Nederland en de Arabische Wereld, Lochem-Gent, 1987 S. 78. Hunke, Sigrid: Allahs Sonne über dem Abendland, Frankfurt am main, 2009, S. 366. Duden 7: Das Herkunftswörterbuch, Dudenredaktion, Mannheim, Leipzig, 2001, S. 126. Paraschkewow, Boris: Wörter und Namen gleicher Herkunft und Struktur, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, S. 212.

⁽²⁾ Vgl. Ebd., S. 300.

Französisch- oder Englischsprechende diesen Buchstaben in seiner Muttersprache aussprechen kann. Alles, was wir brauchen, ist, Intensivübungen anzubieten, die arabische Wörter enthalten, die auf diesen Buchstaben enden.

Im syntaktischen Bereich sind die komparativ gegenüberstellenden Studien darauf bedacht, beide Sprachen im syntaktischen System miteinander zu vergleichen, um den Einfluss der linguistischen Elemente zusammen miteinander im Ausdruck der Bedeutungen zu verdeutlichen. Bekanntlich stimmen Sprachen in der Satzstellung überein oder unterscheiden sich voneinander. Daher hilft das Herausfinden der Stellen von Übereinstimmung und Unterschied zwischen beiden Sprachen dem die Sprache Erlernenden dabei, syntaktische Fehler zu vermeiden.

Das syntaktische System im Arabischen unterscheidet sich in der Form von demjenigen anderer Sprachen. So gebraucht die arabische Sprache z. B. drei Arten von Plural, wobei jede Art Kennzeichen hat, die darauf hinweisen. So fügt man dem gesunden männlichen Plural die folgenden Enden an: ن + ي / ن + و , dem gesunden weiblichen Plural die Endung ت + ا , und für den gebrochenen Plural gibt es besondere Regeln, während die meisten anderen Sprachen jeweils ihre eigene Methode zur Pluralbildung haben.

Der Unterschied besteht auch in der Bedeutung, da das Arabische den Plural ausdrückt, wenn das Gezählte drei und mehr an der Zahl beträgt, während in den meisten anderen Sprachen der Plural mit der Zahl zwei beginnt.

Das System des Nominalsatzes in der arabischen Sprache stützt sich nicht auf das Hilfsverb. So kann sich ein Deutscher zu Anfang des Arabischlernens vielleicht nicht vorstellen, dass der Satz *aṭ-ṭāqs mušmis* الطَّقس مُشمِس ohne Hilfsverb ist, der in seiner deutschen Sprache ein Hilfsverb braucht, damit er der Regeln nach richtig ist: „Das Wetter ist sonnig.“ Solche Sätze akzeptiert der Arabischlernende nicht so leicht, wenn seine Sprache zu denjenigen Sprachen gehört, die ein Hilfsverb gebrauchen. Für einen

Russen, Chinesen oder Koreaner ist dies jedoch nicht verwunderlich, da diese Sprachen im Nominalsatz kein Hilfsverb erfordern⁽¹⁾.

Die Theorie der kontrastiven Analyse konzentriert sich nur auf den sprachlichen Fehler und ist darauf bedacht, dass der Lernende es vermeidet, ihn zu machen. Diese Sichtweise ist beim Lernen vorbildlich, da es natürlich ist, beim Erlernen einer neuen Sprache Fehler zu machen. Allerdings berücksichtigt sie nicht die anderen Bereiche beim Lernen, wie den psychischen Zustand des Lernenden und die ihn begleitenden Umstände und die Beziehung des Sprachgebrauchs zusammen mit verschiedenen Zusammenhängen. Trotz der von ihr erzielten Ergebnisse gehen die Meinungen der Linguisten über ihren Nutzen im Sprachenunterricht auseinander.

Einige Linguisten ermutigten zu ihrem Gebrauch beim Sprachenunterricht, da sie voraussetzen, dass die Muttersprache des Lernenden beim Erlernen einer Fremdsprache ein starkes Element darstellt, und da sie für den Unterrichtsprozess unverzichtbar ist. Die andere Partei widersprach ihrem Gebrauch, da ihre Ergebnisse hypothetisch sind und ihr Eintritt nur vermutlich und sie unnützlich ist und im Unterrichtsraum nicht unmittelbar angewandt wird⁽²⁾. Vielmehr verbreitete Donald Lance Zweifel am Nutzen der Vorhersage von Problemen im Unterricht und vertrat die Meinung, dass die Vorhersage sich auf den phonetischen Bereich beschränkt. Zu dieser Meinung folgte er auf Grund von Studien, die er an englischsprachigen Spanischsprachigen durchführte, wobei er herausfand, dass der Fehler nicht immer mit dem Einfluss der Muttersprache verbunden ist⁽³⁾. Ebenso führten Whitman und Jackson an 2500 japanischen Studenten, die Englisch lernten, zwei Prüfungen durch, um die Fehler vorhersagen zu können, die sie in der englischen Syntax machen, wobei die Ergebnisse der Prüfung zeigten, dass der Prozentsatz der Fehler, die der

⁽¹⁾ Vgl. Al-Kašū, Riḍā: Tawzīf al-lisāniyyāt fī taʿlīm al-ʿarabiyya, Makka, 2014, S. 184.

⁽²⁾ Vgl. Fisiak, Jacek: Contrastive Analysis and the language teacher, Pergamon, 1981, S. 2.

⁽³⁾ Vgl. Lance, Donald: A Brief Study of Spanish-English Bilingualism: Final Report, Research Project ORR-Liberal Arts-15504, Texas University, 1969.

Transfer verursachte, sehr gering war⁽¹⁾. Daher richteten die Gegner eine Anzahl von Einwänden gegen diese Theorie, die Carl James folgendermaßen zusammengefasst hat⁽²⁾:

- Die Muttersprache ist nicht die einzige Ursache für das Auftreten von Fehlern bei den Lernenden.
- Diese Theorie stärkt die Unterrichtsmethode, in der die Rolle des Lehrers mehr in Erscheinung tritt als diejenige des Lernenden.
- Diese Theorie kann die Fehler, die der Lernende zukünftig machen wird, nicht genau vorhersagen.
- Durch praktische Erprobung ist nicht nachgewiesen, dass die Punkte, in denen sich die Sprachen voneinander unterscheiden, stets die Ursache für die Schwierigkeit einer Sprache sind. Vielmehr hat sich das genaue Gegenteil herausgestellt.

Was die dritte Partei angeht, so war sie in ihrer Meinung gemäßigt, da sie aus ihren Studien sah, dass der Prozentsatz von 25–50 an Fehlern, die von denjenigen gemacht wurden, die eine neue Sprache erlernen, eine Folge des Einflusses der Muttersprache ist⁽³⁾.

5.2. Fehleranalyse

Nach und nach begann die Begeisterung für die Durchführung von mit der Theorie der kontrastiven Analyse zusammenhängenden Studien nachzulassen, und das Interesse richtete sich auf das Studium der wirklichen und nicht der hypothetischen Fehler und auf die Suche nach den anderen Ursachen, die zu ihrem Eintreten führen. Daher kam die Theorie der Fehleranalyse als Reaktion auf die

⁽¹⁾ Vgl. Whitman, Randal u. Jackson, Kenneth: The unpredictability of contrastive analysis, In: *Language learning*, 22. Bd., 1972, S. 29-41.

⁽²⁾ Vgl. James, Carl: The Exculpation of Contrastive Linguistics, *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge University Press, 1971, S. 53- 68.

⁽³⁾Vgl. Kharma, Nayef: A Contrastive Analysis of the Use of Verb Forms in English and Arabic, Heidelberg, 1983.

Theorie der kontrastiven Analyse, nachdem sich die Unmäßigkeit der kontrastiven Analyse bezüglich der Vorhersage derjenigen Stellen herausgestellt hatte, an denen die Probleme auftreten, mit denen sich der Sprachschüler konfrontiert sieht, als Reaktion auf ihre häufige Übertreibung dabei, wenn sie sich auf den Grundsatz des Einflusses der Muttersprache auf das Erlernen einer neuen Sprache stützt, ihre Unfähigkeit alle Erwartungen in der praktischen Wirklichkeit zu erfüllen und als Entdeckung der Lehrkräfte in den Unterrichtsräumen, dass die Unähnlichkeiten beider, der Muttersprache und der Zielsprache nicht notwendigerweise Schwierigkeit, wie auch die Ähnlichkeiten nicht notwendigerweise Leichtigkeit darstellen.

Zielt die Theorie der kontrastiven Analyse darauf ab, den Lernenden hypothetische Fehler vermeiden zu lassen, die er möglicherweise machen kann, so geht die Theorie der Fehleranalyse nicht von dieser Hypothese aus, sondern von den tatsächlichen und wirklichen Fehlern in der schriftlichen oder mündlichen Sprache, gleich ob die Fehler eine Folge der Muttersprache, der falschen Analogie zur zu erlernenden Sprache oder anderer Faktoren sind. Das heißt, dass die Theorie der Fehleranalyse eine nachfolgende Analyse der tatsächlichen Fehler ist, die in der tatsächlichen natürlichen Spracherzeugung des Sprachschülers vorkommen. Die Theorie der kontrastiven Analyse dagegen ist eine vorhergehende Analyse, die auf Hypothese und Vorhersage beruht und vor zu erwartenden Fehlern warnt.

Die überwiegenden Ergebnisse der Studien weisen darauf hin, dass die meisten Fehler, die von den Sprachschülern gemacht werden, nicht auf den Einfluss der Erstsprache zurückzuführen sind. Diese Ergebnisse brachten die Linguisten dazu, sich nach anderen Ursachen für die Fehler zu fragen, die nicht mit der Muttersprache verbunden sind.

Nach Durchführung von noch mehr Studien über die Fehler der Lernenden zeigten die Ergebnisse, dass die Fehler im allgemeinen als Folge von Hypothesen geschehen, die der Lernende über die neue Sprache aufgestellt hat, da der Lernende für sich

selbst ein eigenes System schafft, das auf Elemente der Mutter- und der Zielsprache oder andere Quellen außer diesen beiden Sprachen zurückzuführen ist. Mit diesem System erprobt er seine Hypothesen über die Zielsprache und gebraucht es zum Zwecke der sprachlichen sozialen Kommunikation. Meistens ist dieses System auf Grund mangelnder Kenntnis von Fehlern durchsetzt und entwickelt sich mit der Zeit durch Erfahrung. Im Laufe der Zeit nähert sich der Lernende dadurch nach und nach dem Stadium, in dem er die Sprache richtig erlernt. Dieses eigene System ist die Grundlage für die Sprache, auf die Larry Selinker im Jahre 1972 den Fachbegriff „Interimsprache“ anwandte⁽¹⁾.

Obwohl diese Theorie versucht, durch Berichtigung der vom Lernenden gemachten Fehler zu einem richtigen Erlernen zu gelangen, sind einige Linguisten⁽²⁾ der Meinung, dass sie bei der Erklärung der Vermeidungsphänomene beim Lernenden versagt hat. Mit dieser Erscheinung ist gemeint, dass wir in zahlreichen Fällen denken, der Lernende sei mit keiner Schwierigkeit oder keinem Problem in den linguistischen Fragen konfrontiert, da das Verhältnis seiner Fehler darin niedrig ist, insbesondere im Schreiben. Tatsächlich jedoch hat der Lernende vielleicht ein Problem in diesen Fragen. Allerdings greift er vorsätzlich auf die Vermeidungsstrategie zurück, um dieses Problem zu verbergen, was dem Lehrer den Eindruck vermittelt, der Lernende finde keine Schwierigkeit in jenen linguistischen Fragen.

Der Lernende greift meistens auf diese Strategie zurück, wenn er sich frei ausdrücken kann. Dann versucht er, so gut er kann, das zu schreiben, dessen Richtigkeit er sich sicher ist, und sich von dem fernzuhalten, was er schwierig findet.

(1) eine besondere befristete Sprache, die vom Lernenden gebraucht wird, während er die Zielsprache erlernt. Sie charakterisiert sich durch fehlende Reife und Unbeständigkeit, da der Lernende bereits etwas von der Zielsprache erworben, jedoch noch nicht das Stadium des Beherrschens erreicht hat.

(2) Vgl. Schachter, Jacquelyn: An Error in Error Analysis, In: *Language Learning*, 24. Bd., Nr. 2, 1974, S. 205-214. Kleinmann, Howard: Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition, in: *Language Learning*, 27. Bd., 1977, S. 93-107.

Ist er jedoch an beschränkte Fragen gebunden, die einer bestimmten Antwort bedürfen, dann treten seine sprachlichen Fehler vielleicht in Erscheinung.

Die Theorie der Fehleranalyse richtet ihr Interesse auf die Fehlerfreiheit der Sprache beim Lernenden, ohne sie mit der Beziehung zu verknüpfen, die den Sender (den Sprecher oder den Schreiber) mit dem Empfänger (dem Hörer oder dem Leser) verbindet. Daher sind die linguistischen Studien auf diese Angelegenheit aufmerksam geworden und haben versucht, die Beziehung zwischen dem Begehen eines Fehlers und der Hinderung daran, die Bedeutung zu übermitteln, zu studieren. Es hatte sich nämlich herausgestellt, dass einige Fehler, trotz ihrer großen Zahl, die Vermittlung der Bedeutung nicht verhindern, während einige andere, trotz ihrer geringen Zahl, die Übermittlung der Bedeutung verhindern. Marina Burt wandte auf die die Übermittlung der Bedeutung verhindernden Fehler den Fachbegriff „globale Fehler“ (*global errors*) an und auf die anderen den Begriff „lokale Fehler“ (*local errors*)⁽¹⁾.

Die Theorie der Fehleranalyse verfolgt eine bestimmte Methode und eine genaue Analyse der Fehler, die von den eine neue Sprache Erlernenden gemacht werden, um mit praktischen Schritten herauszukommen, die die Fehler schrittweise vermindern und den Weg dafür bereiten, sie loszuwerden, indem der Prozess der Analyse in drei Schritten verläuft:

- Begrenzung der Fehler in der schriftlichen oder mündlichen Sprache des Lernenden
- Kategorisierung und Beschreibung der Fehler, d. h. Einordnung des Fehlers in den linguistischen Bereich, zu dem er gehört, und Bestimmung der Regel, unter der der Fehler vorgekommen ist
- Suche nach den Ursachen für die Fehler und der Art und Weise, wie sie zustande gekommen sind.

⁽¹⁾ Vgl. Burt, Marina: Error Analysis in the Adult EFL Classroom, in: TESOL Quarterly, 9. Bd., Nr. 1, 1975, S. 53-63.

Nach diesen drei Schritten versucht der Linguist oder der Lehrer, geeignete Lösungen zur Behandlung der Fehler festzulegen. Möglicherweise legt der Lehrer den Lernenden ihre Fehler dar, damit sie das Richtige kennenlernen. Dabei ist zu beachten, dass der Lehrer nicht immer auf der syntaktischen Genauigkeit zu bestehen hat, da das Bestreben des Lehrers, den Lernenden zur Einhaltung der syntaktischen Regel zu nötigen, dazu führt, den Lernenden daran zu hindern, seinen Ausdrucksfähigkeiten freien Lauf zu lassen⁽¹⁾.

Obwohl die Theorie der Fehleranalyse keinen wirklich genauen Maßstab liefert, um den Umfang der Kenntnis des Lernenden an der Sprache zu bestimmen, die er lernt, so bildet sie doch die wichtigste Quelle für die Informationen, die ein annäherndes Bild von der Beschaffenheit der linguistischen Kenntnis des Lernenden geben. Wenn wir uns auf das Studium der Fehler stützen, sind wir verhältnismäßig imstande, die linguistischen Teile zu kennen, die beim Unterricht mehr Interesse benötigen, oder die anderen Probleme, die dem Lernenden zu schaffen machen. Allerdings muß unbedingt darauf geachtet werden, dass ein einziger Fehler vielleicht aus Flüchtigkeit gemacht worden ist, was noch kein genügender Beweis für die Existenz einer Erscheinung ist. Daher ist die Wiederholung des Fehlers erforderlich, damit wir ein genaues Urteil fällen können, dass der Lernende ein Problem hat.

Jedenfalls liefert die Theorie der Fehleranalyse einen theoretischen und einen anderen, einen praktischen Nutzen. So prüft diese Theorie im theoretischen Bereich den Einfluss der Erscheinung des Transfers von der Muttersprache und versucht, ihre Richtigkeit oder Unrichtigkeit zu bestätigen. Ebenso deckt sie die den Lernenden gemeinsamen Fehler auf. Im praktischen Bereich zeigt sich ihre Wichtigkeit, wenn der Lehrer der Sprache sich auf ihre Ergebnisse stützt, da sie ihn auf die Änderung der Unterrichtsmethode oder das Interesse an bestimmten linguistischen Fragen

⁽¹⁾ Vgl. Hollev. Freda u. King. Janet: Imitation and Correction in Foreign Language Learning, in: The Modern Language Journal, 55. Bd., Nr. 8, 1971, S. 494.

aufmerksam macht, in denen die Lernenden Fehler machen. Ihr Nutzen erstreckt sich bis auf die Lehrbücher.

Diesen Nutzen bemerken wir im Bereich des Unterrichts des Arabischen als Fremdsprache, in dem zahlreiche Feldstudien durchgeführt worden sind, die auf die Analyse der tatsächlichen Fehler der Lernenden unterschiedlicher Nationalität abzielen, da diese Studien die Existenz den Lernenden gemeinsamer Problem aufgedeckt haben, wie die folgenden⁽¹⁾:

1. Das Adjektiv seinem Leitwort voranzustellen, wie der Fehler eines Franzosen im folgenden Satz: *ištaraitu al-kabīra al-bait* (اشترت الكبيرة البيت), während es richtig heißt: *ištaraitu al-bait al-kabīr* (اشترت البيت الكبير). Der Fehler in diesem Bereich geht darauf zurück, dass der Lernende an das System seiner Muttersprache gewöhnt ist, da im Französischen das Adjektiv seinem Leitwort (dem Substantiv) vorangestellt wird. Gleichzeitig geht der Fehler auf die falsche Anwendung der Regel zurück. Wie zu bemerken ist, brachte er das Wort *kabīra* (كَبِيرَة) in der femininen Form, obwohl das Wort *bait* (بَيْت) im Arabischen maskulin ist. Der Grund hierfür liegt darin, dass das Wort für „Haus“ *la maison* im Französischen feminin ist.
2. Veränderung der Aussprache der arabischen Phoneme. Diese Veränderung ist natürlich und zu erwarten, da der Lernende sein ganzes Leben lang nur an die Aussprache der in seiner Sprache vorhandenen Phoneme gewöhnt war.
3. Die Stellung des bestimmten Artikels im Genitiv, wie es im folgenden Beispiel der Fall ist: *al-bāb al-bait* (الباب البيت), während es richtig heißt: *bāb al-bait* (باب البيت) ohne *al* (ال) vor dem Wort *bāb* (باب). Dieser Fehler kommt durch den Einfluss der Muttersprache oder die falsche Anwendung der Regel. So macht z. B. auch ein deutscher Lernender diesen Fehler, da in seiner Sprache in solch einem Satz der bestimmte Artikel vor dem Wort „Tür“ steht, und daher sagt er: „die Tür des Hauses“. Ebenso finden wir, dass malaysische Lernende wiederholt diesen Fehler

(¹) Vgl. Al-Kašū, Riḍā: Tawzīf al-lisāniyyāt fī taʿlīm al-ʿarabiyya, S. 226-228.

machen, indem sie bspw. sagen: *yuhibbūna ad-dirāsa al-luġa al-‘arabiyya* (يُحِبُّونَ (الدِّرَاسَةَ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ), während es richtig heißt: *yuhibbūna dirāsat al-luġa al-‘arabiyya* (يُحِبُّونَ دِرَاسَةَ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ)⁽¹⁾.

4. Fehlende Unterscheidung zwischen kurzen und langen Vokalen. So machen sie lange Vokale zu kurzen, obgleich die Unterscheidung zwischen beiden in der arabischen Sprache sehr notwendig ist. So ist die Bedeutung des Wortes *maṭar* (مَطَرٌ) von derjenigen des Wortes *maṭār* (مَطَارٌ) verschieden. Anscheinend neigt der Lernende zu diesem Verhalten auf der Suche nach Leichtigkeit, da kurze Vokale auszusprechen, weniger Zeit und Mühe erfordert.

Die Fehler der Lernenden machen nicht bei den vorgenannten Bereichen Halt, sondern reichen weiter bis zu semantischen Fehlern. Bekanntlich erhalten Wörter und Ausdrücke von einer Sprache zur anderen besondere Bedeutungen im übertragenen Sinn (metaphorisch). Diese Unterschiede in der metaphorischen Bedeutung haben zur Folge, dass der Lernende sie nur schwer versteht. So hat er Schwierigkeit dabei, den Ausdruck *hāda ar-ra’y min banāt ’afkārī* (هَذَا الرَّأْيُ مِنْ بَنَاتِ أَفْكَارِي) zu verstehen, da die Logik besagt, dass Gedanken keine Töchter haben. Allerdings hat dieser Ausdruck im Arabischen metaphorische Bedeutung gewonnen, um darauf hinzuweisen, dass die Angelegenheit, von der der Redende spricht, seiner eigenen Schlussfolgerung entspringt. So hört der Lernende den Satz *ḥafizt al-ma‘lūma ‘an zahr qalb* (حَفِظْتَ المَعْلُومَةَ (عَنْ ظَهْرِ قَلْبٍ), obwohl das Herz keinen Rücken hat. Allerdings gebraucht das Arabische diesen Ausdruck, um darauf hinzuweisen, dass die Information auswendig gelernt worden ist.

Die Theorie der Fehleranalyse hat verdeutlicht, dass der Einfluss der Muttersprache nicht die einzige Ursache für das Auftreten von Fehlern der Lernenden ist. Vielmehr haben andere Ursachen daran teil. Wenn daher das Gebiet des

⁽¹⁾ Vgl. Al-‘Anāti, Walid: Al-Lisāniyyāt at-tatbīqiyya wa ta‘līm al-‘arabiyya, 3. Aufl., Jordanien, 2003, S. 188.

Sprachenunterrichts auf diese Theorie zurückgreift, bedeutet das nicht das Versagen der Theorie der kontrastiven Analyse und dass man auf sie verzichten könnte, sondern im Gegenteil, da die Theorie der Fehleranalyse als Ergebnis der Theorie der kontrastiven Analyse gekommen ist. Ebenso haben die Ergebnisse der Theorie der Fehleranalyse viele der Vorhersagen der kontrastiven Analyse bestätigt, was durch die vorgenannten, von den das Arabische Lernenden gemachten Fehler bestätigt wird, die von der kontrastiven Analyse vorhergesagt werden. Ebenso haben einige Studien die Richtigkeit der von der kontrastiven Analyse gemachten Vorhersagen bestätigt, da sie nach ihrer Analyse der Fehler der Lernenden bekräftigt hat, dass die erste Ursache für die gemachten Fehler im Bereich der Vokabeln und ungefähr 10 Prozent der Fehler im syntaktischen Bereich auf den Einfluss der Muttersprache zurückgeht. Im morphologischen Bereich jedoch kommen keine Fehler vor, deren Ursache der Transfer von der Muttersprache her ist⁽¹⁾.

Trotz der Existenz eines unterschiedlichen Punktes zwischen beiden Theorien brauchen wir sie beide zusammen auf dem Gebiet des Sprachenunterrichts, da sie sich auf die Fehler der Grundlage des Unterrichtsprozesses konzentrieren, nämlich den Lernenden.

5.3. Die Ursachen für sprachliche Fehler⁽²⁾

1. Sprachliche Interferenz (Transfer)

Die Idee der sprachlichen Interferenz beruht auf dem Grundsatz des Einflusses einer Sprache auf eine andere. Sie tritt in der Muttersprache auf, wenn der Sprecher dazu neigt, Einzelwörter oder Stile aus einer anderen Sprache in die Muttersprache einzubringen. Ein Beispiel hierfür ist der Gebrauch von Fremdwörtern oder Wörtern aus den Dialekten im Hocharabischen beim Sprechen oder Schreiben.

⁽¹⁾ Vgl. Grauberg, W: An Error Analysis in German of First-year University Students, G. E. Perren & J. L. M. Trim (Hrsg.), Application of Linguistics, 1971, S. 258.

⁽²⁾ Vgl. Richards, Jack: Error Analysis, London, Lougman, 1974, S. 174-175.

Ebenso tritt die Interferenz beim Erlernen von Sprachen in Erscheinung, wenn man auf den Transfer von einer Sprache zu einer anderen zurückgreift, indem der Lernende die phonetischen, syntaktischen und morphologischen Systeme seiner Muttersprache auf die neue Sprache überträgt, was meistens deshalb geschieht, weil der Lernende in seiner Muttersprache einen Ersatz für die Zielsprache findet. Dann versucht er durch sie bei seiner Unfähigkeit, sich auszudrücken und geringer Kenntnis der Zielsprache, Kraft zu schöpfen.

Der Unterschied zwischen beiden Arten von Interferenz besteht darin, dass die erste eine kollektive Erscheinung ist, da sie auf den Zungen der muttersprachlichen Mitglieder der Gesellschaft auftritt. Die zweite Art hängt mit dem Erlernen einer neuen Sprache zusammen und ist eine individuelle Erscheinung, da es der Lernende ist, der die Interferenz beim Erlernen schafft, und er es ist, der die Folgen der Interferenz zu tragen hat.

Es ist natürlich, dass der Lernende seine frühere Erfahrung mit seiner Muttersprache unbewußt auf die neue Sprache überträgt, da er sich nicht so schnell vom System seiner Muttersprache freimachen kann, an das er sich sein ganzes Leben lang gewöhnt hat. So ist es zum Beispiel möglich, dass ein Deutscher, der Französisch lernt, seine frühere Kenntnis seiner deutschen Sprache auf das Französische überträgt. Dann spiegelt er beispielsweise das grammatische Geschlecht (Maskulin, Feminin, Neutrum) im Deutschen auf das Französische und macht zum Beispiel den bestimmten Artikel des französischen Wortes *mort* („Tod“) maskulin, obwohl das Wort feminin ist, insbesondere, wenn er zuvor noch nicht mit diesem Wort zu tun gehabt hat.

Diese Interferenz besteht nicht in einem beschränkten Bereich, sondern ihre Ausdehnung erstreckt sich über Syntax, Semantik, Morphologie und Phonetik. Was ist jedoch der Nutzen des Transfers auf das Erlernen der neuen Sprache? In Wirklichkeit

ist der Transfer von der Muttersprache in die neue Sprache ein zweiseitiges Schwert:

- positiver Transfer: dieser geschieht, wenn die beiden Sprachen in linguistischen Fragen einander ähnlich sind, dann führt die Ähnlichkeit zur Abkürzung des Weges beim Lernen. Nehmen wir zum Beispiel die Buchstaben der Alphabete beider Sprachen, des Arabischen und des Deutschen, dann finden wir in der Aussprache zahlreicher Buchstaben eine Ähnlichkeit.
- negativer Transfer: dieser geschieht, wenn der Lernende sich beim Erlernen der neuen Sprache in übertriebener Weise auf seine Muttersprache stützt, so dass er die Unterschiede zwischen seiner Muttersprache und der neuen Sprache ignoriert. So vertraut der Arabischsprechende möglicherweise darauf, dass die Buchstabenkombination *ch* im Deutschen leicht auszusprechen ist, da deren Aussprache mit derjenigen des Buchstaben *Hā'* (الخاء) im Arabischen übereinstimmt. Wo immer der Arabischsprechende dieses Phonem vorfindet, spricht er es so aus wie im Arabischen. Allerdings beachtet er nicht, dass dessen Aussprache sich entsprechend seiner Verbindung mit anderen Buchstaben im Wort ändert, da es im Personalpronomen *ich* anders ausgesprochen wird als in dem Wort *auch*.

Zu sprachlicher Interferenz kommt es auch bei denjenigen, die Arabisch als Fremdsprache erlernen. So kommt zum Beispiel im Konstruktionsystem von Sätzen im Chinesischen das Fragewort am Satzende, im Gegensatz zur arabischen Sprache, deren Regeln verlangen, dass das Fragewort an erster Stelle des Satzes kommt. Daher ist zu erwarten, dass die Chinesischsprachigen das Arabische Erlernenden einen Fehler machen, da sie beim Schreiben diese Verfahrensweise auf die arabische Sprache projizieren⁽¹⁾.

2. Unkenntnis der Regel

⁽¹⁾ Vgl. Al-Fā'ūrī, 'Aawnī: 'Ahtā' al-kitaba ladā muta'allimī al-luġa al-'arabiyya min an-nātiqin bi ġairihā, In: Maġma' al-luġa al-'arabiyya, Nr. 81, Jordanien, 2011, S. 92.

Es handelt sich hierbei um mangelnde Kenntnis der Hauptursachen, die zu Fehlern führen. Da die Regeln der arabischen Sprache zahlreich sind, ist es natürlich, dass der Lernende viele davon nicht kennt, insbesondere nicht die von den Regeln abweichenden Muster. In zahlreichen Fällen wird der Fehler jedoch nicht auf Grund von Unkenntnis gemacht, sondern als Ergebnis des Ungestüms des Lernenden, wenn er sich frei ausdrückt und seine Zunge praktisch an den Fehler gewöhnt ist, trotzdem er theoretisch das Richtige kennt. Fährt er damit fort, denselben Fehler über einen längeren Zeitraum zu machen, ohne darauf hingewiesen zu werden, führt dies mit ihm zu einem Zustand, den zu berichtigen, gerade zu richten oder zu ändern schwer ist, da die Fehler Teil seines sprachlichen Verhaltens geworden sind. So gelangt der Lernende schließlich in einen Zustand, der „Fossilization“ genannt wird, und wenn das der Fall ist, bedeutet dies, dass er mit den Fehlern einverstanden ist und keine Notwendigkeit empfindet, sie zu verbessern, solange er sich anderen gegenüber ausdrücken kann.

3. Übermäßige Verallgemeinerung:

Die Verallgemeinerung ist eine der Verfahrensweisen, auf die der Lernende beim Sprachgebrauch zurückgreift und die eine Art falsche Anwendung der Regel darstellt, da er sie an falscher Stelle in dem Glauben anwendet, dass dieser Gebrauch richtig sei. Zu den Beispielen für diese Erscheinung gehört, dass der das Arabische Erlernende meint, beim *Wāw* des Plurals (*wāw al-ǧamāʿa* (وَإِو الْجَمَاعَة)) sei das *Damma* (الضمة) stets das passende Vokalzeichen für nachfolgendes *Wāw* (الواو), wenn es mit dem Verb verbunden ist. Daher verallgemeinert der Lernende diese Regel für jedes ähnliche Muster, wie *yasʿūna* (يَسْعُونَ) und *yardūna* (يَرْضُونَ), während richtigerweise das *Fatḥa* (الفتحة) hier das richtige Vokalzeichen ist: *yasʿauna* (يَسْعُونَ) und *yardauna* (يَرْضُونَ).

4. Zielsprache:

Zahlreiche Fehler sind auf die Natur der Zielsprache zurückzuführen, wie die Vielzahl der Regeln, deren Verzweigung und Ineinandergreifen. Diese Ursache ist die häufigste, die beim die arabische Sprache Erlernenden zu Fehlern führt.

5. Die Art der Lehrbücher beim Unterricht der Zielsprache.

6. Wortprägung „word coinage“:

Diese Erscheinung tritt dann auf, wenn der Lernende sich dazu genötigt sieht, in irgendeiner Situation die Sprache zu gebrauchen, auf Grund mangelnden Wortschatzes jedoch nicht imstande ist, sich auszudrücken, weswegen er auf die Bildung neuer Wörter zurückgreift, um das Problem zu umgehen und die Beutung zu übermitteln. So könnte der das Arabische Erlernende beispielsweise darauf zurückgreifen, das Wort *šawwāfa* (شَوَافَة) anstelle von *nazzāra* (نَظَّارَة) „Brille“ zu gebrauchen. Hiermit hat der Lernende ein zweites neues Wort erfunden, das in der arabischen Sprache nicht vorhanden ist, da er das erste Wort *nazzāra* (نَظَّارَة) nicht kennt, jedoch das Verb *šāfa* (شَافَ) mit der Bedeutung *raʿā* (رَأَى) „sehen“. So hat er ein mit der Form *nazzāra* (نَظَّارَة) übereinstimmendes Wort neu geschaffen. Meistens wird der Arabischsprechende dieses Wort nicht verstehen, außer wenn der es Verwendende eine Gebärde mit dem Körper gebraucht, die darauf hinweist, was damit bezweckt ist.

Einer der Forscher ist der Meinung, dass die sprachlichen Fehler, die vom die Sprache Erlernenden ausgehen, dem Begehen einer Sünde ähneln und zu beseitigen sind⁽¹⁾. Die Behandlung erfolgt, indem an den Lernenden unmittelbar eine Anleitung zur Berichtigung gerichtet wird und indem man von der Hypothese ablässt, wonach die Zeit automatisch oder auf natürliche Weise für die Berichtigung der Fehler

(¹) Vgl. Wong, Wynne: The evidence is drills are OUT, In: ACTFL Foreign Language Annals. 36. Bd., Nr. 3, 2003, S. 404.

sorgt⁽¹⁾, da der Lernende voraussetzen wird, dass sein Gebrauch der neuen Sprache richtig ist, wenn er die Anleitung nicht bald findet. Dagegen vertreten andere Studien die Meinung, dass der Lernende, selbst wenn er seinen Fehler kennt, sich vielleicht nicht bemüht, ihn zu berichtigen, da er mit anderen Dingen beschäftigt ist, die mit dem Erlernen der Sprache zusammenhängen⁽²⁾.

Gleichzeitig ist die Beziehung zwischen der Berichtigung der Fehler und der Persönlichkeit des Lernenden zu berücksichtigen, da einige Studien auf die Notwendigkeit hinweisen, sich der verschiedenen Reaktionen der Lernenden bewußt zu sein. So zeigen sich an demjenigen Lernenden, der an Beunruhigung leidet, bei der Berichtigung seines Fehlers vielleicht Nervosität und Erregung, ja, er sieht sich gar im Vergleich zu seinen Mitschülern in einem negativen Bild. Der optimistische von Selbstvertrauen erfüllte Lernende jedoch sieht die Berichtigung seines Fehlers als etwas Positives zur Fortsetzung des Sprachstudiums. Daher ist es unbedingt erforderlich, auf den beunruhigten Lernenden Acht zu geben⁽³⁾.

Auf jeden Fall ist die Berichtigung der Fehler des Sprachschülers etwas Notwendiges, jedoch ohne bei der Suche nach sprachlicher Genauigkeit zu übertreiben, da dies den Lernenden möglicherweise dabei behindert, sich auszudrücken, und sich allgemein negativ auf den Prozess des Erlernens der Sprache widerspiegelt.

⁽¹⁾ Vgl. Larsen-Freeman, Diane: Teaching language: from grammar to grammaring, Heinle Thomson, Boston, 2003, S. 123.

⁽²⁾ Vgl. Camps, Joaquim: The analysis oral self-correction as a window into the development of past time reference in Spanish, IN: ACTFL Foreign Language Annals. 36. Bd., Nr. 2, 2003, S. 240

⁽³⁾ Vgl. Gregersen, Tammy: To err is human: a reminder to teachers of languageanxious students, In: ACTFL Foreign Language Annals, 36. Bd., Nr. 1, 2003, S. 25-32.

Zweites Kapitel

1. Arabische Wörter und Lexikographie

Die Wörter einer jeden Sprache auf der Welt machen Veränderungen durch, da ihre Bedeutungen und ihre Sinngebungen wachsen, sich erweitern und entwickeln, bis sie an Zahl umfangreich und in ihren Bedeutungen vielfältig geworden sind. Dann wird es für einen schwer, sie sich alle zu merken, wie sehr man es auch versucht, da der Mensch der Vergesslichkeit ausgesetzt ist, insbesondere dann, wenn es ihm schwerfällt, sich Informationen ins Gedächtnis zurückzurufen.

Selbst diejenigen, die in den ersten Jahrhunderten der islamischen Zeitrechnung lebten, konnten nicht alle Wörter der arabischen Sprache im Gedächtnis behalten, trotz der Vielzahl der von ihnen verfassten Schriften und deren Umfangs, die darauf hinweisen, dass jene Leute sich durch ein starkes Gedächtnis und häufiges Auswendigbehalten auszeichneten. Dieser wahre Sachverhalt wird von Ibn Fāris (941–1004), der eines der alten arabischen Wörterbücher verfasste, bekräftigt, indem er sagt: „Es ist uns nicht bekannt, dass jemand von den Früheren behauptet hätte, die ganze Sprache im Gedächtnis zu bewahren“⁽¹⁾, und einer der arabischen Linguisten sagt: „Die vom zeitgenössischen gebildeten Araber beim Schreiben, Verfassen und Reden gebrauchten Wörter überschreiten kaum sechstausend, während die Gesamtzahl der arabischen Wörter mehr als zwölf Millionen beträgt“⁽²⁾. Wenn diese Zahlen genau sind, dann ist dies ein Beweis dafür, dass der Mensch unfähig ist, alle Wörter seiner jeweiligen Sprache zu kennen, was ihn in den dringenden Bedarf versetzt, eine Quelle zu haben, die ihm dabei hilft, sich derjenigen Wörter zu erinnern, die seinem Gedächtnis entschwunden sind, und sie mit seiner Vergangenheit und den Erfordernissen und Entwicklungen des Lebens und dem zu verknüpfen, was die Verbindung mit Wissenschaft und Kenntnis fortsetzt.

⁽¹⁾ Ibn Fāris, Ahmad (941-1004): As-sāhibī fi fiqh al-luġa, 1. Aufl., Beirut, 1997, S. 24.

⁽²⁾ Zāzā, Ḥasan (1919-1999): Min Qadāyā al-luġah al-‘arabiyya, Beirut, 1976, S. 119

Zu diesem Zweck kam die Idee auf, vielfältige Sprachwörterbücher zu verfassen, um Verwahrungsort für die Wörter zu sein und die Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen, da die Lexika alle Wörter bewahren, die der Mensch in seine Sprache einbringt. Im Gegenzug bilden die Einzelwörter die Grundlage zum Verfassen der Wörterbücher.

Die historischen Informationen zum Thema Lexikographie weisen darauf hin, daß die Inder, Griechen, alten Ägypter, Chinesen und Assyrer die ersten waren, die mit dem Verfassen von Wörterbüchern den Anfang machten. Hierauf folgten ihnen die Araber und dann die Hebräer⁽¹⁾.

Seither setzt sich der Lauf der Lexikographie bis in unsere Zeit fort. So können wir in jeder Sprache verschiedene Arten von Wörterbüchern finden, die zu unterschiedlichen Zwecken gebraucht werden und den Bedürfnissen des Menschen gerecht werden. Daher gibt es Wörterbücher für Muttersprachler, solche für Fremdsprachler, Wörterbücher für die Hochsprache, solche für Dialekte und die Umgangssprache usw. Unter der Vielzahl jener Wörterbücher konzentrieren wir uns in der vorliegenden Forschungsarbeit auf jene, die insbesondere mit dem Arabischunterricht und dem Nutzen zusammenhängen, den sie den die arabische Sprache Erlernenden bieten.

Sehen wir uns genau an, wie der Mensch irgendeine Sprache erlernt, dann finden wir, dass der Ausgangspunkt beim Wörterbuch liegt. Der Lernende greift ständig darauf zurück, um die Bedeutung neuer Wörter kennenzulernen, oder er schaut nach, um sich der Bedeutung bereits gelernter Wörter zu vergewissern oder von ihnen abgeleitete Formen kennenzulernen. Die Verfasser von besonderen Wörterbüchern zum Erlernen der englischen Sprache waren Pioniere im Bereich der Lexikographie zum Erlernen von Sprachen „im Hinblick darauf, welche Stellung diese Sprache auf

(¹) Vgl. Ḥasan, As-sayyid Muḥammad: (1462), Ar-rāmūz ‘alā as-sihāh, Aufl. 2, Syrien, 1986, S. 10-12. ‘Umar, Aḥmad Muḥtār: Al-baḥt al-luġawī ‘ind al-‘arab, 6. Aufl., 1988, S. 63-65. Nāẓim, Salwā: Al-ma‘āim Al-‘ibriyya, 1. Aufl., 1988, S. 21.

Weltebene erlangt hat, und im Hinblick darauf, welche große Geldmittel zu ihrer Verbreitung und der Erleichterung ihres Studiums bereitgestellt werden, und wegen der Konkurrenz der großen Verlage untereinander“⁽¹⁾.

Die Betonung der Wichtigkeit des Wörterbuchs für den Spracherwerb braucht keine weitere Bestätigung. Das kommt daher, weil die meisten Sprachstudien bekräftigen, dass zwischen dem Gebrauch des Wörterbuchs und dem Ertrag des Spracherwerbs eine positive Beziehung besteht. Ja, „die Mühe, die der Lernende bei der Suche nach einem Wort im Wörterbuch aufbringt, hilft dabei, das Wort und dessen Bedeutungen im Gedächtnis zu verwurzeln“⁽²⁾. Wenn dies verwirklicht wird, spiegelt es sich beim Erlernen der Sprache und der sprachlichen sozialen Kommunikation wider. Die wiederholte Wahrnehmung bestätigt für die Sprachschüler, dass die Vokabeln bei ihnen große Bedeutung erlangt haben. Es ist keine Übertreibung, wenn wir sagen, die Wörterbücher trennen sich nicht von ihnen, bis sie fortgeschrittene Stufen beim Erlernen der Sprache erreicht haben. Diese starke Bindung in der Beziehung zwischen den Sprachschülern und den Wörterbüchern zeigt sich in der Praxis, wenn wir sehen, wie die Sprachschüler „Wörterbücher und nicht Grammatiken mit sich herumtragen“⁽³⁾.

Die Wörterbücher, auf die sich die Sprachschüler stützen, um Vokabeln zu erlernen, sind sich nicht ähnlich, sondern vielfältiger Art. Entweder handelt es sich um einsprachige Wörterbücher oder um zweisprachige. Wie die Realität beim Erlernen von Sprachen zeigt, sind diejenigen, die Sprachen erlernen möchten, darauf bedacht, zweisprachige Wörterbücher anzuschaffen, da sie zu Anfang ihres Sprachstudiums die Bedeutungen der Vokabeln in ihrer jeweiligen Muttersprache brauchen. Darauf weisen die Feldforschungen hin, die bekräftigen, dass das Interesse

⁽¹⁾ ‘Umar, Aḥmad Muḥtār: Ṣinā‘at Al-mu‘ājam Al-ḥadīṭ, 2. Aufl., Kairo, 2009, S. 59.

⁽²⁾ Oxford. Rebecca. u. Crookall, David: Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques, IN: TESL Canada Journal, 7. Bd., Nr. 2, Kanada, 1990, S. 13.

⁽³⁾ Schmitt, Norbert: Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual, Palgrave Macmillan, New York, 2010, S. 4.

an den Bedeutungen der Vokabeln beim Erlernen der arabischen Sprache den ersten Rang einnimmt, wie auch die am meisten gebrauchten Wörterbücher zweisprachige sind⁽¹⁾.

Allerdings lassen einige Linguisten ihre Befürchtungen hinsichtlich des Gebrauchs zweisprachiger Wörterbücher erkennen, wobei sie damit argumentieren, dass sich auf diese Wörterbücher zu verlassen, beim Sprachschüler das Erlernen der Sprache behindert, da sie nur eine oberflächliche Kenntnis des Einzelwortes bieten und das Erlernen der wörtlichen Bedeutung fördern, ohne in die einzelnen Zusammenhänge tief einzudringen, seine Synonyme oder Antonyme kennenzulernen. Daher sind sie der Meinung, daß „die zweisprachigen Wörterbücher unbedingt als Ergänzung zu einsprachigen und nicht als Ersatz dafür anzusehen sind“⁽²⁾. Allerdings ist diese Befürchtung übertrieben, da bisher nicht nachgewiesen ist, dass zweisprachige Wörterbücher das Erlernen der Sprache behindern. Viele von denen, die eine Zweitsprache erlernt haben, stützten sich anfangs auf zweisprachige Wörterbücher.

Bezüglich Art und Weise, wie die Sprachschüler des Arabischen arabische Vokabeln kennengelernt und erworben haben, zeigen die praktischen Sprachstudien⁽³⁾, daß die meisten von ihnen sich in erster Linie auf Wörterbücher, insbesondere zweisprachige, stützen. Da nun die das Arabische Erlernenden sich gewöhnlich auf zweisprachige Wörterbücher stützen, bedeutet das, dass wir es nötig

-
- (¹) Vgl. Schmitt, Norbert, u. Schmitt, Diane Rae: Identifying And Assessing Vocabulary Learning Strategie, IN: Thailand TESOL Bulletin, 5. Bd., Nr. 4, 1993, Thailand, S. 28. . Schmitt, Norbert, u. McCarthy, M: Vocabulary Learning Strategies. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy, Cambridge University Press, UK., 1997, S. 207-208. Catalán, Rosa María: Sex differences in L2 vocabulary learning strategies, IN: International Journal of Applied Linguistics, 13. Bd., Nr. 1, 2003, S. 54-77. Wu, Wei-Shi, Use and Helpfulness Rankings of Vocabulary Learning Strategies Employed by EFL Learners in Taiwan, IN: Journal of Humanities and Social Sciences, 1. Bd., Nr. 2, China – Taiwan, 2005, S. 7-13.
- (²) Ibn Ar-rasūl, Sayyid Muḥammad u. Kāzimī, Sumayya: Dirāsāt ʾiškāliyyat kafāʾat al-maʿāğim al-ʿarabiyya li ʾn-nātiqīn bi ġairihā, IN: Dirasāt, Nr. 1, Iran, 2013, S. 2.
- (³) Vgl. An-Našwān, ʾAḥmad: Ittiğāhāt mutaʿallimī al-luğati ʾl-alʿarabiyyah ġair an-nātiqīn bihā nahwa istiʿmāl al-muʿğam, IN: Ġāmiʿat ʾUmm al-Qurā, 18. Bd., Nr. 38, Mekka, 2006, S. 527-535. Al-Hāšimī, ʿAbdullāh u. Maḥmūd ʿAlī: Istrātiğiyyat taʿallum al-mufradāt, IN: Al-Mağalla Al-ʾurduniyya, 8. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2012, S. 111-112.

haben, die Wichtigkeit dieser Art von Wörterbüchern zu erörtern, und zu versuchen, sie auf besondere Weise zur Verfügung zu stellen, in Anwendung der kommerziellen Regel: „Je höher die Nachfrage, desto größer das Angebot“.

Bekanntlich besteht ein Unterschied zwischen den Wörterbüchern, die an Muttersprachler gerichtet sind, und an solche, die eine andere Sprache gebrauchen. Der Unterschied wird in zwei Bereichen deutlich: dem sprachlichen und dem kulturellen. So sind die arabischen Muttersprachler beispielsweise an das phonetische, syntaktische, morphologische und semantische System gewöhnt, während für die Nichtaraber das alles neu ist. Was den kulturellen Bereich betrifft, so unterscheidet sich die arabisch-islamische Kultur in unterschiedlichem Maß von den Kulturen der Nichtaraber, wie den Bräuchen, Gewohnheiten, der Literatur, der Geschichte usw. Diese Unterschiede in den beiden Bereichen erfordern von den Verfassern der arabischen Wörterbücher berücksichtigt zu werden.

Einige Forscher haben die Zahl der arabischen Wörterbücher bis zum Jahre 1995 gezählt, wobei sie auf „nahezu 324 spezielle Wörterbücher für den Arabischunterricht kamen, von denen die größte Zahl zweisprachig ist, während es nur zwei gibt, die als einsprachig angesehen werden können, wobei eines von ihnen speziell für Arabischsprachige und das andere für Nichtaraber entworfen ist“⁽¹⁾. Die Zahl an Wörterbüchern hat seit Anfang des 21. Jahrhunderts zugenommen, doch ist die Mehrzahl der Wörterbücher an Arabischsprachige und Spezialisten der arabischen Sprache gerichtet.

Als die arabischen Linguisten auf das Ausmaß aufmerksam wurden, in dem man sich dem Erlernen der arabischen Sprache trotz des akuten Mangels an Spezialwörterbüchern in diesem Bereich zuwendet, fingen sie an, die Idee der Schaffung von Wörterbüchern zu erörtern, die das Arabischlernen unterstützen. Zu

(¹) Šīnī, Maḥmūd u. Al-Kašū, Riḍā: Al-Marǧī‘ fī ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya lin-nātiqīn bi luġāt ‘uhrā, ALESCO, Tunesien, 1995, S. 117.

diesem Zweck wurde im Jahre 1981 in Marokko eine Konferenz mit dem Ziel abgehalten, die Idee des Verfassens von zweisprachigen Wörterbüchern zum Erlernen der arabischen Sprache diskutieren. Die Teilnehmer verließen die Konferenz mit Empfehlungen, die die wichtigsten Grundlagen festlegen, die ein zweisprachiges Wörterbuch umfassen sollte. Das Problem, dem sie sich jedoch danach gegenüber sahen, war die Schwierigkeit, zweisprachige Wörterbücher zu verfassen, die zu den verschiedenen Sprachen derjenigen passen, die Arabisch lernen. Daher nahmen sie von dieser Idee Abstand und fingen seit Mitte des 20. Jahrhunderts mit Versuchen an, einsprachige Wörterbücher, Arabisch – Arabisch, zu verfassen. Diese Versuche erbrachten folgendes:

1. Im Jahre 1960 brachte die Arabische Sprachakademie in Kairo das *Al-Muğam al-Wasīt* (المُعْجَم الوَسِيط) heraus, das das erste moderne Wörterbuch ist, das von einer dafür zuständigen Organisation herausgegeben wurde. Sein Titel läßt erkennen, dass es sich um ein Wörterbuch von mittlerem Umfang handelt, das aus zwei Teilen besteht. Es umfasst über 1200 Seiten, wobei jede Seite in drei Spalten unterteilt ist. Es enthält ungefähr 450.000 Stichwörter und ungefähr 600 erläuternde Abbildungen. Von seinen Verfassern sind die Stichwörter nach linguistischen Wurzeln geordnet, so dass der Benutzer mit dem ersten Radikal anfangend, dann dem zweiten, dann dem dritten sucht. Von diesem Wörterbuch sind bisher fünf Auflagen in den folgenden Jahren erschienen: 1960, 1972, 1998, 2004 und 2011.

Tatsächlich ist es so, dass jemand, der im *Al-Muğam al-Wasīt* blättert, zum Ergebnis kommt, dass es ein allgemeines Sprachwörterbuch ist, das sich in erster Linie an die Arabischsprachigen richtet. Dies wird durch die Weise seines Aufbaus, seine Darbietung der Stichwörter und die Art der eingetragenen Stichwörter bekräftigt. Allerdings hindert diese Tatsache nicht daran, dass dieses Wörterbuch auch für den das Arabische Erlernenden nützlich ist, der darauf vielleicht auf Grund

von dessen Bekanntheit, der Zahl seiner Auflagen, der Vielfalt seiner Sprachstile und seines – im Vergleich mit anderen arabischen Wörterbüchern – geringen Umfangs darauf zurückgreift.

Trotzdem benötigt dieses Wörterbuch eine wiederholte Lesung und eine neue und verbesserte Auflage, die frei von den Mängeln ist, die möglicherweise den Leser vor seinem Gebrauch zurückschrecken lassen. Was uns in dieser Forschungsarbeit beschäftigt, ist die Konzentration auf die Wichtigkeit des *Al-Mu‘ğam al-Wasīt* bezüglich des die arabische Sprache Erlernenden, da wir einige von Beispielen begleitete Anmerkungen aufschreiben können. Allerdings bringen wir hier nur ein einziges Beispiel, um Weitschweifigkeit zu vermeiden:

– Schwerverständlichkeit in der Erklärung von Wörtern: Zu den von *Al-Mu‘ğam al-Wasīt* gebrauchten Vorgehensweisen bei der Erklärung von Wörtern gehört diejenige der Synonymie. Die Anschauung dieser Vorgehensweise in den Wörterbüchern stützt sich im allgemeinen auf die kurze Erklärung. Allerdings sieht sich der die arabische Sprache Erlernende auf Grund dieser Vorgehensweise mit einer Anzahl von Hindernissen konfrontiert, die zur Erschwerung des Lernens und zu Zeitverschwendung beim nutzlosen Suchen führen.

Erstes Hindernis: Erklärung der Bedeutung durch ein schwerverständliches Synonym, so dass der Lernende auch noch nach der Erklärung des zweiten Wortes suchen muss, um es zu verstehen. Doch da findet er dieses mit dem ersten Wort erklärt, wie das Wort *al-mišraṭ* (المِشْرَط) „Skalpelle“, das mit dem Synonym *al-mibḍa‘* (المِبْضَع) „Seziermesser“ erklärt wird. Schaut der Suchende dann unter dem Wort *al-mibḍa‘* (المِبْضَع) nach, stößt er darauf, dass dessen Bedeutung mit dem Wort *al-mišraṭ* (المِشْرَط) erklärt wird⁽¹⁾.

(¹) Vgl. Die Akademie der Arabischen Sprache in Kairo: *Al-mu‘ğam al-wasīt*, S. 479,60.

(المِشْرَطُ): المِضْعُ . (ج) مِشْرَاطٌ . (المِضْعُ): المِشْرَطُ . (ج) مِبَاضِعُ .

Zweites Hindernis: Erklärung des ersten Wortes mit einem schwerverständlichen zweiten, und beim Aufsuchen des zweiten Wortes zur Kenntnis von dessen Bedeutung werden wir davon überrascht, dass dessen Bedeutung nur schwer zu verstehen ist. In diesem Fall erfasst der Lernende die Bedeutung des ersten Wortes erst dann, wenn er diejenige des zweiten erfasst hat, wie beim Wort *al-abqa* (الأَبْقَع), das mit dem Wort *al-abraṣ* (الأَبْرَص) „weißgefleckt“ und *as-sarāb* (السَّرَاب) „Fata Morgana [= Luftspiegelung]“ erklärt wird, doch liest man die Bedeutungen der beiden Wörter im Lexikon nach⁽¹⁾, dann ist ihrer beider Bedeutung nicht zu verstehen.

(الأَبْرَصُ) : سَامٌ أَبْرَصٌ : الوَزَعَةُ . تشنيتة : (السَّرَابُ) : ما يُرَى في نصف النهار من ساقاً أَبْرَصَ (ج) سَوَامٌ أَبْرَصٌ . وتقول : سَوَامٌ ، نون أَبْرَصٌ ؛ أو بَرَصَةٌ وَأَبْرَصٌ : نون سَوَامٌ . (الأَبْقَعُ) : الأَبْرَصُ . و - السَّرَابُ .

اشناداد الحر كالماء في الفوارز يلمص بالأرض .

Das dritte Problem zeigt sich, wenn die Bedeutung mit einem schwerverständlichen zweiten Wort erklärt wird. Sucht er dann nach dem schwerverständlichen Wort, findet er es im Wörterbuch nicht als selbständiges Wort, sondern es kommt innerhalb der Erklärung der Bedeutung eines Verbs vor, wie das Wort *al-qaṣṣāb* (القَصَّاب) „Fleischer“, das die Bedeutung von *al-ğazzār* (الْجَزَّار) hat, das der Lernende im Wörterbuch jedoch nur innerhalb der Erklärung zur Bedeutung des Verbs *ğazara* (جَزَّر) findet⁽²⁾.

⁽¹⁾ Vgl. Ebd. S. 66, 49, 425

⁽²⁾ Vgl. Ebd. S. 737, 120.

• (جَزَرَ) الماء عن الأرض - جَزْرًا: نَضَبَ
 وحسَرَ . ويقال: جَزَرَ البَحْرُ والنَّهْرُ: انحسَرَ
 ماؤُهُ . - الشَّيْءُ: قطعهُ . - والجَزُورُ: نَحْرُهَا .
 فهو جازرٌ . وجَزَّارٌ ، وجَزَّيرٌ . ويقال: جَزَرَ العسلُ:
 اشتارهُ . - والنَّخْلُ ، جَزْرًا ، وجزارًا : صَرَمَهُ .

(القصابُ) : الجزارُ .

Das vierte Problem zeigt sich, wenn die Erklärung ein Wort enthält, das im Wörterbuch nicht vorkommt, wie im Falle des Wortes *al-kabbāḥa* (الكَبَّاحَة) „Bremse“, das im Wörterbuch folgendermaßen erklärt wird: „Vorrichtung zum Anhalten von Kraftwagen, Lokomotiven u. dergl., nämlich (*farmala* فَرْمَلَة) „Bremse“⁽¹⁾. Allerdings finden wir im Wörterbuch vom Wort *farmala* (فَرْمَلَة) keine Spur.

- Die Einzelwörter in der Erklärung sind an zahlreichen Stellen nicht vokalisiert. Beispiele hierfür sind die folgenden drei Wörter, die im Wörterbuch in Aufeinanderfolge kommen, und bei denen in der Erklärung die Vokalzeichen völlig fehlen⁽²⁾.

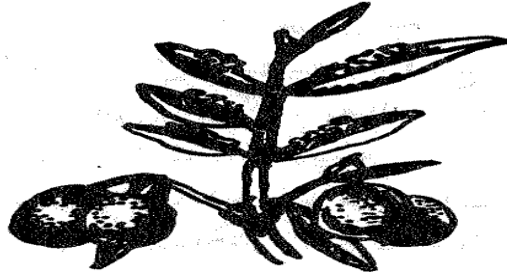
(الْبَلَدِيُّ) : المنسوب إلى البلد في طبيعته
 وبيئته .
 (الْبَلَدِيَّةُ) : هيئة رسمية تقوم على شؤون البلد .
 (البليد) : من حرم الذكاء والمضاء في الأمور .

- Die erläuternden Abbildungen sind nicht farbig, sondern nach der herkömmlichen Methode nur Zeichnungen von Hand, die keine genaue Bedeutung des Wortes darstellen, wie beispielsweise das Wort *az-zaitūn* (الزَيْتُون) „Oliven“, dem im Wörterbuch eine erläuternde, jedoch undeutliche Abbildung beigelegt ist, die die Bedeutung des Wortes nicht zum Ausdruck bringt. Wie ich glaube, legen die eingefügten Bilder dafür Zeugnis ab⁽³⁾.

(1) Vgl. Ebd. S. 772.

(2) Vgl. Ebd. S. 68.

(3) Vgl. Ebd. S. 409.



- Einige im modernen Arabisch verbreitete Wörter, wie die Namen von Staaten oder das Wort *al-masbah* (المَسْبَح) „Schwimmbad“ werden nicht angeführt. Dagegen bringt es Wörter, die im gegenwärtigen Arabisch nicht verwendet werden und die wir nur in alten klassischen Texten finden. Es wäre angemessener, mehr Wert auf die verbreiteten gebräuchlichen Wörter zu legen.
- Es werden keine Beispiele für die Anwendung der Wörter in sinnvollen Sätzen gebracht, aus denen der Lernende die vielfältigen Anwendungen des Wortes im Zusammenhang verstehen kann.

2. Ein zweiter Versuch war die Herausgabe des *Al-Mu‘ğam al-‘Arabī al-Asāsī* (المُعْجَم العربي الأساسي) im Jahre 1989, herausgegeben von ALECSO ⁽¹⁾. Es ist das erste an Nichtaraber gerichtete arabische Wörterbuch, und der Verfasser erwähnt in seinem Vorwort, dass zu den Hauptzielen dieses Wörterbuchs gehört, dass es „speziell für Nichtaraber ist, die in ihrem Studium eine mittlere oder Fortgeschrittenenstufe erreicht haben, für Lehrer und für nichtarabische Hochschulstudenten, insbesondere in den Abteilungen für Arabistik und Islamwissenschaften an ausländischen Universitäten“⁽²⁾.

Dieses ist das zweite Wörterbuch nach dem *Al-Mu‘ğam al-Wasīf*, dessen Erstellung von einer wissenschaftlichen Organisation beaufsichtigt worden ist. Es enthält ungefähr 1347 Seiten, und das 45-seitige Vorwort dazu umfasst eine Bekanntmachung mit der arabischen Sprache, ihres morphologischen Systems, eine

⁽¹⁾ ALECSO: Die Arabische Organisation für Bildung, Kultur und Wissenschaften im Sitz in Tunesien.

⁽²⁾ ALESCO: *Al-mu‘ğam Al-‘arabī Al-‘asāsī*, Larousse, Paris, 1989, S. 9.

Zusammenfassung einiger Kapitel der Syntax, der orthographischen Regeln, der Zeichensetzung, weiterhin die Methodik im Aufbau des Wörterbuchs, seines Gebrauchs, der in ihm verwendeten Abkürzungen usw.

Die Verfasser des Wörterbuchs haben sich auf den Gebrauch des Wortes in seinen verschiedenen Anwendungen konzentriert, zahlreiche moderne wissenschaftliche und technische Ausdrücke hinzugefügt, Wert auf die Sprache von Presse und Medien gelegt, zahlreiche alte Wörter unberücksichtigt gelassen, sich von Wortbedeutungen freigemacht, die die Benutzer des Wörterbuchs nicht benötigen, was bedeutet, dass die Verfasser des Wörterbuchs versucht haben, es zu einem wahrhaftigen Ausdruck der tatsächlich gebrauchten arabischen Sprache zu machen, da es sich für den Verfasser eines Wörterbuchs gehört, auf den gebrauchten Wortlaut zurückzugreifen, um damit den Wünschen des größten Teils der Leser und Benutzer des Wörterbuchs nachzukommen⁽¹⁾.

Das Wörterbuch ist nach linguistischen Wurzeln geordnet, und es sind ihm Tonaufzeichnungen der Stichwörter beigelegt, was dem Lernenden dabei hilft, die Sprache von Muttersprachlern gesprochen zu hören, weit entfernt von theoretischen Informationen, die vielleicht kein vollständiges Bild von der Aussprache der Buchstaben und richtig ausgesprochener Wörter geben.

Auffällig ist, dass die erläuternden Beispiele aus der poetischen Sprache im Vergleich zu anderen Wörterbüchern gering sind, was gut für den das Arabische Erlernenden ist, der noch nicht auf dem Niveau angekommen ist, das ihn befähigt, mit der arabischen Dichtung umzugehen.

Was die Mängel dieses Wörterbuchs angeht, so ist es leider nicht möglich, Beispiele aus den Seiten des Wörterbuchs selbst als Belege anzuführen, da es nicht in

(¹) Vgl. Cabré, Maria Teresa: Terminologie théorie, méthode et applications, 'Université d'Ottawa, Armand Colin, 1998. S. 79.

digitalisierter Form verfügbar ist, weswegen wir auf sie unter Angabe der Stellen im Wörterbuch hinweisen, an denen sie vorkommen:

- Das Wörterbuch enthält keine optischen Hilfsmittel (erläuternde Bilder oder Zeichnungen) zur Erklärung der Bedeutungen der Stichwörter, im Gegensatz zur modernen Methode bei der Abfassung von Wörterbüchern, die sich auf das Element von Abbildungen stützt, in seiner Eigenschaft als geeignetes Mittel, die Bedeutung nahezubringen und rasch zu vergegenwärtigen und die Vokabel schriftlich mit dem in Verbindung zu bringen, worauf sie in ihrer äußeren Umgebung hinweist. Das Bild drückt die Bedeutung schneller und besser aus als eine schriftliche Erläuterung. So heißt es in einem russischen Sprichwort: Bisweilen ist der einmalige Blick auf irgendetwas besser als hundertmal davon zu lesen.
- Es kommen in der Anwendung der erläuternden Sätze, die das Wörterbuch bietet, grammatische Fehler vor, wie im zum Wort *al-ḥaqība* (الحَقِيْبَة) „Koffer“ angeführten Beispiel: *حَمَلَ الْمُسَافِرِينَ حَقَائِبَهُمْ بَعْدَ تَفْتِيْشِهَا فِي الْمَطَارِ* ⁽¹⁾, wobei es richtig heißen muß *حَمَلَ الْمُسَافِرُونَ*.
- Es werden enzyklopädische Informationen gebracht, die dem Lernenden keinen Nutzen bringen. Was bringt es, die Namen von Personen aus der altarabischen Literatur, die Namen einiger politischer Parteien oder die Namen von unbekanntem Insekten u. dergl. ins Wörterbuch einzubringen? Ursprünglich gehören solche Informationen nicht in diese Art von Wörterbuch.
- Der Ursprung nichtarabischer Wörter wird erläutert, doch braucht der Arabischschüler nicht zu wissen, daß z. B. das Wort *al-bādinǧān* (البَاذِنْجَان) „Aubergine“ nicht arabischen Ursprungs ist.

(¹) ALESCO: *Al-muġam Al-‘arabi Al-‘asāsī*, S. 335.

3. Im Jahre 2004 gab das Projekt *Mašrū‘ al-‘Arabiyya li ‘l-Ġamī‘* ⁽¹⁾ مشروع العربية للجميع das Wörterbuch *Al-Mu‘ġam al-‘Arabī baina Yadaika* بين يديك heraus, das in erster Linie an ausländische Arabischschüler gerichtet ist und den Teil eines Programms zum Arabischunterricht darstellt, das auf die drei Stufen: Anfänger, Mittlere und Fortgeschrittene abzielt, wobei das Wörterbuch die in den Programmen gebrauchten Vokabeln enthält. Es kann mit den folgenden Punkten dargelegt werden:

- Das Wörterbuch umfasst 403 Seiten, an seiner Abfassung hat sich eine Anzahl von auf dem Gebiet des Arabischunterrichts spezialisierten Forschern beteiligt, die im Vorwort dieses Wörterbuchs erklären, dass sie aus den Erfahrungen früherer Wörterbücher Nutzen gezogen haben.
- Die Zahl der im Wörterbuch verwendeten erläuternden farbigen Abbildungen und Zeichnungen beträgt 1600, die auf 385 Seiten verteilt sind. So bringen die Verfasser bspw. das Wort *al-‘ibrīq* (الإبريق) „Kanne“ mit der Erklärung seiner Bedeutung und einer Abbildung daneben⁽²⁾.



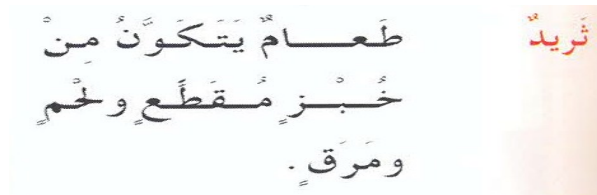
إبريق (ج) أبريق: وعاء من المعدن أو البلاستيك يُصب منه الماء مثل إبريق الماء وإبريق الشاي.

- Das Wörterbuch ist in zwei Ausgaben verfügbar, einer auf Papier gedruckten und einer digitalisierten, und enthält 7600 Stichwörter, die die Verfasser des Wörterbuchs als in der modernen arabischen Sprache verbreitete Vokabeln ansehen, was jedoch nicht uneingeschränkt zutrifft, da das Wörterbuch auch

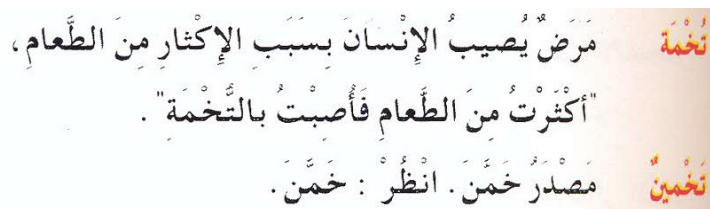
⁽¹⁾ Mašrū‘ Al-‘arabiyyah li ‘l- ġamī‘: Eine Organisation für den Arabischunterricht mit Sitz in Riad.

⁽²⁾ Al-Fūzān, ‘Abdu ‘r-raḥmān, u. andere: Al-mu‘ġam al-‘arabi baina yadaik, Saudi Arabien, 2004, S. 2.

Stichwörter enthält, die im modernen Arabisch oder den neueren arabischen Dialekten nicht verbreitet sind, wie das Wort *at-tarīd* (التريد) „Brotsuppe“⁽¹⁾.



- In diesem Wörterbuch sind die Stichwörter alphabetisch nach der Buchstabenfolge in den Wörtern selbst geordnet, d. h. der erste, zweite usw. Buchstabe, welche die in den englischen und deutschen Wörterbüchern befolgte Methode ist, wobei man nicht die Radikale kennen muss. Ein Beispiel hierfür ist das Wort *at-tuḥma* (التخمة) „Übersättigung“, das zusammen mit den anderen Stichwörtern vorkommt, mit dem Buchstaben *Tāʾ* (التاء), und nicht mit denjenigen, die mit dem Buchstaben *Wāw* (الواو) anfangen, auf der Grundlage, dass dieses Wort vom Verb *waḥama* (وَخَمَ) mit der Wurzel *w-h-m* (و-خ-م) abgeleitet ist⁽²⁾.



Einige Linguisten sind der Meinung, dass diese Methode der rein alphabetischen Ordnung im Wörterbuch eine der Besonderheiten aufhebt, durch die sich die arabische Sprache auszeichnet, und die in den alten arabischen Wörterbüchern befolgte besondere Methode niederreißt. Der Verfasser dieser Forschungsarbeit meint jedoch, dass sie eine gute Ergänzung im Wörterbuch ist, da sie dem Lernenden eine Anzahl von Schritten abkürzt, um zum Wort zu gelangen, und ihn von der schwierigen Aufgabe befreit, die linguistische Wurzel zu kennen. Das Ziel des Lernenden beim Gebrauch des Wörterbuchs ist es, leicht zum Wort zu gelangen, ohne

⁽¹⁾ Vgl. Ebd., S. 97.

⁽²⁾ Vgl. Ebd., S. 79.

dass ihn dabei andere Dinge zu interessieren brauchen. Ist es das Ziel, die Besonderheit der linguistischen Wurzel zu bewahren, dann können die Wörterbücher auf die Wurzel des jeweiligen Wortes dadurch hinweisen, dass sie diese neben dem Wort in Klammern hinzufügen. Auf diese Weise erleichtern wir die Suche im Wörterbuch, und gleichzeitig kann der Lernende die linguistische Wurzel leicht erkennen.

- Das Wörterbuch ist vokalisiert. Seine Verfasser haben das Stichwort in roter Schrift und die Erklärung seiner Bedeutung in schwarzer gesetzt. Es wäre jedoch besser, wenn die Volkalzeichen in einer anderen dritten Farbe wären.
- Die Sprache zur Erklärung der Stichwörter ist kurz gehalten, was eine positive Eigenschaft ist, die den Lernenden von der Zerstreung fernhält, die aus einer Vielzahl von Wörtern resultiert.
- Zu Anfang eines jeden Buchstabens haben die Verfasser eine Tabelle beigefügt, die den Artikulationsort und die Artikulationsart verdeutlicht⁽¹⁾.

أبرز الهمزة (أ) أمة

	أقصى الحلق	وسط الحلق	أدنى الحلق	لهاتي	طبيقي	غاري	لتوي غاري	لتوي	بين أسناني	شفطي أسناني	شفطاني	المخارج الصفات
ع												مرفق مهموس شديدة
												مرفق مجهور

- Die Verfasser des Wörterbuchs strebten danach, die Stichwörter durch den Gebrauch von Beispielen zu erklären, denn das Beispiel ist es, das „die Art und Weise des Wortgebrauchs verdeutlicht, weswegen man es gut wählen soll, damit es die wirkliche Bedeutung des Wortes erkennen lässt“⁽²⁾. Die Beispiele im Wörterbuch sind jedoch schwer zu verstehen und harmonieren nicht mit den

⁽¹⁾ Vgl. Ebd., S. 1.

⁽²⁾ Ḥassān, Tammām: Al-ʿUsūl, Kairo, 2000, S. 258.

Fähigkeiten des Lernenden, da sie auf hohem Sprachniveau verfasst sind. Die meisten Beispiele sind dem Koran entnommen, und in diesem Falle lasten sie schwer auf dem Lernenden. Ein Beispiel hierfür kommt unter dem Wort *sabʿa* (سَبْعَةٌ) „sieben“ vor⁽¹⁾:

سَبْعَةٌ
 الْعَدَدُ الَّذِي يَلِي سِتَّةً وَيَسْبِقُ ثَمَانِيَةً ، وَيُرْسَمُ
 هَكَذَا (٧) ، ﴿ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ
 فِي الْحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ ﴾ .

Wären die Sätze einfach und leicht verständlich, dann wäre dies zum Erlernen des Wortes und der Kenntnis seiner verschiedenen Anwendungen besser. So könnten wir den im Wörterbuch gebrauchten Satz durch den folgenden einfachen ersetzen:

تَتَكُونُ عَائِلَتِي مِنْ سَبْعَةِ أَفْرَادٍ : „Meine Familie besteht aus sieben Personen“.

Vielleicht sind die Verfasser des Wörterbuchs von der Idee ausgegangen, dass es sich bei der Mehrzahl derjenigen, die mit diesem Wörterbuch umgehen, um Muslime handelt, doch ist diese Idee falsch, da ein Wörterbuch alle seine Benutzer zur berücksichtigen hat. Welche Ursachen dem auch zugrunde liegen mögen, so bilden die Beispiele ein Hindernis für den Lernenden beim Verstehen der Sprache, wenn sie in einer Sprache für Fortgeschrittene geschrieben sind. Hinzu kommt, dass die Beispiele von wenig verbreiteten und für den Lernenden schwierigen Wörtern durchsetzt sind, wie bspw. das Wort *al-mīqāt* (المِيقَاتِ), das in einem mit dem Wort *at-tārīḥ* (التَّارِيخِ) „Datum“ zusammenhängenden Beispiel vorkommt. Hier wäre es besser gewesen, anstelle von *al-mīqāt* (المِيقَاتِ) das Wort *al-waqt* (الْوَقْتِ) zu gebrauchen⁽²⁾.

⁽¹⁾ Vgl. Al-Fūzān, ‘Abdu ’r-raḥmān, u. andere: *Al-mu‘ğam al-‘arabī baina yadaik*, S. 175.

⁽²⁾ Vgl. Ebd., S. 75.

(ج) تواريخ: (١) يَوْمٌ أَوْ أَجَلٌ مُّحَدَّدٌ ، "يَنْبَغِي
أَنْ تَكُونَ فِي الْمِيقَاتِ فِي التَّارِيخِ الْمَحْدَدِ" ، "١٧ مِنْ
رَمَضَانَ تَارِيخٌ مُّهِمٌّ لَدَى الْمُسْلِمِينَ ، فَفِيهِ وَقَعَتْ
غَزْوَةُ بَدْرٍ" . (٢) الْأَحْوَالُ وَالْحَوَادِثُ الَّتِي تَمُرُّ
عَلَى الْأُمَّمِ وَالْمَجْتَمَعَاتِ ، "تَارِيخُ الْإِسْلَامِ حَافِلٌ
بِالْبَطُولَاتِ" .

تاريخ

Die heutigen für Arabisch Lernende speziellen Wörterbücher sollten sich hinsichtlich der Anführung von Beispielen von der in den alten arabischen Wörterbüchern befolgten Methode unterscheiden. Der Lernende vermag nicht den Gebrauch eines Wortes anhand eines Belegs aus Poesie oder Prosa der alten Hochsprache in sich aufzunehmen, wohl aber, wenn das Beispiel einfach und leicht ist.

– Das Wörterbuch wird mit Anhängen abgeschlossen, die Lektionen zur Syntax, Morphologie, Orthographie und Zeichensetzung umfassen und auf 36 Seiten verteilt sind.

Neben den vorgenannten Bemerkungen zu jedem der erwähnten Wörterbücher gibt es noch eine allgemeine Bemerkung zu den neueren arabischen Wörterbüchern, nämlich das mangelnde Bestreben, die Wörter nach Maskulin und Feminin einzuteilen, außer in wenigen Fällen, wobei dies für den Arabisch Lernenden jedoch von höchstem Interesse ist. Daher sollte eine geeignete Methode geschaffen werden, um arabische Wörter mittels Abkürzungen und Zeichen in Feminin oder Maskulin einzuteilen, wie dies in deutschen Wörterbüchern der Fall ist, allerdings unter der Bedingung, daß der Verfasser auf seine Methode im Vorwort des Wörterbuchs hinweist.

Nach diesen Bemühungen bei der Herausgabe jener Art von Wörterbüchern haben wir das Recht, uns zu fragen, inwieweit die Arabischlehrer davon Nutzen haben. Die Antwort erhalten wir durch die Feldforschungen, die von Forschern durchgeführt

worden sind, um die Meinungen der Arabischlehrer zu jenen Wörterbüchern in Erfahrung zu bringen. Als eines der hervorstechendsten Ergebnisse kam dabei – leider – heraus, dass diese Wörterbücher unbekannt oder für die Arabischlehrer nicht verfügbar sind, wie auch die Methode zur Erklärung der Vokabeln darin nicht mit ihrer Denkweise harmoniert, ihren Fähigkeiten entspricht oder das Wörterbuch nicht auf gute Weise herausgebracht ist.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse sollte man dazu zurückkehren, aufeinanderfolgende Auflagen herauszugeben und für deren Verbreitung zu sorgen. Ebenso ist es unbedingt erforderlich, die Wörterbücher immer wieder mit dem Ziel durchzugehen, sie zu aktualisieren und weiterzuentwickeln, insbesondere da sich die Sprachen von Zeit zu Zeit weiterentwickeln. Dies wird mit Wörterbüchern für andere, in Europa oder Amerika bekannte Sprachen gemacht, die der periodischen Änderung, dem Austausch, der Hinzufügung, Anpassung und Weglassung unterliegen, wie das deutsche Wörterbuch *Duden*, das französische *Larousse* und die beiden englischen *Oxford* und *Webster*. Die Verfasser der arabischen Wörterbücher jedoch scheinen nach der ersten Auflage von einem Zustand ständiger Erschöpfung befallen zu sein, denn die weiteren Auflagen verändern sich nur wenigen Fällen. Vielleicht bildet mangelnde finanzielle Unterstützung der Forscher oder solcher Projekte das erste Hindernis, weswegen die Wörterbücher mit der Entwicklung nicht Schritt halten und weit von der Aufnahme neuer Fachausdrücke und Wörter entfernt sind, die durch Erfindungen und Technologie aufkommen, die in den sozialen Netzwerken und durch die Entwicklung der journalistischen und informellen Sprache Verbreitung finden. Dies wird durch das *Al-Muʿjam al-ʿArabī al-Asāsī* (المُعْجَم الْعَرَبِيّ الْأَسَاسِيّ) bestätigt, das ein reales Beispiel für den Zustand der Erstarrung und fehlenden Aktualisierung der Informationen bietet. Ist es denn verständlich, dass dieses Wörterbuch die hinfällig gewordene Definition des Staates Aserbaidshan beibehält, wonach dieser eine der Unionsrepubliken der Sowjetunion ist? Die Definition müsste dahingehend aktualisiert

werden, dass Aserbaidshān einmal eine Unionsrepublik der Sowjetunion *war* – und jetzt nicht mehr ist.

Obwohl die arabischen einsprachigen Wörterbücher – meistens – mehr Informationen enthalten als zweisprachige, scheint es doch so, als ob die arabischen einsprachigen Wörterbücher im allgemeinen nicht den vollkommenen Grad an Entwicklung erreicht haben. Das erklärt, warum die Lernenden vom Gebrauch einsprachiger Wörterbücher Abstand nehmen und auf zweisprachige zurückgreifen. Daher können wir sagen, dass „die Idee, den Lernenden des zweisprachigen Wörterbuchs zu entwöhnen, unrealistisch ist“⁽¹⁾.

Ursprünglich soll das Wörterbuch ein Werkzeug sein, das das Erlernen der Sprache erleichtert, und nicht ein Mittel zur Abschreckung. In den meisten arabischen Wörterbüchern ist die bei der Darlegung der Stichwörter angewandte Methode schwierig für den die Sprache Erlernenden, da sich die Suche danach auf die Kenntnis der Radikale stützt, was vom Lernenden eine gute Vertrautheit mit der Syntax und der Morphologie in der arabischen Sprache erfordert. Hinzu kommt, dass es für den Lernenden eine neue Methode ist, mit der er es in den Wörterbüchern seiner Erstsprache nicht zu tun hatte, da sich die meisten Sprachen im Aufbau ihrer Wörterbücher auf die alphabetische Reihenfolge aller Buchstaben des Wortes stützen. Somit hat er es nötig, zusätzliche Fertigkeiten beim Erlernen der Suchmethode im arabischen Wörterbuch kennenzulernen, bevor er die Vorräume der Sprache betreten kann, was ihm eine zusätzliche Last verursacht. Wenn daher „der nichtarabische die arabische Sprache Erlernende versucht, nach der Bedeutung eines Wortes im Wörterbuch zu suchen, ist die Suche für ihn häufig schwer, und er irrt vom Wege ab“⁽²⁾. Wie kann er in den Wörterbüchern nach dem Wort *at-turāt* (التراث) suchen, wenn

(1) Hartmann, Reinhard: Dictionaries across Cultures. Studies in Lexicography, Übersetzung ins Arabische von Hulayyil Mūḥammad, Kuwait, 2004, S. 138.

(2) Muḥammad, ‘Umar Sulaimān: Dalil at-tālib fi istiḥdām al-ma‘āğim al-‘arabiyyah, Riad, 1992, S. 118.

er nicht weiß, dass dessen linguistische Wurzel *warīta* (وَرِثَ) ist? Würden wir Arabischsprachige – mit Ausnahme von Spezialisten – nach der Wurzel dieses Wortes fragen, so wüßten viele von ihnen sie nicht.

Jedoch auch die Arabischlehrer sollten „ihren Schülern die Bildung, das Wörterbuch zu gebrauchen, mitgeben, da die Vernachlässigung dieses lebenswichtigen Bereichs nicht nur zur Folge hat, dass der Schüler die Wörterbücher nicht nur nicht wirksam zu gebrauchen weiß, sondern sie führt auch zur Entstehung von Missverständnissen über die Natur des Wörterbuchs und dessen Aufgabe“⁽¹⁾. Das Wichtigste bei der Kenntnis der Bildung im Gebrauch des Wörterbuchs ist es, dass der Lernende die Bedeutung erkennt, das Vorwort des Wörterbuchs zu lesen, in dem ihm dessen Verfasser die Art und Weise des Umgangs damit, die von ihm verfolgte Methodik in dessen Aufbau und die zur Erklärung der Stichwörter gebrauchten Abkürzungen und Zeichen erläutert, da das Wörterbuch nicht ein Thema mit aufeinanderfolgenden Gedanken umfasst, sondern ein Buch ist, das verschiedene Einzelwörter zusammenstellt, die entsprechend eines bestimmten Systems angeordnet sind. Daher ist die Methode der Einsichtnahme darin nicht wie das Lesen einer Kulturzeitschrift, eines politischen Blatts oder einer Werbeschrift.

Die arabischen Wörterbücher gehörten zu den ersten im Bereich der Lexikographie, waren vielgestaltig in der Art ihrer Abfassung und dienten der arabischen Sprache zu jenen Zeiten. Im heutigen Zeitalter jedoch durchläuft die Unternehmung, einsprachige Wörterbücher insbesondere für die das Arabische Erlernenden zu verfassen, einen Zustand nahe der Erstarrung und Stagnation. Ja, ihre Abfassung ist von individueller Arbeit abhängig geworden und weit von Gemeinschaftsarbeit entfernt. Über derartige Wörterbücher entscheiden die Normen von materiellem Gewinn und Verlust. So war die Einzelarbeit bspw. die Ursache dafür, dass das *Al-Mu‘ğam at-Tārīḫī* (المُعْجَم التَّارِيخِي) für die arabische Sprache, das der

(¹) Al-Qāsimī, ‘Alī: *‘Ilm al-luġa wa sinā‘at al-mi‘ğam*, 2. Aufl., Riad, 1991, S. 163.

deutsche Orientalist August Fischer (1865–1949) herauszugeben beabsichtigte, verspätet erschien. Selbst wenn Fischer sein ganzes Leben mit dieser Arbeit zum Ziel verbracht hätte, so hätte er allein es nicht ohne die Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Forschern vollenden können, da die Erstellung eines Lexikons keine leichte Arbeit ist. Sondern es ist „eine komplizierte, genaue und äußerst schwierige Kunst, die bisweilen eine persönliche Analyse, willkürliche Entscheidungen und auf Vermutungen beruhende Schlussfolgerungen erfordert“⁽¹⁾. Sie benötigt große Anstrengung, harte Arbeit und viel Zeit.

Nach alledem erwarten wir in der Zukunft das fortgesetzte Erscheinen von ein- oder zweisprachigen arabischen Wörterbüchern, und dass sie in der bestmöglichen Form herausgebracht werden, damit sie der heutigen Zeit entsprechen, den Bedürfnissen der Lernenden unterschiedlichster Herkunft gerecht werden und auf genauen Statistiken des modernen arabischen Grundwortschatzes aufbauen. Die Gestaltung der Wörterbücher muss sich unbedingt von derjenigen der früheren unterscheiden, da sich die alten Wörterbücher auf die Sprache von Poesie und Literatur stützen. Die modernen arabischen Wörterbücher haben jedoch unbedingt unterschiedliche Wissensgebiete und Kenntnisse zusammenzustellen, was nicht ein Forscher allein oder eine kleine Zahl von Forschern zustande bringen kann. Ebenfalls brauchen wir Spezialisten in den verschiedenen Wissensgebieten, um in alles Neue in ihrem jeweiligen Wissensbereich Einsicht zu nehmen, und nicht nur Linguisten, da „das Ausmaß an Stichwörtern der Sprachlexika, das eine einzelne Person zu erwerben vermag, sich grundlegend auf den Umfang stützt, in dem diese Wörterbücher verfügbar und wie vielfältig sie sind, wie auch auf die Art und Weise ihrer Gestaltung und die Einteilung der Stichwörter darin, und weiterhin auf die Kenntnis des einzelnen bezüglich der Art und Weise ihrer Benutzung“⁽²⁾. Der Maßstab für die

(1) Gove, Philip B. (1902-1972): The Role of Dictionary, Bobbs-Merrill, Indianapolis, 1967, S. 7.

(2) Ma‘tūq, Aḥmad: Al-Ḥasīla al-luġawiyya, Kuwait, 1996, S. 277.

Wichtigkeit des Wörterbuchs oder seine Qualität liegt im Verhältnis seiner Nutzung und dem Umfang des aus ihm gezogenen Nutzens.

2. Stellung des Unterrichts der Vokabeln in den Vorgehensweisen beim Sprachunterricht

Bei zahlreichen Linguisten herrschte bis Anfang des 20. Jahrhunderts eine Idee vor, wonach die Grundlage für das Erlernen von Sprachen sich auf die Regeln stützt und der Erwerb von Vokabeln etwas Zweitrangiges und Nebensächliches ist. Der Grund hierfür liegt darin, dass sie glaubten, die Kenntnis der Regeln bringe beim Erlernen der Sprache mehr Nutzen als die Kenntnis der Vokabeln. Diese Idee blieb der Angelpunkt des Unterrichts. Wollte jemand irgendeine Sprache erlernen, dann war es unumgänglich, zunächst die Grundregeln der Sprache kennenzulernen, erst danach füllte er sie mit den Vokabeln, die er brauchte. Auf dieser Grundlage blieb das Interesse mehr auf die Syntax als auf das Vokabular gerichtet, als auch die mit dem Sprachunterricht zusammenhängenden linguistischen Forschungen sich auf die Regeln konzentrierten.

Die Meinung, wonach der Schwerpunkt beim Sprachunterricht auf der Syntax liegen soll, ist nicht uneingeschränkt richtig, da der Versuch zeigt, dass die Vokabeln beim Erlernen einer Sprache wichtig sind. Daher erschienen Studien, die den Einfluss der Einzelwörter beim Spracherwerb und deren Reflexion auf die vier sprachlichen Fertigkeiten verdeutlichen: Lesen, Schreiben, Konversation und Zuhören. Das bekräftigt, dass das Erlernen der Vokabeln eine unverzichtbare Notwendigkeit ist, da „ohne Syntax Weniges, ohne Einzelwörter jedoch überhaupt nichts ausgedrückt werden kann“⁽¹⁾.

Der Beweis hierfür ist, dass wenn uns ein Satz vorgebracht würde, der syntaktische Fehler enthält, wir dann seinen Sinn verstehen könnten, da dieser uns

(¹) Wilkins, David: Linguistics in language teaching, Edward Arnold, London, 1972, S. 111.

durch die Einzelwörter und deren Bedeutungen übermittelt wird, nicht durch die Syntax. Das bedeutet praktisch, dass wenn wir sprachliche Kommunikation haben und die Rede verstehen wollen, wir die richtigen Einzelwörter benötigen, die die beabsichtigte Bedeutung mehr vermitteln als ein Gespräch in grammatisch richtiger Sprache, da ein syntaktischer Fehler meistens nicht zum falschen Verständnis des Sinnes führt, im Gegensatz zu einem Fehler im falschen Gebrauch eines Einzelwortes. Daher „ist das Erlernen einer Sprache grundsätzlich das Erlernen ihrer Bedeutungen“⁽¹⁾.

Wir können zur Verdeutlichung hierfür zwei Beispiele aus dem Arabischen und Deutschen anführen: Wenn wir bspw. im Arabischen sagen *dahaba al-mu'allimīn 'ilā madrasatihim* (ذَهَبَ الْمُعَلِّمِينَ إِلَى مَدْرَسَتِهِمْ), dann verstehen wir den Sinn trotz des syntaktischen Fehlers in dem Wort *al-mu'allimīn* (المُعَلِّمِينَ). Im Deutschen können wir verstehen, was der Sprecher mit dem Satz *Ich gehe in der Stadt* sagen will, trotz des grammatischen Fehlers im Gebrauch des bestimmten Artikels *der*. Ein grammatischer Fehler führt nicht immer zu falschem Verständnis oder Missverständnis.

Derartiges geschieht meistens beim eine Sprache Erlernenden zu Anfang, wenn er grammatisch falsche und nicht richtig zusammengefügte Sätze hervorbringt. Die Muttersprachler jedoch verstehen in vielen Fällen, was er sagen will, aus der Gesamtheit der Einzelwörter, die er vorbringt. So sprechen die indischen Gastarbeiter in den Golfstaaten kein richtiges Arabisch, doch können die arabischen Muttersprachler in jenen Ländern sie verstehen und mit ihnen kommunizieren. Ja, die Inder haben die Sprache der ursprünglichen Einwohner jener Länder sogar beeinflusst, indem falsche Wörter und Zusammensetzungen in sie Eingang gefunden und sich verbreitet haben. Wer die Golfstaaten besucht oder linguistische Forschungsarbeiten liest, die mit dem Einfluß der Inder auf die Sprache der Einwohner der Golfstaaten zusammenhängen, wird sich dieser Tatsache vergewissern können.

(¹) Halliday, Michael: Learning How to Mean, Edward Arnold, London, 1975, S. 75.

Was wir über die Syntax gesagt haben, bedeutet nicht, daß wir ihren Unterricht abschaffen oder ihre Bedeutung herabsetzen sollen, da Syntax und Vokabeln nicht voneinander zu trennen sind und zwei wichtige Faktoren beim Erlernen einer Sprache bilden. Die Einzelwörter sind der Ursprung der Bedeutung, und die Syntax ist die Grundlage für einwandfreie sprachliche Genauigkeit. Somit ist der Unterricht einer Sprache nicht ohne Rückgriff auf deren Ordnung und Regeln möglich. Allerdings rufen wir dabei dazu auf, notwendigerweise das Gleichgewicht zwischen den Elementen des Sprachunterrichts zu wahren, ohne dass ein Teil das Kernstück des Unterrichts beherrscht.

Die Phase des Erlernens von Vokabeln kommt dann, wenn vollkommene Zuversicht besteht, dass der Sprachschüler genügend Kenntnis von der Schreibung der Buchstaben erworben hat und gute Fähigkeit besitzt, sie verhältnismäßig richtig auszusprechen, da die Buchstaben das erste Zugangstor sind, durch das der Lernende in die Sprache gelangt. Durch das Zusammenkommen der Buchstaben miteinander werden die Einzelwörter gebildet, die als das grundlegende Glied im Aufbau der Sätze zählen. Daher hat einer der Linguisten die Einzelwörter als „das Wesen oder das Herz der Sprache“⁽¹⁾ charakterisiert.

Ferner besteht zwischen den Linguisten Meinungsverschiedenheit über die Definition des Begriffes „Einzelwort“. Wir können jedoch die folgende einfache Definition zugrunde legen, wonach das Einzelwort „eine Anzahl von Buchstaben ist, die durch ihre Aneinanderfügung eine Bedeutung ausdrücken, bezüglich derer in einer Gesellschaft Übereinstimmung besteht, und die sich von anderen Einzelwörtern durch einen räumlichen Abstand unterscheidet“⁽²⁾.

(1) Lewis, Michael: The Lexical Approach: The state of ELT and a Way forward, United Kingdom, 1993, S. 89.

(2) Toiemah, Roushdy: The Use of Cloze to Measure the Proficiency of Students of Arabic as a second Language in some Universities in the united States, unveröffentlichte Dissertation, University of Minnesota, 1978, S. 99.

Die im Sprachunterricht befolgten Methoden bemühen sich im allgemeinen darum, dass der Sprachschüler verschiedene Sprachen erwirbt, so dass er imstande ist, mit deren Sprechern zu kommunizieren. Da man sich im Sprachunterricht nicht auf nur eine einzige Methode stützen kann, sind die Methoden zahlreich und vielfältig und haben mehrere zeitliche Stadien durchlaufen. Die wichtige, mit dem Thema dieser Studie zusammenhängende Frage ist jedoch: Wie sehen die bekanntesten Methoden des Sprachunterrichts die Unterweisung in den Vokabeln?

Die Methoden des Sprachunterrichts sind nicht separat für die Unterweisung in den Vokabeln entstanden, sondern für den Sprachunterricht mit all seinen verschiedenen Elementen, wie Syntax, Morphologie, Lesen, Konversation, Schreiben usw. Die Vokabeln sind nur einer der Teile beim Erlernen einer Sprache. Daher behandeln jene Methoden dieses Thema, und nach der Lektüre der meisten davon hat sich uns gezeigt, dass sie in ihrer Sichtweise der Unterweisung in den Vokabeln und deren Erlernen einander ähneln, da es unter ihnen gemeinsame Punkte gibt. So stimmen die meisten Methoden beispielsweise darin überein, dass bei der Unterweisung in den Vokabeln unbedingt schrittweise vom Bekannten zum Unbekannten vorgegangen werden muss. Allerdings unterscheiden sie sich verhältnismäßig bezüglich der Auswahl der Vokabeln, die es zu erlernen gilt. Einige Methoden lehren die mit literarischen Texten zusammenhängenden Vokabeln, während andere sich auf den im täglichen Leben verbreiteten Wortschatz konzentrieren, wie sie sich auch in der Art und Weise unterscheiden, wie sie in den Vokabeln unterweisen. Diese Unterschiedlichkeit hat zu einer Vielfalt der Arten und Weisen geführt. So stützen sich einige Methoden auf den Kontext, während sich andere auf die Muttersprache stützen (Übersetzung) und wieder andere auf verdeutlichende Abbildungen und Zeichnungen.

Was in der Unterweisung in den Vokabeln in anderen Sprachen geschieht, trifft im allgemeinen auch auf die Unterweisung der arabischen Vokabeln zu, da das

Arabische eine der Welt Sprachen ist. Daher ist es nützlich, bei den hervorstechendsten Methoden des Sprachunterrichts Halt zu machen und dabei ihre wichtigsten Merkmale in der Behandlung des Themas der Vokabelunterweisung darzulegen:

2.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (1800–1900)

Diese Methode ist die älteste im Fremdsprachenunterricht, da sie die Sprache als eine Anzahl von syntaktischen und morphologischen Regeln und theoretischen Informationen ansieht. Daher nähert sie sich dem Sprachunterricht, indem sie sich auf schriftliche Texte in gehobener Sprache stützt, so dass der Schüler durch die Texte die syntaktischen Regeln kennenlernt und im Gedächtnis bewahrt, um sie dann in Analogie anzuwenden. Anscheinend ist diese Methode ursprünglich nicht auf Grund einer bestimmten pädagogischen Theorie, linguistischen Idee oder psychologischen oder soziologischen Grundlage entstanden, sondern kam als Antwort des damaligen Bedarfs auf, Sprachen zu unterrichten und zu erlernen, da die Übersetzung aus der Zielsprache in die Muttersprache das grundlegende Ziel des Sprachstudiums war.

Einige Forscher meinen, dass diese Methode ins Zeitalter der europäischen Renaissance zurückgeht, als das in verschiedenen Sprachen kodifizierte Menschheitserbe mittels des Lateinischen und Griechischen nach Europa vermittelt wurde. Da diese beiden Sprachen damals von Bedeutung waren, bestand dringender Bedarf, sie zu erlernen. Und da damals die Grammatik-Übersetzungsmethode im Unterricht jener beiden Sprachen befolgt wurde, stützten Lehrer und Lernende sich allgemein im Unterricht und Erlernen von Fremdsprachen darauf⁽¹⁾. Einige Forscher glauben, dass diese Methode ein Werk der Deutschen ist, und in Amerika verbreitete sie sich im 19. Jh. unter dem Namen *Preußische Methode*⁽²⁾.

(¹) Vgl. ‘Abd al-mauğūd, Muḥammad ‘izzat, u. a.: Turuq tadrīs al-luġa al-‘arabiyya wa ’l-‘ulūm ad-diniyya, Kairo, 1981, S. 396.

(²) Vgl. Richards, Jack, u. Rodgers, Theodore.: Approaches and Methods in Language Teaching, 15. Aufl., Cambridge University Press, UK., 1999, S. 3.

Zu den wichtigsten Wesenszügen dieser Methode bei der Unterweisung in den Vokabeln gehört, dass sie⁽¹⁾:

- die Vokabeln in zweisprachigen Listen (Zielsprache > Muttersprache) darbietet.
Diese Methode hat zum Interesse an zweisprachigen Wörterbüchern beigetragen
- die Vokabeln werden ohne unterweisende Sätze gelehrt
- die Vokabeln werden in der Muttersprache gelehrt
- sie stützt sich nicht auf eine bestimmte Vorgehensweise bei der Auswahl der Vokabeln, sondern unterrichtet sie entsprechend ihres Vorkommens im zur Lektüre vorliegenden Text
- sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Vokabel, die im Zusammenhang mit der syntaktischen Regel steht
- es werden Vokabeln gelehrt, die in alten literarischen Texten vorkommen
- sie konzentriert sich nicht auf die richtige Aussprache der Vokabeln
- sie konzentriert sich auf die Vokabeln, um den Lernenden zu befähigen, zu lesen und zu schreiben, ohne der Konversation und dem Zuhören Aufmerksamkeit zu schenken.

Obwohl die Befolgung dieser Unterrichtsmethode dem Lernenden einen großen Vorrat an Einzelwörtern und wissenschaftlichen Fachausdrücken gewährt, wird dieser sprachliche Vorrat doch nicht in der Fertigkeit der Konversation eingesetzt, da bei dieser Methode das Ziel des Umgangs mit den Vokabeln nur der vorübergehende Gebrauch zum Zwecke der Übersetzung ist. Nach dem Ende der Übersetzung verflüchtigt sich der Wortschatz wieder, oder es bleibt davon nur ein begrenzter Teil im Gedächtnis des Lernenden, als auch die der Übersetzung unterliegenden Texte vielleicht im täglichen Leben nicht gebräuchliche Einzelwörter enthalten.

Wilga Rivers (1919–2007) vertritt die Meinung, dass diese Methode bei Schülern mit beschränkten geistigen Fähigkeiten nicht erfolgreich ist, da sie solche Schüler

(¹) Vgl. Norbert, Schmitt: Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, UK., 2000, S. 1.

dazu veranlasst, den Fremdsprachenunterricht als eine Widerwillen einflößende und nutzlose Tätigkeit zu empfinden. Dann versuchen sie, dem Unterricht zu entfliehen, sooft sich ihnen die Gelegenheit dazu bietet⁽¹⁾.

Diese Methode war von Mitte des 19. bis Mitte des 20. Jhs. gebräuchlich. Obwohl sie die älteste Methode ist, wird sie in der heutigen Zeit immer noch zum Sprachunterricht gebraucht. So folgen beispielsweise einige der orientalistischen Institute in Europa, Amerika und anderswo im Arabischunterricht immer noch dieser Methode. William Mackey (1918–2015) merkt dazu mit den Worten an: „Unterrichtsmethoden werden meistens auf eine bestimmte Weise auch dann noch fortgeführt, wenn ihre Beliebtheit schon lange abgenommen hat“⁽²⁾.

Da sich diese Methode weder auf eine linguistische, pädagogische oder psychologische Theorie stützt, nachdem in Europa das Interesse an wissenschaftlichem Denken zugenommen hat, hat man mit wissenschaftlichen Versuchen angefangen, neue Methoden für den Sprachunterricht zu finden, die aus der Entwicklung der verschiedenen Wissenschaften Nutzen ziehen. Daher tauchte Ende des 19. Jhs. im Sprachunterricht eine neue Methode auf, die die „direkte Methode“ genannt wird.

2.2. Die direkte Methode (1890–1930)

Diese Methode war die erste wirkliche Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode, und mit ihrem Auftreten fingen die Art und Weise des Fremdsprachenunterrichts an, sich zu ändern, da der Sprachunterricht nicht mehr auf die Lektüre literarischer Texte beschränkt blieb, sondern sein Augenmerk auf die Sprache der Menschen im täglichen Leben richtete.

(¹) Vgl. Rivers, Wilga: Teaching Foreign Language Skills, The University of Chicago Press, Chicago, 1971, S. 17.

(²) Mackey, William F.: Language teaching analysis, Longmans, London, 1965, S. 151.

Einige Studien⁽¹⁾ weisen darauf hin, dass der Ursprung dieser Methode auf den Anfang des 17. Jhs. zurückgeht. Allerdings trat sie im Bereich des Sprachunterrichts erst Ende des 19. Jhs. auf, und Frankreich war das erste Land, in dem ihr Gebrauch und ihre Anwendung gefördert wurden.

Diese Methode setzt das Vorhandensein einer Ähnlichkeit zwischen dem Erlernen der Zielsprache und der Muttersprache voraus, was bedeutet, im Unterricht von Fremdsprachen ohne den Gebrauch der Muttersprache auszukommen. Sie wird die direkte Methode genannt, da sie zwischen dem Wort und seiner Semantik oder dem Ausdruck und dem, worauf er hinweist, eine unmittelbare Beziehung sieht. Daher soll der Lernende die Zielsprache auf natürliche Weise unmittelbar ohne Rückgriff auf die Muttersprache erwerben.

Die Verfechter dieser Methode stützen ihre Meinung zum Zweitsprachenunterricht auf die Erfahrung des Kindes beim Erwerb der Muttersprache, da sie der Ansicht sind, dass es möglich ist, die Methode, nach der ein Kind seine Muttersprache erwirbt, auch auf Erwachsene anzuwenden, die eine zweite Sprache erlernen möchten, was bedeutet, dass es nötig ist, für den die Zweitsprache Erlernenden Umstände ähnlich derjenigen zu schaffen, die ein Kind durchläuft, und dass die Lehrpläne so aufgestellt werden, dass sie der Anordnung entsprechen, die dem Kind während seines Erwerbs der Muttersprache geboten werden.

Die meisten linguistischen und pädagogischen Studien, die untersuchen, wie ein Kind seine Muttersprache erlernt, bekräftigen, dass die ersten beiden Fertigkeiten, die ein Kind erwirbt, Zuhören und Gespräch sind. Daher gibt die direkte Methode dem Lernenden bei der Fähigkeit, die Fremdsprache zu erwerben, den Vorrang, ein Gespräch zu führen und das Gehörte zu verstehen. Da die Vokabeln beim Erwerb dieser beiden Fertigkeiten einen wichtigen Platz einnehmen, verdeutlicht diese

(¹) Vgl. Al-‘Arabī, Ṣalāḥ ‘abd al-mağīd: Ta‘līm al-luġāt al-ḥayya wa ta‘limuhā, Beirut, 1981, S. 41.

Methode den allgemeinen Rahmen, in dem die Unterweisung in den Vokabeln stattfindet. Er kann wie folgt kurz dargestellt werden:

- Konzentration auf die mit der Umgebung des die Sprache Erlernenden verbundenen Vokabeln, sodann der Wechsel zu Vokabeln, die im täglichen Leben gebraucht werden
- Darlegung derjenigen Vokabeln, die auf etwas mit den Sinnen Erfassbares hinweisen, durch den Gebrauch von Abbildungen, Synonymen, Antonymen oder ausdrucksreiche Gebärden. Vokabeln, die auf Abstrakta hinweisen, werden durch gedankliche Verbindungen dargelegt
- Vermittlung der Vokabeln durch Zuhören und Gespräch im Unterrichtsraum
- die Aufmerksamkeit wird auf die Bedeutungen der Vokabeln und Sätze gerichtet.

Diese Methode war eine Zeitlang in verschiedenen Gegenden der Welt verbreitet. Sie war der Anfang dafür, die Zunge des Lernenden im Gebrauch der Sprache freizulassen und ihm dabei zu helfen, die verschiedenen Wörter und Sätze nachzusprechen. Da diese Methode sich beim Erlernen der Sprachen auf die beiden Fertigkeiten des Zuhörens und des Gesprächs konzentriert, trat bei den Lernenden die Schwäche in den beiden Fertigkeiten des Lesens und des Schreibens in Erscheinung. Dem ging Algernon Coleman (1876–1939) in seiner Studi⁽¹⁾ nach, die er an einer Anzahl von Sprachschülern in Amerika durchführte.

Nachdem diese Methode zu Beginn des 20. Jhs. den Sprachunterricht beherrschte, fingen die Linguistiker und Pädagogen an, ihre Kritik daran niederzuschreiben und deren Mängel aufzuzeigen. Daher bestand diese Methode im Sprachenunterricht nicht fort, sondern verschwand im ersten Viertel des 20. Jhs., um daraufhin als audiovisuelle und audiolinguale Methode wiederzukommen, nachdem daran einige

(¹) Vgl. Coleman, Algernon: The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States, Macmillan, New York, 1929.

Änderungen vorgenommen worden waren. Die hervorstechendsten dieser Änderungen sind die folgenden: an begrenzten Stellen Rückgriff auf die Übersetzung, insbesondere wenn der Lernende die Kenntnis einiger genauer Dinge der Sprache benötigt.

2.3. Die audiovisuelle und audiolinguale Methode (1850–1970)

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs und Rückkehr von Ruhe und Ordnung in die Welt begannen die Beziehungen zwischen den Staaten, sich zu bessern und neu errichtet zu werden, was den Bedarf nach mündlicher Kommunikation zwischen den Staaten erkennen ließ. Desgleichen nahmen die Mitglieder der Gesellschaften wahr, dass als Folge der Entwicklung und Verbreitung der modernen Kommunikationsmittel die Entfernungen untereinander geringer zu werden begannen, dass das Erlernen von Sprachen nicht bei der Lektüre des Erbes der Nationen und dessen Übersetzung in andere Sprachen Halt macht, und dass sie sich vielmehr die grundlegende Aufgabe der Sprachen anzueignen haben, nämlich die natürliche und unmittelbare mündliche Kommunikation mit den Sprechern der verschiedenen Sprachen, und deren wirklichen und völlig realistischen Gebrauch, um ihre Gedanken und Anliegen auszudrücken.

Mit der Entwicklung der Studien auf den Gebieten der Anthropologie, Psychologie und Sprachwissenschaft änderte sich die Sicht der Linguisten auf den Unterricht und das Erlernen von Sprachen. Daher erschienen auf diesem Gebiet neue Lehrmethoden, die sich auf den gesprochenen und gehörten Bereich der Sprache konzentrieren und die eine neue Sprachlehrmethode zur Folge hatte, die audiolinguale und audiovisuelle Methode genannt wird.

Zahlreiche Forscher sind der Meinung, dass diese Methode in Amerika entstanden ist. Sie führen als Beleg dafür das an, was sich während des Zweiten Weltkrieges mit den US-Streitkräften zutrug, als sich zeigte, dass viele ihrer Angehörigen nicht die

Fähigkeit besaßen, eine Fremdsprache zu sprechen. Daher gründete die amerikanische Regierung ein Institut zum Sprachunterricht, das sie „The Defense Language Institute“ nannte, um den Soldaten zu helfen, die Sprachen derjenigen Völker, gegen die sie kämpften, oder die Sprachen ihrer Verbündeten zu erlernen. Im Gegensatz zu dieser Meinung vertreten einige Forscher⁽¹⁾ diejenige, dass der Ursprung dieser Methode in Großbritannien liegt, wobei ihr Hinweis hierfür derjenige ist, dass der britische Gelehrte Harold Palmer (1877–1949) in seinem im Jahre 1921 erschienenen Buch *The Oral Method in Language Teaching* zu ihrer Anwendung auffordert.

Diese Methode ist eine Erweiterung der vorangehenden im Sprachenunterricht, weswegen sie sich zu Beginn des Zweitsprachenunterrichts auf die beiden Fertigkeiten Zuhören und Gespräch konzentriert, jedoch unter Gebrauch visueller Hilfsmittel, wie verdeutlichender Abbildungen und Zeichnungen. Die Vertreter dieser Methode sind der Meinung, dass die Sprache das gesprochene und nicht das geschriebene Wort ist, wobei sie von der Idee ausgehen, dass die Aussprache dem Schreiben vorangeht. Ebenfalls rufen sie dazu auf, die Sprache selbst zu unterrichten und nicht den Intellekt des Lernenden mit Informationen über die Sprache vollzustopfen. Auch konzentrieren sie sich auf den Grundsatz der „Verschiedenheit der Sprachen“, weswegen sie auf die Unterschiede zwischen den Sprachen in den Lauten und dem System des Satzbaus Wert legen. Die Sprache, die – ihrer Meinung nach – der Schüler lernen soll, ist die im täglichen Leben gebrauchte und nicht die vorbildliche, die nur von einigen wenigen der gebildeten Schicht, von Dichtern und Literaten gebraucht wird. Das bedeutet, dass diese Methode den Unterricht von Dialekten berücksichtigt, da diese im täglichen Leben gebrauchte Sprache sind.

Diese Methode konzentriert sich nicht separat auf die Unterweisung in den Vokabeln, sondern diese werden durch die Gespräche erworben, die in sprachlichen

(¹) Vgl. Al-‘Uṣailī, ‘Abdul‘azīz: ’Asāsiyyat ta‘lim al-luġa al-‘arabiyya li ’n-nātiqīn bi luġāt ’uḥrā, S. 321.

Zusammenhängen vorkommen. Allerdings können wir durch die Lektüre der Ziele und der Art und Weise dieser Methode allgemeine Wesenszüge bei der Unterweisung in den Vokabeln herleiten, die wir unter den folgenden Punkten verkürzt darstellen:

- nötigenfalls Rückgriff auf die Übersetzung bei der Unterweisung in den Vokabeln
- Konzentration auf die verbreiteten Wörter
- in Dialekten gebrauchte Wörter nicht zu vernachlässigen, da sie in Gebrauch befindliche Wörter sind
- Unterweisung in den Vokabeln durch den Zusammenhang
- Berücksichtigung der korrekten Aussprache der Vokabeln.

Zu den hervorstechendsten Mängeln, die an dieser Methode zu beanstanden sind, gehört, dass sie die Umstände, unter denen ein Kind seine Muttersprache lernt, mit denjenigen vereint, unter denen ein Erwachsener eine Zweitsprache erlernt, da eine Anzahl von Linguisten und Pädagogen das Vorhandensein deutlicher und wesentlicher Unterschiede zwischen den Umständen sieht, unter denen ein Kind seine Muttersprache erlernt, und denjenigen, unter denen ein Erwachsener eine Fremdsprache erlernt⁽¹⁾. Zudem ist eine neue linguistische und pädagogische Theorie aufgetreten, die die Existenz dieses Unterschiedes bestätigt⁽²⁾.

2.4. Die kommunikative Methode (1970 bis heute)

Nach Meinung der Vertreter dieser Methode ist ursprünglich die grundlegende Aufgabe einer Sprache die Kommunikation unter den Menschen und das Hauptziel,

⁽¹⁾ Vgl. Brown, Roger und Fraser, Colin: The acquisition of syntax, in: U. Bellugi & R. Brown (Hrsg.). The acquisition of language. Monographs of the Society for Research in Child Development. Chicago University. Chicago 1964. S. 43-49. Jakobovits, Leon: Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language. in: Language Learning. 2. Bd., Nr. 1. University of Michigan. 1968. S. 89-102. Cook, Vivian: The analogy between first and second language learning, IN: IRAL, 1969, 3. Bd., Nr. 3. S. 209.

⁽²⁾ Diese Theorie wird genannt: fundamental difference hypothesis (FDH).

sie zu erlernen ist es, dass der Erlernende sie gut beherrscht, damit er mit ihren Sprechern kommunizieren und seine Gedanken und Ansichten ausdrücken kann.

Viele Sprachgelehrten gebrauchen das Wort (Richtung) anstelle von (Methode), wenn sie von kontinuierlichem Sprachunterricht sprechen, da sie der Ansicht sind, dass diese Art und Weise des Sprachunterrichts keine unabhängige Methode darstellt, sondern eine Ansammlung von Methoden, die aus einer Anzahl von Wegen des Unterrichts besteht, die im Laufe von hundert Jahren zusammengekommen sind, bis sie ihre heutige Gestalt angenommen haben, und die die Übung des Lernenden im selbständigen Gebrauch der Sprache zum Ziel hat.

Der Hauptbeweggrund für das Auftreten dieser Richtung des Sprachenunterrichts ist der Einwand des amerikanischen Soziolinguisten Dell Hymes (1927–2009) gegen den Fachausdruck „sprachliche Kompetenz“, den der amerikanische Linguist Noam Chomsky prägte, da Hymes die Meinung vertrat, dass dieser Terminus, den Chomsky geprägt hatte, unvollkommen und ungenau sei, da er sich auf die syntaktischen Bereiche konzentriert und nicht die sozialen Bereiche zum Erlernen einer Sprache berücksichtigt. Selbst wenn ein Mensch das besitzt, was „sprachliche Kompetenz“ genannt wird, so ist das noch keine Garantie dafür, dass er fähig ist, die Sprache unter sozialen Umständen zu gebrauchen. Daher schuf Hymes im Jahre 1972 einen neuen Ausdruck, den er „kommunikative Kompetenz“ nannte, der die Fähigkeit des Sprechenden bedeutet, die Sprache unter verschiedenen sozialen Umständen richtig zu gebrauchen. Auf Grund dessen wurden die Methoden des Fremdsprachenunterrichts von diesem Terminus beeinflusst, und das Interesse richtete sich auf die „kommunikative Kompetenz“ anstatt auf die „sprachliche Kompetenz“.

Diese Richtung zog aus einer Anzahl von verschiedenen Theorien und Ansichten Nutzen. Zudem gründet sie sich gleichzeitig auf eine linguistische und psychologische Theorie, nämlich diejenige, die Chomsky im Jahre 1957 verkündete und die im

Sprachunterricht zu übernehmen und die Ansichten, die die Sprache nur oberflächlich zu betrachten, aufzugeben er aufrief. Allerdings ist diese Richtung nicht an alles gebunden, was Chomsky erwähnte, insbesondere nicht an den Terminus „sprachliche Kompetenz“, sondern sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf das, was sowohl Dell Hymes als auch Michael Halliday über den Terminus „kommunikative Kompetenz“ erwähnt haben. Diese beiden Gelehrten waren vielleicht von den Ansichten des polnischen Sozialanthropologen Bronisław Malinowski (1884–1942) und des englischen Linguisten John Firth (1890–1960) beeinflusst, die die Ansicht vertraten, dass das Erlernen einer Sprache in einer sozialen Umgebung geschieht.

Diese Richtung konzentriert sich auf den angemessenen Gebrauch der Sprache in wirklich realen sozialen Umständen, davon ausgehend, dass die Sprache eine vollständige Rede ist, weswegen diese Richtung sich nicht auf die Einzelwörter konzentriert. Dies veranlasst uns zu den den Worten, dass die meisten Methoden des Sprachenunterrichts nicht das Thema der Unterweisung der Vokabeln einer Fremdsprache auf unabhängige methodische Weise behandeln. Vielmehr geschieht die Unterweisung in ihnen auf selbsttätige Weise allgemein während des Unterrichts der anderen Bestandteile der Sprache.

Daher begann man in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ernsthaft darüber nachzudenken, den Vokabeln und der Entwicklung in ihrer Unterweisung Interesse zu widmen. Die Ergebnisse dieses Interesses traten in den folgenden sprachwissenschaftlichen Zweigen in Erscheinung:

1. Semantik

Es ist nicht verwunderlich, dass diese Wissenschaft an den Einzelwörtern Interesse zeigt, da sie hinsichtlich der Erklärung ihrer Bedeutungen und der Darlegung ihrer Entwicklung, sowie die Studien zu semantischen Beziehungen, die die Einzelwörter miteinander verbinden, die Wissenschaften mit den Studien zu allem, was mit den Einzelwörtern zusammenhängt, verknüpft. Als Folge der Entwicklung dieser

Wissenschaft traten neue linguistische Theorien auf, die mit den Einzelwörtern zusammenhängen, jedoch von der alten vertrauten Gestalt im Umgang mit den Einzelwörtern und der Erklärung ihrer Bedeutungen verschieden sind. Der Bereich des Fremdsprachenunterrichts zog aus diesen Theorien in der Unterweisung der Vokabeln Nutzen, wobei die hervorstechendsten jener Theorien die folgenden sind:

– Semantische Felder

Die Idee dieser Theorie lässt sich darin zusammenfassen, dass sie alle in ihren allgemeinen semantischen Besonderheiten einander ähnlichen Wörter in einem einzigen semantischen Feld zusammenfasst. Die semantischen Felder unterscheiden sich in ihrer Ausdehnung und der Zahl ihrer Elemente entsprechend der aufgestellten Klassifizierung, und so können wir diese erweitern oder einengen. Ein Beispiel hierfür ist, dass das Wort *al-ḥayawānāt* الحَيَوَانَات „Tiere“ ein weites allgemeines semantisches Feld darstellt, das zahlreiche Einzelwörter umfasst, die sich durch gemeinsame Besonderheiten auszeichnen. Allerdings können wir es durch die Einführung untergeordneter Titel einengen, wie: Raubtiere, Haustiere, Meerestiere usw.

Diese Theorie förderte die Entwicklung einer Anzahl von Wegen und Strategien, wie das Schlüsselwort und die semantischen Netze, die dabei helfen, die Vokabeln der Sprachen zu erlernen.

– Semantische Beziehungen

Diese Theorie studiert die Beziehungen zwischen den Wörtern oder das Wort und seine Bedeutungen von mehreren Seiten, wie Polysemie, Synonymie, Antonymie, Hyponymie usw. Sie ist als Folge der Studie der Theorie von den semantischen Feldern hervorgegangen, da sich gezeigt hat, dass die Bedeutung eines Wortes nur durch ihre Beziehung zu anderen Wörtern deutlich wird, die einander im semantischen Feld ähnlich sind, zu dem sie gehören. Die Auswirkung dieser Theorie spiegelt sich in der Lexikographie und der Darbietung der Vokabeln beim

Fremdsprachenunterricht wieder. So sehen wir, wie die Sprachlehrbücher die Vokabeln und deren Bedeutungen durch die Elemente dieser Theorie darbieten. Die Arabischlehrbücher und die Wörterbücher legen z. B. die Bedeutung des Wortes *‘al-ilm* العلم „Wissen“ durch sein Gegenteil dar, nämlich das Wort *al-ğahl* الجهل „Unwissenheit“. Der Grund hierfür ist, dass zur Erklärung dieses Wortes zahlreiche Synonyme nötig sind, die uns in den Bereich der Philosophie bringen. Stützen wir uns jedoch auf die Erwähnung des Antonyms des Wortes, dann erleichtert dies das Verstehen der Bedeutung.

– Semantische Merkmale (distinktive Merkmale):

Nach dieser Theorie ist die vollkommene Ähnlichkeit unter den Wörtern unverwirklicht, da jedes Wort semantische Merkmale besitzt, die es von anderen unterscheiden. Zur Analyse der semantischen Merkmale der Wörter stützt sich die Theorie auf den Gebrauch der mathematischen Zeichen + und –, wobei das Zeichen + bedeutet, dass das semantische Merkmal im Wort vorhanden ist, und das Zeichen – weist darauf hin, dass es nicht im Wort vorhanden ist. Dies wird im folgenden Beispiel deutlich:

Wort	distinktive Merkmale				
	Organismus	Mensch	Weiblich	männlich	erwachsen
Herr	+	+	-	+	+
Frau	+	+	+	-	+

2. Psycholinguistik

Zu Anfang ihres Auftretens wurden die Theorien zum Spracherwerb von den Ideen der Psychologie beeinflusst, die das Verhalten eines Lebewesens im psychischen Bereich studiert. So kommt jedes Verhalten auf Grund von zwei wesentlichen

Grundbestandteilen zustande: Reiz und Reaktion, was bedeutet, dass das Lebewesen eine komplizierte Maschine ist, die sich nicht von selbst bewegt, sondern die beeinflussenden Faktoren (Antriebe) sind es, die zur Reaktion führen, wobei die Reaktion in Form von Ausscheidungen oder muskulärer Anstrengung besteht usw.

Sich beim Studium zum Erwerb von Verhaltensweisen auf diese Vorgehensweise zu stützen, kam unter Einfluss der Versuche auf, die der russische Mediziner und Physiologe Iwan Pawlow (1849–1936) an Tieren mit dem Ziel durchgeführt hatte, die Antwort von Tieren auf gewisse beeinflussende Faktoren zu bestimmen. Pawlow folgerte aus einer Anzahl seiner Versuche, dass es möglich ist, die Antwort des Tieres (seiner Verhaltensweise) durch die Kontrolle über die beeinflussenden Faktoren vorherzusagen.

Hierauf folgte Pawlow eine Anzahl von Gelehrten, die sich der Anwendung seiner Ansichten auf den Erwerb und Unterricht von Sprachen zuwandten, in dem Glauben, dass eine Sprache – wie andere menschlichen Verhaltensweisen – sich in der Art und Weise ihres Erwerbs nicht von demjenigen irgendeiner anderen Verhaltensweise unterscheidet. Daher geschieht der Erwerb der Muttersprache durch die Individuen der sozialen Umgebung des Kindes, die es nachzuahmen versucht, wie die Eltern, die Freunde, die Schule, den Lehrer usw. Da die psychologischen Theorien sich nur auf das äußere Verhalten konzentrierten, das der Beobachtung, dem Versuch und der Analogie daraus unterzogen werden kann, wurde die Rolle des Verstandes beim Vorgang des Spracherwerbs vernachlässigt, „was nicht bedeutet, dass die Vertreter dieser Theorien nicht an die Rolle des Verstandes beim Spracherwerb glauben. Allerdings meinen sie, dass der Vorgang des Spracherwerbs im Verstand ein komplizierter ist, den zu messen und zu analysieren unmöglich ist“⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Al-‘Uṣaili, ‘Abdul‘aziz: An-nazariyyāt al-luġawiyya wan- nafiyya wa ta‘lim al-luġa al-‘arabiyya, Riad, 1999, S. 24.

Eine Zeitlang beherrschte diese Theorie die linguistischen Studien, änderte sich jedoch nach der Aufeinanderfolge der Theorien, die bekräftigen, dass das Erlernen einer Sprache nicht nur im psychologischen Bereich Halt macht, sondern dass auch dem Verstand eine wichtige Rolle zukommt. Seither nimmt die Sichtweise auf das Erlernen einer Sprache nach der Entwicklung der Psycholinguistik einen anderen Lauf, die die psychischen, intellektuellen und emotionalen Faktoren studiert, die dem Menschen beim Erwerb, Verstehen und der Anwendung einer Sprache helfen, gleich ob es sich um eine Mutter- oder eine Zweitsprache handelt. Weiterhin konzentriert sie sich auf die psychischen Veränderungen des Menschen beim Erlernen der Sprache, wie Verstandesschärfe, Alter, Gedächtnis usw.

Was den Beitrag der Psycholinguistik insbesondere zur Unterweisung in den Vokabeln betrifft, so stellt er sich im Versuch dar, die Rolle des Verstandes bei ihrem Erwerb kennenzulernen. Daher bemüht sich diese Wissenschaft, zwischen Verstand und Vokabeln zu verbinden, als einer Bemühung, die Rolle aufzudecken, die der Verstand beim Vorgang des Erwerbs von Vokabeln spielt, und die Beziehung zwischen der Art und Weise des Aufbaus eines Sprachlexikons im Gedächtnis jemandes aufzudecken, der eine Muttersprache erlernt, und eines Sprachlexikons im Gedächtnis jemandes, der eine Fremdsprache erlernt. Aufgrund dessen haben sich zahlreiche psycholinguistische Studien auf das Studium der Beziehung zwischen dem Erwerb der Vokabeln und dem Gedächtnis konzentriert. So erörtern bspw. Ronald Carter und Michael McCarthy diese Angelegenheit in drei Bereichen⁽¹⁾: Erinnerung, Schwerheit des Wortes und Interimssprache. Sie bekräftigen, dass beim Lernenden eine Beziehung zwischen dem Einzelwort und dessen geistigen Bild besteht. Sooft die Verbindung zwischen beiden zunimmt, nimmt auch die Fähigkeit zu, sich daran zu erinnern und es im Gedächtnis zu behalten. Was die Schwierigkeit des Wortes betrifft, so tritt sie auf Grund der Wortgestalt (Schreiben und Diktat), der Aussprache, der

(¹) Vgl. Carter, Ronald und McCarthy, Michael: Vocabulary and language teaching, Longman, New York, 1988, S. 12-16.

Vielzahl der Bedeutungen, der Länge des Wortes oder dessen Verbreitungsgrades in Erscheinung.

Danach stellten Carter und McCarthy einige wichtige Fragen und führten als Belege mit dem Thema selbst zusammenhängende Studien an, worauf zu einem Ergebnis gelangten, das sich darin zusammenfassen lässt, dass das Erlernen der Vokabeln einer Zweitsprache demjenigen der Erstsprache ähnelt.

Diese Meinung wird auch von Norbert Schmitt vertreten, der den Einfluss des Gedächtnisses auf den Erwerb der Vokabeln der Fremdsprache studierte, da er sich auf die Unterscheidung der Psychologen zwischen den Fachausdrücken Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis stützt, wobei er die Rolle eines jeden von beiden beim Erwerb und Auswendigbehalten der Vokabeln verdeutlicht. Er ist der Meinung, dass „das Kurzzeitgedächtnis die Menge der Vokabeln und Regeln vorhersagt, die sich der Lernende beim Vorgang des Lernens aneignet, während das Langzeitgedächtnis die Menge der Vokabeln misst, die sich beim Lernenden tatsächlich dauerhaft festgesetzt haben“⁽¹⁾.

3. Soziolinguistik

Das von der Soziolinguistik studierte Gebiet ist groß und weit, da sie die Gesellschaft mit all ihren Dimensionen und all ihren sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Ebenen studiert. Daher kamen die Ergebnisse dieser Wissenschaft als Folge der Verbreitung von Forschern in den verschiedenen Gesellschaften und der Durchführung praktischer Studien an ihnen zustande.

Da die Sprache ein Teil der Gesellschaft ist, erlangte sie das Interesse der Soziolinguistik, und so bemühte sie sich um das Studium der sozialen Aufgabe der Sprache und die Beziehung und den Einfluss zwischen Sprache und Gesellschaft,

(¹) Vgl. Schmitt, Norbert: Vocabulary in Language Teaching, S. 129.

woraufhin eine Anzahl von neuen Theorien und Ideen in Erscheinung trat, von denen die wichtigsten der Kontext und die kommunikative Kompetenz sind.

Was die Einzelwörter angeht, so richtet die Soziolinguistik ihr Interesse auf deren Studium, ihre Analyse, ihre Bedeutungen und die Art und Weise ihres Beitrags zur soziolinguistischen Kommunikation. Wie es scheint, war das hervorstechendste Interesse der Kontexttheorie auf das Thema des Erlernens und Unterrichtens der Vokabeln oder die Aufgabe gerichtet. Diese Theorie geht von einer Idee aus, die sich darin zusammenfassen lässt, dass die Bedeutung des Wortes in der Weise kommt, wie das Wort gebraucht wird, oder der Aufgabe, die es erfüllt, was heißt, dass das Wort seine Bedeutung aus dem Zusammenhang gewinnt, in dem es vorkommt. Daher sagt Bertrand Russell (1872–1970): „Das Wort trägt eine bis zu einem gewissen Grad schwerverständliche Bedeutung, jedoch kann die Bedeutung nur auf dem Wege entdeckt werden, dass man die Art und Weise seiner Anwendung beobachtet. Zuerst kommt die Anwendung, und dann tropft die Bedeutung heraus“⁽¹⁾. Karl Ammer (1911–1970) schlug vor, die Zusammenhänge in vier zu unterteilen⁽²⁾:

1. Sprachkontext
2. Situationskontext
3. Kulturkontext
4. Erfahrungskontext.

Nachdem zahlreiche Gelehrte diese Theorie bestätigt hatten und kritische Meinungen und Studien folgten, die darüber geschrieben wurden, ging eine andere Theorie hervor, die Kollokation ⁽³⁾ genannt wird. Bei ihr handelt es sich um eine Theorie, die die linguistische Konstruktion studiert, die von Einzelwörtern gebildet wird, die sich im sprachlichen Gebrauch gewöhnlich ohne Hinzufügung, Weglassung

⁽¹⁾ Vgl. Ullman, Stephen: *Meaning and Style*. Oxford. 1973. S. 9.

⁽²⁾ Vgl. Ammer, Karl: Einführung in die Sprachwissenschaft, 1. Bd., Max Niemeyer, Halle, 1958, S. 67.

⁽³⁾ Mehrere Angaben. Siehe : Knipf-Komlósi, Elisabeth u. andere: Aspekte des Wortschatzes, Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006, S. 172-173.

oder Veränderung miteinander wiederholen und die gleichzeitig eine begrenzte Bedeutung tragen. Durch die bloße Erwähnung eines Teils der Konstruktion kann der Zuhörer den Rest davon vervollständigen. Diese Konstruktionen sind in den Sprachen der Welt vorhanden, weswegen einige Forscher es für nötig halten, davon für das Erlernen von Sprachen Nutzen zu ziehen, da sie feststehende sprachliche Formen sind, deren Auswendiglernen und Gebrauch leicht ist.

Diese beiden Theorien wurden von zahlreichen Forschern für gut befunden, und aus ihren Ideen wurde im Bereich des Sprachunterrichts Nutzen gezogen. Ihre Ideen wurden im Bereich des Sprachunterrichts verwertet, da sie im Fremdsprachenunterricht und der Aufstellung von Unterrichtsplänen zur Umwandlung in die kommunikative Kompetenz beitrug, mit dem Ziel, den die Sprache Erlernenden in unterschiedlichen Sprachsituationen zur Kommunikation mit Muttersprachlern gelangen zu lassen, da es den Gebrauch der Sprache stärkt, wenn man natürlichen realistischen Situationen gegenübersteht.

Weiterhin haben die beiden Theorien beim Verfassen von Sprachwörterbüchern und Wörterbüchern für besondere Fachausdrücke geholfen, die die Fremdsprache Erlernenden benötigen.

4. Computerlinguistik

Das Hauptziel der Computerlinguistik ist es, die Sprache in mathematische Zeichen zu übersetzen, die vom Computer verstanden werden, da die Philosophie dieser Wissenschaft auf einer theoretischen Vorstellung beruht, nach der der Computer sich einen menschlichen Verstand vorstellt, um zu versuchen, die Vorgänge kennenzulernen, die sich im Verstand eines Menschen abspielen, wenn dieser eine Sprache erlernt, versteht und in ihr redet.

Die Sprachwissenschaft versucht, aus der in der Informatik stattfindenden Entwicklung in verschiedenen Bereichen Nutzen zu ziehen, wie in der Sprachanalyse,

der Umwandlung von gesprochener in geschriebene, der geschriebenen in gesprochene Sprache, der genauen linguistischen Prüfung usw.

Was die Rolle des Computers beim Thema Vokabeln betrifft, so hat die computatrale Revolution zur Entwicklung des Studiums der Vokabeln, ihrer Einordnung und der Art und Weise ihrer Aufbereitung zum Unterricht beigetragen. Der wichtigste Beitrag des Computers zu den Vokabeln ist die „Liste der isomorphen Wörter“ genannte Erscheinung. Hierauf haben sich die linguistischen Bemühungen um die Nutzung des Computers dahingehend entwickelt, dass das entstanden ist, was „Textkorpus“ genannt wird und womit eine Sammlung von mündlichen oder schriftlichen sprachlichen Texten gemeint ist, die aus alten und neuen Büchern und Lexika, wissenschaftlichen Abhandlungen und Vorlesungen zusammengestellt usw. und dann elektronisch zum Zweck gespeichert ist, sie zum Gebrauch der Sprache zu irgendeiner Zeit, zum richtigen Gebrauch der Fachausdrücke irgendeiner Wissenschaft, zur Gewinnung der Kenntnis von Wortbedeutungen durch ihre verschiedenen Zusammenhänge über die Zeitalter hin, zur Analyse der Sprache des Verfassers oder Dichters und Erfassung der von ihm gebrauchten Einzelwörter oder zur statistischen Analyse und zur Überprüfung von Hypothesen usw. genau zu registrieren.

Durch das Textkorpus können wir:

1. von der Zusammenstellung einiger weniger sprachlicher Texte in Handarbeit zu großen und umfangreichen Textsammlungen übergehen, die hunderte Millionen von Einzelwörtern und Konstruktionen enthalten
2. eine große Anzahl von verbreiteten Einzelwörtern registrieren
3. lexikalische, semantische, syntaktische, morphologische usw. Informationen sammeln

4. zur Beschäftigung mit dem schriftlichen und mündlichen Text übergehen, ohne uns auf den schriftlichen allein zu beschränken
5. von der Konzentration auf die Bedeutung des Einzelwortes im Wörterbuch zur Bedeutung mittels des Zusammenhangs übergehen.

Es ist möglich geworden, in elektronischen Wörterbüchern zu suchen, ja, die technologischen Möglichkeiten dazu zu nutzen, das Wörterbuch mit zusätzlichen Informationen zu versorgen, wie: Ton, erläuternde Bilder, Farben usw.

3. Vokabellernstrategien im Arabischunterricht

Vielleicht könnte der Leser meinen, dass zwischen diesem Kapitel und dem vorangehenden eine Ähnlichkeit bestünde, was jedoch unzutreffend ist, da das vorangehende Kapitel die Art und Weise des Sprachenunterrichts behandelt, sie sich häufig auf die Rolle des Lehrers im Unterricht konzentrieren. Weiterhin behandeln sie allgemein das Thema der Unterweisung in den Vokabeln zusammen mit anderen Teilbereichen der Sprache, das heißt, ohne festgelegte Methodik in ihrem Unterricht. Was die Vokabellernstrategien betrifft, so mäßigen sie den Alleingang des Lehrers im Unterricht, gestehen dem Lernenden eine Rolle beim Lehrvorgang zu und konzentrieren sich auf einen Plan, der geordnete Maßnahmen und Vorgehensweisen enthält, um die Vokabeln auf begrenzte Weise zu instruieren, da diese Strategie es dem Lernenden erleichtert, die Vokabeln auswendig zu lernen, im Gedächtnis zu behalten und anzuwenden. Da der Lernende das Zielobjekt des Unterrichtsvorgangs ist, ist das Interesse auf die zentrale Rolle des Lernenden im Unterrichtsvorgang gerichtet. Eine Forscherin vertritt die Meinung, dass der Lernende in der Lernphase aktiv gestalterisch sein kann und nicht passiv abhängig sein muss. Diese pädagogische Sichtweise ist der wichtigste Wandlungspunkt in der Natur und dem Erlernen einer

Sprache⁽¹⁾. Anscheinend ist diese Sichtweise die Grundlage für die Entstehung der Idee von Lernstrategien.

Der Wunsch des Lernenden nach dem Erwerb einer Vokabel erfordert von ihm, zwischen ihr und ihm eine Beziehung aufzubauen, die mit dem erstmaligen Sehen oder Hören der Vokabel anfängt, weitergehend über das Verstehen und Aufnehmen ihrer Bedeutung, Schreibung und Aussprache, das Begreifen ihrer morphologischen und semantischen Besonderheiten und die Kenntnis ihres Gebrauchs in verschiedenen Zusammenhängen, bis hin zur Phase des Begreifens der einander übergreifenden semantischen Beziehungen, die die Vokabeln verbinden, wie Polysemie, Synonymie, Antonymie usw. Anscheinend ist diese Phase des Kennenlernens einer Vokabel nicht kurz. Vielmehr bedarf es der Konzentration, weswegen wir finden, daß einige Forscher die Vokabeln als den größten und am schwersten zu beherrschenden Teil beim Erlernen irgendeiner Sprache charakterisieren, gleich ob es sich um eine Fremd- oder Mutter- und Erstsprache handelt⁽²⁾. Als man die Wichtigkeit des Erlernens von Vokabeln erfasste, fingen die wissenschaftlichen Studien an, nach neuen Mitteln zu ihrem Erlernen zu suchen, damit sie „besondere Wege sein sollten, die der Lernende einschlägt, um den Lernvorgang leichter, schneller, erfreulicher und wirksamer zu machen“⁽³⁾ und er „sein Lernen selbst ordnen, darin selbständig werden und es außerhalb des Unterrichtsraums wirksam betreiben kann“⁽⁴⁾.

Die Vokabeln unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schwierigkeit und Leichtigkeit, wie auch der psychische Zustand des Lernenden von einer Unterrichtsstunde zur

(¹) Vgl. Morley, Joan: Learning Strategies, Tasks, and Activities in Oral Communication Instruction, IN: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Georgetown University, James E. Alatis (Hrsg.), Washington, 1993, S. 118.

(²) Vgl. Hague, Sally: Vocabulary instruction. What L2 can learn from L1, in: Foreign Language Annals, 20. Bd., Nr. 3, USA, 1987, S. 221. Mobärg, Mats: Acquiring, teaching and testing vocabulary, IN: International Journal of Applied Linguistic, 7. Bd., Nr. 2, 1997, S. 201-202. Çelik, Serkan u. Toptaş: Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners, in: Procedia Social and Behavioral Science, Nr. 3, 2010, S. 62.

(³) Oxford, Rebecca: Language learning strategies, 1. Aufl., Heinle & Heinle, Boston, USA, 1990, S. 8.

(⁴) Višnja, Pavičić Takač: Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition, Multilingual Matters, United Kingdom, 2008, S. 55

anderen und von einer Situation zur anderen verschieden ist. Alle diese Umstände beeinflussen das Lernen, weswegen die Frage des Umgangs mit den Vokabeln hinsichtlich ihres Kennenlernens, Auswendiglernens, Vergegenwärtigens usw. das größte Problem des Sprachschülers ist. Hier zeigt sich der dringende Bedarf an Strategien, denen der Lehrer oder der Lernende im Unterrichtsraum folgt. Auf Grund dieser Meinung endet die Rolle des Sprachlehrers nicht beim Sprachunterricht, sondern er hat seine Studenten anzuweisen, wie sie selbständig lernen.

Seit Ende des letzten Viertels des zwanzigsten Jahrhunderts haben die erziehungswissenschaftlichen Forschungen ihre Bemühungen auf den Lernenden, die Besonderheiten des Lernens und die pädagogischen Theorien konzentriert, bis sie zu allgemeinen Methoden und Strategien für das Lernen gelangt sind. Danach begannen die Lernstrategien entsprechend des Gebiets, auf das sie sich konzentrieren, eine Art von Spezialisierung anzunehmen. Im Laufe der Zeit entwickelten sich mit den Lernstrategien zusammenhängenden Studien, bis sie Ende des zwanzigsten Jahrhunderts zum Feld des Erlernens von Sprachen gelangten, da die Ergebnisse der linguistischen und pädagogischen Studien dahin führten, Sprachlernstrategien zu schaffen. Diese Studien wurden von dem 1987 erschienen Buch *Learner Strategies in Language Learning* der Forscherin Anita Wenden und dem Buch *Language Learning Strategies* der Forscherin Rebecca Oxford angeführt, das als das bekannteste Buch gilt, das mit dem Feld der Sprachlernstrategien zusammenhängt und 1990 erschien. Rod Ellis vertritt die Meinung, dass Oxfords Werk „vielleicht zu den umfassendsten Werken in der Geschichte der Lernstrategien zählt“⁽¹⁾.

Oxford teilt die Lernstrategien in zwei Hauptgruppen ein, die drei Arten umfassen:

⁽¹⁾ Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition, 10. Aufl., Oxford University Press, UK., 1994, S. 539.

- Direkte Strategien: Gedächtnisstrategien, Kompensationsstrategien, kognitive Strategien
- Indirekte Strategien: metakognitive Strategien, affektive Strategien, soziale Strategien.

Seit der Veröffentlichung von Oxfords Werk beeilen sich die Forscher damit, es im Aufbau ihrer Studien und wissenschaftlichen Forschungsarbeiten anzuwenden, da dieses Werk in vielfältigen Umgebungen des Unterrichts in international weitem Bereich Verbreitung fand. So erreichten die Studien, die sich auf dieses Werk stützen, in fünf Jahren mehr als vierzig Studien, die zwölf Masterarbeiten und Dissertationen umfassen, und die Zahl der Zielgruppen für diese Studien beträgt 8000 Lernende in allen Teilen der Welt⁽¹⁾.

Als Folge des wissenschaftlichen Fortschritts und der schnellen aufeinanderfolgenden Sprünge bei den Forschungen auf dem Gebiet des Sprachenunterrichts begannen die auf diesem Feld Wirkenden, die Meinungen zum Thema Vokabellernen zu erörtern, um begrenzte Klassifikationen für die Unterweisung ihnen und ihr Erlernen zu schaffen. So wurden Symposien abgehalten, es wurden zahlreiche wissenschaftliche Abhandlungen geschrieben, und als Ergebnis dieser Handlungen erschien eine Anzahl von Werken zu den Vokabellernstrategien. Ihre Schaffer ließen sich von den Werken leiten, die zu den Lernstrategien verfasst worden waren. Hierauf unterzogen sie ihre Werke praktischen Erprobungsstudien an Sprachenschülern, um sie zu prüfen und ihren Nutzen in Erfahrung zu bringen. Danach wurden sie zu einem der Zweige der Sprachenlernstrategien, und es entstanden unter den Forschern zahlreiche Werke über die Strategien. Allerdings finden wir, dass sie einander übergreifen. Zu diesen Werken gehören die folgenden:

⁽¹⁾ Vgl. Green, John. u. Oxford, Rebecca: A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender, in: TESOL Quarterly, 29. Bd., Nr. 2, 1995, S. 264

– Gu und Johnsons Werk erschien 1996 auf der Grundlage der Feldstudien, die auf die Kenntnis der Strategie abzielen, die von den chinesischen Studenten beim Erlernen englischer Vokabeln an chinesischen Universitäten angewandt wird, wobei die beiden Forscher einen Fragebogen verwendeten, der eine Anzahl von Fragen enthält, durch die sie einen Einblick in die Zielgruppe zu bekommen versuchten, die aus 850 Studenten bestand. Die Forscher teilten die Strategien in zwei Hauptstrategien mit 6 Unterstrategien ein, nämlich:

1. metakognitive Strategien: Strategie der Bedeutungserschließung aus dem Kontext, Strategie der Notizenaufzeichnung „Note-taking“, Strategie der Wörterbuchbenutzung.
2. kognitive Strategien: Strategie der Wiederholung, Strategie der Kodierung, Strategie der Aktivierung⁽¹⁾.

– Norbert Schmitts Werk von 1997: Schmitt führte an japanischen Sprachschülern, die Englisch lernten, eine Studie durch, die darauf abzielte, die Strategie kennenzulernen, die sie beim Erlernen der Vokabeln verfolgen. Zu diesem Zweck bereitete Schmitt einen Fragebogen vor, den er an 600 Personen unterschiedlichen Alters in Schulen, Universitäten und englischen Sprachzentren verteilte. Dieses Werk ist nahezu das unter den Forschern am meisten in Gebrauch befindliche und bei den praktischen Sprachstudien bekannteste. Ja, die Forscher stützen sich beim Entwurf der Fragebögen für ihre praktischen Studien, die sich auf Vokabellernstrategien stützen, insbesondere die Studien im Zusammenhang mit dem Arabischunterricht, häufig auf sein Werk. Vielleicht ist der Grund hierauf darauf zurückzuführen, dass Schmitt zu den ersten gehört, die über dieses Thema schrieben, und dass sein Werk Einzelheiten brachte. Er zog auch Nutzen aus den früheren Werken im Bereich von Lernstrategien, weswegen es nicht verwunderlich

(¹) Vgl. Gu, Yongqi und Johnson, Robert Keith: Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes, in: Language Learning, 46. Bd.. Nr. 4, 1996, S. 643-679.

ist, daß Antje Stork sagt⁽¹⁾, „dass die ausführliche und sinnvoll gegliederte Taxonomie von Schmitt am geeignetsten zur Beschreibung und Klassifizierung von Vokabellernstrategien ist“.

Schmitt teilte die Strategien in zwei Hauptgruppen⁽²⁾:

1. Entdeckungsstrategien: Sie weisen auf die Strategien hin, die beim erstmaligen Kennenlernen einer Vokabel angewandt werden, um ihre Bedeutung, ihr schriftliche Gestalt, ihre Aussprache usw. kennenzulernen
2. Konsolidierungsstrategien: Sie umfassen Strategien zur Festigung der Bedeutungen der Wörter im Gedächtnis.

Diesen beiden Gruppen sind fünf Strategien untergeordnet, die sich auf 58 Techniken verteilen:

Gedächtnisstrategien, Kognitive Strategien, metakognitive Strategien, soziale Strategien, Bestimmungsstrategien.

Wer sich dieses Werk genau ansieht, wird finden, dass Schmitt sich allgemein auf Werke über Lernstrategien stützte, wie dasjenige von Rebecca Oxford. Allerdings fügte er eine neue Klasse ein, die er Bestimmungsstrategien nannte. Bei der Abfassung seines Werkes stütze sich Schmitt auf verschiedene Quellen, die sich aus der Eingebung seiner praktischen Erfahrung im Bereich des Sprachenunterrichts zusammensetzten, da seine Quellen aus den folgenden bestanden:

„Untersuchung von verschiedenen Vokabelhandbüchern und Lehrbüchern, Befragung von japanischen Lernenden (mittleres Niveau), Befragung von Lehrpersonen“⁽³⁾.

(1) Stork, Antje: Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2003, S. 99.

(2) Vgl. Schmitt, Norbert u. McCarthv, Michael: Vocabulary learning strategies. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy, S. 207-208.

(3) Stork, Antje: Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien, S. 89.

– Petra Morfelds 1999 erschienenes Werk: Sie teilte es in zwei Hauptstrategien und mehrere Techniken ein⁽¹⁾:

1. direkte Strategien, die aus den folgenden Techniken bestehen:

- wiederholen (einprägen)
- strukturieren
- anwenden

2. indirekte Strategien, die aus den folgenden Techniken bestehen:

- organisieren und planen
- Aufmerksamkeitssteuerung regeln
- Lernerfolg und Lernmethoden evaluieren
- interagieren und suggerieren
- die Rahmenbedingungen des Lernens optimieren.

– Paul Nations 2001 erschienenes Werk: Er führt darin das Erlernen von Vokabeln auf drei allgemeine Strategien zurück⁽²⁾:

1. Planungsstrategien: Sie umfassen die Auswahl der Wörter, die der Konzentration bedürfen zusammen mit der Festsetzung der Konzentration darauf

2. Quellenstrategien: Der Lernende versucht mittels ihrer, durch Benutzung der verschiedenen Quellen, wie Analyse des Wortes, seine Anwendung im Zusammenhang und Sinnverknüpfungen, Informationen über das Wort zu erschließen

3. Prozessesstrategien: Sie konzentrieren sich auf die Konsolidierung beim Erwerb der Wörter durch Wahrnehmung und Wiederauffinden.

⁽¹⁾ Vgl. Petra, Morfeld: Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule. Gunter Narr. Tübingen. 1998. S. 49-54. Stork, Antje: Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. S. 93-95.

⁽²⁾ Vgl. Nation. Paul: Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge University Press, UK., 2001, S. 218.

– Foß und Pudes 2001 erschienenes Werk: Dieses Werk erschien innerhalb einer Studie, die von den beiden Forschern nur erstellt wurde, um sich auf die Vokabellernstrategien zu konzentrieren, da sie drei Hauptstrategien aufstellten⁽¹⁾:

1. Entdeckungsstrategien: Diese Strategie ist vermutlich von Schmitt übernommen, und sie zielt auf die erstmalige Bekanntmachung mit einem Wort ab, um dessen Bedeutung, Schreibung, Aussprache oder den Zusammenhang kennenzulernen, in dem es vorkommt
2. Speicherungsstrategien: Diese Strategie ist danach bestrebt, die Vokabeln durch die Anwendung von Mitteln auswendig zu lernen, die dieses Ziel verwirklichen, wie die Anwendung der Strategie des semantischen Mapping, durch visuelle Mittel, durch die Schlüsselwortstrategie (Keyword) usw.
3. Zugriffstrategien: Diese sind Strategien, die zum wiederholten Nachsehen der Vokabeln angewandt werden, um sich durch ihre Anwendung beim Schreiben und im Gespräch oder der Lösung verschiedener Übungen deren Erwerbs zu vergewissern.

Die Aufstellung zahlreicher Listen zur Abfassung von Vokabellernstrategien hat sich in Feldstudien wiedergespiegelt, mit dem Ziel, die Strategien kennenzulernen, die von den Schülern verschiedener Sprachen beim Erlernen der Vokabeln, der Darlegung ihrer Wirkung bei ihrem Erlernen angewandt werden. In dieser Studie behandeln wir die praktischen Forschungen, die sich insbesondere auf die Strategien zum Erlernen arabischer Vokabeln konzentrieren.

1. Studie von Ṣāliḥ aš-Šuwairiḥ (صالح الشؤيرخ):

Diese Studie zielt darauf ab, die Fähigkeit der Lernenden darzulegen, die Vokabeln bei Anwendung der Vokabellernstrategien zu erlernen. Der Forscher führte

⁽¹⁾ Vgl. Foß, Pamela u. Pude, Angela: Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten. Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität, in: Fremdsprachen und Hochschule, Nr. 63, 2001, S. 29

seine Studie an Schülern der arabischen Sprache in ihrer Eigenschaft als Zweitsprache am Institut zum Arabischunterricht an der Islamischen Imām-Muḥammad-ibn-Sa‘ūd-Universität in Saudi Arabien durch. Er kam zum Ergebnis, dass die die arabische Sprache Erlernenden die verschiedenen Strategien beim Erlernen der Vokabeln vermischen, wie die Anwendung der Strategie der Notizenaufzeichnung „Note-taking“, metakognitive Strategien, Speicherungsstrategien und Wörterbuchbenutzungsstrategien, wobei die von ihnen am meisten angewandten Strategien jedoch die Wörterbuchbenutzungsstrategien waren. Der Forscher stützte sich beim Sammeln seiner Informationen auf Fragebogen und Interview⁽¹⁾.

2. Studie von Aḥmad an-Našwān (أحمد النشوان):

Diese Studie bemüht sich um das Kennenlernen der Wörterbuchbenutzungsstrategien, die von den die arabische Sprache Erlernenden in ihrer Eigenschaft als Zweitsprache beim Erwerb arabischer Vokabeln anwenden. Die Zielgruppe bestand aus 98 Studenten, die 48 verschiedene Nationalitäten vertraten und am Institut zum Arabischunterricht an der Islamischen Imām-Muḥammad-ibn-Sa‘ūd-Universität in Saudi Arabien Arabisch lernten.

Der Forscher erstellte zu diesem Zweck einen Fragebogen, der aus zwei Angelpunkten bestand: (1) durch den ersten versuchte der Forscher, allgemeine Informationen über den Lernenden zu sammeln, wie: Alter, Nationalität, die von ihm gekonnten Sprachen usw. Zu diesem Zweck stellte der Forscher 14 Fragen. (2) das Kennenlernen von Wörterbuchbenutzungsstrategien, wozu der Forscher ebenfalls 14 Fragen stellte.

Nach Prüfung, Studium und Analyse der Antworten der Schüler zeigte sich dem Forscher, dass die Lernenden ein hohes Bewusstsein für die Strategien zur Benutzung

⁽¹⁾Vgl. Aš-šuwairiḥ, Ṣāliḥ: Vocabulary learningstrategies used by AFL (Arabic as a ForeignLanguage) learners in Saudi Arabia, unveröffentlichte Dissertation, University of Leeds, 2001

des Wörterbuchs hatten, und dass die Anwendung der Strategien auf Grund des Wunsches des Lernenden oder seines Bedarf daran höher oder niedriger ist⁽¹⁾.

3. Studie von Giselle Khoury:

Die Forscherin versuchte, sich auf das System der Radikale und morphologischen Paradigmata im Arabischen zu konzentrieren und sie mit dem Erwerb der Vokabeln bei Arabischschülern in Amerika zu verbinden. Die Forscherin kam zu einem wichtigen Ergebnis, nämlich, dass die Benutzung dieses Systems den Anfängern dabei half, die Bedeutungen der unbekanntenen Wörter zu erschließen. Allerdings bestätigt die Studie andererseits, dass die Lernenden sich die Wörter nicht merken konnten⁽²⁾.

4. Studie von Muḥammad al-Bāqir Ya‘qūb (مُحَمَّدُ بَاقِرُ يَعْقُوبُ):

Der Forscher führte seine Studie an malaysischen Schülern durch, die in Gynmasien Arabisch lernen. In seiner Studie zielte der Forscher darauf ab, die Wirkung der Schlüsselwortstrategie (Keyword) auf das Erlernen arabischer Vokabeln darzulegen. Zur Sammlung der Informationen verwendete der Forscher einen Fragebogen und eine Prüfung.

Die Zielgruppe bestand aus 240 Schülern, die der Forscher auf zwei Gruppen verteilte: (1) Kontrollgruppe, (2) Experimentalgruppe. Hierauf wählte er 110 Wörter aus und forderte die erste Gruppe auf, sich die ausgewählten Vokabeln auf die von ihnen bevorzugte Weise zu merken. Die zweite Gruppe ließ er dies mit der Schlüsselwortstrategie machen. Nach dem Ende der Prüfung zeigten die Ergebnisse, dass die Experimentalgruppe die Kontrollgruppe hinsichtlich der erlangten Noten übertraf.

(¹) Vgl. An-Našwān, ‘Aḥmad: Ittiḡāhāt muta‘allimī al-luḡati ’l-al‘arabiyyah ḡair an-nātiqīn bihā nahwa isti‘māl al-mu‘ḡam, in: Ġāmi‘at ‘Umm al-Qurā, 18. Bd., Nr. 38, Mekka, 2006, S. 527-535.

(²) Vgl. Khoury, Giselle: Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The root and pattern strategy, unveröffentlichte Dissertation, Boston University, 2001.

Hierauf verteilte der Forscher an die Schüler einen Fragebogen, um ihre ihre Eindrücke vom Erlernen arabischer Vokabeln kennenzulernen und zu erfahren, welche Techniken sie beim Erlernen gebrauchen. Da stimmten die Schüler darin überein, dass es zu den schwersten Dingen gehört, sich beim Erlernen des Arabischen an arabische Vokabeln zu erinnern. Weiterhin bestätigten sie, sich beim Erlernen nicht auf eine bestimmte Methode gestützt zu haben, und dass sie keine vorherige Kenntnis von Vokabellernstrategien hatten. Sie zeigten ihre Bewunderung für die Schlüsselwortstrategie, von der sie beeindruckt waren, und die sie dazu anspornte, ihre Lernen fortzusetzen⁽¹⁾.

5. Studie von al-Hāšimī und ʿAlī (الهاشمي وعلي):

Die beiden Forscher führten eine praktische Studie zur Kenntnis der Vokabellernstrategien durch, die von den die arabische Sprache Lernenden an der Internationalen Islamischen Universität in Malaysia gebraucht wird, und um deren Eindrücke von diesen Strategien aufzudecken. Die Forscher arbeiteten einen Fragebogen aus, der aus zwei Teilen bestand: (1) Vokabellernstrategien, bestehend aus 45 Fragen, (2) die Eindrücke der Lernenden vom Erlernen der Vokabeln, bestehend aus 20 Fragen.

Die Ergebnisse der Studie liefen darauf hinaus, dass die Lernenden die Notwendigkeit bekräftigten, beim Erlernen der arabischen Vokabeln diese auswendig zu lernen, und dass die Wiederholung das beste Mittel ist, um sie im Gedächtnis zu behalten. Sie gestanden ein, dass die von ihnen beim Erlernen der arabischen Vokabeln am meisten gebrauchten Wörterbücher zweisprachige sind, und dass sie

(¹) Vgl. Yaʿqūb, Muḥammad Al-Bāqir: The Effectiveness of the Technique of Keyword Method to Acquire Arabic Vocabulary in Malaysian Secondary School, in: Journal of Linguistic and Literary Studies, 2. Bd., Nr. 2, Malaysia, 2011, S. 92-112.

gewöhnlich unterschiedliche Strategien bei ihrem Erlernen anwenden, von denen die meistgebrauchten der Reihenfolge nach die folgenden sind⁽¹⁾:

Strategie der Wörterbuchbenutzung, Gedächtnisstrategien, Strategie der Notizenaufzeichnung „Note-taking“, Strategie der Bedeutungserschließung aus dem Kontext.

6. Studie von Isa u. Mustapha:

Diese Studie kam mit dem Ziel neue Vokabellernstrategien bei zwei Kategorien von Arabisch Lernenden aufzudecken: die erste Gruppe studiert die arabische Sprache mit dem Ziel, sich darin zu spezialisieren, d. h. in der Abteilung für Arabistik, während die zweite Gruppe Arabisch lernt, weil es die Sprache der Islamwissenschaften ist, d. h. in der Abteilung für islamische Studien. Beide Zielgruppen waren an der Internationalen Islamischen Universität in Malaysia und bestanden aus 113 Studenten und Studentinnen, wobei die Zahl der ersten Gruppe 156 Personen betrug und diejenige der zweiten 157, die von den Forschern willkürlich ausgewählt worden waren.

Die Forscher erstellten einen Fragebogen mit 27 Fragen und legten ihn den Studenten zur Beantwortung vor. Nach Analyse der Antworten der Studenten informierten die Ergebnisse darüber, dass die Studenten zum Erlernen neuer Vokabeln unterschiedliche Strategien benutzten, und dass die Übersetzungsstrategie aus dem Arabischen in die Muttersprache, das Malayische, bzw. Indonesische, die meistgebrauchte Strategie war. Zudem legte die Studie dar, dass die erste Gruppe häufiger Vokabellernstrategien gebrauchte als die zweite⁽²⁾.

7. Studie von Baharudin u. Zawawi:

(1) Vgl. Al-Hāšimī, ‘Abdullāh u. Maḥmūd ‘Alī: Istrāṭiġiyyat ta‘allum al-mufradāt, in: Al-Maġalla Al-‘urduniyya, 8. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2012, S. 105-117.

(2) Vgl. Isa, Rabiatal, Mustapha, Nik Hanan: Vocabulary Learning Strategies: Differences Between Arabic and Non-Arabic Majoring Students at the International Islamic University Malaysia, in: Middle-East Journal of Scientific Research, 20. Bd., 2014, S. 28-32.

Diese Studie wurde an 742 Schülern in 15 verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Gegenden Malaysias mit dem Ziel angewandt, Einsicht in die Methoden zu gewinnen, die von den Schülern beim Erwerb arabischer Vokabeln gebraucht werden, und das Ausmaß des Grundwortschatzes zu ermitteln, den sie sich tatsächlich aneignen.

Der Forscher entwarf einen Fragebogen, den er mit den Strategien in Übereinstimmung zu bringen versuchte, die Norbert Schmitt aufgestellt hatte, und der 54 Fragen enthielt, denen der Forscher verdeutlichende Beispiele hinzufügte, damit die Schüler die Erklärungen des Fragebogens deutlich verstehen konnten.

Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass das Niveau der Vokabellernstrategien unter den Schülern einen mäßigen und in einigen Fällen einen niedrigen Grad erreichte, was darauf hinweist, dass die meisten Schüler beim Erlernen der Vokabeln die Strategien nicht vollständig nutzten, da die von ihnen genutzten Strategien fünf an der Zahl erreichten⁽¹⁾: Bestimmungsstrategien, soziale Strategien, Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien, metakognitive Strategien.

Wer die vorangehenden Studien verfolgt, wird bemerken, wie wenige sie im Vergleich zu ihresgleichen in anderen Sprachen sind. Angenommen, selbst wenn die Zahl der Studien dreimal so groß wäre, so wäre dies noch wenig. Was die Ergebnisse angeht, die die Studien zu Tage gebracht haben, so zeigen sie entsprechend der Motivation von einem Lernenden zum anderen oder entsprechend der Altersstufe einen Unterschied im Gebrauch der Strategien unter den Arabischsprachschülern. Das bedeutet, dass die Lernenden hinsichtlich des Gebrauchs der Strategien beim Erlernen arabischer Vokabeln einander nicht ähnlich sind. Vielmehr wählen sie davon diejenigen aus, die sie entsprechend ihrer Neigungen und Wünsche gebrauchen wollen.

⁽¹⁾ Vgl. Harun, Baharudin u. Zawawi, Ismail: Vocabulary Learning Strategies and Arabic Vocabulary Size among Pre-University Students in Malaysia, in: International Education Studies, 7. Bd., Nr. 13, 2014, S. 219-226.

Die Summe der Ergebnisse, die die vorangehenden arabischen Studien gezeigt haben, geben uns eine Vorstellung, die uns zur Herleitung allgemeiner Tatsachen zu den zum Erlernen arabischer Vokabeln gebrauchten Strategien führen:

1. Verknüpfung des Gebrauchs der Strategien mit den Stadien beim Erlernen der Sprache. So ist bspw. die Wahrscheinlichkeit gering, dass Anfänger die Strategie der Bedeutungserschließung aus dem Kontext gebrauchen. Vielmehr sind für sie bspw. Vokabulare der isomorphen Wörter, Bilder, Schlüsselwortstrategien oder irgendeine Strategie geeignet, die zu den frühen Stadien des Spracherlernens passen.
2. Verknüpfung des Gebrauchs der Strategie mit den Unterschieden zwischen den Lernenden oder den voneinander abweichenden Niveaus an Kenntnissen. So gebraucht der kluge Lernende bspw. fortgeschrittene und vielfältige Lernstrategien. Der schwache Lernende gebraucht jedoch einfache Lernstrategien.
3. Verknüpfung des Gebrauchs der Strategie mit der Altersklasse. So sind bspw. die Strategien, die von einem minderjährigen Schüler gebraucht werden, von denjenigen verschieden, die ein Erwachsener anwendet. Oder vielleicht gebraucht ein Schüler im Hinblick auf seine zuvor fehlende Kenntnis der Strategien oder die Tatsache, dass er nicht auf das Niveau gelangt ist, das ihn dazu befähigt, den Begriff der Strategien zu begreifen, keine bestimmte Strategien.
4. Der Gebrauch zahlreicher und vielfältiger Strategien ist beim Erlernen von Vokabeln besser und schneller.
5. Die Vokabellernstrategien unterscheiden sich entsprechend der sprachlichen Fähigkeit. So ist bspw. die Kollokationsstrategie für die Fähigkeit des Lesens passend.

Am Ende dieses Kapitels muss unbedingt darauf hingewiesen werden, dass die Strategien und Methoden zum Erlernen nicht allein der Hauptgrund für überragende Leistungen oder Auszeichnung des Lernenden sind. Auch andere Faktoren führen zum

Spracherwerb und zum Erreichen fortgeschrittener Stadien des Erlernens einer Sprache, wie die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden. Diese Tatsache wurde vom englischen Linguisten Douglas Brown bemerkt, da er sagt: „Wie wir bemerkt haben, erbringen einige Lernende bessere Leistungen, ungeachtet der im Sprachunterricht gebrauchten Methoden und Techniken. Daher haben wir angefangen, die Wichtigkeit der individuellen Unterschiede beim Erlernen einer Sprache zu sehen“⁽¹⁾.

4. Vokabulare verbreiteter arabischer Vokabeln und Quellen zu ihrer Erstellung

Wie wir bereits gesagt haben, sind die Vokabeln ein wichtiger Teil beim Erlernen einer Sprache, weswegen sich der Lernende darauf konzentriert. Gleichzeitig jedoch forscht er jene Vokabeln nach, um den Nutzen ihres Erwerbs zu kennen. Sind sie im täglichen Leben wichtig und kommen wiederholt vor, dann ist er darauf bedacht, sie zu erlernen; sind sie dies jedoch nicht, dann versucht er, ihren Erwerb hinauszuschieben. Hier stellt sich die wichtige Frage: Welche sind die beim Erlernen einer Sprache nützlichen Vokabeln?

Der Erfolg des Vorgangs bei einem eine Fremdsprache Erlernenden, fängt mit einem sprachlichen Reichtum an, wenn die Lehrpläne und der Lernende sich auf den verbreiteten Grundwortschatz des sozialen Diskurses unter den Mitgliedern der Gemeinschaft konzentrieren – gleich ob die Kommunikation mündlich oder schriftlich erfolgt –, da jene Vokabeln den Bedürfnissen des Lernenden in der sprachlichen Kommunikation mit den Sprechern jener Sprache gerecht werden und da die Grundlage der fruchtbaren Verbindung zwischen dem eine Fremdsprache Erlernenden und den sie Sprechenden auf lebenden, unter den Menschen im Gespräch oder im Schriftverkehr in Gebrauch befindlichen Vokabeln aufbaut. Die nicht verbreiteten Vokabeln jedoch sind mit anderen Bereichen verbunden, die nicht mit dem

⁽¹⁾ Brown, H. Douglas: Principles of language learning an teaching, 4. Aufl., Pearson Education, New York, 2000, S. 123.

Sprachunterricht zusammenhängen. „In jeder Sprache gibt es eine Anzahl von Wörtern, die im Innern der Bücher geblieben sind und mehr Wert als Erbe erlangt haben denn als ihr Wert im Leben der Menschen“⁽¹⁾. Die Konzentration auf den Grundsatz des „Verbreiteten und in Gebrauch Befindlichen“ findet nicht nur auf Vokabeln Anwendung, sondern allgemein auf die Teilbereiche der Sprache, da das Erlernen einer Sprache nicht bedeutet, alles in ihr zu lernen.

Die Verbreitung von Vokabeln in irgendeiner Sprache gewährt kein vollständiges Bild von ihr und ist kein Standard oder Maß für den Umfang des für die Gemeinschaft erzielten Ertrags aus dem sprachlichen Reichtum, da die einzelnen Mitglieder der Gemeinschaft unterschiedlich in ihrem sprachlichen Reichtum sind. Dieser Kontrast entsteht durch die praktischen Erfahrungen oder das Wissens- und kulturelle Niveau, was bedeutet, dass die Kinder einer Sprache ihre Sprache kennen, sie jedoch nicht im selben Maße umfassen. Wir finden diesen Sachverhalt bestätigt, wenn jemand in einem Wörterbuch seiner Sprache blättert, um die ungeheure Menge an Stichwörtern zu sehen, die er kennt. Daher ist der sprachliche Reichtum nicht nur auf die verbreiteten Vokabeln beschränkt. Jede Gemeinschaft hat einen rezeptiven Wortschatz⁽²⁾ und einen produktiven Wortschatz⁽³⁾. Hierfür möchten wir ein Beispiel für die Mitglieder der Sprachgemeinschaft in Marokko anführen, die das Wort *al-ḥūt* (الْحُوت) anstelle von *as-samak* (السَّمَك) gebrauchen, um damit den Begriff „Fisch“ zu bezeichnen. Allerdings verstehen sie genau, worauf das Wort *as-samak* (السَّمَك) hinweist, wenn sie es von irgendeiner Person hören, die außerhalb Marokkos lebt. Das Wort *as-samak* (السَّمَك) gehört in der marokkanischen Sprachgemeinschaft zum rezeptiven Wortschatz, während das Wort *al-ḥūt* (الْحُوت) zu ihrem produktiven Wortschatz gehört.

(1) Ṭu‘aima, Ruṣḍī: Al-‘usus Al-mu‘ḡamiyyah wat- taqāfiyyah li ta‘lim Al-‘arabiyyah li ḡayr An-nātiqīn biḥā, Mekka, 1982, S. 34.

(2) Gesamtheit der Wörter, die ein Sprecher kennt und versteht, aber sie nicht immer verwendet

(3) Gesamtheit der Wörter, die der Sprecher häufig verwendet.

Hinzu kommt, dass die „Verbreitung“ nicht an das Maß der Leichtigkeit, Schwierigkeit oder Bedeutungsgenauigkeit einer Vokabel gebunden ist. So sind viele Wörter schwer auszusprechen und enthalten zahlreiche Lauten, sind jedoch weit verbreitet. Aber auch das Gegenteil ist zutreffend.

Im Hinblick auf die Verbreitung der nichtarabischen sprachlichen Ausdrücke und dass diese eine große Menge an Einzelwörtern enthalten, die der Lernende nicht zu beherrschen vermag, sind die Linguistiker auf die Wichtigkeit der Sprachstatistik/quantitativen Linguistik im Bereich des Sprachenunterrichts aufmerksam geworden. Daher haben sie auf sie zurückgegriffen, um die Vokabeln auf eine bestimmte Kategorie zu beschränken, die als „verbreitete Vokabeln“ bezeichnet wird, und die sie in besondere Vokabulare eingetragen haben. Wie es scheint, hat die Unterweisung in den Vokabeln von Fremdsprachen in den sprachlichen Listen Fortschritte gemacht, da der Unterricht mit „den zweisprachigen und hierauf einsprachigen Listen von Vokabeln angefangen hatte und hierauf zur kontextualen Bedeutung übergegangen war“⁽¹⁾.

Die Idee der Vokabulare wurde zum ersten Mal in der englischen Sprache angewandt, was in der Verbreitung von Edward Thorndikes (1874–1949) Liste im Jahre 1921 ersichtlich wird, das als die ältestes Vokabular zählt, dessen Erscheinen im 20. Jh. begann, da Thorndike sich bei der Zusammenstellung seiner Vokabeln auf die Schriftsprache stützte. Anscheinend ist der Grund dafür, dass Thorndike dazu brachte, von der Statistik Gebrauch zu machen, sein Versuch, aufzudecken, wie schwierig in den Schulen gebrauchten Texte sind, da er folgerte, dass im täglichen Leben selten gebrauchte Vokabeln einen Text schwierig machen. Andererseits gibt es Texte, die komplizierte Themen behandeln, jedoch leicht sind, da sie mit im täglichen Leben verbreiteten Vokabeln geschrieben sind⁽²⁾. Hier ist es nützlich, darauf

(1) Al-ʿAnātī, Walid: Tahlīl al-ḥitāb wa taʿlīm mufradāt al-ʿarabiyya li ʿn-nātiqīn bi ġairihā, in: Baṣāʾir, 13. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2010. S. 97.

(2) Vgl. Hörmann, Hans : Introduction à la psycholinguistique, Larousse Université, Paris, 1972, S. 86.

hinzuweisen, dass das, was Thorndike machte, die Linguisten dazu bewegte, der Sprachstatistik Aufmerksamkeit zu schenken, wie die Studien von der Länge und Kürze von Sätzen. Dergleichen machte Helmut Meier (1897–1973), als er an der deutschen Sprache linguistisch-statistische Zählungen vornahm, wie an Lauten, Vokabeln, Sätzen, Lauten usw.

In unserem Bericht über Vokabulare müssen wir uns des Engländers Michael West (1888–1973) erinnern, der zu den hervorragendsten Linguisten hinsichtlich der Begeisterung für die „Listen verbreiteter Vokabeln“ im Sprachenunterricht gehörte, da er im Jahre 1953 ein Vokabular mit den verbreiteten englischen Vokabeln erstellte, die 2300 Wörter umfasst. West war bekannt dafür, spezielle Bücher zum Unterricht der Fertigkeit des Lesens im Englischen zu verfassen, und die Texte dieser Bücher stützten sich in erster Linie auf die verbreiteten Vokabeln.

Allerdings ist einer der Forscher⁽¹⁾ der Meinung, dass der erste, der auf die Idee von „in der Sprache verbreiteten Wörtern“ hinwies und ihr Aufmerksamkeit schenkte, al-Ġāḥiẓ الجاحظ (776–869) ist, da der Forscher Texte aus al-Ġāḥiẓ' Büchern anführt, die darauf hinweisen, dass al-Ġāḥiẓ auf die Erscheinung der Wiederholung von Lauten, Wörtern oder Zusammensetzungen in der Sprache der Leute aufmerksam machte und dazu aufrief, dieser Erscheinung Aufmerksamkeit zu widmen. Allerdings merken wir dem mit den folgenden Worten an: Es ist zwar richtig, dass al-Ġāḥiẓ früh auf diese Erscheinung aufmerksam machte und dazu aufrief, sich auf sie zu konzentrieren, allerdings haben wir weder gelesen noch gehört, dass zumindest al-Ġāḥiẓ ein Vokabular mit den zu seiner Zeit verbreiteten arabischen Vokabeln geschrieben hätte. Andererseits bezweckte al-Ġāḥiẓ mit seinem Aufruf, sich auf die Erscheinung der Verbreitung zu konzentrieren, vielleicht, sie von anderer Seite zu studieren. Er bezweckte jedoch nicht notwendigerweise die Erstellung besonderer Listen von Vokabeln. Um in der wissenschaftlichen Charakterisierung genau zu sein, haben wir

(¹) Vgl. Ġāsim, 'Alī Ġāsim: 'Ilm al-luġa at-tatbiqī fi 't-turāt al-'arabī, in: *Dirāsāt*, 40. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2012, S. 309.

beim Bericht darüber, wo die Idee der Verbreitung in der Sprache zuerst in Erscheinung getreten ist, auf al-Ġāhiz hingewiesen, die Erstellung von Listen mit verbreiteten Vokabeln ist jedoch zweifellos etwa Neues.

Das mit dem Entstehen der Listen verbreiteter Vokabeln angestrebte Ziel war die Einengung des Umfangs an Vokabeln im allgemeinen Sprachlexikon und deren nutzbringende Anlage in zahlreichen Bereichen, wie ihre Zuhilfenahme bei der Ausstattung der Verfasser von Lehrgängen mit dem wissenschaftlichen Stoff, auf dem sie ihre Bücher und Studien begründen können, wie die Kenntnis der Lauten, die häufig in den Vokabeln vorkommen, wie das Verfassen von Wörterbüchern für den Sprachunterricht, wie die Abfassung von Lehrgesprächen und Lesetexten, wie die Bestimmung von Leichtigkeit oder Schwierigkeit eines Textes durch die Schwierigkeit und Leichtigkeit der Vokabeln oder der Länge und Kürze von Sätzen usw.

Allerdings ist die hervorstechendste Schwierigkeit, der die Forscher bisher noch gegenüberstehen, die Norm, nach der diejenigen Vokabeln bestimmt werden, die das Vokabular enthalten soll, da der Spielraum für die Stichwörter eines Sprachlexikons einer jeden Sprache groß und es schwer ist, ihn zu beherrschen. So ist nicht leicht vorauszusagen, welche Zusammenstellung von Vokabeln es ist, die der Sprachschüler tatsächlich braucht, um die Grundlage für das richtige Erlernen der Sprache zu bilden, und durch sie auf ein fortgeschrittenes Niveau im Lernen zu gelangen. Daher finden wir unter den Forschern Meinungsverschiedenheit über den Ausgangspunkt zur Festlegung der Vokabeln. Unter ihnen gibt es solche, die der Meinung sind, dass die in den Listen ausgewählten Vokabeln die Gesamtheit der Vokabeln nicht an allen Stellen wirklich und wahrheitsgemäß vertreten, wie sehr die Normen für ihre Auswahl auch berücksichtigt worden sind⁽¹⁾. Andere meinen, dass die Frage nach der Festlegung der Vokabeln verwirrend und es schwierig ist, eine Antwort darauf zu

(¹) Vgl. River. Wilga. u. Temperley, Mary: A Practical Guide to the Teaching of English, 1. Aufl., Oxford University Press, New York, 1978, S. 206.

finden⁽¹⁾. Allerdings vertreten wieder andere Forscher die Meinung, dass es möglich ist, dieses Problem zu überwinden und zu lösen.

Was die Zahl der Vokabeln angeht, die der Lernende in den drei Unterrichtsebenen erwerben soll, so schwanken die vorgeschlagenen Schätzungen unter den Forschern. Zum Beispiel schätzen sie, dass das Anfängerniveau 500 bis 1000 Wörter benötigt, wobei die Zahl bis 1500 reichen kann, das mittlere Niveau zwischen 1000 bis 2000 Wörter, wobei es möglich ist, dass sie bis 2500 reichen, und das Niveau für Fortgeschrittene von 2000 bis 3000, wobei es noch mehr sein können. Die Frage, ob mehr Vokabeln anzustreben sind, hängt von der Motivierung, Begeisterung und Leidenschaft des Lernenden zum Erlernen der Sprache ab. Anscheinend kam die Festlegung dieser Zahlen an Vokabeln unter dem Einfluss der Zahlen an Vokabeln, die ein Kind während des Erlernens der Erstsprache (Muttersprache) in den ersten Abschnitten erwirbt. Zudem haben die Ergebnisse der quantitativen Linguistik gezeigt, dass sich die Sprachen in dem ähneln, was mit dem Verhältnis der Wiederholung der verbreiteten Wörter zusammenhängt. So zählt zu ihren Ergebnissen, dass mehr als 4000 sich wiederholende Wörter in jeder Sprache im Verhältnis 97 % der Gesamtheit der Wörter eines Textes jener Sprache ausmachen⁽²⁾. Vielleicht deckt dieses statistische Ergebnis das Geheimnis auf, weswegen die Forscher bei der Grenze von 3000 bis 5000 Wörtern Halt gemacht haben. Andererseits jedoch rufen einige Forscher dazu auf, die Zahl der Vokabeln zu verringern, damit sie der Wiederholung, Überprüfung und Übung in ihrer Schreibung unterworfen sind, was dabei hilft, sie auf bessere und leichtere Weise richtig zu lernen.

(¹) Vgl. Hazenberg, Suzanne u. Hulstijn, Jan: Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation, in: Applied Linguistics, 17. Bd., Nr. 2, 1995, 145-146.

(²) Vgl. Zakariyya, Mišāl: Mabāhiṭ fi 'n-nazariyya al-'alsuniyya wa ta'lim al-luġa, al-mu'assasa al-ġāmi'iyya, Beirut, 1984, S. 16.

Nachdem die Forscher versuchten die Zahl der Vokabeln festzulegen und sich auf die verbreiteten davon zu konzentrieren, zogen sie es vor, dass die ausgewählten Wörter zusätzlich zu ihrer Eigenschaft des Verbreitetseins andere zusätzliche Charakteristika aufweisen sollten, wie die folgenden⁽¹⁾:

1. Komplexität: Damit ist gemeint, dass das Wort allgemein und eine Anzahl von zahlreichen speziellen Wörtern unter ihm eingeordnet ist. Dieses Wort erübrigt es dem Anfänger, eine große Zahl von Einzelwörtern zu erlernen, wie das Wort „Gemüse“, das Gurken, Tomaten usw. umfasst, oder das Wort „Obst“, das Bananen, Trauben, Orangen usw. umfasst
2. leichte Aussprache
3. Verknüpfung mit seinen zahlreichen Satzzusammenhängen, wie das Wort „fahren“, das zusammen mit anderen Wörtern seinen Anteil bei der Bildung zahlreicher Sätze hat. So können wir bspw. sagen:

Er fährt mit seinem Vater, du fährst mit dem Auto, ich bin in die Stadt gefahren usw.
4. Hinweis auf etwas Reales und sinnlich Wahrnehmbares, was leichter zu erlernen ist als ein Wort im übertragenen Sinn oder für etwas Abstraktes
5. Ähnlichkeit unter den Sprachen: Bisweilen kreuzen sich die Muttersprache und die Zielsprache in einem Punkt, so dass dabei eine neutrale Zone entsteht, die in der Linguistik „language-neutral“ genannt wird. Diese Zone enthält beiden Sprachen gemeinsame sprachliche Elemente. So kommt es im Bereich der Vokabeln vor, dass beide Sprachen Vokabeln gemeinsam haben, die einander in Aussprache, Orthographie und Bedeutung ähnlich sind, wie dies bei den beiden Sprachen Arabisch und Persisch der Fall ist. Diese Vokabeln sind ein Hilfsmittel zur Beschleunigung des Erlernens der Sprache und bilden einen starken Ansporn für den Lernenden, da er bei ihrem Erwerb keine Mühe aufzuwenden braucht. So

(¹) Vgl. Mackey, William F.: Language teaching analysis, S. 176-188.

können diese Vokabeln der Liste hinzugefügt werden, insbesondere, wenn sich im Unterrichtsraum eine verhältnismäßig große Zahl von Lernenden befindet, deren Muttersprache mit der Zielsprache einzelne Wörter gemeinsam hat. Daher sieht Robert Lado (1915–1995), dass die Elemente der Zielsprache es dem Lernenden leicht machen, wenn sie der Muttersprache ähnlich sind⁽¹⁾. Aus diesem Grunde braucht der Arabischlernt, z. B. das Wort „Telefon“ nicht neu zu lernen, da es zum weltweit gemeinsamen Wortschatz gehört. Allerdings müssen wir aufpassen und davor warnen, sich beim Unterricht vollständig auf diese Ähnlichkeit von Wörtern zu stützen, da es möglich ist, dass sich die Wörter in beiden Sprachen in der Orthographie ähnlich sind, jedoch in der Bedeutung verschieden, was beim Lernenden zu Verwirrung führen kann.

Die bei der Auswahl von Vokabeln verfolgte Norm beruht meistens auf einer schätzungsweisen annähernden Grundlage des Ausmaßes ihrer verhältnismäßigen Verbreitung. Sich auf Schätzung oder Vermutung zu stützen führt zu ungenauen Ergebnissen. So entwickelt sich eine Sprache von Zeit zu Zeit, und diese Entwicklung erfordert eine fortwährende Änderung der Vokabulare. Was heute noch verbreitet war, kann in Zukunft außer Gebrauch sein, oder umgekehrt, und was in einem Land gebraucht wird, wird in einem anderen vielleicht nicht gebraucht. Ein Beispiel hierfür ist das Wort *al-qaṣṣāb* (القَصَاب) „Fleischer“, das in einigen Lehrplänen für den Arabischunterricht aufgenommen, dessen Gebrauch in zahlreichen arabischen Staaten jedoch nicht verbreitet ist.

Was die Schwierigkeit bestätigt, die Verbreitung einer Vokabel festzulegen, ist, dass die Sprachen Erlernenden manchmal darunter zu leiden haben, dass zahlreiche Vokabeln, nach denen sie in den Listen oder sogar Wörterbüchern suchen, obwohl sie ihnen in irgendeinem sprachlichen Zusammenhang begegnet sind.

(¹) Vgl. Lado, Robert: Linguistics across Cultures, University of Michigan Press, 1957, S. 2.

Was die arabische Sprache angeht, so gelangte die Idee der Erstellung von Vokabularen der in ihr verbreiteten Vokabeln seit ungefähr Mitte des 20. Jhs., da die Listen zahlreich geworden waren, in der Zahl der Vokabeln voneinander abwichen und sich hinsichtlich der Quellen unterschieden, auf die sie sich bei der Zusammenstellung der Vokabeln stützten. Allerdings stimmen sie in den Ursachen überein, die der Anlass zu ihrer Erstellung waren, nämlich die Zusammenstellung einer Grundlage von Angaben zu den im heutigen Arabisch verbreiteten, am häufigsten gebrauchten und sich wiederholenden Vokabeln.

Diese Vokabulare trugen im Unterrichts- und pädagogischen Bereich ihren Anteil bei, da sie zu Nachschlagewerken für die Abfassung von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, die Aufstellung von Lehrplänen für den Arabischunterricht für Nichtaraber und die Kenntnis der von Kindern in verschiedenen Unterrichtsstufen gebrauchten Vokabeln wurden. Sie lenkten die Blicke ebenfalls auf die Zeitungssprache, um sie zu einem guten Material zum Erlernen des Arabischen zu machen, da sie eine leichte Sprache ist, die verschiedene kulturelle und sprachliche Geschmacksrichtungen anspricht.

Was uns an diesen Studien interessiert, ist die Konzentration auf die Listen, die arabische Vokabeln in separaten Büchern zusammengestellt haben, da einige der Vokabulare als Teil wissenschaftlicher Forschungsarbeiten erschienen sind d. h., dass ihre Zusammenstellung zustande gekommen ist, um dem Studium einer linguistischen oder pädagogischen Frage zu dienen –, denen keine Bekanntheit zuteil geworden ist. Die im Bereich des Arabischunterrichts bekannten Vokabulare sind folgende:

1. *The Basic Word List of the Arabic Daily Newspaper* ⁽¹⁾, herausgegeben im Jahre 1940 von Moshe Brill (1911–1943) unter Mitwirkung von zweier anderer Forscher. Brill wollte den Forschern nützliches Material zur Erstellung eines arabisch-

⁽¹⁾ Brill, Moshe u. a.: The Basic word list of the Arabic Daily Newspaper, The Hebrew university press association, Jerusalem, 1940.

hebräischen Wörterbuchs bereitstellen, das sich auf diese Vokabeln stützt, und zur Aufstellung von Lehrplänen für die arabische Sprache. Dabei wählte er 136.000 Wörter aus einigen Themen in zwei Tageszeitungen aus, die in Palästina und Ägypten erschienen, nämlich *Al-Ahrām* und *Filastīn*. Brill wählte daraus die in den Jahren 1937–1939 erschienenen Ausgaben aus.

2. *A List of Modern Arabic Words* ⁽¹⁾, herausgegeben im Jahre 1948 von Ewing Macready Bailey. Bailey stellte darin annähernd 200.000 Wörter zusammen, die in vier Ausgaben ägyptischer Tageszeitungen und drei Ausgaben ägyptischer Wochenzeitschriften vorkamen. Bailey beschränkte sich nicht auf bestimmte Themen, wie Brill es in seinem Vokabular getan hatte, sondern stellte die zu allen Themen in diesen Ausgaben vorkommenden Vokabeln zusammen.
3. Das Vokabular von Muḥammad Raḍwān (مُحَمَّدَ رَضْوَانَ)⁽²⁾. Der Forscher richtete sein Interesse auf das Studium der gesprochenen Kindersprache, um an sie gerichtete Schulbücher zu verfassen. Daher stützte er sich in seiner Liste auf ihre Sprache, indem er die Vokabeln verzeichnete, die in den Gesprächen von 200 ägyptischen Kindern im Alter zwischen viereinhalb und fünfeinhalb Jahren vorkamen, wobei die Zahl der Wörter annähernd 38.000 betrug.
4. Das Vokabular von Fāḥir ‘Āqil (فَاحِرَ عَاقِلٍ)⁽³⁾, die aus ungefähr 180.000 Wörtern besteht, die 18 Lesebüchern entnommen sind, mit denen die Kinder in der ersten Unterrichtsstufe in sechs arabischen Staaten unterrichtet werden: Palästina, Libanon, Syrien, Ägypten, Irak und Saudi Arabien.
5. Das Vokabular von Maḥmūd Rušdī Ḥāṭir (مَحْمُودَ رُشْدِي خَاطِرٍ)⁽⁴⁾, der sich bei der Zusammenstellung seiner Vokabeln auf die vier vorangehenden Vokabulare stützte

⁽¹⁾ Bailey, Ewing Macready: *A List of Modern Arabic words. As Used in Daily and Weekly Newspapers of Cairo*, Nile Mission, Cairo, 1948.

⁽²⁾ Muḥammad Raḍwān: *The speech vocabulary pf Egyptian Children Entering School*, unveröffentlichte Masterarbeit, University of London, 1952.

⁽³⁾ ‘Āqil, Fāḥir: *Al-mufradāt al-‘asāsiyya lil qirā’a al-ibtidā’iyya*, Damaskus, 1953.

⁽⁴⁾ Ḥāṭir, Maḥmūd Rušdī: *Qā’imat al-mufradāt aš-šā’i’a fi al-luġa al-‘arabiyya*, Kairo, 1959.

und hierauf die darin am meisten verbreiteten Wörter festlegte, so dass er davon eintausend Wörter auswählte.

6. Das Vokabular von Jacob Landau⁽¹⁾. Landau hatte die statistische Erfassung der neueren arabischen Vokabeln der Prosa zum Ziel, wobei er aus 60 ägyptischen Büchern zu verschiedenen Themen ungefähr 136.000 Wörter zusammenstellte. Er veröffentlichte innerhalb seines Vokabulars auch Brills Vokabular, wobei er auf jedes Wort hinwies, das sich in beiden Vokabularen wiederholte.
7. *Ar-raṣīd al-luġawī al-waḏīfī li-ʾl-marḥala al-ūlā mina ʾt-taʿlīm al-ibtidāʾī* (الرَّصِيدُ اللُّغَوِيُّ) (الْوَضِيفِيُّ لِلْمَرْحَلَةِ الْأُولَى مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ)⁽²⁾. Dieses Vokabular wurde von einer dazu spezialisierten Kommission verfasst, die die in der ersten Unterrichtsstufe der Grundschulen in Marokko, Tunesien und Algerien gebrauchten Bücher zusammenstellte. Hierauf erfasste sie statistisch die darin vorkommenden Vokabeln und deren Bedeutungen und legte für jede einzelne davon deren Kontext und Wiederholung fest. Die Kommission fügte noch eine andere Quelle für die Zusammenstellung der Wörter hinzu, nämlich die Sprache der Gespräche einer großen Zahl von Kindern im Alter zwischen fünf und neun Jahren. Das Vokabular besteht aus 4000 Einzelwörtern und syntaktischen Konstruktionen. Zahlreiche Linguistiker halten dieses Vokabular für die umfassendste pädagogische, zum Festhalten des sprachlichen Reichtums der arabischen Sprache erstellte Liste.
8. Das Vokabular von Dāwūd ʿAbduh (داوود عبده)⁽³⁾, die auch den andern Namen „Vokabular von ar-Riyād (قائمة الرياض) trägt. ʿAbduh wählte drei frühere Vokabulare (Brill, ʿĀqil, Landau) und setzte hierauf 3025 verbreitete Wörter aus der Gesamtheit ihrer Vokabeln fest.

(1) Landau, Jacob M.: A Word count of modern Arabic Prose. American Council of Learned Societies, New York, 1959.

(2) Al-laġna ad-dāʾima li ar-raṣīd al-luġawī: Ar-raṣīd al-luġawī al-waḏīfī lil marhala al-ʾulā mina ʾt-taʿlīm al-ibtidāʾī, Tunesien, 1975.

(3) ʿAbdu, Dāwūd: Al-mufradāt aš-šāʾiʿa fi al-luġa al-ʿarabiyya, Riad Universität, Riad, 1979.

9. Das Vokabular des Instituts von Al-Ḥurṭūm (الخرطوم)⁽¹⁾. Die im Institut von Al-Ḥurṭūm für Arabischunterricht Tätigen studierten Arabischlehrbücher für Nichtaraber, die in arabischen Staaten unterrichtet werden, um sie bei der Zusammenstellung der darin am meisten gebrauchten Vokabeln zu Hilfe zu nehmen. Nach Ende ihres Studiums entnahmen sie daraus ungefähr 1500 Wörter.
10. Das Wörterbuch von Wolf-Dietrich Fromm⁽²⁾. Fromm stützte sich bei der Zusammenstellung der Vokabeln seines Wörterbuchs auf die in der zeitgenössischen arabischen Presse, insbesondere der in Syrien und Ägypten erscheinenden Zeitungen, am häufigsten gebrauchten arabischen Einzelwörter. Die Zahl der Stichwörter im Lexikon beträgt 79.561, und es besitzt noch den weiteren Vorzug, dass es dreisprachig ist (arabisch, deutsch, englisch).
11. Das Vokabular von Rušdī Ṭuʿaima und Maḥmūd Hiğāzī⁽³⁾. Die beiden Forscher erstellten einen Fragebogen, der eine Anzahl von in der in zahlreichen Bereichen, wie Reise, Einkauf, Speisen usw., gebrauchten arabischen Sprache verbreiteten Vokabeln enthielt, den sie dann 50 arabischen Studenten, die aus 13 arabischen Staaten zum Hochschulstudium nach Ägypten gekommen waren, vorlegten. Der Zweck, diesen Fragebogen arabischen Studenten zu unterbreiten, war, dass sie imstande waren, in ihren jeweiligen Ländern gebräuchlichen Vokabeln festzulegen. Auf der Grundlage des Ergebnisses konnten die Forscher die den arabischen Ländern gemeinsamen Einzelwörter bestimmen. Die statistische Auswertung der Antworten der Studenten zeigten den Forschern deren Übereinstimmung in 1000 gemeinsamen Einzelwörtern.

(1) Maḥad Al-Ḥurṭūm li taʿlīm al-ʿarabiyya: Ail-mufradāt aš-šāʿiʿa fi al-luġa al-ʿarabiyya, al-Ḥurṭūm, 1981.

(2) Fromm, Wolf-dietrich: Häufigkeitswörterbuch der modernen arabischen Zeitungssprache: ein Mindestwortschatz : arabisch, deutsch, englisch, 1. Aufl., Enzyklopädie, Leipzig, 1982.

(3) Ṭuʿaima, Rušdī: Al-ʿusus Al-muġamiyyah wat- taqāfiyyah li taʿlīm Al-ʿarabiyyah li ġayr An-nātiqīn bihā, ġāmiʿat Umm Al-Qurā, Mekka, 1982.

12. Das auch Qā'imatu Makka (قائمة مكة⁽¹⁾) genannte Vokabular von Umm al-Qurā⁽¹⁾, bei dem es sich um einen Versuch von Forschern der Umm-al-Qurā-Universität handelt, die im Arabischen verbreiteten Vokabeln aufmerksam zu beobachten. Um dieses Ziel zu verwirklichen, nahmen sie eine Anzahl früherer Vokabulare zu Hilfe und setzten daraus 5446 verbreitete Wörter fest.
13. A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners⁽²⁾. Dieses Wörterbuch besteht aus 5000 verbreiteten Wörtern, die seine beiden Verfasser unter 30 Millionen arabischer Wörter ausgewählt haben, damit die Arabischlehrer davon Nutzen haben. Das Wörterbuch richtet seine Aufmerksamkeit sowohl auf gesprochene als auch geschriebene Wörter, was darauf hinweist, dass es auch Wörter der arabischen Dialekte enthält, die in vielen Vokabularen fehlen. Das Wörterbuch ist zweisprachig (arabisch – englisch), wobei es das arabische Wort zusammen mit seiner englischen Entsprechung darbietet. Weiterhin bringt es das Wort im Kontext eines einfachen Satzes in englischer Übersetzung. Die im Wörterbuch verwendeten Sätze sind schriftlichem Material in arabischen Medien, Büchern, Zeitschriften und dem Internet usw. entnommen. Hinzu kommen mündliche Gespräche in verschiedenen arabischen Ländern. Damit das Wörterbuch den äußersten Grad an Nutzen bringt, gebrauchten die beiden Verfasser eine Anzahl von Methoden, um die Vokabeln darzulegen: (1) Anordnung der Wörter entsprechend der Häufigkeit ihrer Verbreitung, (2) Zusammenstellung der Vokabeln in semantischen Feldern (Tiere, Speisen, Farben usw.), entsprechend des Verhältnisses ihrer Wiederholung und Verbreitung in abnehmender Reihenfolge angeordnet, (3) Hinzufügung eines Anhangs am Ende des Wörterbuchs mit der Anordnung der Wörter entsprechend ihrer Radikale.

(¹) Ġāmi'at 'Umm Al-Q.ūrā: Qā'imat Makka lil mufradāt aš-šā'i'a. Mekka. 1983.

(²) Buckwalter. Tim u. Parkinson. Dilworth: A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners, Routledg, London, 2011.

Abgesehen von den vorgenannten Vokabularen fügen wir die beiden, von Hartmut Bobzin hinzu, die insbesondere auf die Zusammenstellung der verbreiteten Verben im modernen Arabisch ausgerichtet sind. Das erste davon erschien im Jahre 1980⁽¹⁾, und darin stellte er 43.543 verbreitete Verben zusammen, die in zahlreichen Quellen in sieben arabischen Staaten vorkommen, wie der Sprache der Literatur, der Kultur, der Zeitschriften und wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Das zweite Vokabular erschien im Jahre 1983⁽²⁾, und darin stellte er annähernd 21.055 in der heutigen arabischen Presse verbreitete Verben zusammen, wobei er sich auf 12 verschiedene Zeitungen stützte, die in verschiedenen arabischen Staaten erscheinen. Diese beiden Vokabulare sind von Dr. Ismail Amayreh (إِسْمَاعِيلُ عَمَّارِيه) ins Arabische übersetzt worden.

Wie wir bemerken können, sind die vorgenannten arabischen Vokabulare zahlreich und vielfältig. Allerdings ähneln sie sich an zahlreichen Stellen und unterscheiden sich an anderen. Es ist nützlich, dies in den folgenden Anmerkungen darzulegen:

1. Die Vokabulare wurden – mit sehr wenigen Ausnahmen – durch die Bemühungen Einzelner herausgegeben und nicht durch kollektive Bemühungen, d. h. sie wurden nicht von wissenschaftlichen Organisationen herausgegeben, die sich auf ein Team von Forschern stützen, was jedoch keine schlechten Ergebnisse oder geringere individuelle Arbeit bedeutet. Allerdings benötigen die linguistischen Studien, die sich auf die statistische Methode stützen – wie die Erstellung von Wörterbüchern und linguistischen Listen – meistens eine Gruppe von Forschern zu ihrer Abfassung, da je mehr einzelne Personen daran beteiligt sind und die Ideen vielfältiger sind, die Ergebnisse genauer, sorgfältiger und umfassender werden.

(¹) Bobzin, Hartmut: Zur Häufigkeit von Verben im Neuhocharabischen, In: Zeitschrift für arabische Linguistik 5. Bd., 1980, S. 35-69.

(²) Bobzin, Hartmut: On the Frequency of Verbs in Modern Newspaper Arabic, In: al-Abhath, 31. Bd., Beirut, 1983, S. 45-63.

2. Die Ersteller der Vokabulare haben sich bei deren Zusammenstellung auf vielgestaltige Quellen gestützt, da die Vokabulare auf Proben der geschriebenen und gesprochenen Sprache begründet sind und die Schriftsprache die am häufigsten gebrauchten Quellen für die Zusammenstellung des Vokabulars liefert, wie die Sprache von Presse und Medien, die Sprache der Schulbücher, insbesondere diejenigen der ersten Unterrichtsstufen, die Sprache von Literatur und Kultur oder die Sprache der Arabischlehrbücher. Die gesprochene Sprache jedoch erscheint in derjenigen der Unterhaltungen von Kindern oder Gesprächen und mündlichen Erörterungen zwischen Erwachsenen. Anscheinend wollten die Ersteller der mit der Sprache von Kindergesprächen zusammenhängenden Vokabularen aus der aufmerksamen Beobachtung derer Wortschatz beim Abfassen von für ihr Sprach- und Kenntnisniveau geeigneten Lehrplänen Nutzen ziehen.
3. Der hochsprachliche Wortschatz war die erste Norm bei der Auswahl der Vokabeln, weswegen die Quellen für ihre Zusammenstellung sich auf schriftliches Material in der arabischen Hochsprache der Gegenwart stützen. Den Wortschatz der arabischen Dialekte finden wir jedoch in den Vokabularen nicht, außer in einem einzigen Wörterbuch, das Vokabeln dieser Art enthält. Was die Kategorie der ausgewählten Vokabeln angeht, so lassen die Titel der Vokabulare keine Festlegung hierfür erkennen, außer im Falle von nur zwei Vokabularen, die sich auf die Zusammenstellung von Verben konzentrieren.
4. Bei der Kenntnis des Verbreitungsverhältnisses der Vokabeln stützen sich die Vokabulare auf die statistische Methode, deren Idee auf der der Zusammenstellung von ausgewählten Proben beruht, gleich ob es sich um gesprochene oder schriftliche handelt, sodann der Entnahme der am häufigsten gebrauchten Wörter anhand der verhältnismäßigen Wiederholung, hierauf ihrer Anordnung entsprechend der Verbreitung in abnehmender Reihenfolge. Diese Methode beherrscht die meisten Vokabulare mit Ausnahme eines einzigen, das sich zur

Festsetzung des Verbreitungsgrades auf einen Fragebogen stützt, der 50 arabischen Studenten vorgelegt wurde, die an ägyptischen Universitäten studieren.

5. Das Ziel der Erstellung von Listen der in der arabischen Sprache verbreiteten Vokabeln ist, daraus Nutzen für den Arabischunterricht zu ziehen, weswegen wir mannigfaltige Zielgruppen finden. Einige Vokabulare sind auf die Verbesserung des Niveaus des an Kinder gerichteten Unterrichtsmaterials ausgerichtet und andere richten sich an die die arabische Sprache als Fremdsprache Erlernenden.
6. Bekanntlich zielen die Vokabulare auf eine bestimmte Sprache ab, und selbstverständlich sind sie in der Sprache jener Vokabeln geschrieben. Allerdings haben wir gesehen, dass einige Vokabulare die Grenzen der einen Sprache überschreiten und ihren Umfang auf andere Sprachen erweitert haben, indem sie in einer zweiten oder zusätzlich dritten Sprache niedergeschrieben sind, wobei es das Ziel ist, mehrsprachige Vokabulare zur Verfügung zu stellen, damit die Sprachenschüler davon Nutzen haben.
7. An den arabischen Vokabularen ist zu bemerken, dass sie wenige und alt sind. So wurden die meisten davon vor über 25 Jahren erstellt, was bedeutet, dass die Vokabulare von Zeit zu Zeit der Überarbeitung bedürfen.

Die Listen verbreiteter arabischen Vokabeln unterliegen wie die Vokabulare in anderen Sprachen der Bewertung, Kritik und Stellungnahme. Die Richtung von Kritik an sie geschieht nicht nur aus Liebe am Kritisieren, sondern mit dem Ziel, ihre Erprobung zu bewerten und den Blick auf die positiven und negativen Stellen darin zu richten, was letztlich zur Anhebung der Qualität ihrer Herstellung zum Besseren hin führt, damit es sich in den erhofften praktischen Unterrichtszielen widerspiegelt. Daher stellt sich uns die folgenden Frage: Haben die arabischen Vokabulare dem Arabischunterricht einen wirklichen Dienst erwiesen? Die Antwort: Ja, aber nur verhältnismäßig.

Der erste Teil der Antwort enthält das Wort „ja“, da die arabischen Vokabulare die Vokabeln meistens auf die Statistik der verhältnismäßigen Verbreitung gestützt zusammenstellen, was uns dabei hilft, das Vokabular der Sprache einer primären Zusammenfassung zu unterziehen und uns auf die tatsächlich in der arabischen Sprache der Gegenwart gebrauchten Vokabeln zu konzentrieren, um uns von ihnen im Unterricht und bei der Aufstellung von Lehrplänen leiten zu lassen. Im zweiten Teil der Antwort ergänzen wir mit dem Ausdruck „aber nur verhältnismäßig“, da wir uns nicht uneingeschränkt auf die Vokabulare stützen können. Der Beweis hierfür ist, dass der Lehrer sich im Unterrichtsraum einer Anzahl von Fragen gegenüberstellt, auf die er in den Vokabularen keine Antwort findet. Ebenso steht der Lernende einem im täglichen Leben gebrauchten Wort gegenüber, das nicht im Vokabular enthalten ist. Aufgrund dessen sind die Vokabulare im Unterricht ein freiwilliger Hilfsbestandteil und nicht zwingend, da sie ganz einfach nicht die ganze Sprache vertreten.

Bekanntlich wird die statistische Methode von der Art und dem Umfang der Probe beeinflusst, auf die sie sich stützt. Versuchen wir bspw. die Vokabeln eines speziellen Buches über Physik statistisch zu erfassen, werden wir finden, dass das höchste Maß von Wiederholung bei den Wörtern liegt, die im Zusammenhang mit dieser Wissenschaft stehen, doch ist dieses Vokabular nur für Spezialisten auf diesem Gebiet von Interesse. Daher hängt die erste kritische Bemerkung, die gegen die arabischen Vokabulare gerichtet ist, mit der statistischen Methode zusammen, da wir finden, dass jedes Vokabular vom Unterschied der Proben beeinflusst wird, auf die man sich zur Zusammenstellung der Vokabeln stützt. Aus diesem Grunde finden wir keine völlige Übereinstimmung zwischen den Listen bezüglich der ausgewählten Vokabeln oder ihrer Zahl. Das bedeutet, dass wir bei der Erstellung der Vokabulare nach der Verbreitung der Vokabeln in zahlreichen Proben zu suchen haben, die zu unterschiedlichen Bereichen gehören, und nicht in wenigen Proben aus einem einzigen Bereich.

Die zweite Bemerkung hängt mit der Vernachlässigung der Vokabulare bezüglich der Bedeutung zusammen, da die Zusammenstellung der Vokabeln in einer Liste, weit von der Erwähnung ihrer am häufigsten gebrauchten Bedeutungen zur Minderung ihres Nutzens führt. Die Verbreitung einer Vokabel bedeutet nicht notwendigerweise, dass alle ihre Bedeutungen gebraucht werden.

Die dritte Bemerkung behandelt das Thema des geringen Interesses der Vokabulare an dem, was Kollokation und idiomatische Ausdrücke genannt wird, nämlich in Bedeutung und Konstruktion feststehende Ausdrücke, die in jeder Sprache mit Häufigkeit verbreitet sind. Vielmehr bekräftigen die linguistischen Studien die wichtige Rolle dieser Ausdrücke im Gebrauch der ursprünglichen Sprecher der Sprache in der täglichen Kommunikation⁽¹⁾. Daher fordern die neueren Studien im Bereich des Fremdsprachenunterrichts beim Sprachunterricht Aufmerksamkeit für die Ausdrücke.

Die vierte Bemerkung ist mit den arabischen Vokabularen verknüpft, die in arabischen Ländern verfasst worden sind, da bei ihnen zu bemerken ist, dass bei der Zusammenstellung der Vokabeln und der Arbeit der zahlreichen statistischen Berechnungen und deren Analyse nicht der Computer benutzt worden ist. Wäre dies der Fall, würde er uns die Ergebnisse genauer und schneller, in kürzerer Zeit mit weniger Aufwand geliefert haben, wie er uns auch dabei hilft, alles zu speichern, was mit den Vokabeln, ihrer Überprüfung und ihrer fortwährenden Aktualisierung zusammenhängt.

Die fünfte Bemerkung dreht sich darum, dass einige Vokabulare sich auf vorangehende stützen, was kein Mangel ist, doch wenn die Stützung darauf vollkommen geschieht, bedeutet dies fehlende Aktualisierung und fehlende

⁽¹⁾ Vgl. Mitchell, Rosamond u. Myles, Florence: Second language learning theories, Arnold, London, 1998, S. 12.

Aufmerksamkeit neuen Vokabeln gegenüber, die in die arabische Sprache Eingang finden.

Drittes Kapitel

1. Die einander ähnlichen Vokabeln im Arabischen und die Elemente ihrer Bildung

Bei den einander ähnlichen Vokabeln, die in dieser Studie gemeint sind, handelt es sich um eine Anzahl von Einzelwörtern, die sich in ihrer Gestalt (ihrem Aufbau), ihrer Vokalisierung und der Zahl und Anordnung ihrer Buchstaben ähneln.

Die Grundlage für die Entstehung dieser Art von Vokabeln ist das Zusammenkommen von drei grundlegenden Elementen: morphologische Strukturen, Konsonanten und Vokale, da in der arabischen Sprache Buchstaben und Vokalzeichen das Rohmaterial für die Bildung eines Wortes darstellen. Dieses Rohmaterial wird in die morphologische Struktur genannte linguistische Form gegossen, so wie ein industrieller Rohstoff in den Fabriken in Formen gegossen wird.

Wollen wir daher eine Anzahl von Vokabeln mit der morphologischen Struktur *istifʿāl* (استِئْفَعَال) schaffen, dann haben wir die Gussform (- + ا + ء + ة + استِ) bereitzustellen, um sie hierauf mit verschiedenen Buchstaben zu füllen, damit bei uns neue Wörter erzeugt werden, die in ihren äußeren Merkmalen und Besonderheiten einander ähneln. Daher gehen alle Wörter in der arabischen Sprache auf konkrete morphologische Strukturen zurück, deren Zahl die Linguisten auf 1210 schätzen⁽¹⁾, während Statistiken darauf hinweisen, dass davon nur 120 in Gebrauch sind⁽²⁾.

Die morphologischen Strukturen stützen sich auf drei Hauptkonsonanten: ف + ع + ل , zu denen noch andere konsonanten hinzugefügt werden können, wie ، ا ، ت ، س ، ي ، و ، ه ، ا ، م ، ن ، so dass wir beispielweise die folgenden Formen erhalten: *infāʿala* (انْفَعَلَ), *mifʿāl* (مِفْعَال), *faʿāʾil* (فَعَائِل) usw. Die morphologischen Strukturen sind ein Mittel, die dabei hilft, zahlreiche Wörter unter Gruppen zusammenzuführen, die kontrollierbar

⁽¹⁾ Vgl. Qabāwa, Fahr ad-Din: *Ibn ʿAṣfūr wa at-taṣrif*, 1. Aufl., Dār al-ʿṣmaʿī (Hrsg.), 1971, Ḥalab, S. 205. Qalqīla, ʿAbdu: *Luḡawīyyāt*, Kairo, 1977, S. 54.

⁽²⁾ Vgl. An-Naḥḥās, Muṣṭafā: *At-taḥawwul ad-dāhīlī fī as-ṣīḡa as-ṣarfīyya*, In: *Maḡallat al-lisn al-ʿarabī*, 18. Bd., Nr. 1, Marokko, 1980, S. 45.

sind. Ebenso zählt sie als wichtiges Element zur Bereicherung der Sprache durch die Hinzufügung von neuen Wörtern.

Daher bringen uns die morphologischen Strukturen im Themenbereich des Zusammentragens von einander ähnlichen Einzelwörtern in der arabischen Sprache Nutzen, weil wir diese Art von Vokabeln aus der Gesamtheit zu den Einzelwörtern sortieren können, die eine übereinstimmende morphologische Struktur haben. Dies setzt uns hierauf in den Stand, die Vokabeln innerhalb der Kategorie der einander ähnlichen eigens zu unterteilen, wobei wir uns bei dieser Klassifizierung auf die Stärke der Ähnlichkeit der Vokabeln miteinander stützen. So gibt es beispielsweise Vokabeln, die einander mit dem Unterschied in einem einzigen, und andere, die in zwei Buchstaben ähnlich sind usw.

Die Existenz eine großen Menge einander ähnlicher Vokabeln in der arabischen Sprache veranlasste ihre Sprecher früher dazu, ihnen seit vorislamischer Zeit bis in unsere Tage in ihren literarischen Werken Aufmerksamkeit zu schenken. Ja, sie gelangten in ein Stadium der Leidenschaft dazu, da sie sich darum bemühten, in ihren Worten und literarischen Texten, die sich durch Ausdruckskunst und Reinheit der Sprache auszeichnen, eine Art Harmonie zwischen den Wörtern herzustellen, damit sie leicht von der Zunge gingen. Gleichzeitig waren sie darauf bedacht, das Ohr des Zuhörers zu beeinflussen und ihn die Schönheit der Worte und musikalischen Konstruktionen genießen zu lassen, insbesondere wenn der Sprecher das System der arabischen Sprache und deren Gesetze kannte. Daher wurde die Färbung mit Schönheit eine Prägung, durch die sich die arabische Rede in allen Zeitaltern charakterisierte. Um ihre Rede in Wortlaut und Satz aufeinander abgestimmt sein zu lassen, griffen sie auf Änderungen im Aufbau der Wörter zurück. Kamen in ihrer Rede zum Beispiel zwei Wörter vor, die in Aussprache oder Form nicht miteinander übereinstimmten, bemühten sie sich, eines davon so zu verändern, dass zwischen ihnen Harmonie entstand.

2. Besonderheiten der einander ähnlichen Vokabeln und deren Einfluss auf das Erlernen der arabischen Sprache

Nachdem die informative Revolution und die Globalisierung in verschiedenen Lebensbereichen zahlreiche Veränderungen auferlegt haben, hat die moderne Welt die Wichtigkeit erfasst, die Wissenschaften miteinander zu verbinden, um die Unterrichtssysteme zu entwickeln und den Problemen und Herausforderungen entgegenzutreten. So benötigt die Rede von der Unabhängigkeit der Fachgebiete und der Entfremdung untereinander ein Überdenken. Daher hat sich die Welt dahin gewandt, eine Methode zu schaffen, die auf Verbindung und Vervollkommnung zwischen den Fachgebieten beruht, die „Interdisziplinarität“ genannt wird.

Dies trifft ganz auf das Gebiet des Sprachenunterrichts zu, der aus den verschiedenen Wissenschaften großen Nutzen gezogen hat. Daher können wir an den Hochschulen und wissenschaftlichen Akademien die Bezeichnungen von doppelten Fachgebieten oder von Fächern, die zwei Wissenschaften vereinen, finden, wie Psycholinguistik, quantitative Linguistik, Soziolinguistik, Computerlinguistik, Neurolinguistik usw.

Zahlreiche Psychologen sind sich darüber einig, dass das Gedächtnis eines der Hauptthemen in der Psychologie darstellt, auf das die Konzentration im heutigen Zeitalter zunimmt, da es allgemein ein wichtiger Teil im Unterrichtsprozess und beim Denken ist. Es ist der Aufbewahrungsort zur Bewahrung von Informationen und Lebenserfahrungen und dient ihrer Rückgewinnung. Im Hinblick auf seine Wichtigkeit und seine Stellung im Leben haben sich früher die Philosophen dafür interessiert und hat sich dieses Interesse in neuerer Zeit bei den Psychologen entwickelt, die seine Aufgaben studiert und es in eine Anzahl von Abteilungen unterteilt haben. Hierauf haben sie die Personen unter diesen Abteilungen klassifiziert. So werden beispielsweise Personen als solche charakterisiert, die sich beim Lernen auf das Hören stützen, und andere, die sich auf das Sehen stützen, was

nicht bedeutet, dass der Mensch mit nur einem der Sinne lernt, sondern möglicherweise stützt er sich auf mehr als nur einen einzigen Sinn, doch überwältigt einer der Sinne die anderen.

Ist das Gedächtnis der Ort zum Empfang der Informationen, so ist es natürlich, dass es für die Informationen zwei letztliche Ausgänge gibt: Bestehenbleiben oder Vergessen. Daher erschien – wie im vorangehenden Kapitel erwähnt – das, was als „Lernstrategien“ bezeichnet, versucht, das Lernen zu systematisieren und – so weit wie möglich – den Verlust von Informationen zu verringern. Da das Erlernen von Sprachen allgemein ein Teil des Lernens ist, hat es in diesem Zusammenhang aus den Ergebnissen der Psychologie Nutzen gezogen.

Die Beziehung zwischen den einander ähnlichen Vokabeln und dem Gedächtnis kann von zwei Seiten her dargelegt werden: Rhythmus und Analogie, da einige Linguistiker⁽¹⁾ meinen, dass der Rhythmus zu den nützlichen Mitteln beim Lernen gehört und dem Gedächtnis hilft, die Informationen zu bewahren und zurückzurufen. Das erklärt vielleicht den Grund, warum einige Dichter auf das Stilmittel der Lehrdichtung zurückgegriffen haben, das die Unterrichtsthemen in dichterischen Versen zusammenfasst, um beim Lernen aus dem Rhythmus der Dichtung Nutzen zu ziehen, wie Ibn Mālik (ابن مالك 1204–1274)⁽²⁾ es machte, als er die Regeln der arabischen Sprache in tausend Versen eines Gedichtes, das *Al-'Alfiyya* (الألفية) genannt, zusammenfasste, wobei er den Rhythmus des Vermaßes dazu gebrauchte, um das

(1) Vgl. Šams ad-Dīn, Ġalāl: *‘Ilm al-luġa an-nafsi*, 2. Bb., Alexandria, Ägypten, 2011, S. 128.

(2) Andere Beispiele für das Lehrgedicht:

- Ġalāl ad-Dīn as-Suyūṭī جلال الدين السيوطي (1445-1505): *Al-Maṭāli‘ as-sa‘īda fī šarḥ al-farīda* المطالع السعيدة في شرح الفريدة.
- Zain ad-Dīn Ša‘bān ibn Muḥammad al-‘Āṭārī زين الدين شعبان بن محمد الأتاري (1364-1425): *Kifāyat al-ġulām fī ‘i‘rāb al-kalām* كفاية الغلام في إعراب الكلام. *Lāmiyyat an-naḥw* لامية النحو.
- ‘Abad ar-Raḥmān ibn ‘Alī al-Makūdī عبد الرحمن بن علي المكودي (1326-1405): *Al-baṣṭ wa at-ta‘rīf fī ‘ilm at-taṣrīf* البسط والتعريف في علم التصريف.
- ‘Uṭmān ibn ‘Umar ibn al-Ḥāġib عثمان بن عمر بن الحاجب (1174-1249): *Al-kāfiya wa aš-šāfiya* الكافية والشافية.

Auswendiglernen zu erleichtern. Diese Methode ist in den meisten Sprachen der Welt vorhanden, da das Auswendiglernen von Gedichten und sich daran zu erinnern leichter ist als dasjenige von Prosa. Die Rolle der Analogie jedoch tritt hervor, wenn beim Erlernen zahlreicher linguistischer Themen der Nutzen aus der schriftlichen Ähnlichkeit von einander ähnlichen Vokabeln zur Erscheinung gebracht wird. Diese beiden Bereiche sind mit der akustischen und optischen Form eines Wortes verknüpft.

Daher finden wir, dass William Mackey in seinem Buch *Language Teaching Analysis* die einander ähnlichen Vokabeln als einen Weg zum Erlernen von Sprachen zählt. Ebenso macht Rebecca Oxford in ihrem Buch *Language Learning Strategies* den Reim (rhyme) zu einer der Strategien des sich Erinnerns, auf die die Sprachschüler zurückgreifen, wenn sie Wörter ins Gedächtnis zurückrufen.

Stützt sich die Analogie in irgendeiner Sprache auf die Idee der Vergegenwärtigung von etwas Bekanntem, um wie eine Lampe zu sein, die uns zur Aufdeckung unbekannter Dinge hinführt, dann stimmt dies mit dem Grundsatz der Schlüsselwortstrategie (keyword) beim Lernen überein, wie sich auch die Verteilung der Menge der einander ähnlichen Vokabeln auf die Unterabteilungen zum Zwecke des Lernens mit der Idee der Theorie von semantischen Feldern deckt.

So finden wir, dass die einander ähnlichen Vokabeln mit den Ideen einiger linguistischer und psychologischer Theorien übereinstimmen. Diese Übereinstimmung gibt uns theoretisch zusätzliche Zuversicht in die Wichtigkeit dieser Art von Vokabeln beim Lernen. Daher ist praktisch zu erwarten, dass diese Vokabeln beim Erlernen des Arabischen eine aktive Rolle spielen, insbesondere, da die arabische Sprache voll solcher Vokabeln ist.

2.1. Der Einfluss des Rhythmus auf das Auswendiglernen von Vokabeln

Walter Ong (1912–2003) ist der Meinung, dass vor der Erfindung der Schrift die mündliche Sprache bei der Kommunikation der alten Völker untereinander

vorherrschend war. So war es natürlich, dass man sich damals dem Problem gegenüber sah, seine Gedanken, die einem selbst kamen oder die man mit anderen austauschte, zu bewahren. Daher versuchte der Mensch zu jener Zeit, das Problem des Auswendiglernens zu bewältigen, indem er auf Kennzeichen zurückgriff, die in den einzelnen Wörtern vorhanden sind, damit sie zum Auswendiglernen geeignet sind und einen Antrieb zum Erinnern darstellen, wie der Rhythmus, der den Wörtern eine musikalische Melodie verleiht und von physiologischer Seite das Erinnern unterstützt. So fand er, dass der Rhythmus in den Wörtern mit Reim oder den einander ähnlichen vorhanden ist⁽¹⁾.

Anscheinend kreuzt sich 'Ibrāhīm 'Anīs' (إبراهيم أنيس 1906–1977) Erklärung für die Entstehung des Rhythmus in der arabischen Poesie mit der vorangehenden Erklärung, indem er der Meinung ist, dass die Hauptursache bei der Entstehung des Rhythmus auf Analphabetismus und die geringe Lese- und Schreibkundigkeit in vorislamischer Zeit zurückzuführen ist, da die Literatur eine für das Ohr und nicht für das Auge war. Die Dichtung hatte nur eine akustische Form, und als die Araber sich bei der Beurteilung eines sprachlichen Textes auf ihr Gehör stützten, wurden die Ohren darin geübt, zwischen den Melodien zu unterscheiden, sich auf den Rhythmus zu verlassen und jede Kakophonie abzulehnen. Daher ließen sie sich vom Klang und der Melodie der Wörter bewegen und beeinflussen. Dies finden wir bei blinden Dichtern wie dem vorislamischen Dichter al-'Ašā (الأعشى), der den Verlust seines Sehnsinns durch ein scharfes Gehör und die Widmung seiner Aufmerksamkeit für die Musik der Wörter ersetzte. Desgleichen ersann 'Abū al-'Alā' al-Ma'arrī (أبو العلاء المعري) die „Luzūmiyyāt“ (اللُزُومِيَّات), die sich durch die Musik am Ende der Wörter auszeichnen⁽²⁾.

Diese Beispiele verdeutlichen den Einfluss des Gehörsinns beim Menschen seit alter Zeit, der ihn mit allen akustischen Informationen versorgt, die von der

(1) Vgl. Ong, Walter J.: Orality and Literacy. The Technologizing of the Word, Routledge u. Taylor & Francis e-Library, 2005, S. 34.

(2) Vgl. 'Anīs, 'Ibrāhīm: Dalālat al-'alfāz, 5. Aufl., Kairo, 1984, S. 195-199.

Außenwelt ausgehen. Hierauf werden sie über das echoische Gedächtnis⁽¹⁾ an das Kurzzeitgedächtnis gesandt. Der Rhythmus ist eine der Formen akustischer Reizfaktoren und eine Wahrnehmung, die entsprechend dessen in Erscheinung tritt, mit dem sie verknüpft ist. So tritt er in der Poesie und in der Prosa im Wortlaut auf, in der Musik in der Melodie und im Tanz in Körperbewegungen. Er ist wie ein Gefäß oder eine Gussform für den Wortlaut, die Melodie und den Körper.

Einer der Forscher charakterisiert die arabische Sprache als eine gesungene Sprache⁽²⁾, während andere sie als musikalische Sprache charakterisieren⁽³⁾. Anscheinend meinen sie mit diesen Charakterisierungen, dass wenn die einzelnen Wörter der arabischen Sprache miteinander harmonieren, dies zu Melodik und Musik führt. Diese Schlussfolgerung deckt sich mit der Meinung, zu der al-Ġāhiz (الجاحظ) gelangte, als er erklärte, dass wenn wir die Rede der Leute verfolgten, wir darin zahlreiche Versfüße (تفعيلات) finden würden, wie *mustaf'ilun* (مُسْتَفْعِلُنْ) und *mufā'ilun* (مُفَاعِلُنْ). Er gibt hierfür ein Beispiel mit dem Gemüsehändler, der, wenn er vor den Leuten ruft: *man yaštari bādīnġāna* (مَنْ يَشْتَرِي بَادِنِجَانْ) „Wer kauft Auberginen?“ er damit Rede vorbringt, die sich mit den Versfüßen *mustaf'ilun* (مُسْتَفْعِلُنْ) und *maf'ūlātu* (مَفْعُولَاتُ) deckt⁽⁴⁾. Dieser Rhythmus stimmt mit den poetischen Versfüßen überein, obwohl der Händler in Wirklichkeit keine Dichtung gesprochen hat. Was sich mit dem Händler zuträgt, kann sich in jeder anderen Rede wiederholen⁽⁵⁾.

Wenn die arabische Sprache diese Eigenschaften besitzt, dann hilft uns das bei der Erklärung dafür, warum die alten Araber an der Poesie ein solches Interesse hatten

(1) Dieser Name wurde vom Psychologen Ulric Neisser (1928–2012) auf das dem Gehörsinn eigene Gedächtnis angewandt.

(2) Vgl. Al-Ġindī, 'Alī: *Aš-ši'r wa 'inšād aš-ši'r*, Ägypten, 1969. S. 21.

(3) Vgl. Patai, Raphael (1910-1996): *The Arabs Mind*, Clarks Scribner's, New York, 1976, S. 48. Al-'Aqqād, 'Abbās Maḥmūd (1889-1964): *Al-Luġa aš-šā'ira*, Nahḍit Miṣr (Hrsg.), Kairo, 1995, S. 8.

(4) Damit meint al-Ġāhiz (الجاحظ), dass wenn wir den Begriff der Versmaße auf den vorangehenden Satz anwendeten, wir zum folgenden Ergebnis kommen würden:

مَنْ يَشْتَرِي / بَادِنِجَانْ
 ب - - - / - ب - -
 مُسْتَفْعِلُنْ / مَفْعُولَاتُ

(5) Vgl. Al-Ġāhiz, 'Amr Ibn Baḥr: *Al-Bayān wa 't-tabyīn*, S. 288-289.

bis zum Grad, dass sie eine Freudenfeier veranstalteten, wenn sich bei einem Mitglied ihres Stammes die Begabung zum Dichten zeigte.

Wichtig in dieser Studie ist jedenfalls die Sichtweise auf den Rhythmus, der als grundlegendes Element in den einander ähnlichen Vokabeln zählt und in Form von aufeinanderfolgenden musikalischen Stößen erscheint, die einen musikalischen Klang hervorrufen, der die Aufmerksamkeit der Ohren auf sich lenkt. Dies ist das Ergebnis der Wiederholung gemeinsamer Nenner zwischen jenen Einzelwörtern im morphologischen und phonetischen Bereich, und wenn man es so ausdrücken darf – wie al-Ġāhiz (الجاحظ) es tat –, dass wir sagen: im Bereich des Versmaßes, wie in den folgenden Wörtern:

	morphologische Struktur	Phonetik		Metrik
		Kon. + Vok.	Silben	
ʾirtidāʾ إرتداء	ʾiftiʿāl إفتعال	ʾirtidāʾ إرتداء	ʾir / ti / dāʾ KVK/ KV/ K̄VK	- ب - ه فَاعِلَات Fāʿilāt
ʾirtiqāʾ إرتقاء	ʾiftiʿāl إفتعال	ʾirtiqāʾ إرتقاء	ʾir / ti / qāʾ KVK/ KV/ K̄VK	- ب - ه فَاعِلَات Fāʿilāt
ʾirtimāʾ إرتماء	ʾiftiʿāl إفتعال	ʾirtimāʾ إرتماء	ʾir / ti / māʾ KVK/ KV/ K̄VK	- ب - ه فَاعِلَات Fāʿilāt

In der zweiten Hälfte des 20. Jhs. tauchten in der Psychologie Studien auf, die den Einfluss der Anordnung von Dingen auf die Erinnerungsfähigkeit beim Auswendiglernen und ins Gedächtnis Zurückrufen untersuchten. Dabei gelangten sie zu den zwei Fachbegriffen „Primacy effect“ und „Recency effect“. Die Idee dieser beiden Fachbegriffe lässt sich darin zusammenfassen, dass wenn einer Person Wörter oder Zahlen vorgelegt werden und hierauf von ihr gefordert wird, sich daran zu

erinnern, sie sich an die ersten und letzten Wörter erinnert. Die Erinnerung an die ersten Wörter wird „Primacy effect“ genannt, während die Erinnerung an die letzten Wörter „Recency effect“ genannt wird. Allerdings erinnert man sich an die letzten Wörter häufiger, und die wissenschaftliche Erklärung hierfür ist, dass die letzten Wörter im Kurzzeitgedächtnis bleiben⁽¹⁾.

Diese beiden Erscheinungen werden durch den Faktor Zeit beeinflusst. Das heißt, wird die Gruppe der Wörter langsam gelesen, dann sind es die ersten Wörter, die im Gedächtnis haften bleiben, während die Zahl der letzten Wörter geringer ist. Doch auch das Gegenteil ist zutreffend⁽²⁾.

Das gilt insoweit für eine Anzahl von Wörtern, doch finden wir, dass bei Kindern dasselbe Ergebnis mit einem einzigen Wort eintritt, insbesondere wenn sie versuchen, lange Wörter auszusprechen, die sie nicht vollständig aufzunehmen vermögen, da ihr Gedächtnis klein ist, weswegen sie sich gewöhnlich mit den letzten Teilen der Wörter zufriedengeben, da sie das Letzte sind, was sie hören, und leichter für das Gedächtnis. So sagen sie zum Beispiel nur *Phon*, wenn sie das englische Wort *Telephone* hören⁽³⁾.

So können wir also in der Unterweisung mit den einander ähnlichen Vokabeln aus diesen Ergebnissen Nutzen ziehen durch die Auswahl der Einzelwörter, die sich in den ersten und letzten Buchstaben ähnlich sind, während die mittleren Buchstaben Unterscheidungsmerkmale bleiben, damit der Lernende Vergleiche anstellen und sein Auswendiglernen systematisieren kann, da es ihm hilft, sich an die Wiederholung derselben Silbe in jedem Wort zu gewöhnen. Als al-Faḍl ibn ‘Abd aṣ-Ṣamad ar-Raqāṣī (الفضل بن عبد الصمد الرقاشي) gest. 815⁽⁴⁾ nach dem Grund für sein Interesse an der Rede in Reimprosa (*as-sağʿ*) gefragt wurde, antwortete er daher: „Weil die Ohren munter werden, wenn sie sie hören, das Gedächtnis sie sich schneller merkt und sie weniger

(1) Vgl. Stevick, Earl W.: Memorv. Meaning and Method. Some psychological perspectives on language learning, Rowley (Hrsg.), USA, 1975, S. 13.

(2) Vgl. Stevick, Earl W.: Memory, Meaning and Method, S. 15.

(3) Vgl. ‘Anīs, ‘Ibrāhīm: Min ‘asrār al-luġa, S. 92-93.

(4) Gehörte zu den herausragenden Literaten in Basra im zweiten Jahrhundert der Hidschra.

leicht vergessen wird⁽¹⁾.“ Dies lässt uns die Worte von Ibn al-ʿAtīr (ابن الأثير 1163–1239) begreifen, dass die Rede in Reimprosa derjenigen ohne Reimprosa vorzuziehen ist⁽²⁾.

Man mag sich fragen, was der Nutzen des Rhythmus der einander ähnlichen Vokabeln ist, wenn sie nicht in einen poetischen Text eingeordnet sind. Die Antwort: Das Wort erwirbt nicht notwendigerweise nur in der Poesie einen Rhythmus, da der allgemeine Rhythmus aus einzelnen Rhythmen besteht. Die Poesie zum Beispiel hat einen äußeren Rhythmus, der mit dem Vermaß verknüpft ist, und einen inneren Rhythmus, der nicht ohne den Rhythmus der Wörter zustande kommt.

Das veranlasst mich dazu, weitere Studien als Belege anzuführen, die die Wichtigkeit des Rhythmus in den Wörtern verdeutlichen, trotzdem sie in keinem linguistischen Text vorkommen, indem zwei Forscher⁽³⁾ nachgewiesen haben, dass die Anordnung des arabischen Alphabets nicht bei der formellen Anordnung Halt macht, sondern durch den musikalischen Rhythmus auch einen instruktiven Zweck erfüllt. Bei dem Rhythmus, den die beiden Forscher meinen, handelt es sich um die Wiederholung der Namen der Buchstaben, nämlich: طاء ، ظاء ، راء ، خاء ، حاء ، ثاء ، باء ، تاء ، تاء ، ثاء ، حاء ، خاء ، راء ، طاء ، ظاء ، und nicht die Schriftzeichen ت ، ث ، ب usw.

Einige linguistische Studien weisen darauf hin, dass das Auswendiglernen von Vokabeln allein dem Sprachschüler keinen Nutzen bringt, wenn es nicht mit der lexikalischen oder kontextualen Bedeutung verknüpft ist. Diese Aussage mag richtig sein, doch durchläuft der Vorgang, Vokabeln zu erlernen, im allgemeinen mehrere Stadien, die mit der akustischen und schriftlichen Bekanntschaft mit dem Wort beginnen, hierauf mit dem Versuch weitergehen, es auswendig zu lernen, sodann die Vokabel mit ihren lexikalischen und kontextualen Bedeutungen zu verknüpfen usw. Die Betonung liegt in dieser Studie auf dem Stadium des Auswendiglernens an sich.

(1) Vgl. Al-Ġāhiz, ʿAmr Ibn Bahr: Al-Bayān wa ʿt-tabyīn, S. 287.

(2) Vgl. Ibn al-ʿatīr, Ḍiyāʾ ad-Dīn: Al-Matal as-sāʿir fī ʿadab al-kātib wa ʿš-šāʿir, 1. Bd., Beirut, 1995, S. 195,199.

(3) Vgl. Šaṭnāwī, Munīr u. Ḥalīl, ʿUmar: Al-ʿiqāʿ as-sawtī fī nasq al-ʿalfbāʿiyya al-ʿarabiyya, in: Mağallat ġāmiʿat Dimašq, 26. Bd., Nr. 1 + 2, 2010, S. 267-296

Die Realität bestätigt ebenfalls, dass der Sprachschüler nicht auf das Auswendiglernen der Vokabeln oder ab und zu den Rückgriff auf das Wörterbuch verzichten kann, da selten jemand zu finden ist, der eine Sprache ohne Auswendiglernen mittels Sätzen erlernt hat – ausgenommen Kinder und Analphabeten, die die Sprache durch Hören erlernt haben. Andererseits hat jemand, der irgendeine Sprache erlernt, ein gewisses Maß an Wortschatz zu besitzen, das ihm Hör- und Leseverstehen ermöglicht, weswegen es keinen Ausweg vor dem Auswendiglernen von Vokabeln gibt.

Dieser wahre Sachverhalt wird von den Ergebnissen der Feldstudien⁽¹⁾ bestätigt, die bekräftigen, dass die die arabische Sprache Erlernenden (gewöhnlich) fünf Strategien anwenden, die mit dem Gedächtnis zusammenhängen, wozu die Strategie des Auswendiglernens gehört, die sie zum Erlernen der Vokabeln und zum Erwerb des Wortschatzes für notwendig halten. Anscheinend bevorzugen sie die Wiederholung als Mittel zum Auswendiglernen. Diese Ergebnisse decken sich mit denjenigen anderer Studien⁽²⁾, die an den Studenten anderer Sprachen durchgeführt wurden.

2.2. Analogie

Analogie ist eine natürlich veranlagte geistige Tätigkeit, die der Mensch ausführt und die in seinem Leben eine wichtige Rolle spielt. Sie ist ein Thema, über das die Philosophen von alters her gesprochen haben, und wir finden keine moderne Wissenschaft, die sie nicht als eines ihrer Themen hätte. Wegen ihrer Wichtigkeit im Leben und in den Wissenschaften haben Emmanuel Sander und Douglas Hofstadter

(1) Al-Hāšimī, ‘Abdullāh u. Maḥmūd ‘Alī: Istrāṭiḡiyyat ta‘allum al-mufradāt, in: Al-Maḡalla Al-‘urduniyya, 8. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2012, S. 111.

(2) Vgl. Fan, M. Y. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners, in: The Modern Language Journal, 87. Bd., Nr. 2, S. 222-241.

sie im Titel ihres Buches *The Analogy. The Heart of Thinking* als „das Herz des Denkens“ charakterisiert⁽¹⁾.

Die Sprache gehört zu den Bereichen, auf die man den Grundsatz der Analogie anzuwenden versucht, um die allgemeinen linguistischen Erscheinungen bemerken und hierauf die einander ähnlichen klassifizieren zu können. Weiterhin ist die Analogie eines der notwendigen Mittel, auf das die Völker zurückgreifen, um die Elemente ihrer Sprache vor Entrinnen und Auflösung zu bewahren. Daher bieten sie ihre Sprache den Lernenden in leichter Gestalt dar, die auf der Zusammenstellung der einander ähnlichen Elemente beruht. So bieten zum Beispiel die deutschen Linguisten vereinfachte hilfreiche Methoden für diejenigen an, die die bestimmten Artikel der Vokabeln in der deutschen Sprache kennen möchten, und so heißt es beispielsweise, dass die auf den Buchstaben *e* endenden Wörter meistens den bestimmten Artikel *die* haben. Diese Regel hilft dem Lernenden bei der Analogie zu zahlreichen Vokabeln.

Wenn wir uns die arabische Sprache ansehen, finden wir, dass sie sich durch ununterbrochene Aufeinanderfolge von Belegen für die allgemeinen Regeln auszeichnet, mit dem Zugeständnis der Existenz von Ausnahmen darin, wie in jeder anderen Sprache der Welt. Vielmehr war die Analogie über die Zeitalter hin durch die Einführung neuer Wörter ins Arabische ein Hilfsfaktor bei seiner Entwicklung, wie mit dem Wort *qurūs* (قُرُوش)⁽²⁾, das aus dem Lateinischen durch das türkische *Kuruş* ins Arabische gelangte, da dieses Wort in seiner Phonetik mit der arabischen Pluralform *fu‘ūl* (فُعُول) übereinstimmt, was seine Aufnahme ins Arabische beschleunigte und zur Bildung einer Singularform davon führte⁽³⁾.

(1) Dieses Buch wurde von Susanne Held ins Deutsche unter dem Titel (Die Analogie. Das Herz des Denkens) übersetzt.

(2) Singular: *qirš* (قِرْش), in einigen arabischen Ländern Bezeichnung für eine Münze und Synonym für „Kleingeld“, entspricht in Jordanien in ihrem Wert ungefähr einem Eurocent. Der Ursprung dieses Wortes geht auf das lateinische Wort *grossus* zurück, im Altitalienischen *gross*, und gelangte hierauf ins Deutsche, wo es zu *Groschen* wurde, und vor dort als *Kuruş* ins Türkische.

(3) Vgl. ‘Abd at-Tawwāb, Ramaḍān: At-tataaur al-luḡawī. Mazāhiruhu wa ‘ilaluhu wa qawāninuhu, Ägypten, 1997, S. 111.

Da die Analogie in der arabischen Sprache ein wichtiges Element ist – wie auch in anderen Sprachen –, bedeutet dies, dass das Verhältnis des Erfolgs seiner Anwendung auf die einander ähnlichen Vokabeln verhältnismäßig hoch ist, da die einander ähnlichen Beziehungen zwischen ihnen ein fruchtbares Umfeld für den Grundsatz der Analogie sein können. Die Analogie, die ich hier meine, ist die im Unterricht angewandte Analogie, auf die der Lernende bei fehlender Kenntnis gewöhnlich zurückgreift, um aus etwas ihm Unbekanntem etwas Bekanntes zu machen. Das heißt, dass er etwas ihm von der Sprache Bekanntes zuhilfe nimmt, um Kenntnis von einer in etwas Anderem unbekanntem linguistischen Angelegenheit zu bekommen. Dann gelangt er durch Analogie zu einer linguistischen Regel, die die Eigenschaft der Schwerverständlichkeit oder den Zustand der Unwissenheit von der anderen Sache beseitigt. Diese linguistische Regel, zu der der Lernende gelangt, tritt nur bei Vorhandensein eines Zusammenhangs oder gemeinsamer ermittelbarer Gründe zwischen dem Bekanntem und dem Unbekanntem in Erscheinung.

Mit dieser Rolle, die die Analogie spielt, wird sie zu einer Brücke zwischen dem Bekanntem und dem Unbekanntem und gleichzeitig hilft sie dem Gedächtnis dabei, das Ergebnis zu bewahren, zu dem der Lernende gelangt ist, was in Einklang mit dem Ziel der Schlüsselwortstrategie steht.

2.2.1. Vokalisierung

Der erste Schritt, den der die arabische Sprache Erlernende beim Erlernen einer Vokabel macht, ist der Versuch, ihre Vokalisierung zu kennen, da wenn dieser Schritt richtig ist, auf ihn andere richtige Dinge folgen, wie das Lesen, das Schreiben von Diktaten und die Definition der Bedeutung. Wenn daher dem Lernenden eine neue unvokalisierte Vokabel dargeboten wird, ist es natürlich, dass wir in seiner Aussprache Unzulänglichkeit finden.

In dem Falle, dass die Vokabel unvokalisiert ist, versucht der Lernende auf irgendeine Weise oder mit irgendeinem sich bietenden Mittel, ihre richtige Vokalisierung zu kennen, weswegen er sich sofort an die ihm zur Verfügung stehenden Wörterbücher hält. Oder vielleicht greift er übereilt darauf zurück, in selbständiger Entscheidung die Vokabel zu vokalisieren, was sehr häufig einen Fehler zur Folge hat, der sich in seinem Gedächtnis für lange Zeit festsetzen kann.

Auf Wörterbücher zurückzugreifen, um die Vokalisierung zu kennen, ist eine richtige Verhaltensweise der Lernenden, da die Wörterbücher in dieser Angelegenheit eine vertrauenswürdige Quelle sind. Allerdings sind die Vokabeln der arabischen Sprache zahlreich, und es ist schwer, sie zu umfassen, was bedeutet, dass der Rückgriff auf Wörterbücher zur Kenntnis der Vokalisierung irgendeiner Vokabel viel Zeit und große Mühe erfordert. Daher greifen wir häufig auf die morphologischen Strukturen zurück, bei denen der Grundsatz der Analogie meistens erfolgreich ist und ein rasches Ergebnis liefert.

Wenn die morphologischen Strukturen in solchen Fällen nützlich sind, fordert uns dies dazu auf, ein weiteres Mal aus den einander ähnlichen Vokabeln Nutzen zu ziehen, die unter diesen Strukturen einzuordnen sind. So kann beispielsweise die Vokalisierung für das Wort *al-wafāʾ* (الوَفَاءُ) „Treue“ auf die folgenden Wörter verallgemeinert angewandt werden:

1. *al-ğafāʾ* (الْجَفَاءُ) „Verstimmung“
 2. *aṣ-ṣafāʾ* (الصَّفَاءُ) „Reinheit“
 3. *al-ḥafāʾ* (الْحَفَاءُ) „Verborgenheit“
- oder
4. *al-walāʾ* (الْوَلَاءُ) „Loyalität“
 5. *al-wabāʾ* (الْوَبَاءُ) „Seuche“.

Die einander ähnlichen Vokabeln spielen auch dabei eine aktive Rolle, den Lernenden unter den Arabischsprechenden verbreitete Fehler vermeiden zu lassen.

Verwendet der Lernende beispielsweise die richtige Vokalisierung für das Wort *ḥanğara* (حَنْجَرَةٌ) „Kehlkopf“ in Analogie zu dem ihm ähnlichen bekannten Wort *tanğara* (طَنْجَرَةٌ) „Kochtopf“, dann wird er im Sprachgebrauch genauer sein als die Arabischsprechenden, da das Wort *ḥanğara* حَنْجَرَةٌ zu den verbreiteten Fehlern unter den Arabischsprechenden gehört, indem sie es meistens mit *u* (*ḍamma* الضمّة) nach dem Buchstaben *Hāʾ* (الهاء) anstatt mit *a* (*al-fatha* الفتحة) aussprechen. Und die Beispiele für diese Erscheinung sind zahlreich.

2.2.2. Das Diktat (الإملاء)

Bekanntlich gehört das Schreiben von Diktaten zu den Schreibfertigkeiten und spielt beim Verstehen des Geschriebenen eine große Rolle, weswegen es sich des Interesses beim Erlernen der Sprache erfreut. Im Arabischen gehört es jedoch – wie zuvor erwähnt – auf Grund der Vielzahl seiner Themen, der Verzweigtheit seiner Regeln und seiner Verbindung mit Syntax, Morphologie und Phonetik zu den bei den Arabischsprechenden und den Arabisch Lernenden immer wieder neu Besorgnis erregenden linguistischen Fragen.

Wenn der Schüler dazu genötigt ist, die Regeln in all ihren Einzelheiten zu erlernen, dann ist es natürlich, dass sich das bei ihm in der Wahrscheinlichkeit widerspiegelt, Fehler zu machen. Daher kann man sich die ursprüngliche Regel leichter und schneller aneignen als ihre Unterregeln und Einzelheiten, die besonderer Zeichen und Hinweise bedürfen, die auf sie hindeuten.

Auf Grund dessen finden wir, dass der Arabischschüler es vorzieht, es beim Schreiben mit dem Wort *ʾaṣḍiqāʾ* (أَصْدِقَاءٌ) „Freunde“ zu tun zu haben als mit den verschiedenen Gestalten dieses Wortes, wie *aṣḍiqāʾahum* (أَصْدِقَاءَهُمْ), *ʾaṣḍiqāʾuhum* (أَصْدِقَائِهِمْ), oder *ʾaṣḍiqāʾihim* (أَصْدِقَائِهِمْ) „ihre Freunde“, da das erste Schriftbild *ʾaṣḍiqāʾ* (أَصْدِقَاءٌ) in Schreibung und Aussprache feststehend ist, während die anderen Schriftbilder von der Änderung des Kasus beeinflusst sind, was vom Lernenden die

Kenntnis zahlreicher Regeln erfordert. Solche Muster können nicht von einander ähnlichen oder anderen Einzelwörtern beherrscht werden, sondern die gute Kenntnis der syntaktischen Regeln ist der einzige obligatorische Weg, den der Lernende beim Schreiben solcher Wörter einzuschlagen hat, um sie richtig zu schreiben.

Das Thema des Diktats bringt uns wieder auf den Gehörsinn zurück. Gleichzeitig erfordert es die Vergegenwärtigung des Sehsinns, der beim Lernen ebenfalls großen Nutzen durch die Aufnahme unmittelbarer Bilder bringt, die sodann über das ikonische Gedächtnis⁽¹⁾ ans Kurzzeitgedächtnis übermittelt werden.

Das Schreiben von Diktaten ist mit zwei Dimensionen verbunden: der akustischen und der optischen. Die Rolle der optischen Dimension kommt beim Versuch des Auges, das von ihm aufgenommene Bild kennenzulernen und durch wiederholtes Anblicken hierauf im Gedächtnis zu speichern zur Geltung, oder zum Beispiel dadurch, auf den Grundsatz der Ähnlichkeit unter den Vokabeln zurückzugreifen. Die akustische Dimension hingegen hängt damit zusammen, die Aussprache des Wortes zu hören und es mit der Schreibung zu verknüpfen, um beide miteinander in Übereinstimmung zu bringen und es zu vermeiden, Fehler zu machen.

Der Einfluss der einander ähnlichen Vokabeln tritt dann in Erscheinung, wenn das Gedächtnis des Lernenden von der Belastung durch die aufgehäuften Regeln und Themen des arabischen Diktats befreit wird. Das heißt, der Lernende ist nicht dazu genötigt, die Regel zu lernen, wenn es ihm leichtfällt, sich eine Anzahl von Beispielen anzueignen, auf die er eine ihm eigene Vorstellung aufbaut, und die zum selben Ergebnis führen, das die bei den Spezialisten niedergeschriebene oder in den Fachbüchern bekannte ursprüngliche Regel verwirklicht. Ein Beispiel hierfür ist die Regel des *hamzat al-waṣl* (هَمْزَةُ الْوَصْلِ) „Hilfshamza“, das am Anfang des Wortes ausgesprochen und so geschrieben wird: اَ .

(¹) Dieser Name wurde auch vom Psychologen Ulric Neisser auf das dem Seh Sinn eigene Gedächtnis angewandt.

Dieses Hamza kommt häufig in den „5-konsonantig erweiterten Verben“ (*al-fiʿl al-ḥumāsī al-mazīd* **الفِعْلُ الْخُمَاسِي الْمَزِيد**) und den „6-konsonantig erweiterten Verben“ (*al-fiʿl as-sudāsī al-mazīd* **الفِعْلُ السُّدَاسِي الْمَزِيد**) und deren Infinitiven vor, die in den folgenden morphologischen Strukturen vorkommen:

- die morphologische Struktur *iftiʿāl* (اِفْتِعَال) für den Infinitiv (das Verbalsubstantiv), der vom 5-konsonantig erweiterten Verb (*al-fiʿl al-ḥumāsī al-mazīd* **الفِعْلُ الْخُمَاسِي الْمَزِيد**) gebildet wird.
- die morphologische Struktur *infiʿāl* (اِنْفِعَال) für den Infinitiv (das Verbalsubstantiv), der vom 5-konsonantig erweiterten Verb (*al-fiʿl as-sudāsī al-mazīd* **الفِعْلُ الْخُمَاسِي الْمَزِيد**) gebildet wird.
- die morphologische Struktur *istifʿāl* (اِسْتِفْعَال) für den Infinitiv (das Verbalsubstantiv), der vom 6-konsonantig erweiterten Verb (*al-fiʿl as-sudāsī al-mazīd* **الفِعْلُ السُّدَاسِي الْمَزِيد**) gebildet wird.

Allerdings wird sich der Lernende mit dem Problem konfrontiert sehen, dass er nicht zu den Spezialisten gehört, so dass er es wagen könnte, solch schwierige, einander übergreifenden Regeln zu lernen. Daher kommt in diesem Falle die Rolle der einander ähnlichen Vokabeln zum Einsatz, damit der Lernende sich an ein ihm vertrautes Schriftbild gewöhnt. Die folgende Tabelle enthält eine kleine Probe dieser Vokabeln, die mit einem „Hilfshamza“ anfangen:

	morphologische Struktur	Das Verb	morphologische Struktur	Infinitiv
das 5-Konsonantige erweiterte Verb	Iftaʿala	iʿtarāḍa اِعْتَرَضَ iqtarāḍa اِقْتَرَضَ iftarāḍa اِفْتَرَضَ	Iftiʿāl	iʿtirāḍ اِعْتِرَاضَ iqtirāḍ اِقْتِرَاضَ iftirāḍ اِفْتِرَاضَ

	Infa‘ala	Inṣahara أَنْصَهَرَ Indat̄ara أَنْدَثَرَ inbahara أَنْبَهَرَ	Infi‘āl	Inṣihār أَنْصَهَارَ Indit̄ar أَنْدِثَارَ inbihār أَنْبِهَارَ
Das 6-konsonantige erweiterte Verb	Istaf‘ala	Ista‘mara اسْتَعْمَرَ Istaḍkara اسْتَذَكَرَ Istaṣdara اسْتَصْدَرَ Istaḡfara اسْتَعْفَرَ Istafsara اسْتَفْسَرَ	Istif‘āl	Isti‘mār اسْتِعْمَارَ Istiḍkār اسْتِذْكَارَ Istiṣdār اسْتِصْدَارَ Istiḡfār اسْتِغْفَارَ Istifsār اسْتِفسَارَ

Ebenso stoßen wir auf zahlreiche einander ähnliche Vokabeln, die beim Erlernen des in der Wortmitte stehenden Hamza (*al-hamza al-mutawassīṭa* الهمزة المتوسطة) nützlich sind, wie die Wörter *tasāʿul* (تَسَاوَل) „Frage“, *tafāʿul* (تَفَاوَل) „Optimismus“, *taḍāʿul* (تَضَاوَل) „Abnahme“.

2.2.3. Die Ausführung des Lesens

Die angewandte Fertigkeit des Lesens besteht in der Umwandlung von Schriftzeichen in Laute, um zu Bedeutungen und Gedanken zu gelangen. Die Aussprache muss nicht notwendigerweise hörbar sein, weswegen es entsprechend des vom Lesers verfolgten Zieles, insbesondere im Bereich des Unterrichts, verschiedene Arten von Lesen gibt. Die Ausführung des Lesens ist die erste Art des Lesens, mit der

es der Lernende zu tun hat und durch die er sich bemüht, die Vokabeln und deren richtige Leseweise kennenzulernen.

Da die Tätigkeit dieses Lesens darauf abzielt, Schriftzeichen in Laute umzuwandeln, bedeutet dies implizit, dass sie sich auf die Schriftsprache stützt, weswegen sie die Konzentration auf die Bestandteile des schriftlichen Stoffes, wie des Diktats und der Aussprache der Buchstaben und Vokalzeichen erfordert. Ist es dem das Arabische Erlernenden gelungen, sich zum Beispiel diese Bestandteile anzueignen, dann kann er richtig lesen, da die arabische Sprache im Bereich des Lesens zu einem hohen Grad mit der Regel übereinstimmt, dass das Gesprochene sich mit dem Geschriebenen deckt, wie dies auch im Deutschen der Fall ist.

Der Lernende beginnt seine Reise im Lesen von Wörtern mit der üblichen Methode, Buchstaben für Buchstaben zu lesen, die die Buchstabiermethode genannt wird. Allerdings wird der erwachsene Lernende einen Zustand von Überdruß und Langsamkeit empfinden, weswegen es natürlich ist, dass er danach strebt, ein Wort in einem Stück zu lesen, was ihm nicht so schnell möglich sein wird, außer wenn er sich fortwährend mit häufigem Lesen von Einzelwörtern beschäftigt hat.

Was sich mit dem Lernenden anscheinend zuträgt, nachdem er fortwährend zahlreiche Vokabeln sich angesehen und gelesen hat, ist, dass er seine eigenen Schlussfolgerungen und Bemerkungen zur Beziehung bei der Verbindung der Buchstaben untereinander aufbaut und hierauf in seinem Gedächtnis programmiert, damit sie zu fertigen Gussformen werden, derer er sich als Technik bedient, sooft er lesen will. Genau das ist das Ziel der „Silbermethode“. So finden wir zum Beispiel Buchstaben, die zusammen mit anderen als Endungen in Wörtern vorkommen, die keine eigenständige Bedeutung haben, doch ihre häufige Verbindung miteinander in Einzelwörtern erleichtert es dem Lernenden, sie aufzunehmen und rasch zu lesen, wie die Endung *-ung*, die in deutschen Wörtern häufig auftritt.

Es kommt vor, dass die Umstände dem Lernenden die Erfahrung auferlegen, es wiederholt mit einem einzigen Wort zu tun zu haben, bis er mit ihm vertraut ist. Wenn es ihm daher innerhalb der Konstruktion eines anderen Wortes begegnet, kann der Lernende es lesen, wie beispielsweise das Wort *Zug*, das aus einer einzigen Silbe besteht und als Teil der Konstruktion einer Anzahl von Wörtern vorkommt, wie *Abzug*, das aus den beiden Silben *Ab + Zug* besteht. Mit Sicherheit ist der Lernende mit der zweiten Silbe *Zug* vertraut, und wenn er zuvor auch Erfahrung mit der Silbe *ab* gemacht hat, dann führt die vorangegangene Erfahrung bei der Entwicklung der Lesefähigkeit in kurzer Zeit zu einem zusätzlichen positiven Ergebnis.

Dies ähnelt ganz der Sache mit den einander ähnlichen Vokabeln in der arabischen Sprache. Erwirbt der Lernende beispielsweise die Fähigkeit, das Wort *'aqlām* (أَقْلَامٌ) „Stifte“ zu lesen, dann ist zu erwarten, dass ihm das bei der Begegnung mit ähnlichen Wörtern hilft, wie *'ahlām* (أَحْلَامٌ) „Träume“, *'aflām* (أَفْلَامٌ) „Filme“ und *'a'lām* (أَعْلَامٌ) „Wegzeichen“, da das Schriftbild und die morphologische Struktur *'af'āl* (أَفْعَالٌ) und die beiden Silben *KVK/KVK* einander sehr ähnlich sind. Das alles hilft dabei, das Lesen arabischer Vokabeln schneller zu lernen.

2.2.4. Der gebrochene Plural (جَمْعُ التَّكْسِيرِ)

Dieser Plural ist eine der drei Arten von Pluralen in der arabischen Sprache und derjenige mit den am meisten verzweigten Regeln. Daher fällt es dem Lernenden schwer, seine Regeln zu beherrschen, ja, in zahlreichen Fällen greifen die in der arabischen Sprache Spezialisierten auf Wörterbücher zurück, um die richtige Pluralform irgendeines Wortes zu kennen.

Die Studien unterscheiden sich bezüglich der zahlenmäßigen Begrenzung der morphologischen Strukturen dieses Plurals, indem sie in einer von ihnen 48⁽¹⁾ beträgt,

(¹) Vgl. Al-Ḥudaiṭī, Ḥadiḡa: *'Abniyat as-sarf*, 1. Aufl., Bagdad, 1965, S. 294-309.

in einer anderen 34⁽¹⁾ und in einer dritten 37⁽²⁾, was nicht bedeutet, dass die Vielzahl der Formen bei allen Vokabeln gebraucht wird. Es gibt Vokabeln, die nur eine einzige Pluralform haben, während bei anderen deren Zahl unterschiedlich ist. Daher besteht die Möglichkeit, mehr als eine Pluralform für ein einziges Wort zu bilden. So hat zum Beispiel das Wort *šaiḥ* (شَيْخ) in den arabischen Wörterbüchern zehn Pluralformen, doch muss der Lernende nicht notwendigerweise alle Pluralformen eines einzigen Wortes kennen. Wichtiger ist vielmehr, sich auf die davon tatsächlich gebrauchten zu konzentrieren.

Jedenfalls ist dies ein langes Thema, und der Raum dieser Studie reicht nicht zum Exkurs in seine Einzelheiten aus. Allerdings gehört es mit Sicherheit zu den schwierigen Themen in der arabischen Sprache, wobei der Kernpunkt seiner Schwierigkeit darin besteht, dass seine morphologischen Strukturen häufig nicht zusammenhängend sind, weswegen die Beispiele für Abnormen, bzw. Abweichungen, zahlreich sind. Richard Hudson ist der Meinung, dass die Erscheinung der Abnormität die Sprache für den Sprecher, den Hörer und den sie Erlernenden schwer macht⁽³⁾. Daher zählt der gebrochene Plural bis zu einem gewissen Grad für den das Arabische Erlernenden als eine beunruhigende Erscheinung.

Da wir vor einem weiten Thema mit zahlreichen Regeln stehen, können wir einen Teil davon auf einfache Weise durch den Gebrauch der einander ähnlichen Vokabeln behandeln. Kehren wir zum Beispiel zu dem vorangegangenen Wort *ṭanğara* (طَنْجَرَة) zurück, um die morphologische Analogie auf andere, ihm ähnliche Wörter anzuwenden, werden wir finden, dass sie uns bei der Kenntnis der beiden Pluralformen *ḥanāğir* (حَنَاجِر) und *manāğir* (مَنَاجِر) der beiden Singular *ḥanğara* (حَنْجَرَة) und *manğara* (مَنْجَرَة) „Zimmerwerkstatt“ nützlich sind.

(¹) Vgl. 'Abū Ḥadīd, Muḥammad: *Ğumū' ġair at-tulātī*, in: Mağma' al-luğa al-'arabiyya, 11. Bd., Kairo, 1959, S 79.

(²) Vgl. Al-Manşūr, Wasmiyya: *Siyağ al-ğumū' fi al-Qur'ān al-karīm*, 1. Bd., 1. Aufl., 2004, S. 151.

(³) Vgl. Hudson, Richard: *Sociolinguistics*, 5. Aufl., Cambridge University Press, United Kingdom, 2001, S. 12.

Weiterhin ähneln sich die Wörter *ḡabiyy* (غَبِيّ), *ḡaniyy* (غَنِيّ) und *ḡakiyy* (ذَكِيّ) auch in ihren Pluralformen *ʿaḡbiyāʿ* (أَغْبِيَاء), *ʿaḡniyāʿ* (أَغْنِيَاء) und *ʿadkiyāʿ* (أَذَكِيَاء), und es gibt noch zahlreiche weitere Beispiele für diese Erscheinung.

Nach all dem Vorgenannten ist es bei der Unterweisung in den einander ähnlichen Vokabeln nicht meine Absicht, das Gehirn des das Arabische Erlernenden mit einer Anzahl von morphologischen Strukturen vollzustopfen, da sie ihm nichts nützen, wenn er nicht einen sprachlichen Reichtum besitzt und sie nicht zu seinem Interessengebiet oder Spezialbereich gehören. Vielmehr ist es das Ziel, dass der Lernende die Analogie nicht für die Regel besitzt, sondern für das Beispiel, da die Regel möglicherweise vergessen wird, insbesondere bei Überfüllung des Intellekts des Lernenden mit einer Vielzahl von Regeln.

3. Vorsicht vor uneingeschränktem Gebrauch der Ähnlichkeit bei Vokabeln

Nach all dem an Vorgenanntem Theoretischen über den Einfluss einander ähnlicher Vokabeln beim Arabischunterricht sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass der Fall, einander ähnliche Vokabeln uneingeschränkt zu gebrauchen, mit dem Beschreiten eines Weges ohne Warntafeln oder Wegkarte vergleichbar ist. Diese Beschreibung bedeutet, dass die freie Verwendung dieser Besonderheit ohne allgemeine Regeln linguistische Problem zur Folge hat, die tatsächlich in Gestalt von Sprachfehlern beim Lernenden in Erscheinung treten. Daher sollten wir uns nicht in allen Fällen auf falsche Freunde⁽¹⁾ verlassen, sondern es ist Vorsicht erforderlich, da der Lernende in diesem Fall einer falschen Analogie⁽²⁾ zum Opfer fällt, die im Falle

(¹) „falsche Freunde“ ist eine Übersetzung des französischen Ausdrucks „faux-amis“, der auf die Existenz einander ähnlicher Wörter in zwei Sprachen hinweist, die jedoch in Wirklichkeit verschieden sind. Diese Ähnlichkeit führt dazu, dass man getäuscht wird. Wir haben diesen Ausdruck für den Fall von einander ähnlichen Vokabeln gebraucht, auch wenn er innerhalb einer einzigen Sprache vorkommt, da der Grundsatz derselbe ist, nämlich die Täuschung ungeachtet der Zahl der Sprachen.

(²) „Falsche Analogie“ ist eine geistige Tätigkeit, die von der wirklichen Regel abweichende linguistische Erscheinungen hervorbringt, da diese Tätigkeit auf der Vermutung beruht, es bestehe eine analoge Ähnlichkeit zwischen dem, wovon auf das Andere geschlossen wird, und dem Anderen.

von einander ähnlichen Vokabeln aus der Muttersprache nicht auftritt, sondern sich vom Arabischen selbst nährt, da die Wahrscheinlichkeit, falscher Analogie zum Opfer zu fallen, als Ergebnis der Täuschung durch ein Wort, eine linguistische Regel, eine alleinstehende Regel, eine Bedeutung oder eine morphologische Struktur usw. entsteht.

Was mit dem Lernenden bei der Erscheinung der einander ähnlichen Vokabeln geschieht, ist, dass er sich automatisch damit übereilt, die Analogie von etwas Bekanntem auf etwas Unbekanntes anzuwenden. So bestimmt er beispielsweise ein einziges Wort, damit es die ältere Schwester ihrer Geschwisterwörter wird. Hierauf macht er die allgemeinen linguistischen Kennzeichen dieser älteren Schwester in allen linguistischen Fällen zum Vorbild für alle ihre anderen Schwestern und vermutet, dass die sich zeigenden Ergebnisse richtig sind. Allerdings wird er davon überrascht, dass in Wirklichkeit das Gegenteil von dem eintritt, was in der linguistischen Realität verbreitet ist. Der Beweis wird dadurch erbracht, indem der praktische Bereich dieser Studie zeigt, dass eine Anzahl von Mitgliedern der Zielgruppe in die Falle dieser falschen Verallgemeinerung tappt.

Sich ganz auf den Grundsatz der Ähnlichkeit zu stützen, bedeutet, dass der das Arabische Lernende während des Lernens, unbewußt allgemeine Regeln und Hypothesen aufstellt. Dieses Verhalten veranlasst uns selbstverständlich zur Vorhersage, dass der Lernende in den Bereich der Übertreibung mit Verallgemeinerung eintritt, insbesondere, wenn er die linguistischen Regeln nicht kennt, was ihn dazu anspornt, mit der praktischen Anwendung dieses Verhaltens fortzufahren.

Es ist zum Beispiel möglich, dass der Lernende das Wort *'ašyā'* (Pl. – أَشْيَاءُ) „Dinge, Sachen“ auf andere Wörter angewandt verallgemeinert, die ihm von der Form her ähneln, wie das Wort *'ahyā'* (Pl. – أَحْيَاءُ) „Lebewesen, Organismen“ oder „Stadtviertel, Bezirke“ und *'azyā'* (Pl. – أَزْيَاءُ) „Trachten“. Dann kommt er zu einem positiven und

einem anderen, einem negativen Ergebnis. Die positive Seite erscheint in der richtigen Vokalisation, da die Vokalisation bei diesen Wörtern nach folgendem Muster dieselbe ist: $'a-yā$ (أَيَاءَ), außer dem letzten Buchstaben, der mit der syntaktischen Seite zusammenhängt.

Andererseits führt diese Verallgemeinerung zu negativen Ergebnissen. So ist zu erwarten, dass es zu einem Fehler auf der syntaktischen Seite kommt, da das Wort $'ašyā$ (Pl. - أَشْيَاءَ) im Arabischen diptotisch ist. In der arabischen Syntax steht jedoch fest, dass Diptota nicht mit Nunation (*tanwīn*) dekliniert werden. Daher versagt die Anwendung einer falschen Analogie durch den Lernenden den Wörtern $'ahyā$ (أَحْيَاءَ) und $'azyā$ (أَزْيَاءَ) in jedem Satz die Nunation (*at-tanwīn* التَّنْوِين), obwohl auf diese beiden Wörter nicht der Fachbegriff diptotisch anwendbar ist.

Im morphologischen Bereich führt die Verallgemeinerung dazu, Fehler zu machen, insbesondere wenn der Lernende mit Bestimmtheit den Singular kennen möchte. Der Fehler entsteht hier auf Grund der verschiedenen morphologischen Struktur des Wortes $'ašyā$ (أَشْيَاءَ)⁽¹⁾ gegenüber derjenigen der beiden anderen Wörter trotz der Ähnlichkeit der Buchstaben. Dies ist die Folge eines falschen Verständnisses hinsichtlich des Singulars. Greift der Lernende daher bei der Ableitung des Singulars der Wörter $'ahyā$ (أَحْيَاءَ) und $'azyā$ (أَزْيَاءَ) auf die Grundlage des Singulars des Wortes $'ašyā$ (أَشْيَاءَ) zurück, so wird das Ergebnis sicherlich $ḥai$ (حَيَّ) und zai (زَيَّ) sein, was ein falsches Ergebnis ist, da der Singular verschieden ist, wie die folgende Tabelle verdeutlicht:

(¹) Bekanntlich bestand früher bei den Gelehrten der arabischen Sprache Meinungsverschiedenheit über die morphologische Struktur des Plurals des Wortes $'ašyā$ (أَشْيَاءَ). Allerdings stimmt die Mehrzahl der Gelehrten darin überein, dass die Wurzel des Plurals von $'ašvā$ (أَشْوَاءَ) $šai$ (شَيَاءَ) = $fā'ā$ (فَعْلَاءَ) ist. Danach kam es bei ihr zur Metathese, indem das erste *Hamza* in $šai$ (شَيَاءَ) an den Wortanfang versetzt wurde, so dass es zu $'ašyā$ (أَشْيَاءَ) = $la'ā$ (لَفْعَاءَ) wurde.

Plural	morphologische Struktur	Singular	morphologische Struktur
أشياء ^{ʾašyā}	أَفْعَاءُ ^{lafʿā}	شيءٌ ^{šai}	فَعْلٌ ^{faʿl}
أحياءٌ ^{ʾaḥyā}	أَفْعَالٌ ^{ʾafʿāl}	حيٌّ ^{ḥayy}	فَعْلٌ ^{faʿl}
أزياءٌ ^{ʾazyā}	أَفْعَالٌ ^{ʾafʿāl}	زيٌّ ^{ziyy}	فَعْلٌ ^{faʿl}

Im semantischen Bereich kommt es zu Fehlern insbesondere dann, wenn der Lernende nicht zwischen den Bedeutungen der beiden Wörter ^{ʾaḥyā} (أحياء) und ^{ʾiḥyā} (إحياء) „Wiederbelebung“ unterscheidet. Der Unterschied zwischen beiden wird durch den Vokal des Hamza (الهمزة) bestimmt, da das erste mit *Fatha* (الفَتْحَة) auf den Plural, während das zweite mit *Kasra* (الكَسْرَة) auf den Infinitiv hinweist. Findet der Lernende das Wort ohne *Hamza* vor – was in arabischen Texten häufig vorkommt –, dann ist er einer falschen Analogie erlegen, da die im Text möglicherweise beabsichtigte Bedeutung diejenige des zweiten und nicht des ersten Wortes ist. Doch der Lernende setzt dann *Fatha* anstelle von *Kasra*, während notwendigerweise das Wort ^{ʾiḥyā} (إحياء) analog zum Wort ^{ʾiḥṣā} (إحصاء) „Statistik“ gebildet wird.

Die Anwendung des Grundsatzes der Analogie führt zu einem sprachlich richtigen Zustand, der mit den Regeln der arabischen Sprache übereinstimmt. Allerdings wird der Lernende davon überrascht, wie wenig dieser Fall in der arabischen Sprache der Gegenwart tatsächlich angewandt wird. Ein Beispiel hierfür ist, dass wenn der Lernende den Plural des Wortes ^{maḥzūr} (مَحْظُور) wissen will, er aus dem verbreiteten Wort ^{maḥdūr} (مَحْدُور) den Analogieschluss in folgender Weise ziehen kann:

Singular	Plural
مَحْدُورٌ ^{maḥdūr}	مَحَادِيرٌ ^{maḥādir}
مَحْظُورٌ ^{maḥzūr}	??????
	مَحَاطِيرٌ ^{maḥāzīr}

Die Pluralform, zu der der Lernende gelangt ist, ist entsprechend des Grundsatzes der Analogie richtig und stimmt mit den Regeln der arabischen Sprache überein, allerdings ist die im modernen gebräuchliche Pluralform *mahẓūrāt* (مَحْظُورَات), und vielleicht wird der Lernende erstaunt sein, wenn er die von ihm ermittelte Pluralform *mahāzīr* (مَحَاطِير) in vielen arabischen Wörterbüchern nicht findet.

Da sich die arabische Sprache nun durch die Erscheinung von einander ähnlichen Einzelwörtern auszeichnet, ist es nur natürlich, dass diese Erscheinung beim Erlernen des Arabischen eine fruchtbare Umgebung für das Auftreten negativer Ergebnisse als Folge falscher Analogie bildet. Daher beschränkt sich der Einfluss falscher Analogie nicht nur auf das vorangehende Beispiel, sondern auch andere Wörter sind ihm ausgesetzt. Es hat hier nichts zu sagen, weitere Beispiele für den negativen Einfluss falscher Analogie anzuführen zu können, sondern wichtig ist die Bestätigung für das Eintreten dieser Erscheinung und auf sie aufmerksam zu werden.

Die falsche Analogie ist ein zu jeder Zeit des Lernens und in allen Lebensstadien zu erwartendes Ergebnis, das nicht bei einer bestimmten Schicht von Menschen Halt macht. Daher beschränkt sich falsche Analogie nicht auf diejenigen, die die arabische Sprache erlernen, sondern wir finden sie auch bei den Muttersprachlern, wenn sie, ohne Kenntnis der Regeln des Arabischen, von einem Wortlaut ausgehend, im Analogieschluss die Form für einen anderen Wortlaut bilden. Ein Beispiel hierfür ist die Bildung des Plurals *qalā'il* (قَلَائِل) vom Singular maskulin *qalīl* (قَلِيل): So sagen sie: *ar-riḡāl al-qalā'il* (الرِّجَالُ الْقَلَائِلُ), wobei sie diese Pluralform auf Grund der Ähnlichkeit der morphologischen Struktur anderer verbreiteter Wörter gebildet haben, wie dem Wort *šadā'id* (شَدَائِد). Und so verwechseln sie das auf das Maskulin hinweisende Adjektiv *qalīl* (قَلِيل) mit dem auf das Feminin hinweisenden Adjektiv *qalīla* (قَلِيلَةٌ), da die Pluralform von *qalīl* für das Maskulin 'aqillā' (أَقِلَاء) oder *qulul* (قُلُل) ist. Die Pluralform von *qalīla* (قَلِيلَةٌ) jedoch lautet *qalā'il* (قَلَائِل). Bestätigt wird diese Verwechslung bei der Pluralform dadurch, dass das auf das Maskulin hinweisende

Adjektiv *šadīd* (شَدِيد) die Pluralform *ʿašiddāʿ* (أَشِدَّاء) hat, während das auf das Feminin hinweisende Adjektiv *šadīda* (شَدِيدَة) sie auf *šadāʿid* (شَدَائِد) bildet.

Ein weiteres Beispiel ist der Gebrauch der Pluralform *mudarāʿ* (مُدْرَاء) für den Singular *mudīr* (مُدِير). Dieser Fehler ist darauf zurückzuführen, dass die Leute meinen, das Wort *mudīr* (مُدِير) hätte seine Grundform nach dem Paradigma *faʿīl* (فَعِيل), dessen Pluralform nach dem Paradigma *fuʿalāʿ* (فُعَلَاء) gebildet wird, während es richtig heißen *mudīrūn* (مُدِيرُونَ) / *mudīrīn* (مُدِيرِينَ) muss.

Bekanntlich werden die linguistischen Regeln für den Lernenden zur Last, wenn sie nicht mit praktischen Beispielen verbunden sind, was auch auf die einander ähnlichen Wörter zutrifft. Daher ist es möglich, die Idee zu übernehmen, einander ähnliche Vokabeln zusammenzustellen, damit sie dem Lernenden und dem Lehrer zur Verfügung stehen.

4. Abfassung einer Liste mit einander ähnlichen Vokabeln

Es ist kein leichtes Unterfangen, einander ähnliche Vokabeln zusammenzustellen. Vielmehr erfordert dies Ausdauer und Genauigkeit, insbesondere wenn ihre Zusammenstellung zum Zwecke des Unterrichts der arabischen Sprache als Fremdsprache geschieht. Daher müssen die Vokabeln für die Liste unbedingt mit großer Sorgfalt ausgewählt werden, und die Liste muss sich durch den sprachlichen Regeln kontinuierliche ähnliche Wörter auszeichnen, damit der Lernende nicht auf Widersprüche stößt, so dass er einen Fehler macht, da die Existenz der Liste umsonst und nutzlos ist, wenn sie ihr Unterrichtsziel nicht verwirklicht. Vielmehr wird das Lernen mit ihr zum einem gefährlichen Abenteuer.

Es ist nicht der Hauptzweck der Liste, tausende von Wörtern zusammenzustellen, da es der Grundsatz der Ähnlichkeit der Vokabeln ist, der die Zahl der Wörter bestimmt. Vielmehr ist der Zweck, im Arabischunterricht daraus Nutzen zu ziehen.

Sooft die Vokabeln für das Lernen nützlich sind, ist der Bedarf an ihrem Vorkommen in der Liste dringlich.

Wenn wir zur Idee der Schaffung einer Liste mit einander ähnlichen Vokabeln auffordern, bedeutet das nicht, dass diese Liste ein Ersatzmittel für alle anderen Mittel oder ein einziger Zauberstab sein wird. Vielmehr handelt es sich bei ihr um ein zusätzliches Mittel, da die Listen und Tabellen in irgendeiner Sprache auf der Grundlage einer wichtigen Idee beruhen, nämlich dem Lernenden die Mühe der Suche nach zahlreichen linguistischen Themen auf dem weiten Feld der Sprache abzunehmen.

Wenn wir danach trachten, eine Liste zu erstellen, die diese Art von Wörtern vereint, dann dann können wir in den folgenden allgemeinen Punkten Anleitung suchen:

1. Die Zuhilfenahme einer Anzahl von morphologischen Strukturen, die mit anderen nicht verwechselt werden und die beim Lernenden nicht zu Verwechslung führen, insbesondere morphologische Strukturen, die Affixe enthalten, wie: *istifāʿal* استِنْفَعَال , *ʾafʿilā* أَفْعَالَاء , *faʿāʿil* فَعَائِل , *fawāʿil* فَوَاعِل , *ʾafāʿil* أَفَاعِل , *mafāʿil* مَفَاعِيل , *iftaʿal* اِفْتَعَلَ usw.
2. Unter Zugrundelegung des vorangehenden Punktes sollte man einander ähnliche morphologische Strukturen vermeiden, die sich nur durch die Vokalisierung unterscheiden, wie: *fāʿal* فَعَال , *faʿil* فَعِيل , *fuʿul* فُعُول , *faʿl* فَعْل , usw, da die meisten Probleme bei dieser Art von morphologischen Strukturen auftreten.
3. Aufmerksamkeit für die in der arabischen Sprache der Gegenwart am verbreitetsten und gebräuchlichsten Vokabeln.
4. Konzentration auf diejenigen Wörter, die auf Substantive und nicht auf Verben hinweisen, da die mit den Verben verbundenen linguistischen Themen zahlreich und ihre morphologischen Strukturen einander ähnlich sind und dies zur Verzettelung des Lernenden führt. Weiterhin beruhen die meisten in den Texten der Liste vorkommenden Vokabeln auf Substantiven. Verfolgen wir die Vokabeln in

einem irgendeinem Text entnommenen Abschnitt, werden wir – durch die Durchführung eines einfachen statistischen Vorgangs – bemerken, dass der Gebrauch von Substantiven vor demjenigen von Verben vorherrscht.

5. Man kann in der Liste linguistische Informationen hinzufügen, indem man verschiedene mit dem Wort verbundene sprachliche Dinge erwähnt, wie Plural, Singular, Infinitiv usw.
6. Man kann dem Lernenden die Wahl des Schlüsselworts überlassen, so dass er es entsprechend seines Wunsches und seiner Zufriedenheit mit dem gewählten Wort bestimmt.
7. Das Bestreben, die Vokalisierung so anzuwenden, dass sie mit den arabischen Wörterbüchern übereinstimmt.
8. Je größer die Konzentration auf die Suche nach den Wörtern gemeinsamen Buchstaben ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, eine große Zahl von einander ähnlichen Wörtern zu finden, aber auch das Gegenteil ist richtig.
9. Danach zu streben, dass die Vokabeln einander im letzten Buchstaben ähneln, und an diesem Grundsatz festzuhalten, gehen auf den Einfluss der Ähnlichkeit im letzten Teil der Wörter beim Auswendiglernen der Vokabeln zurück. Vielleicht erweitern wir das Feld des letzten Teils durch die Hinzufügung eines anderen Buchstaben, damit der letzte Teil aus zwei oder mehr Buchstaben besteht. Diese Hinzufügung wird durch die Natur und Zahl der Vokabeln bestimmt, weswegen diese Hinzufügung der einschätzenden Verfügungsgewalt des Verfassers der Liste untersteht. Allerdings stößt der Verfasser der Liste in einigen Fällen auf ein Einzelwort, das in ein paar der ersten und dem letzten Buchstaben mit zahlreichen anderen Wörtern übereinstimmt. Gleichzeitig stimmt es mit einem anderen Wort in allen ersten Buchstaben mit Ausnahme des letzten überein. Wie sollen wir in diesem Fall verfahren? Es gibt hier zwei Optionen: (1) das Wort zusammen mit seinesgleichen des ersten Falls lassen, (2) es mit dem Wort des zweiten Falls zusammenzutun, wo die Ähnlichkeit in den meisten Buchstaben verwirklicht ist,

wie das Wort *istiftā* استِفْتَاء , zu dem wir 25 verbreitete ihm ähnliche Wörter finden, jedoch mit jeweils zwei unterschiedlichen Buchstaben, wie *istiṭnā* استِئْتَاء , *istignā* استِغْنَاء , *istilqā* استِلْقَاء usw. Gleichzeitig stimmt es in allen Buchstaben mit Ausnahme des letzten nur mit dem Wort *istiftāḥ* استِفْتَاَح überein.

10. Die Liste mit Übungen und Texten versehen, damit sie die Systematisierung der Strategien des Lernenden unterstützt.

Es ist möglich, mittels einer vom Verfasser dieser Forschungsarbeit erstellten wissenschaftlichen Statistik zur Zusammenstellung einander ähnlicher Vokabeln, die unter der morphologischen Form (dem Paradigma) *istif'āl* استِفْعَال vorkommen, ein Beispiel für den positiven Einfluss der linguistischen Listen auf das Erlernen des Arabischen vorzulegen, da das statistische Verfahren gezeigt hat, dass nahezu 150 verbreitete Wörter die Beziehung der Ähnlichkeit gemeinsam haben. Das ist eine gute Zahl, die der Hypothese von den vereinfachten Regeln dient, die wir dem Lernenden bei der Unterweisung in den Vokabeln vorlegen können, weit entfernt von trockenen linguistischen Irrgärten und morphologischen Strukturen.

Auf Grund dessen ist es dem Lehrer möglich, dem Lernenden eine einfache Regel vorzulegen, die besagt: In jedem aus sieben Buchstaben bestehenden Wort, ist die Vokalisierung nach dem folgenden Muster (استِـ ـــــــــ ـ ال) , wenn es mit der Silbe *ist* است anfängt und der vorletzte Buchstabe (*ā* : ا) ist. Hier kommt die Rolle der Ähnlichkeit, um dem Lernenden bekannten Elemente durch den melodischen Rhythmus einer großen Zahl von Vokabeln zu festigen, die der Lehrer dem Lernenden reichlich bietet. Dies kann auf eine Anzahl von anderen Regeln angewandt werden.

5. Praktische Anwendung auf diesem Gebiet

5.1. Methode

In dieser Studie hat der Verfasser dieser Forschungsarbeit die empirisch-analytische Methode verfolgt, um die Wirkung der verbreiteten einander ähnlichen

Vokabeln beim Erlernen des Arabischen als Fremdsprache zu prüfen. Der Gebrauch der Feldstudien für diese Methode geschieht mit dem Ziel, ihre Hypothesen durch die tatsächlichen und wirklichen Ergebnisse zu prüfen, zu der sie gelangt ist.

5.2. Die Stichprobe und ihre Beschreibung

Die Stichprobe wurde mit 50 Personen durchgeführt, die auf Anfängerniveau Arabisch als Fremdsprache lernen, wobei sie sich folgendermaßen verteilten:

StA	gesamt	Weiblich	männlich	Prozent
Koreanisch (Sud)	12	9	3	24 %
Armenisch	7	3	4	14 %
Türkisch	4	1	3	8 %
Italienisch	6	5	1	12 %
Deutsch	2	2	-	4 %
Taiwanisch	4	3	1	8 %
Niederländisch	2	1	1	4 %
Japanisch	2	1	1	4 %
Britisch	1	-	1	2 %
Polnisch	1	1	-	2 %
Tschetschenisch	2	-	2	4 %

Chinesisch	6	4	2	12 %
Ungarisch	1	-	1	2 %
13	50	30	20	100%

5.3. Zeitliche und örtliche Grenzen

Der Forscher führte die praktische Anwendung im Sprachenzentrum der Jordan-Universität durch. Der Grund für die Wahl dieses Zentrums ist die Tatsache, dass es zur größten und ältesten Universität in Jordanien gehört, weswegen es zu den wichtigen Zentren gezählt wird, die Arabisch als Fremdsprache unterrichten. Außerdem ist die Zahl der dort Lernenden groß, die unterschiedlicher Nationalität sind. Die praktische Anwendung nahm fünf Tage, mit täglich einer Unterrichtsstunde von tatsächlicher Dauer einer ganzen Stunde, in Anspruch und fand im Wintersemester 2015–16 statt.

5.4. Statistische Mittel

1. Die Prozentsätze.

2. Das arithmetische Mittel:

$$\bar{x}_{\text{arithm}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

3. Varianz (Stochastik):

$$\sigma^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}$$

4. Das arithmetische Mittel.

5. Kuder-Richardson-Formel 20 (zur Berechnung der Prüfungsreliabilität)

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} \cdot \left(\frac{s_X^2 - \sum_{i=1}^n p_i q_i}{s_X^2} \right)$$

6. Excel Programm.

5.5. Instrumente zur praktischen Anwendung

Um die Hypothesen der Studie zu prüfen, hat der Forscher drei Hauptinstrumente eingesetzt:

5.5.1. Unterrichtsstoff

Der Unterrichtsstoff in dieser Studie sind die verbreiteten einander ähnlichen Vokabeln. Da die Vokabeln der arabischen Sprache zahlreich sind, ist es unmöglich, die Hypothesen irgendeiner Feldstudie ganz im großen Umfang dieser Vokabeln zu behandeln, weswegen der Forscher sich auf einige linguistische Themen beschränkt hat, an denen er die Hypothese dieser Studien zur Anwendung bringt, damit sie ein Anzeiger sein sollen, der den Erfolg oder den Misserfolg der einander ähnlichen Vokabeln beim Lernen bestätigt. Hierauf hat er die mit diesem linguistischen Thema in Zusammenhang stehenden Vokabeln zusammengestellt.

Auf Grund dieser Sachlage hat der Forscher die folgenden linguistischen Themen gewählt:

1. Die gebrochenen Plurale: Die Zahl der morphologischen Formen dieses Plurals beträgt mehr als 30, von denen der Forscher vier ausgewählt hat:

– *'af'ilā'* (أَفْعِلَاءَ): Diese Form ist der Plural von:

a) *fā'il* (فَاعِلٍ): Die Wörter dieser Form sind vom Verb mit drittem schwachen Radikal (*al-fi'l al-mu'tall an-nāqis* الفِعْلُ الْمُتَعَلِّ النَّاقِصُ Verbum tertiae infirmae)⁽¹⁾ abgeleitet und weisen auf eine Eigenschaft der verstandesbegabten männlichen Person hin, wie der Singular *nabiyy* (نَبِيٍّ) „Prophet“, Pl. *'anbiyā'* (أَنْبِيَاءَ).

b) *fā'il* (فَاعِلٍ): Die Wörter dieser Form sind vom Verb mit verdoppeltem mittleren, bzw. letztem Radikal (*al-fi'l al-muḍā'af* الفِعْلُ الْمُضَعَّفُ Verbum mediae

(¹) Dem auf einen schwachen Radikal endenden Verb, wie *ramā* رَمَى, *sa'ā* سَعَى usw.

geminatae)⁽¹⁾ abgeleitet und weisen auf eine Eigenschaft der verstandesbegabten männlichen Person hin, wie der Singular *dalīl* (دليل) „Führer“, Pl. *ʿadillāʿ* (أدلاء).

- *fāʿālāʿ* (فَعَالِي): Diese Form ist der Plural der Singularform *fāʿīla* (فَعِيلَة): Die Wörter dieser Form sind vom Verb mit drittem schwachen und verdoppelten Radikal (*al-fiʿl al-muʿtall an-nāqis* الفِعْلُ الْمُعْتَلُّ النَّاقِصُ Verbum tertiae infirmae) abgeleitet und weisen auf ein Feminin hin, wie der Singular *šaziyya* (شَظِيَّة) „Splitter“, Pl. *šazāyā* (شَظَايَا).
- *fāʿāʿil* (فَعَائِل): Diese Form ist der Plural der Singularform *fāʿīla* (فَعِيلَة). Der Unterschied zwischen dieser Form und der vorherigen besteht darin, dass diese Form auf ein Feminin hinweist, ist jedoch nicht vom Verb mit drittem schwachen Radikal (*al-fiʿl al-muʿtall an-nāqis* الفِعْلُ الْمُعْتَلُّ النَّاقِصُ Verbum tertiae infirmae) abgeleitet, wie der Singular *qabīla* (قَبِيلَة) „Stamm“, Pl. *qabāʿil* (قَبَائِل).
- *fuʿāla* (فُعَلَة): Diese Form ist der Plural der Singularform *fāʿīl* (فَاعِل), und die Einzelwörter dieser Form weisen auf die Eigenschaft einer verstandesbegabten männlichen Person hin. Sie endet auf den Buchstaben *ī* (ي), und solche Wörter werden *ism manqūš* (اسْمٌ مَنْقُوشٌ) genannt, wie der Singular *ṭāhī* (طَاهِي), Pl. *ṭuhā* (طُهَاهَة) „Koch/Köche“.

2. Das Thema Diktat: Der Forscher wählte zu diesem Thema folgendes aus:

- *Hamzat al-waṣl* (هَمْزَةُ الْوَصْلِ) „Hilfshamza“, das häufig in den Infinitiven der fünf- und sechsbuchstabigen erweiterten Verben vorkommt: *istifʿāl* (اسْتِفْعَال), *iftiʿāl* (اِفْتِعَال), *infiʿāl* (اِنْفِعَال).
- *Al-Hamza al-mutawassita* (الْهَمْزَةُ الْمُتَوَسِّطَةُ) „Hamza in der Wortmitte“, insbesondere die Wörter der Form *fāʿīl* (فَاعِل).

(¹) Dem Verb mit sich wiederholendem Radikal, wie *šadda* شَدَّ, *ʿadda* عَدَّ usw.

3. Die Themen der Orthographie, des Auswendiglernens und des angewandten Lesens sind keine spezifisch linguistischen Themen, weswegen es möglich ist, die mit den vorangehenden Themen zusammenhängenden Wörter zu Hilfe zu nehmen.

Nach Bestimmung der linguistischen Themen zählte der Forscher die verbreiteten einander ähnlichen, mit diesen Themen verknüpften Vokabeln, insbesondere nur die Substantive. Da die arabische Sprache ein Wörterbuch für verbreitete einander ähnliche Vokabeln vermissen lässt, erforderte dies vom Forscher nicht wenig Zeit, die er selbst mit der Erfassung dieser Vokabeln verbrachte, um sich in seiner Studie auf sie zu stützen.

Bei der Zusammenstellung der Vokabeln nahm der Forscher das *Muğam al-Waṣīṭ* (المُعْجَم الوَسِيط)⁽¹⁾ zu Hilfe, und nach deren Zusammenstellung klassifizierte er sie entsprechend ihrer Ähnlichkeit zueinander, insbesondere was die Ähnlichkeit der Endbuchstaben betrifft. Hierauf ordnete er sie in besonderen Gruppen in Tabellenform an, doch ist diese Anordnung oder Klassifizierung nicht feststehend, da es möglich ist, dass sie sich von Person zu Person oder von Lernendem zu Lernendem entsprechend der für ihn geeigneten Methode ändert.

Die zu diesen Themen vom Forscher ermittelten Vokabeln belaufen sich auf 684 Wörter, die sich folgendermaßen verteilen:

Themen		Die Strukturen	Zahl
Das Diktat	Das Hilfshamza	Istif'āl (Infinitiv)	148
		Ifti'āl (Infinitiv)	212
		Infi'āl (Infinitiv)	87
	<i>Hamza in der Wortmitte</i>	Fā'il	64

⁽¹⁾ Es stimmt zwar, dass dieses Wörterbuch kein genaues Bild von den verbreiteten Vokabeln liefert, aber es versorgt uns mit den meisten, im heutigen Arabisch verbreiteten Vokabeln. Was die Frage der Bestimmung des Verbreitungsprozentsatzes der Vokabeln angeht, so ist dies eine umstrittene Angelegenheit. Allerdings können wir sie übergehen, wenn wir wissen, dass 80–90 % der Gesamtheit der Vokabeln einer jeden Liste meistens in den verschiedenen Bereichen verbreitet sind.

Die gebrochene Plurale	(al-ism al-manqūṣ ^{الاسم المنقوص})	Fā'il (Singular) / Fu'ala (Plural)	26
	(das doppelhaltige Verb)	Fā'il (Singular) / ʾaf'ilā' (Plural)	21
	(Verba Tertiae Infirmæ)	Fā'il (Singular) / ʾaf'ilā' (Plural)	19
	(das doppelhaltige Verb)	Fā'ila (Singular) / fa'ālā (Plural)	25
	(ohne das doppelhaltige Verb)	Fā'ila (Singular) / Fa'ā'il (Plural)	82
			684

Diese Tabelle ist eine Zusammenfassung der Gesamtheit der Vokabeln, die in den am Ende dieser Studie beigefügten Listen erscheinen. Bei genauer Betrachtung der vorstehenden Tabelle und der Vokabellisten bemerken wir folgende Themen:

1. Die Zahl verbreiteter Vokabeln mit Hilfshamza beträgt 447, und diese Wörter treten als Infinitive der Formen *istif'āl* (استِفْعَال), *infī'āl* (اِنْفِعَال) und *ifti'āl* (اِفْتِعَال) auf. An erster Stelle der Häufigkeit der das Hilfshamza gebrauchenden Vokabeln kommt die Form *ifti'āl* (اِفْتِعَال) mit 212 Wörtern, was einem Prozentsatz von 47,2 entspricht, hierauf die Form *istif'āl* (استِفْعَال) mit 148 Wörtern, was 33,1 % entspricht, und schließlich die Form *infī'āl* (اِنْفِعَال) mit 87 Wörtern, was 19,5 % entspricht.
2. Die Zahl der Wörter, die in der Pluralform ʾaf'ilā' (أَفْعِلَاء) auftreten, beträgt 40, wobei 19 Wörter davon auf die von den Verba Tertiae Infirmæ abgeleitete Singularform *fa'il* (فَعِيل) entfallen und 21 auf die vom Verb mit verdoppeltem letzten Radikal abgeleitete Singularform *fa'il* (فَعِيل).
3. Die Kenntnis von 135 Wörtern begünstigt auf der Grundlage der Analogie den lernen von mit 549 anderen Wörtern verbundenen linguistischen Themen, und die

135 Wörter stellen 19,73 % der Gesamtheit der Wörter dar, die sich auf die folgenden morphologischen Formen verteilen:

die morphologische Struktur	Die Zahl der Analogiewörter	Die Zahl der ähnlichen Wörter
Istif ^ʿ āl	22	126
Ifti ^ʿ āl	23	189
Inf ^ʿ āl	19	68
Fā ^ʿ il (für Hamza)	16	48
Fā ^ʿ il (Singular) / ʾaf ^ʿ ilā ^ʾ (Plural) Vom doppelhaltige Verb	8	13
Fā ^ʿ il (Singular) / ʾaf ^ʿ ilā ^ʾ (Plural) Vom doppelhaltige Verb	6	13
Fā ^ʿ il (Singular) / Fu ^ʿ ala (Plural) Vom (al-ism al-manqūṣ ^{الاسم المنقوص})	12	14
Fā ^ʿ īla (Singular) / fa ^ʿ ālā (Plural) (das doppelhaltige Verb)	13	12
Fā ^ʿ īla (Singular) / Fa ^ʿ āʾil (Plural) (ohne das doppelhaltige Verb)	16	66
	135	549

4. Die 135 Wörter unterscheiden sich voneinander in der Zahl der Vokabeln, anhand derer analoge Schlüsse gezogen werden, und so finden wir beispielsweise Wörter, mit denen wir wegen des Fehlens anderer ihnen ähnlicher Wörter keine Analogie betreiben können. Andererseits finden wir ein einziges Wort, zu dem wir im Analogieschluss 25 ihm ähnliche Wörter finden können, oder ein weiteres Wort mit 15 ihm ähnlichen Wörtern usw.

5. Die meisten einander ähnlichen Wörter enden auf die folgenden Buchstaben: (ء ، ر ، ل ، ب ، د ، ع ، م ، ف ، ف ، م ، ع ، د ، ب ، ل ، ر ، ء), wobei die Zahl der auf diese Buchstaben endenden Wörter 363 beträgt, was mit den linguistischen Statistiken übereinstimmt, die die Häufigkeit der Wörter bekräftigen, die auf diese Buchstaben enden. Daher haben die Dichter diese Buchstaben in den Endreimen ihrer Gedichte häufig gebraucht. Wenn wir beispielsweise den Dichter al-Mutanabbī (الْمُتَنَبِّي) nehmen, dann finden wir, dass er in 215 Gedichten diese Buchstaben zugrunde legte, indem er den Buchstaben Lām (*al-lām* اللَّام) in 48 Gedichten, Mīm (*al-mīm* المِيم) in 39, Bā' (*al-bā'* البَاء) in 35, Dāl (*ad-dāl* الدَّال) in 34, Rā' (*ar-rā'* الرَّاء) in 30, Fā' (*al-fā'* الفَاء) in 12, das Hamza (*al-hamza* الهمزة) in 9 und 'Ain (*al-'ain* العَيْن) in 8 Gedichten verwendete.
6. Der Leser wird das Fehlen einiger Wörter der Form *ifti'āl* (اِفْتِعَال) bemerken, wie *iṣṭihāb* (اِصْطِحَاب), *iḍtirāb* (اِضْطِرَاب), *iṭṭirād* (اِطْرَاد), *iddiḥār* (اِدْخَار), *izdiḥām* (اِزْدِحَام). Der Grund dafür, warum der Forscher diese Wörter ausgenommen hat, liegt darin, dass sie sich von ihresgleichen durch das Fehlen des dritten Buchstabens *t* (ت) unterscheiden. Dieser Unterschied ist auf eine morphologische Angelegenheit zurückzuführen, die „Austausch“ (*al-'ibdāl* الإِبْدَال) genannt wird. Ursprünglich müssten diese Wörter folgendermaßen lauten: *iṣṭihāb*, *iḍtirāb*, *iṭṭirād*, *iddiḥār*, *izdiḥām*, doch wenn die Buchstaben *ṣ* (ص), *ḍ* (ض), *ṭ* (ط), *ẓ* (ظ) vor dem Buchstaben *t* (ت) in der Form *ifti'āl* (اِفْتِعَال) zu stehen kommen, wird *t* (ت) durch *ṭ* (ط) und ebenso *d* (د), *ḍ* (ذ), *z* (ز) vor *t* (ت), wird dieses durch *d* (د) ersetzt.
7. Bei der Zusammenstellung der Wörter zeigt sich, dass es einige wenige Wörter gibt, die den Lernenden zur Anwendung „falscher Analogie“ bringen können, woraus sich Fehler bei der Herleitung von linguistischen Themen ergeben, wie:
- das Wort *istimā'* (اِسْتِمَاع) „Zuhören“, von dem der Lernende meinen kann, dass es von der Form *istif'āl* (اِسْتِفْعَال) herkommt, weil es mit der Buchstabengruppe *isti* (اِسْتِ) anfängt, wohingegen dieses Wort jedoch von der Form *istif'āl* (اِفْتِعَال) stammt. Der zu erwartende Fehler des Lernenden liegt nicht in der Orthographie

des Hamza (*al-hamza* الهمزة), da das Hamza in beiden Formen „Hilfshamza“ (*hamzat al-waṣl* همزة الوصل) ist. Vielmehr liegt er in der Vokalisierung, insbesondere wenn der Lernende vergisst, dass ein Wort der Form *istifāʿāl* (استفعاال) stets aus 7 Buchstaben besteht, während wir diese Zahl nicht im Wort *istimāʿ* (استماع) finden, das aus 6 Buchstaben besteht

- das Wort *ittibāʿ* (اتباع), das in seiner orthographischen Gestalt dem Plural *ʾatbāʿ* (أتباع) „Gefolgsleute“ ähnelt, Sg. *tābiʿ* (تابع) „Gefolgsmann“, insbesondere bei Fehlen der Vokalisierung und des Hamza im Schriftbild, so dass die beiden Wörter gleich erscheinen
- das Wort *naqīq* (نقيق) „Quaken“, das dem Wort *šaqīq* (شقيق) „Bruder“ ähnelt, wobei der Lernende möglicherweise die Pluralform *ʾaniqqāʾ* (أنقاء) analog zur Pluralform *ʾašiqqāʾ* (أشقاء) „Brüder“ bildet, was eine falsche Analogie ist, da das Wort *naqīq* (نقيق) nicht auf die Eigenschaft einer vernunftbegabten männlichen Person hinweist und daher keinen Plural hat
- der bestimmte Artikel *al* (ال التعريف) führt den Lernenden stets zu falscher Analogie, wie das Wort *at-tamās* (التماس) „Berührung“, das dem Wort *iltimās* (التماس) „Petition“ ähnelt. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass das erste den bestimmten Artikel enthält und ein Infinitiv (Verbalnomen) des Verbs *tamāssa* (تماس) nach der Form *at-tafāʿul* (التفاعُل) ist, während es sich beim zweiten um einen Infinitiv (ein Verbalnomen) des Verbs *iltamasa* (التمس) nach der Form *iftiʿāl* (افتعاال) handelt, wobei der Buchstabe Lām (*al-lām* اللام) darin ursprünglich und nicht ein Teil des bestimmten Artikels ist.

8. Es muss unbedingt auf die Ausnahmen hingewiesen werden, die sich von ihresgleichen unter den einander ähnlichen Wörtern unterscheiden, insbesondere unter den einander ähnlichen Wörtern, die in der Form *faʿīl* (فَعِيل) des Verbs mit drittem schwachen Radikal (*al-fiʿl al-muʿtall an-nāqiṣ* الفعل المعتل ناقص) Verbum

tertiae infirmae) auftreten, da ihr Plural ursprünglich in der Form *'af'ilā'* (أَفْعِلَاءٌ) vorkommt. Allerdings verstoßen sie gegen diese Regel, wie in den folgenden Beispielen:

- *ṣabiyy* (Sg.): *ṣibyā/ṣibyān* صَبِيَّان / صَبِيَّة (Pl.) „Knabe/Knaben“
- *sabiyy* (Sg.): *sabāyā* سَبَائِيَا (Pl.) „Sklave/Sklaven“
- *'aliyy* (Sg.): *'ilyā* عَلِيَّة (Pl.) „höher“.

9. Beim Erwerb anderer sprachlicher Themen können wir aus den vorangehenden Vokabeln Nutzen ziehen, wie:

- der Schreibung des Hamza am Wortende (*al-hamza al-mutaṭarrifa* الهمزة المنطرفة).
- der Schreibung des „gebundenen“ Tā' (*at-tā' al-marbūṭa* التاء المربوطة) in der Pluralform *fu'ala* (فُعَلَاءُ), da dieses mit dem „offenen“ Tā' (*at-tā' al-maftūḥa* التاء المفتوح) in anderen Wörtern verwechselt werden kann, wie in: *tiqāt* (ثِقَاتٌ) „zuverlässige Personen“, *rufāt* (رِفَاتٌ) „Überreste“, *banāt* (بَنَاتٌ) „Töchter“, *'aṣwāt* (أَصْوَاتٌ) „Stimmen, Geräusche“ usw.

Hat der Lernende die Fähigkeit erworben, Analogieschlüsse aus den einander ähnlichen Vokabeln zu ziehen, dann hat er die Grenze, bei ihrer Schreibung Fehler zu machen, überschritten, da das Tā' al-marbūṭa in Wörtern im Plural nach der Form *fu'ala* (فُعَلَاءُ) stets nach dem Buchstaben *Alif* (الألف) zu stehen kommt, während andernfalls Tā' al-maftūḥa (التاء المفتوح) steht.

5.5.2. Unmittelbarer Unterricht

Um den das Arabische als Fremdsprache Erlernenden den Lehrstoff darzubieten, war es für den Forscher notwendig, die Methode des unmittelbaren Unterrichts anzuwenden, was folgendermaßen ablief:

- Der Forscher begann die Unterrichtsschritte damit, die Ziele der praktischen Anwendung kurzgefasst darzulegen. Weiterhin erläuterte er ihnen, dass diese

Anwendung im praktischen Bereich ein notwendiger Teil einer wissenschaftlichen Forschung ist, die diejenigen zum Ziel hat, die Arabisch als Fremdsprache lernen, weswegen die Angelegenheit von ihnen erfordert, Interaktion und Interesse erkennen zu lassen. Die Lernenden zeigten ihre völlige Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit dem Forscher und ernsthafte Interaktion.

- Dann ging der Forscher daran, die Lernenden mit der Besonderheit der Ähnlichkeit im Wortlaut und in der Schreibweise der Vokabeln in der arabischen Sprache, die zahlreiche Beispiele dieser Art von Vokabeln umfasst, bekannt zu machen. Hierauf unterbreitete er ihnen Muster dieser Vokabeln, insbesondere derjenigen, die im Arabischen häufig gebraucht werden und die einander in den meisten Buchstaben und Vokalzeichen ähnlich sind. Die Unterbreitung dieses Themas war mit mannigfaltigen Übungen verknüpft, um die Aufnahmefähigkeit der Lernenden für den Begriff der einander ähnlichen Vokabeln zu unterstützen.
- Nachdem der Forscher zuversichtlich war, dass die Lernenden die Bedeutung der einander ähnlichen Vokabeln erfasst hatten, fing er damit an, die Möglichkeit zu verdeutlichen, aus diesen Vokabeln beim Arabischunterricht Nutzen zu ziehen. Am Anfang stand das Thema des Hilfshamza (*hamzat al-waṣl* هَمْزَةُ الْوَصْلِ), indem er ihnen erläuterte, was mit diesem Hamza bezweckt ist. Hierauf erklärte er ihnen mittels der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln seine Stellung in der arabischen Sprache. Er wählte einige Vokabeln als Beispiele aus, die unter die drei morphologischen Formen *istif'āl* (اسْتِفْعَال), *ifti'āl* (اِفْتِعَال) und *infi'āl* (اِنْفِعَال) fallen und bei denen die Zahl ihrer Wörter 25 beträgt, durch die wir in Analogie auf 295 weitere Wörter schließen können. Es muss unbedingt darauf aufmerksam gemacht werden, dass wenn der Forscher den Fachbegriff „morphologische Formen“ erwähnt, dies nicht bedeutet, dass er sie so unterrichtete, wie sie in der Morphologie bekannt sind, sondern dass er sich mit der Methode der Analogie auf das Beispiel und nicht auf die Regel stützte. Was das Thema der morphologischen

Formen angeht, so gebrauchte der Forscher es nur zum Zwecke der Beschränkung der Wörter.

- Das zweite Stadium beschäftigte sich mit Hamza in der Wortmitte (*al-hamza al-mutawassifa* الهمزة المتوسطة), indem der Forscher den Lernenden 6 Hauptvokabeln darbot. Sodann erklärte er ihnen, wie man aus ihnen durch Analogie auf 31 weitere Wörter schließen kann, in denen das Hamza richtig so (أ) geschrieben und das Wort morphologisch richtig vokalisiert wird.
- Das dritte Stadium beschäftigte sich mit den gebrochenen Pluralen (*ǧumūʿ at-taksīr* جُمُوع التَّكْسِيرِ), indem der Forscher erläuterte, dass der Plural (الجمع) in der arabischen Sprache sich von demjenigen in zahlreichen anderen Sprachen unterscheidet und aus drei Arten besteht, wobei diejenige Art, auf die sich die Studie konzentriert, die gebrochenen Plurale sind. Hierauf bestimmte er ihnen vier Teile dieses Plurals, die im Unterricht vorgenommen wurden, ohne auf das Thema der morphologischen Formen einzugehen, indem er ihnen diese Teile anhand von 22 hauptsächlich Wörtern unterbreitete, von denen in Analogie auf 88 weitere Wörter geschlossen werden kann. Der Forscher verfolgte mit den Lernenden in der Unterweisung in diesem Thema die Methode der Schlussfolgerung, d. h. die Beteiligung des Lernenden beim Vorgang der Erschließung der den einander ähnlichen Wörtern gemeinsamen linguistischen Themen.
- Der Forscher machte die Lernenden darauf aufmerksam, dass die einander ähnlichen Vokabeln, die er ihnen dargeboten hatte, beim Erlernen der vorangehenden linguistischen Themen helfen, wie auch bei der Vokalisierung.
- Im Stadium der Wiederholung der Lektionen stellte der Forscher den Lernenden einfache Regeln für die einander ähnlichen Vokabeln auf, die ihnen bei der richtigen Anwendung dieser Vokabeln beim Lernen helfen sollen. Zu diesen Regeln zählt, dass diejenigen Wörter, die mit der Buchstabengruppe *ist* (است) anfangen und aus 7 Buchstaben bestehen, folgendermaßen volkalisiert werden: (ا + ا + ا + ا + ا + ا + ا)

-), oder die Wörter, die dem Schriftbild nach aus vier Buchstaben bestehen und auf *yya* (ية) enden, ihren Plural auf die Buchstabengruppe *āyā* (ايا) nach dem zweiten Buchstaben bilden, wie das Wort *šaziyya* (شَظِيَّة) „Splitter“, Pl. *šazāyā* (شَظَايَا).

- Der Forscher forderte von den Lernenden, sich gut auf die Vokabeln zu konzentrieren, die ihnen dargeboten wurden, da sie Schlüsselwörter sein würden, auf die sie sich in der Prüfung stützen müssten.

5.5.3. Die Prüfung

5.5.3.1. Ziel und Beschreibung der Prüfung

Die Prüfung zielte darauf ab, die Fähigkeit der Lernenden zu messen, die einander ähnlichen Vokabeln beim Erlernen der arabischen Sprache zu gebrauchen, insbesondere bezüglich derjenigen linguistischen Themen, auf denen sich die Hypthesen der Studie gründen. Hierbei wurden die folgenden Punkte berücksichtigt:

1. Der Forscher war darauf bedacht, dass die Vokabeln, auf die in der Prüfung zu antworten gefordert war, aus den fortgeschrittenen Stufen ausgewählt waren, von denen die Lernenden keine vorherige Kenntnis hatten und die ihnen beim unmittelbaren Unterricht nicht unterbreitet worden waren, um sicher zu gehen, dass diese Vokabeln für sie neu sein sollten, da wenn dem Lernenden ein Wort bereits bekannt ist, das ähnliche Wort in diesem Fall der Antwort nichts hinzufügt.
2. Um sich zu vergewissern, ob der Lernende das Wort kennt oder nicht, forderte der Forscher in den vier ersten Fragen, dass die Lernenden dieses Zeichen ✓ vor ein ihnen bekanntes Wort setzen sollten und dieses × vor ein ihnen unbekanntes, da es das Ziel der Prüfung war, wahre Kenntnis darüber zu erlangen, dass die Lernenden die Idee der Analogie der einander ähnlichen Vokabeln beim Erlernen linguistischer Themen anwenden, ohne sich bei der Antwort auf Abschätzung oder den Einfluss von Zufall und Glück zu stützen.

3. In jeder Frage wurden andere Buchstaben in den Wörtern gebracht und die Vokalisierung in allen in der Prüfung darauf zu antwortenden Wörtern vernachlässigt. Der Grund für die Vernachlässigung der Vokalisierung war es, jedes Hilfsmittel vom Lernenden fernzuhalten, damit er es nicht bei der Antwort auf eine andere Frage zu Hilfe ziehen konnte, insbesondere nicht bei der Frage nach der morphologischen Vokalisation.
4. Von den Lernenden wurde gefordert, das ähnliche Wort zu nennen, das ihnen dabei geholfen hatte, das in der Antwort zu findende Wort zu erkennen, um sich der Richtigkeit des ähnlichen Wortes und seiner Übereinstimmung mit dem ersten Wort zu vergewissern.
5. Der Forscher brachte in der dritten Frage der mit der Schreibung des Plurals der Wörter zusammenhängenden Prüfung absichtlich das Wort *naqīq* (نَقِيق) „Quaken“, wobei das Vorkommen dieses Wortes notwendig war, da es das Ziel war, die Lernenden darin zu prüfen, ob sie in die Falle falscher Analogien tappen oder nicht.
6. Die Zahl der auf die in der Prüfung zu antwortenden Wörter betrug 24.

Auf Grund dessen bestand die Prüfung aus 6 Fragen, die folgendermaßen verteilt waren:

- 1) erste Frage: Sie konzentrierte sich auf das „Hilfshamza“ (هَمْزَةُ الْوَصْلِ), wobei darin von den Lernenden gefordert wurde, durch ein ähnliches Wort diejenigen Wörter zu erkennen, die dieses Hamza enthalten. Die Zahl der Wörter betrug insgesamt 6.
- 2) zweite Frage: Sie behandelte das Thema „Hamza in der Wortmitte“ (*al-hamza al-mutawassīṭa* الهمزة المتوسطة) und „Hamza am Wortende“ (*al-hamza al-mutaṭarrifa* الهمزة المنطرفة) mit 5 Wörtern, wobei die Wörter mit voneinander getrennten Buchstaben gebracht wurden. Hierauf wurde von den Lernenden

gefordert, unter Berücksichtigung des richtig geschriebenen Hamza die Buchstaben miteinander zu verbinden und die Wörter zu vokalisieren.

- 3) dritte Frage: Diese Frage war speziell dem Thema der gebrochenen Plurale (*ḡumūʿ at-taksīr* (جُمُوع التَّكْسِيرِ)) gewidmet, wobei sie aus 10 im Singular stehenden Wörtern bestand, die in ihren jeweiligen Plural gesetzt werden sollten.
- 4) vierte Frage: Diese Frage prüfte, wie der Einfluss der einander ähnlichen morphologischen Vokalisation unter den Vokabeln den Lernenden beim Lesen der unvokalisierten Wörter hilft, wobei die Zahl der unvokalisierten Wörter 3 betrug und der Forscher die Lernenden im Lesen unmittelbar prüfen konnte, nämlich, indem er von ihnen die Aussprache des Wortes zu hören bekam und hierauf die entsprechende Bewertung setzte. Allerdings stellte er es dem Lernenden frei, auf diese Frage zu antworten, um sich selbst zu beurteilen, fern der direkten Beurteilung, die ihn möglicherweise vor seinen Mitschülern in Verlegenheit bringen und so sein Lesen beeinflussen hätte können. Es muss unbedingt darauf aufmerksam gemacht werden, dass der Forscher während der praktischen Anwendung einige Lernende indirekt prüfte, wie sie unvokalisierte Wörter lesen. So konnten sie diese nur unter Zuhilfenahme in ihrer morphologischen Vokalisation ähnlichen Vokabeln lesen, wobei sie befriedigend lasen.
- 5) fünfte Frage: Diese Frage war dazu da, um die Meinung der Lernenden über die für sie geeignete Methode zu erkunden, die ihnen dabei hilft, die Vokabeln auswendig zu lernen. Die Form der Antwort auf die Frage war auf zwei Optionen beschränkt: Auswendiglernen der in ihren Buchstaben einander ähnlichen Vokabeln oder der in ihren Buchstaben unterschiedlichen Vokabeln.

- 6) sechste Frage: Nach dem direkten Unterricht mit den Lernenden wollte der Forscher wissen, wie die Lernenden den Einfluss der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln beim Erlernen des Arabischen im allgemeinen beurteilen. Fand der Lernende diese Strategie für sich geeignet, dann antwortete er mit „Ja“, und fand er sie für sich ungeeignet, dann antwortete er mit „Nein“.

5.5.3.2. Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Prüfung

Mit „Reliabilität“ ist gemeint, dass die Prüfung im Falle ihrer Anwendung bei einem zweiten Mal auf dieselben Personen, die sich ihr beim ersten Mal unterzogen, dieselben oder ihr ähnliche Ergebnisse bringt.

Die Reliabilität wird statistisch über die Berechnung des Korrelationskoeffizienten zwischen den Punkten, die der Lernende bei beiden Malen erzielt, gemessen. Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten erfolgt auf verschiedene Weise, allerdings ist die Natur der Prüfung der Hauptfaktor, der über die Wahl der geeigneten Methode entscheidet, wobei nicht jede Methode für jede Prüfung geeignet ist. Zu den hervorstechendsten Methoden gehören die folgenden:

- Paralleltest-Reliabilität.
- Testhalbierungs-Reliabilität.
- Retest-Reliabilität.
- Interne Konsistenz.

Im Falle, dass es unmöglich ist, die Prüfung ein zweites Mal durchzuführen, ziehen die meisten pädagogischen Forschungen es vor, die vierte Gleichung zu gebrauchen, nämlich die folgende: „Kuder-Richardson-Formel 20“, weswegen in dieser Prüfung für die Berechnung der Reliabilität dieselbe Gleichung gebraucht wurde, da sich die Prüfung in ihrer Natur auf die Methode nur einer einzigen Antwort stützt, d. h., es wird für eine richtige Antwort ein einziger Punkt (1) und für eine

falsche Antwort kein Punkt (0) vergeben. Für diese Vorgehensweise bei Prüfungen ist diese Gleichung geeignet.

Nach Anwendung der Gleichung auf diese Prüfung erhielt die Prüfung einen Korrelationskoeffizienten von (0,81), was ein hoher Wert ist, der darauf hinweist, dass die Prüfung hohe Reliabilität genießt.

5.5.3.3. Richtlinien für die Durchführung der Prüfung

Um die Prüfung gut anzuwenden, erhielten die Lernenden vor deren Beginn die folgenden Anweisungen:

1. Erläuterungen zu den Teilen der Fragen und der Art und Weise ihrer Beantwortung.
2. Unterlassung der Antwort auf irgendein Wort im Falle, das man sich der Antwort nicht sicher ist, und Abstandnahme von Vermutungen.
3. Von den Lernenden wurde gefordert, nicht zu versuchen, irgendein Hilfsmittel heranzuziehen, um die Antwort zu kennen.
4. Von den Lernenden wurde gefordert, nicht zu vergessen, das ähnliche Wort aufzuschreiben, das ihnen bei der Antwort hilfreich war.
5. Die Antwort auf eine mit der morphologischen Vokalisation verbundenen Frage umfasst nicht den *ʾIrāb* (الإعراب), d. h., der letzte Buchstabe des Wortes wird nicht vokalisiert, da dieser ein mit den Zielen der Studie nicht verbundenes Thema darstellt.
6. Einhaltung der zeitlichen Begrenzung der Prüfung, nämlich 45 Minuten.
7. Die Antwort in deutlicher Schrift zu geben.

5.5.3.4. Korrektur der Prüfung

Nach dem Ende der Prüfung machte sich der Forscher an die Korrektur der von den Lernenden gegebenen Antworten, wobei sich die Art und Weise der Korrektur auf drei Elemente stützte:

1. Suche nach den richtigen Antworten, für die die einander ähnlichen Vokabeln die Ursache waren.
2. Die ähnliche Vokabel, die der Lernende zu Hilfe genommen hatte, um das erste Worte zu kennen.
3. Fehlende Kenntnis des ersten Wortes beim Lernenden.

Daher waren diese Punkte der Maßstab dabei, dass der Lernende eine ganze Note erlangte. Gab der Lernende eine richtige Antwort, ohne sich auf eine ähnliche Vokabel zu stützen, erhielt er die Note (×), da die Antwort in diesem Fall auf Vermutung beruhte oder der Lernende vorherige Erfahrung mit dem Wort hatte. In beiden Fällen ist die Antwort nicht mit der Strategie der miteinander ähnlichen Vokabeln verbunden, was jedoch nicht bedeutet, dass seine Antwort linguistisch falsch ist. Vielmehr ist sie vielleicht richtig und verdient eine ganze Note, jedoch in einer anderen Prüfung. Die Korrektur dieser Prüfung beruhte jedoch auf der Beurteilung der Hypothesen der Studien durch die Antworten der Lernenden. Das heißt, dass es das Ziel der Prüfung war, Kenntnis vom Umfang zu erlangen, in dem die Lernenden die Strategie der einander ähnlichen Vokabeln gebrauchten. Das Ziel war es nicht, dass der Lernende die Prüfung bestand oder durchfiel, die Vorhersage seiner Fähigkeit, allgemein die arabische Sprache zu erlernen oder die Beurteilung seines gegenwärtigen Lernens. Denn vielleicht wird der Lernende die Fähigkeit, gut Arabisch zu lernen, in der Zukunft besitzen, jedoch auf die für ihn geeignete Art und Weise und nicht durch diese Strategie.

Auf Grund dessen erhält der Lernende die Note (1), wenn die Antwort die vorgenannten Bedingungen erfüllt, und die Note (0), wenn die Antwort eine der Bedingungen nicht erfüllt. Das bedeutet, dass die höchste erreichbare Note der Prüfung 24/24 für die Fragen 1–4 ist. Was die beiden Fragen fünf und sechs betrifft, so unterliegen sie dem Verhältnis von hundert (Prozent). Der Leser kann die Prüfung und Antwortmuster der Lernenden im Anhang dieser Studie einsehen.

5.6. Prüfungsergebnisse

1. Die Lernenden erlangten insgesamt allgemein unterschiedliche Ergebnisse. Diese Unterschiede sind auf die Zahl der einander ähnlichen Vokabeln zurückzuführen, die jeder Lernende bei der Antwort zu Hilfe nahm. Die Ergebnisse können in der folgenden Tabelle dargestellt werden:

Prüfungsnote	Zahl der Lernenden	Prozent	Gesamt	Prozent
20/24	2	4 %	30	60 %
19/24	3	6 %		
17/24	5	10 %		
16/24	4	8 %		
15/24	7	14 %		
14/24	4	8 %		
13/24	5	10 %		
12/24	3	6 %	20	40 %
11/24	4	4 %		
10/24	2	6 %		
9/24	2	4 %		
8/24	3	6 %		
7/24	1	4 %		

6/24	1	2 %		
5/24	1	2 %		
0/24	3	6 %		
632/1200	50	100 %	50	100 %

2. Als Ergebnis, dass sich die Lernenden auf die Strategie der einander ähnlichen Vokabeln gestützt hatten, gab es 632 richtige Antworten. Die Antworten, die der Forscher den statistischen Verfahren entnahm, wichen jedoch ab. So waren einige davon ursprünglich Sprachlichen Fehler, gleich ob der Lernende sich auf die einander ähnlichen Vokabeln gestützt hatte oder nicht. Einige davon waren richtig, jedoch hatte der Lernende nicht das ähnliche Wort aufgeschrieben, das ihm bei der Antwort half. Vielleicht kannte der Lernende es zuvor, oder seine richtige Antwort war zufällig. Wenn er daher wahrnahm, dass er imstande war, ohne ein ähnliches Wort zu antworten, zeigte er dies durch dieses daneben gesetzte Zeichen ✓ an. In zahlreichen Fällen ließen die Lernenden die Stelle für die Antwort leer.
3. Drei der Lernenden erhielten die Note (0), was bedeutet, dass sie bei der Antwort kein ähnliches Wort zuhilfe genommen hatten.
4. 30 Lernende zogen in der Prüfung aus der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln Nutzen mit einer richtigen Antwort, wobei ihnen die ähnlichen Vokabeln dabei halfen, die Note (13) und mehr zu erlangen. Das Verhältnis dieser Lernenden betrug 60 %, und dieses statistische Verhältnis weist logischerweise darauf hin, dass diese Strategie für die Lernenden geeignet ist. Andererseits betrug die Zahl derjenigen Lernenden 20, denen die Strategie nicht dabei geholfen hatte, eine zum Bestehen der Prüfung nötige Mindestnote zu erlangen, was einem Verhältnis von 40 % entspricht.

5. Die Tatsache, dass einige nicht die Mindestnote für das Bestehen der Prüfung erreicht haben, muss nicht bedeuten, dass sie die Strategie überhaupt nicht gebraucht haben. Vielmehr haben sie sie nur selten angewandt, und die Zahl ihrer richtigen Antworten betrug 160, was einem Verhältnis von 25,32 % der Gesamtheit der richtigen Antworten aller Lernenden entspricht.
6. Zwei der Lernenden erzielten eine Note von 20/24, welche die höchste aller Noten ist.
7. Die richtigen 632 Antworten verteilten sich folgendermaßen auf die vier Fragen:
 - 1) Die erste Frage hing mit der Kenntnis des Hilfshamza (همزة الوصل) zusammen: die Zahl der richtigen Antworten auf diese Frage betrug 155, was einem Verhältnis von 24,5 % entspricht.
 - 2) Die zweite Frage hing mit der Schreibung des Hamza in der Wortmitte“ (*al-hamza al-mutawassita* الهمزة المتوسطة) und dem Hamza am Wortende (*al-hamza al-mutaṭarrifa* الهمزة المنطرفة) zusammen: die Zahl der richtigen Antworten auf diese Frage betrug 144, was einem Verhältnis von 22,8 % entspricht.
 - 3) Die dritte Frage hing mit der Schreibung des Plurals der Wörter zusammen: die Zahl der richtigen Antworten auf diese Frage betrug 237, was einem Verhältnis von 37,5 % entspricht.
 - 4) Die vierte Frage hing mit der morphologischen Vokalisation und dem Lesen von Wörtern zusammen: die Zahl der richtigen Antworten auf diese Frage betrug 96, was einem Verhältnis von 15,2 % entspricht.

5.7. Erörterung der Hypothesen der Studie im Licht der Prüfungsergebnisse

- Erste Hypothese: Sie stellte die Frage nach der Möglichkeit, aus der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln beim Erlernen des Diktats Nutzen zu ziehen,

insbesondere durch die Kenntnis des Hamza (Hilfshamza, Hamza in der Wortmitte, Hamza am Wortende) und dessen richtiger Schreibung.

Um diese Hypothese zu erproben, formulierte der Forscher die erste und die zweite Frage der Prüfung zu diesem Zweck. Die erste Frage ist speziell dem Hilfshamza gewidmet, und die zweite Frage des Hamza in der Wortmitte und am Wortende. Die Ergebnisse waren wie folgt:

1. Die erste Frage benötigte – theoretisch – 300 Antworten, da die Zahl der Vokabeln, deren Hamza zu erkennen von den Lernenden verlangt wurde, 6 und die Zahl der zur Prüfung Angetretenen 50 betrug. Die Lernenden waren imstande, das Hilfshamza in diesen Wörtern mittels der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln zu erkennen, und die Zahl ihrer richtigen Antworten betrug 155. Die Zahl der anderen Antworten jedoch, die nicht unter die richtigen fielen, betrug 145, was einem Verhältnis von 51,67 % richtiger Antworten entspricht.
2. Die Noten der Lernenden in dieser Frage wichen voneinander ab, indem 3 Lernende die Note 0/6 erhielten, 2 die Note 1/6, 15 die Note 2/6, 12 die Note 3/6, 9 die Note 4/6 und 9 die Note 5/6, während niemand die Note 6/6 erzielte. Im Hinblick auf die vorgenannten Zahlen finden wir, dass die Zahl derjenigen Lernenden, die für mindestens drei Wörter eine richtige Antwort gaben, 30 beträgt.
3. Die meisten Wörter, auf die die Lernenden eine richtige Antwort gaben, sind das Wort *istihlāl* (استِهْلَال) „Auftakt“ mit 36 richtigen Antworten, hierauf das Wort *intiṣāb* (انْتِصَاب) „Erektion“ mit 35 Antworten, dann das Wort *isti‘bād* (استِعْبَاد) „Versklavung, Knechtung“ mit 26 Antworten, das Wort *iṅḡirāf* (انْجِرَاف) „Abtragung“ mit 25 Antworten, hierauf das Wort *ištīdād* (اِشْتِدَاد) „Verstärkung“ mit 17 Antworten, und schließlich das Wort *inḥisār* (انْحِصَار) „Beschränkung“ mit 16 Antworten der Lernenden.
4. Die ähnlichen Wörter, die die Lernenden zu ihrer Antwort zuhelfe nahmen, waren mannigfaltig und auch ihre Zahl unterschiedlich, was bekräftigt, dass jeder

Lernende Schlüsselwörter hat, die von anderen verschieden sind. Die ähnlichen Wörter, die zur Antwort zuhelfe genommen wurden, können in der nachfolgenden Tabelle dargestellt werden:

Das Wort in der Prüfung	Die ähnlichen Wörter			
istihlāl اسْتِهْلَال „Auftakt“	istiqbāl اسْتِقْبَال „Rezeption“	isti‘māl اسْتِعْمَال „Verwendung“	istiqlāl اسْتِقْلَال „Autonomie“	istiġlāl اسْتِغْلَال „Missbrauch“
	13	11	9	3
intiṣāb اِنْتِصَاب „Erektion“	intihāb اِنْتِخَاب „Wahl“			
	35			
isti‘bād اسْتِعْبَاد „Versklavung, Knechtung“	isti‘dād اسْتِعْدَاد „Bereitschaft“		istibdād اسْتِبْدَاد „Despotismus“	
	16		10	
inġirāf اِنْجِرَاف „Abtragung“	inḥirāf اِنْحِرَاف „Abweichung“		inṣirāf اِنْصِرَاف „Aufbruch“	
	20		5	
Ištīdād اِسْتِذَاد „Verstärkung“	irtidād اِرْتِدَاد „Rückfall“		imtidād اِمْتِدَاد „Ausdehnung“	
	14		3	
inḥiṣār اِنْحِصَار „Beschränkung“	Infiġār اِنْفِجَار „Explosion“		Inḥidār اِنْحِدَار „Niedergang“	
	12		4	

5. Die zweite Frage: Die Lernenden vermochten die voneinander getrennten Buchstaben miteinander zu verbinden, wobei sie die Schreibung des Hamza in der Wortmitte und am Wortende in seiner richtigen Orthographie berücksichtigten, und ebenfalls, die Wörter richtig mit Vokalzeichen zu versehen. Sie führten als Beleg diejenigen Wörter an, die ihnen dabei geholfen hatten. Die Zahl der richtigen Antworten betrug 144, während die Zahl der anderen Antworten, die nicht zu den

richtigen gehörten, 106 betrug. Das Verhältnis der richtigen Antworten belief sich auf 57,6 %.

6. 4 der Lernenden erlangten die Note 0/5, einer die Note 1/5, 8 Lernende die Note 2/5, 25 die Note 3/5, 8 die Note 4/5 und 4 die Note 5/5.
7. Die meisten Wörter, auf die die Lernenden eine richtige Antwort gaben, waren das Wort *‘ā’im* (عَائِمٌ) „schwimmend“, wobei deren Zahl 34 betrug, hierauf das Wort *iqtidā’* (اِقْتِدَاءٌ) „Nacheifern“, auf das 33 Lernende antworteten, sodann das Wort *farā’id* (فَرَائِدٌ) „einzigartige“, auf das 32 antworteten, hierauf das Wort *istidfā’* (اِسْتِدْفَاءٌ) „sich wärmen“, auf das 25 antworteten, und schließlich das Wort *inbinā’* (اِنْبِنَاءٌ) „bauen“, auf das 20 Lernende antworteten.
8. Die einander ähnlichen Wörter, die die Lernenden zuhilfe nahmen, legen wir in der folgenden Tabelle dar:

Das Wort in der Prüfung	Die ähnlichen Wörter			
‘ā’im عَائِمٌ „schwimmend“	nā’im نَائِمٌ „Schläfer“	qā’im قَائِمٌ „stehend“	gā’im غَائِمٌ „bewölkt“	ṣā’im صَائِمٌ „fastend“
	16	13	4	2
iqtidā’ اِقْتِدَاءٌ „Nacheifern“	ibtidā’ اِبْتِدَاءٌ „Anfang“	I’tidā’ اِعْتِدَاءٌ „Anschlag, Angriff“	irtidā’ اِرْتِدَاءٌ „angetan“	
	19	11	3	
frā’id فَرَائِدٌ „einzigartige“	ğarā’id جَرَائِدٌ „Zeitungen“			
	32			
istidfā’ اِسْتِدْفَاءٌ	istitnā’ اِسْتِثْنَاءٌ „Ausnahme“	istiftā’ اِسْتِفْتَاءٌ „Befragung“	Istid‘ā’ اِسْتِدْعَاءٌ „Vorladung“	istignā’ اِسْتِغْنَاءٌ „Verzicht“
	15	6	3	1
Inbinā’ اِنْبِنَاءٌ	Inḥinā’ اِنْحِنَاءٌ „Biegung“			

Die Statistiken der beiden vorangehenden Tabellen zeigen uns das Ausmaß des Nutzens, den die Lernenden aus der Strategie der Ähnlichkeit der Vokabeln untereinander beim Erkennen orthographischer Themen und gleichzeitig dem Versehen der Wörter mit Vokalzeichen ziehen können, wobei die Methode für sie nützlich und gut war und ihnen dabei half, auf die Vokabeln richtige Antworten zu geben. Das bedeutet, dass wir mit dieser Strategie, weit von den verzweigten orthographischen Regeln Diktat unterrichten können.

– Zweite Hypothese: Die gebrochenen Plurale (*ǧumūʿ at-taksīr* جموع التكسير) gehören wegen der Vielzahl ihrer morphologischen Strukturen zu den schwierigen Themen in der arabischen Sprache. Daher stellt die zweite Hypothese die Frage nach der Rolle, die die Strategie der einander ähnlichen Vokabeln dabei spielen kann, um die Verzweigung dieses Themas zu erleichtern.

Zur Kenntnis der Antwort auf diese Frage sollte man sich die Ergebnisse der Lernenden auf die dritte Frage ansehen, die speziell bezüglich der gebrochenen Plurale gestellt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden durch die ihnen bekannten ähnlichen Wörter die Plurale der in der Prüfung vorkommenden, ihnen unbekannt Wörter erkennen konnten. Dies gibt uns einen Hinweis darauf, die herkömmliche Unterrichtsmethode für die gebrochenen Plurale zu überdenken, die sich auf das Auswendiglernen der morphologischen Strukturen stützt, und sie durch die Methode der Analogie mit dem Beispiel anstelle der Regel zu ersetzen.

Zur Verdeutlichung der Wichtigkeit der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln zur Kenntnis der gebrochenen Plurale sollte man die Ergebnisse der Lernenden in der dritten Frage anführen, die folgendermaßen sind:

1. Die Zahl der richtigen Antworten beträgt 237, was einem Verhältnis von 47,4 % entspricht, während die Zahl der nicht richtigen Antworten sich auf 263 beläuft.

2. Die Noten der Lernenden weichen bei dieser Frage von einander ab, indem 3 von ihnen die Note 0/10 erhielten, 6 die Note 1/10, 2 die Note 2/10, 4 die Note 3/10, 2 die Note 4/10, 7 die Note 5/10, 17 die Note 6/10, 4 die Note 7/10, 3 die Note 8/10 und 2 die Note 9/10.
3. Bei dieser Frage erhielt keiner der Lernenden die höchstmögliche Note von 10/10. Der Grund hierfür ist das Wort *naqīq* (نَقِيق), das die Lernenden dazu führte, auf Grund falscher Analogie einen Fehler zu machen, wenn sie dazu den Plural 'anīqqā' (أَنْقَاء) bildeten, da dieses Wort im Arabischen keinen Plural hat. So gab keiner der Lernenden eine richtige Antwort zu diesem Wort. Die Lernenden wichen bezüglich des ähnlichen Wortes, mit dem sie einen Analogieschluss gezogen hatten, voneinander ab, wobei die meisten von ihnen jedoch das verbreitete Wort *šaqīq* (شَقِيق) „Bruder“ zugrunde legten, dessen Plural 'ašīqqā' (أَشِقَاء) „Brüder“ ist, während einige den vermeintlichen Plural analog zu dem Wort *labīb* (لَبِيب) „klug“, nämlich 'alibbā' (الْبِيَاء) bildeten, wobei sie meinten, dass der Fall der Wiederholung des Buchstaben Bā' (الباء 'al-bā') in diesem Wort zusammen mit dem Auftreten des Yā' (الياء 'al-yā') zwischen beiden ähnlich dem Fall der Wiederholung des Buchstaben Qāf (القاف 'al-qāf) zusammen mit dem Buchstaben Yā' (الياء 'al-yā') zwischen beiden sei.

l a b ī b ————— ' a l I b b ā ' ————— 'alibbā' / ل ب ي ب — أ ل ب ب اء — الْبِيَاء
 š a q ī q ————— ' a š I q q ā ' ————— 'ašīqqā' / ش ق ي ق — أ ن ق ق اء — أَنْقَاء

4. Sehen wir uns die vorangehenden Zahlen an, so finden wir, dass die Zahl der Lernenden, die die Note 6/10 erhielten, 33 beträgt, was bedeutet, dass 66 % bei den Antworten auf 5 und mehr von ursprünglich 10 Wörtern aus dieser Strategie Nutzen zogen.
5. In der folgenden Tabelle zeigt sich die abwärts gehende Reihenfolge der zehn Wörter entsprechend der Zahl der Lernenden, die dazu richtige Antworten gaben:

	Das Wort in der Prüfung	Zahl der Lernenden
1.	labīb لَبِيبٌ „intelligent“	37
2.	ġawiyy غَوِيٌّ „Verführer“	31
3.	ṣafiyy صَفِيٌّ „Busenfreund“	30
4.	zarība زَرِيْبَةٌ „Stall“	29
5.	‘alīl عَلِيلٌ „krank“	25
6.	wā‘ī وَاَعِيٌّ „bewusst“	23
7.	ḥaṭiyya حَطِيْبَةٌ „Verfehlung“	22
8.	zānī زَانِيٌّ „Unzucht“	21
9.	baliyya بَلِيْبَةٌ „Unglück“	19
10.	naqīq نَقِيْقٌ „intelligent“	–

6. Die einander ähnlichen Wörter, die von den Lernenden zur Kenntnis des Plurals der zehn Wörter zu Hilfe gezogen wurden, waren verschiedener Art. So nahmen die Lernenden bei einigen der Wörter zur Antwort nur ein einziges ähnliches Wort zu Hilfe, während sie dies bei anderen Wörtern mit zwei oder drei ähnlichen Wörtern taten. Was bei dieser Frage jedoch Aufmerksamkeit erregt, ist, dass 4 Lernende den Plural des Wortes ‘alīl (عَلِيلٌ) „krank“ durch den Plural des Wortes qalīl (قَلِيْلٌ) „wenig“ erkannten, was bedeutet, dass diese vier die richtige Pluralform ‘aqillā (أَقِلَّاءٌ) erkannten, im Gegensatz zu arabischen Muttersprachlern, die bei der Bildung der Pluralform dieses Wortes einen morphologischen Fehler machen, wenn sie qalā’il (قَلَائِلٌ) anstatt ‘aqillā (أَقِلَّاءٌ) sagen. Die folgende Tabelle zeigt die ähnlichen Wörter und die Zahl der Lernenden, die diese bei den Antworten zu Hilfe nahmen:

Das Wort in der Prüfung	Die ähnlichen Wörter
labīb لَبِيبٌ	ṭabīb طَبِيْبٌ „Arzt“ / ‘aṭibbā أَطِبَّاءٌ „Ärzte“

„intelligent“	37		
ğawiyy غَوِيّ „Verführer“	qawiyy قَوِيّ „mächtig/starke“ / ’aqwiya’ أَقْوِيَاء	ğabiyy غَبِيّ „dumm“ / ’ağbiya’ „dumme“ أَغْبِيَاء	
	25	6	
şafiiy صَفِيّ „Busenfreund“	wafiiy وَفِيّ „treu“ / ’aufiya’ أَوْفِيَاء		
	30		
zariba زَرِيْبَة „Stall“	ḥaqība حَقِيْبَة „Tasche“ / ḥaqā’ib „Taschen“ حَقَائِب	ḍarība ضَرِيْبَة „Steuer“ / ḍarā’ib „Steuer“ ضَرَائِب	katība كَتِيْبَة „Bataillon“ / katā’ib „Bataillone“ كَتَائِب
	15	10	4
‘alil عَلِيْل „krank“	dalil دَلِيْل „Führer“ / ’adillā’ „Führer“ أَدِلَاء	ğalil جَلِيْل „geehrt“ / ’ağillā’ „geehrte“ أَجْلَاء	qalil قَلِيْل „wenig“ / ’aqillā’ „wenige“ أَقْلَاء
	13	8	4
wā’i وَاعِي „bewusst“	rā’i رَاعِي „Hirte“ / ru’ā رُعَاة „Hirten“	sā’i سَاعِي „Bote“ / su’ā سُعَاة „Boten“	wālī وَالِي „Gouverneur“ / wulā وُلَاة „Gouverneure“
	14	6	3
ḥaṭiyya حَطِيْبَة „Verfehlung“	ḥaliyya خَلِيْبَة „Zelle“ / ḥalāyā خَلَايَا „Zellen“	ḥafiyya حَفِيْبَة „unterschwellig“ / ḥafāyā حَفَايَا „unterschwellige“	
	14	8	
zānī زَانِي „Unzucht“	ğānī جَانِي „Täter“ / ğunā جُنَاة „Täter“	bānī بَانِي „Bauarbeiter“ / bunā بُنَاة „Bauarbeiter“	
	14	7	
baliyya بَلِيْبَة „Unglück“	ḥaliyya خَلِيْبَة „Zelle“ / ḥalāyā خَلَايَا „Zellen“	baqiyya بَقِيْبَة „Rest“ / baqāyā بَقَايَا „Resten“	
	14	5	

naqīq نَقِيقٌ „Quaken“	-----
---------------------------	-------

– Dritte und vierte Hypothese: Die beiden Hypothesen sind hier ineinandergefügt, da sie beide miteinander verbunden sind, weil sich das Lesen arabischer Vokabeln auf das Vorhandensein von Vokalzeichen stützt, damit der Lernende sie lesen kann. Die dritte und die vierte Hypothese stellen die Frage nach der Rolle der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln beim Versehen der Wörter mit Vokalzeichen, wenn sie keine morphologische Vokalisation haben. Weiterhin stellt sich die Frage, ob das Versehen mit Vokalzeichen beim Lesevorgang hilfreich ist.

Die Ergebnisse der dritten Prüfungsfrage bestätigen, dass die Lernenden aus der Strategie selbst beim Umgang mit unvokalisierten Wörtern Nutzen ziehen, indem die Antworten zeigten, dass zahlreiche Lernende nicht imstande waren, in der Prüfung drei Wörter ohne Vokalzeichen zu lesen, außer wenn sie ihnen von den Buchstaben und vom Rhythmus her ähnliche Wörter zuhulfe nahmen, die ihnen dabei halfen, die Wörter zu vokalisieren und hierauf zu lesen. Sie drückten dies dadurch aus, indem sie vor jedes Wort das Zeichen × setzten, um auf die Schwierigkeit hinzuweisen, es ohne Vokalzeichen zu lesen. Konnten sie es durch den Gebrauch der Strategie der einander ähnlichen Wörter vokalisieren, setzten sie das Zeichen ✓ vor das Wort, um auszudrücken, dass sie die Vokabeln lesen konnten. Anscheinend wiederholt sich die Beschwerde der das Arabische als Fremdsprache Erlernenden über fehlende Vokalisation der Vokabeln in jeder praktischen Forschungsarbeit.

Die Zahl der richtigen, mit der morphologischen Vokalisation der drei Vokabeln zusammenhängenden Antworten betrug 96, indem diese Antworten ein Verhältnis von 64 % aller Antworten zu den drei Wörtern darstellten. Weiterhin erhielten 11 Lernende die Note 3/3, 28 die Note 2/3, 7 die Note 1/3 und 4 die Note 0/3. Alle diese Noten drücken die richtigen Antworten der Lernenden beim Versehen der Vokabeln mit Vokalzeichen aus.

Die meisten Wörter, auf die die Lernenden richtig antworteten, waren bezüglich der Setzung von Vokalzeichen das Wort *ih̄tidām* (اِحْتِدَام) „Verschärfung“, indem ihre Zahl 36 betrug, hierauf das Wort *tāʾil* (طَائِل) „Nutzen“, auf das 35 Lernende antworteten, und schließlich das Wort *ištimāl* (اِسْتِمَال) „Einbeziehung“, auf das 25 antworteten.

In der gesamten Prüfung ist an den Antworten der Lernenden zu bemerken, dass jedesmal, wenn die ähnlichen Wörter verbreitet und den Lernenden bekannt waren, die Zahl der richtigen Antworten zunahm. Der Beweis hierfür sind die Wörter der dritten Frage:

1. das Wort *ih̄tidām* (اِحْتِدَام), dessen morphologische Vokalisation die Lernenden durch das ähnliche und verbreitete Wort *ih̄tirām* (اِحْتِرَام) „Respekt“ erkannten
2. das Wort *tāʾil* (طَائِل), dessen morphologische Vokalisation die Lernenden durch das Wort *qāʾil* (قَائِل) „Sprecher“, das Wort *sāʾil* (سَائِل) „flüssig; fragend“ und das Wort *māʾil* (مَائِل) „geneigt, schräg“ erkannten
3. das Wort *ištimāl* (اِسْتِمَال), dessen morphologische Vokalisation die Lernenden durch das Wort *ištiʿāl* (اِسْتِيعَال) „Entzündung“, das Wort *ih̄timāl* (اِحْتِمَال) „Möglichkeit“ und das Wort *iktimāl* (اِكْتِمَال) „Vollkommenheit“ erkannten.

Wenn wir zu den Antworten der vorangehenden Fragen zurückgehen, finden wir diese Erscheinung ebenfalls deutlich. So war beispielsweise das Verhältnis der richtigen Antworten hoch, wenn die Lernenden nach dem Plural der Wörter *labīb* (لَبِيب), *qawīyy* (قَوِي) und *farāʾid* (فَرَائِد) gefragt wurden, da die diesen ähnlichen Wörter verbreitet und ihnen bekannt waren. Waren andererseits die ähnlichen Wörter dem Lernenden nicht bekannt, war das Verhältnis der richtigen Antworten niedrig, wie dies mit dem Wort *ištidād* (اِسْتِدَاد) der Fall war, auf das nur 17 Lernende antworteten.

Jedenfalls haben die Ergebnisse die Frage nach den beiden Hypothesen beantwortet. Aber die Angelegenheit macht nicht bei dieser Frage Halt, sondern die

richtigen Antworten auf die zweite Frage bestätigen, dass die Lernenden aus dieser Strategie beim Versehen der Vokabeln mit Vokalzeichen Nutzen gezogen haben. Zwar ist es richtig, dass die morphologische Vokalisation einiger Vokabeln unvollständig war, d. h., dass die Lernenden es vergessen oder unterlassen hatten, einen der Buchstaben des betreffenden Wortes mit einem Vokalzeichen zu versehen, doch ändert dies nichts an der Richtigkeit der Antwort. Daher kann man das Fehlen eines Vokalzeichens übergehen, wenn 90 % der Buchstaben mit Vokalzeichen versehen sind.

– Fünfte Hypothese: Diese Hypothese stellt die Frage nach der Möglichkeit, aus dem klanglichen Rhythmus der einander ähnlichen Vokabeln beim Auswendiglernen und der Vermehrung des Wortschatzes Nutzen zu ziehen. Daher wird die fünfte Frage gestellt, um in die Meinung der Lernenden zu diesem Thema Einsicht zu gewinnen: Zählt die Strategie der einander ähnlichen Vokabeln beim Auswendiglernen als geeignetes Mittel für die Lernenden?

Wenn 30 Lernende die mit den vorgenannten linguistischen Themen zusammenhängende Prüfung bestanden haben, mag der Leser meinen, dies bedeute logischerweise und in der Sprache der Zahlen, dass diese Strategie für dieses Muster von Lernenden auch beim Thema des Auswendiglernens von Vokabeln geeignet ist, doch ist diese Meinung nicht richtig, da die vorangehenden Ergebnisse nicht notwendigerweise mit dem Thema des Auswendiglernens von Vokabeln verbunden sind. Dies wird durch die Meinungen der Lernenden bestätigt, die zeigen, dass für 27 von ihnen diese Strategie beim Auswendiglernen der Vokabeln geeignet ist, was einem Verhältnis von 54 % entspricht, wohingegen diese Strategie für 23 andere ungeeignet ist, da sich die vom Lernenden beim Erlernen linguistischer Themen angewandte Methode von den Methoden unterscheiden mag, die er beim Auswendiglernen gebraucht. Der Beweis hierfür besteht darin, dass einige Lernende, die in linguistischen Themen gute Noten erhielten, die Nutzlosigkeit dieser Strategie

beim Auswendiglernen der Vokabeln zum Ausdruck brachten. Im Gegenzug hierzu brachten einige Lernende, die in linguistischen Themen keine guten Noten erhalten hatten, zum Ausdruck, dass diese Strategie ihnen beim Auswendiglernen der Vokabeln Nutzen brachte.

Wir finden uns also vor unterschiedlichen Empfindungen bei der Methode des Auswendiglernens, was natürlich ist. Allerdings konnten wir mittels der fünften Frage bei einer Gruppe der Lernenden eine positive Meinung über diese Strategie erlangen, indem diese ihre Zufriedenheit mit der Strategie der einander ähnlichen Vokabeln beim Auswendiglernen erkennen ließen.

Jedenfalls gewähren die Ergebnisse der Fragen im allgemeinen voneinander abweichende Meinungen und Prozentzahlen zum Einfluss dieser Strategie auf das Erlernen des Arabischen als Fremdsprache. Daher ist es zum Ende dieser Studie nützlich, die Meinungen der Lernenden über den Einfluss dieser Strategie beim Erlernen der arabischen Sprache im allgemeinen zu erkunden. Das ist es, was wir in der letzten Frage der Prüfung finden, die gezeigt hat, dass 33 Lernende der Meinung sind, dass diese Strategie beim Erlernen des Arabischen nützlich und für sie geeignet ist.

Nachwort

In den arabischen Wörterbüchern kommt das Wort *Isomorphie* in einer einzigen sprachlichen Bedeutung vor, die allerdings als Fachausdruck entsprechend der Wissenschaft, der sie zugehört, eine ihr besondere Definition erhält, gleich ob in der Formenlehre, der Syntax, der Lautlehre, der Rhetorik oder der Semantik. Wo immer dieses Wort vorkommt, kommt dem Leser oder Hörer sogleich ihre Bedeutung als rhetorischer Fachausdruck in den Sinn, der in der Rhetorik) aus zahlreichen Gründen bekannt geworden ist:

- Der Gebrauch des *Ġinās* überwiegt in Poesie und Prosa in der Rhetorik üblichen Bedeutung.
- Der *Ġinās* führen wegen der Häufigkeit seines Gebrauchs in Poesie und Prosa in der Reihenfolge die *Muḥassināt al-badī'yya* an.
- Die Forscher sind beim Studium dieses Fachausdrucks in ihren Arbeiten beharrlich bei der rhetorischen Sicht geblieben.

Angesichts der Wichtigkeit des Fachausdrucks Isomorphie im Arabischen hat sich der Forscher dazu entschlossen, in einer unabhängigen Studie die Vorzüge dieser Kunst einzusetzen, um sie auf das Feld des Arabischunterrichts zu projizieren, was nicht bedeutet, daß die Forschungsarbeit in dieselbe Richtung geht, wie die meisten Studien, die sich die Isomorphie von der rhetorischen Seite vornehmen, sondern bemüht ist, ihren Nutzen durch die Stützung auf die Analogie zwischen den Wörtern aufzuzeigen, damit diese beim Unterricht und Erlernen der Sprache von verschiedener Seite behilflich sind. Das kommt daher, weil die einander isomorphen Wörter den Wagen eines Zuges ähneln, die alle miteinander verbunden von der Lokomotive gezogen werden.

Der Forscher behauptet nicht, dass der Gebrauch der Isomorphie eine vollständige Methode für den Arabischunterricht bilden kann. Es ist auch keinesfalls möglich, dass die Idee der *verbreiteten isomorphen Wörtern* im Unterricht aller sprachlichen

Wörter verallgemeinert werden kann, da dies an Vernunft und Logik vorbeigeht. Jede Regel hat ihre Ausnahmen.

Der Forscher ist ebenfalls nicht daran interessiert, die Methoden des Arabischunterrichts zu kritisieren, Normen für die Abfassung von Lehrbüchern aufzustellen oder pädagogische Wege und Lehrmittel vorzuschlagen. Er behauptet auch nicht, einen Zauberschlüssel zur Lösung der Probleme des Arabischunterrichts zu besitzen, da der irgendeine Sprache Erlernende beim Erwerb der Sprache zahlreiche Stadien und komplizierte Maßnahmen durchläuft. Vielmehr erlernt er die Sprache in einem fortgesetzten aufeinander aufbauenden Vorgang, der sich auf die Wiederholung von Einfügungen (eine Mischung aus Auswendiglernen, Lesen, Hören, Konversation, Schreiben, Begründung, Erläuterung usw.) stützt, die das Gehirn aufnimmt. Nach einiger Zeit gelangt der Lernende in das Stadium, wo er die Sprache erwirbt und hervorbringt. Genau das ist es, was mit einem Kind geschieht, wenn es die Sprache erwirbt und fähig wird zu verstehen, was um es herum vorgeht.

Daher kann niemand, der eine Sprache erlernt hat, in einem detaillierten Bericht, in dem er auf die Stunde, Minute und Sekunde genau seine Situation beim Erlernen der Sprache aufzeigt, darlegen, wie sich seine Sprachkenntnis entwickelt hat. Er kann auch nicht wissen, welches Mittel oder welcher Weg die Hauptursache für das Erlernen der Sprache war, da das Erlernen der Sprache kein Laborexperiment ist, das der Beobachtung des bloßen Auges und der Wahrnehmung unterliegt. Dies kann auch nicht durch eine erläuternde Zeichnung oder die Verfolgung rund um die Uhr ausgedrückt werden.

Die Sprache wird also durch Übung, Praktizieren und ständiges Wiederholen erworben, wie das Maschinenschreiben mit zehn Fingern und beiden Händen oder das Spielen eines Musikinstruments.

Einige theoretische linguistische und pädagogische Studien weisen darauf hin, dass die einander isomorphen Vokabeln beim Erlernen von Sprachen eine positive

Rolle spielen. Werden die theoretischen Aussagen nicht durch praktische Anwendung bestätigt, dann bleibt die Information im Bereich der Hypothese, die richtig oder falsch sein kann.

Daher ist diese Studie darum bemüht, die Rolle zu verdeutlichen, die die verbreiteten einander isomorphen Vokabeln beim Erlernen des Arabischen als Fremdsprache insbesondere spielen kann. Sie ist – soweit dem Forscher (dem Verfasser dieser Studie) bekannt – die erste Studie, die ein solches Thema zum Arabischunterricht behandelt. Die wesentlichen Teile ihres Titels setzen die Konzentration auf drei Begriffe voraus: (1) die Unterweisung des das Arabische Erlernenden in den Vokabeln, (2) deren Verbreitetsein, (3) deren Isomorphie miteinander.

Um die Rolle der verbreiteten einander isomorphen Vokabeln als positiv oder negativ zu erproben, war es erforderlich, diese Studie auf direkte praktische Anwendung mit den die arabische Sprache Erlernenden zu stützen, da sie ein wichtiger Teil sind, aus dem die Studie die zutreffenden Informationen schöpft. So wurde die praktische Anwendung tatsächlich durchgeführt, allerdings erst, nachdem die nötigen theoretischen Informationen über das Erlernen der Vokabeln in der arabischen Sprache und die Wörterbücher, Listen verbreiteter Vokabeln, die Isomorphie der Vokabeln miteinander usw. dargelegt waren.

Da die Studie hiermit zum Abschluss gelangt ist, unterbreiten wir dem Leser deren Zusammenfassung in den folgenden Punkten:

1. Die Ergebnisse der praktischen Anwendung haben gezeigt, dass die Strategie der verbreiteten einander ähnlichen Vokabeln einen positiven Einfluss auf das Erlernen des Arabischen als Fremdsprache ausübt. Wie die Ergebnisse zeigen, nahmen 60 % der zur Stichprobe beteiligten Lernenden diese Strategie in großem Maße zur Antwort auf die mit linguistischen Themen zusammenhängenden Prüfungsfragen zuhilfe. Weiterhin sind 54 % der Lernenden aus der Stichprobe

der Meinung, dass diese Strategie beim Thema des Auswendiglernens der Vokabeln und allgemein beim Erlernen des Arabischen nützlich ist, was 66 % von ihnen zum Ausdruck brachten.

2. Diejenige Gruppe, die diese Strategie beim Erlernen des Arabischen allgemein für nützlich hielt, gab in in der Prüfung voneinander abweichende Antworten. So zogen einige bei der Antwort auf linguistische Themen aus der Strategie Nutzen, fanden jedoch, dass sie zum Auswendiglernen für sie ungeeignet ist, während andere bei der Antwort auf linguistische Themen aus ihr keinen Nutzen zogen und fanden, dass sie zum Auswendiglernen für sie geeignet ist, und wieder andere zogen aus ihr bei linguistischen Themen Nutzen und fanden, dass sie beim Auswendiglernen nützlich ist.
3. Für die übrigen Teilnehmer der Stichprobe der Studie war diese Strategie nicht geeignet, was natürlich und logisch ist, da es beim Lernen keine ideale Methode oder Strategie gibt, die nach dem Geschmack eines jeden Lernenden ist. Was für den einen Lernenden geeignet sein mag, mag für einen anderen ungeeignet sein. Daher zählt diese Strategie als zusätzliches Lernmittel, das entsprechend dem Wunsch des Lernenden verwendet wird, ohne die anderen Methoden abzuschaffen. Bekanntlich hängt das Erlernen einer Sprache nicht von einer einzigen Methode oder Strategie ab.
4. Wenn die Studie bestätigt, dass diese Strategie für eine Kategorie von Lernenden geeignet ist, dann bedeutet das nicht, dass die Lernenden mit ihrem Gebrauch und ihrer Verallgemeinerung für alle Themen der arabischen Sprache übertreiben sollen, da sie unweigerlich Opfer falscher Analogie werden, weswegen es vorzuziehen ist, die Strategie nur bei begrenzten Themen zu gebrauchen.
5. Der Gebrauch dieser Strategie beruht auf dem Grundsatz der Analogie mit dem Beispiel und nicht mit der Regel, obgleich sowohl das Beispiel als auch die Regel demselben Ziel dienen. Allerdings besteht der Unterschied darin, dass das Beispiel mehr im Gedächtnis des Lernenden hängen bleibt als die Regel, die in

Vergessenheit geraten kann, oder vielleicht ist es dem Lernenden zu schwer gefallen, sie richtig zu verstehen. Daher befreit die Strategie den Lernenden davon, eine große Zahl von morphologischen Formen und linguistischen Fachbegriffen auswendig zu lernen, die ihn nur verwirren.

6. Der Gebrauch der Strategie nimmt im Verhältnis zum geringen Vorkommen einander ähnlicher Wörter ab. Ein Beispiel hierfür ist die Tatsache, dass in der Prüfung einige der Lernenden manche Wörter wegen des Fehlens verbreiteter ähnlicher Wörter unbeantwortet ließen, wie das Wort *ištīdād* (اشْتِدَاد) „Verstärkung“, auf das nur 17 Lernende antworteten, und wie das Wort *inḥiṣār* (انْحِصَار) „Beschränkung“, auf das 16 Lernende antworteten. Der Grund hierfür liegt darin, dass diesen beiden Vokabeln ähnliche Wörter wenige und nicht verbreitet sind im Vergleich zu anderen, in der Prüfung gebrachten Wörtern, für die wir eine Anzahl von verbreiteten ähnlichen Wörtern finden. Je mehr ähnliche Wörter zu finden sind, desto größer ist die Möglichkeit zur Anwendung der Strategie.
7. Diese Strategie kann bei anderen linguistischen Themen angewandt werden, wie der Bildung des aktiven Partizips und des passiven Partizips.
8. Die Schlüsselwörter, mit denen die Lernenden zu anderen Wörtern Analogie betreiben, weichen voneinander ab, was bekräftigt, dass es der Lernende ist, der das Schlüsselwort auswählt, das ihm zur Kenntnis eines anderen Wortes verhilft. So erkannten einige Lernende in der Prüfung das Wort *istihlāl* (اسْتِهْلَال) „Auftakt“ mittels des Wortes *istiqlāl* (اسْتِقْلَال) „Autonomie“, andere mittels des Wortes *istiḡlāl* (اسْتِغْلَال) „Missbrauch“, wieder andere mittels des Wortes *isti‘māl* (اسْتِعْمَال) „Verwendung“ und noch andere mittels des Wortes *istiqbāl* (اسْتِقْبَال) „Empfang“. Je häufiger und verbreiteter die ähnlichen Wörter sind, desto mehr nehmen das Verhältnis der Analogie mit ihnen und die Erinnerungsfähigkeit bei der Analogie zu. Dieser Unterschied ist auf die Natur des in ihrem Gedächtnis gespeicherten Wortes zurückzuführen, an das sie sich bei Bedarf rasch erinnern.

9. Die Ähnlichkeit von Buchstaben und Silben unter den Wörtern übt einen musikalischen Einfluss auf das Ohr aus, was beim rascheren Auswendiglernen hilfreich ist.
10. Nachdem der Forscher mittels der praktischen Anwendung dieser Strategie zu positiven Ergebnissen gelangt ist, veranlasst ihn dies dazu, den verbleibenden Teil dieses Themas zu vervollständigen, nämlich, die einander ähnlichen Vokabeln in der arabischen Sprache in einem separaten Wörterbuch zusammenzustellen und die linguistischen Themen zu bestimmen, auf die diese Strategie angewandt werden kann.
11. Diese Strategie ähnelt den Zielen einiger Theorien und Regeln zum Lernen, wie der Strategie des Schlüsselworts, der Theorie von semantischen Feldern usw.
12. Auf die Vokalisierung im AaF-Curricula muss ein großer Wert gelegt werden.
13. Die speziellen Wörterbücher für das Lehren von Arabisch als Fremdsprache müssen neu entwickelt werden.
14. Das Arabische braucht bis heute immer noch moderne Listen für üblichen Wörter.

Literaturverzeichnis

- ‘Abd al-mauğūd, Muḥammad ‘izzat, u. a.: Turuq tadrīs al-luğā al-‘arabiyya wa ’l-‘ulūm ad-dīniyya, Dār at-Taqāfa, Kairo, 1981.
- ‘Abd at-Tawwāb, Ramaḍān: At-tatauur al-luğawī. Mazāhiruhu wa ‘ilaluhu wa qawānīnuhu, Maktabt al-ḥanğī, Ägypten, 1997.
- ‘Abdu, Dāwūd: Al-mufradāt aš-šā’i‘a fi al-luğā al-‘arabiyya, Riad Universität, Riad, 1979.
- ‘Abū Ḥadīd, Muḥammad: Ğumū‘ ğair at-tulātī, in: Mağma‘ al-luğā al-‘arabiyya, 11. Bd., Kairo, 1959.
- Abu Irmies, Amani: Difficulties of Teaching Arabic to Speakers of other Languages in Jordan, unveröffentlichte Masterarbeit, Middle East University, Jordanien, 2014.
- Al-‘Aḥmad, Sāmī: Al-Madḥal ’ilā tārīḥ al-luğāt al-ğazriyya, Bagdad, 1981.
- Al-‘Anātī, Walīd:
 1. Al-‘arabiyya fi ’l-lisānyyat at-Tatbīqiyya, 1. Auf., Dār Kunūz Al-ma‘rifa, Jordanien, 2012.
 2. Al-Lisāniyyāt at-tatbīqiyya wa ta‘līm al-‘arabiyya, 3. Aufl., Al-Ğawhara, Jordanien, 2003.
 3. Tahlīl al-ḥiṭāb wa ta‘līm mufradāt al-‘arabiyya li ’n-nātiqīn bi ğairihā, in: Bašā’ir, 13. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2010.
- Al-‘Aqqād, ‘Abbās Maḥmūd: Al-Luğā aš-šā‘ira, Nahḍit Mişr, Kairo, 1995.
- Al-‘Arabī, Şalāḥ ‘abd al-mağīd: Ta‘līm al-luğāt al-ḥayya wa ta‘limuhā, Beirut, 1981.
- Al-‘Asad, Nāşir ad-dīn: Tahqīqāt luğawiyya, al-mu’assasah al-‘arabiyyah, Libanon, 2003.
- ALESCO: Al-mu‘ğam Al-‘arabī Al-‘asāsī, Larousse, Paris, 1989.
- Al-Farāḥīdī, al-Ḥalīl ibn Aḥmad: Al-‘Ain, 1. Bd., Bagdad.
- Al-Fā‘ūrī, ‘Aawnī: ‘Aḥtā’ al-kitaba ladā muta‘allimī al-luğā al-‘arabiyya min an-nātiqīn bi ğairihā, In: Mağma‘ al-luğā al-‘arabiyya, Nr. 81, Jordanien, 2011.
- Al-Fūzān, ‘Abdu ’r-raḥmān, u. andere: Al-mu‘ğam al-‘arabī baina yadaik, Maktabat al-malik Fahad, Saudi Arabien, 2004.

- Al-Ğāhiz, ʾAmr Ibn Baħr: Al-Bayān wa ʾt-tabyīn, 1. Bd., 7. Aufl., Kairo, 1998.
- Al-Ğāsım, Firās: Muqawwımāt at-tatrīb fı al-ʾuğniya al-ʿarabiyya, in: Kulliyyat at-tarbiya al-ʾasāsiyya, Nr. 64, Irak, 2010.
- Al-Ğındı, ʾAlı: Aş-šiʿr wa ʾinşād aş-šiʿr, Dār al-maʿārif, Ägypten, 1969.
- Al-Ğurğānı, ʿAbdu ʾl- Qāhir: Al-ʿawāmil al-mıʾa an-nahwiyya fı ʾusūl al-ʿarabiyya, 2. Auf., Dār al-maʿārif, Kairo, 1988.
- Al-Hāşımı, ʿAbdullāh u. Maħmūd ʿAlı: Istrātıġıyyat taʿallum al-mufradāt, in: Al-Mağalla Al-ʾurduniyya, 8. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2012.
- Al-Hudaiṭı, Ĥadıġa: ʾAbniyat as-sarf, 1. Aufl., Maktabat an-nahḍh, Bagdad, 1965.
- Al-Ĥuraisā, Ĥalaf: Binyat an-nas aş-šiʿrı, In: Dirāsāt, 36. Bd., Nr. 3, Jordanien, 2009.
- ʿAli Muħammad: Muqaddima fı ʿilmai ad-dalāla wat-tahātub, 1. Aufl., Dār al-kitāb, Libanon, 2004.
- ʿAli, ʾIbrāhım ʿAlı: Al-maḡulāt at-tarbawiyya fı at-tarāt al-ʿarabı, unveröffentliche Masterarbeit, Sudan, 1983.
- Al-Kaşū, Riḍā: Tawzıf al-lisāniyyāt fı taʿlım al-ʿarabiyya, Makka, 2014.
- Al-Laġna ad-dāʾıma li ar-raşıd al-luġawı: Ar-rasıd al-luġawı al-wazıfı lil marhala al-ʾulā mina ʾt-taʿlım al-ıbtidāʾı, Tunesien, 1975.
- Al-Maʿarrı, Abū ʾl-ʿAlāʾ: Şarħ al-luzūmiyyāt, 2. Bd., Markiz taħqıq at-turāt, Ägypten.
- Al-Manşūr, Wasmiyya: Şıyaġ al-ğumūʿ fı al-Qurʾān al-karım, 1. Bd., 1. Aufl., Maktabat ar-ruşd, 2004.
- Al-Mūsā, Nihād: Al-izdiwāġıyya fı ʾl-luġa al-ʿarabiyya, in: Mağmaʿ al-luġa al-ʿarabiyya, Jordanien, 1987.
- Al-Qafʿān, Tawfıq u. Al-Fāʿūrı, ʿAawnı: Taʾtır al-izdiwāġıyya al-luġawıyya fı taʿlım al-luġa al-ʿarabiyya li an-nātiqın bi ġairihā, In: Dirāsāt, 39. Bd., Nr. 1, Jordanien, 2012.
- Al-Qāsımı, ʿAlı: ʿİlm al-luġa wa şınāʿat al-mıʿġam, 2. Aufl., Ğāmiʿat al-malik suʿūd, Riad, 1991.
- Al-Quṭaiṭı, Muħammad: Manzūr al-mustaʿmal fı al-maʿāġım ʾuhādiyyat al-luġa, Dubai, 2013.
- Al-ʿUşailı, ʿAbdulʿazız:

1. An-nazariyyāt al-luġawiyya wan- nafsīyya wa taʿlīm al-luġa al-ʿarabiyya, Riad, 1999.
 2. ʾAsāsiyyat taʿlīm al-luġa al-ʿarabiyya li ʾn-nātiqīn bi luġāt ʾuhrā, 1. Aufl., Umm Al-qurā Universitāt, Mekka, 2001,
- Al-Yāfiʿī, ʿAfīf ad-Dīn (ʿAbū Muḥammad): Mirāt al-ġinān wa ʿibrat al-yaqzān, 2. Bd., 1. Aufl., Dār al-kutub al-ʿilmiyya, Libanon, 1997.
 - Ammer, Karl: Einführung in die Sprachwissenschaft, 1. Bd., Max Niemeyer, Halle, 1958.
 - ʾAnīs, ʾIbrāhīm:
 1. Dalālat al-ʾalfāz, 5. Aufl., Maktabat al-ʾunġlū, Kairo, 1984.
 2. Min ʾasrār al-luġa, 6. Aufl. Kairo, 1978.
 - An-Naḥḥās, Muṣṭafā: At-tahawwul ad-dāḥilī fī as-sīġa as-sarfiyya, In: Maġallat al-lisn al-ʿarabī, 18. Bd., Nr. 1, Marokko, 1980.
 - An-Našwān, ʾAḥmad: Ittiġāhāt mutaʿallimī al-luġati ʾl-alʿarabiyyah ġair an-nātiqīn bihā nahwa istiʿmāl al-muʿġam, in: Ġāmiʿat ʾUmm al-Qurā, 18. Bd., Nr. 38, Mekka, 2006.
 - ʿĀqil, Fāḥir: Al-mufradāt al-ʾasāsiyya lil qirāʾa al-ibtidāʾiyya, Damaskus, 1953.
 - Aš-šuwairiḥ, Šāliḥ: Vocabulary learningstrategies used by AFL (Arabic as a ForeignLanguage) learners in Saudi Arabia, unveröffentliche Dissertation, University of Leeds, 2001
 - As-suyūṭī, Ġalāl ad-Dīn: Al-ʾAšbāh wa ʾn-nazāʾir, 1. Bd., Muʾassasat ar-risāla, Beirut, 1985.
 - Aṭ-Ṭarābulusī, Ibn Munīr: Dīwān Ibn Munīr at-Ṭarābulusī, 1. Aufl., Dār al-ġīl, Libanon 1986.
 - Bailey, Ewing Macready: A List of Modern Arabic words. As Used in Daily and Weekly Newspapers of Cairo, Nile Mission, Cairo, 1948.
 - Bakr, As-sayyid Yaʿqūb: Dirāsāt fī fiḥ al-luġah al-ʿarabiyyah, Maktabat Lubnān, Beirut, 1969.
 - Bobzin, Hartmut:
 1. On the Frequency of Verbs in Modern Newspaper Arabic, In: al-Abhath, 31. Bd., Beirut, 1983.

2. Zur Häufigkeit von Verben im Neuhocharabischen, In: Zeitschrift für arabische Linguistik 5. Bd., 1980.
- Brill, Moshe u. a.: The Basic word list of the Arabic Daily Newspaper, The Hebrew university press association, Jerusalem, 1940.
 - Brockelmann, Carl:
 1. Kurzgefasste Vergleichende Grammatik der semitischen Sprachen, Berlin, 1908.
 2. Simitische Sprachwissenschaft, Leipzig, 1906.
 - Brown, H. Douglas: Principles of language learning an teaching, 4. Aufl., Pearson Education, New York, 2000.
 - Brown, Roger und Fraser, Colin: The acquisition of syntax, in: U. Bellugi & R. Brown (Hrsg.), The acquisition of language. Monographs of the Society for Research in Child Development, Chicago University, Chicago 1964.
 - Buckwalter, Tim u. Parkinson, Dilworth: A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners, Routledge London, 2011.
 - Burt, Marina: Error Analysis in the Adult EFL Classroom, In: TESOL Quarterly, 9. Bd., Nr. 1, 1975.
 - Cabré, Maria Teresa: Terminologie théorie, méthode et applications, 'Université d'Ottawa, Armand Colin, 1998.
 - Camps, Joaquim: The analysis oral self-correction as a window into the development of past time reference in Spanish, in: ACTFL Foreign Language Annals. 36. Bd., Nr. 2, 2003.
 - Carter, Ronald und McCarthy, Michael: Vocabulary and language teaching, Longman, New York, 1988.
 - Catalán, Rosa María: Sex differences in L2 vocabulary learning strategies, in: International Journal of Applied Linguistics, 13. Bd., Nr. 1, 2003.
 - Çelik, Serkan u. Toptaş: Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners, in: Procedia Social and Behavioral Science, Nr. 3, 2010, S. 62.
 - Coleman, Algernon: The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States, Macmillan, New York, 1929.
 - Cook, Vivian: The analogy between first and second language learning, IN: IRAL, , 3. Bd., Nr. 3, 1969.

- Corder, S. Pit: Introducing applied linguistics, 1. Aufl., Penguin, UK, 1973.
- Die Akademie der Arabischen Sprache in Kairo: Al-muġam al-wasīt, 2. Aufl., Libanon, 1990.
- Duden 7: Das Herkunftswörterbuch, Dudenredaktion, Mannheim, Leipzig, 2001.
- Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition, 10. Aufl., Oxford University Press, UK., 1994.
- Fāḥūrī, Ḥannā: Al- Ġadīd fi 'l-ʿadab Al-ʿarabī, 2. Aufl., Dār al-kitāb, Libanon, 1971.
- Fan, M. Y.: Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners, in: The Modern Language Journal, 87. Bd., Nr. 2, 2003.
- Fasold, Ralph: The sociolinguistics of society, Wiley-Blackwell, New York, 1984.
- Ferguson, Charles: Diglossia, in: „Word“, Nr. 15, 1959, S. 226-227.
- Wolfdietrich, Fischer und Jastrow, Otto : Handbuch der arabischen Dialekte, Harrassowitz, Wiesbaden, 1980.
- Fisiak, Jacek: Contrastive Analysis and the language teacher, Pergamon, 1981.
- Foß, Pamela u. Pude, Angela: Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten. Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität, in: Fremdsprachen und Hochschule, Nr. 63, 2001.
- Fries, Charles: Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- Fromm, Wolf-dietrich: Häufigkeitwörterbuch der modernen arabischen Zeitungssprache: ein Mindestwortschatz: arabisch, deutsch, englisch, 1. Aufl., Enzyklopädie, Leipzig, 1982.
- Ġāmiʿat ʿUmm Al-Q.urā: Qāʿimat Makka lil mufradāt aš-šāʿiʿa, Maṭābiʿ aš-ṣafā, Mekka, 1983.
- Ġāsim, ʿAlī Ġāsim: ʿIlm al-luġa at-tatbiqī fi ʿt-turāt al-ʿarabī, in: Dirāsāt, 40. Bd., Nr. 2, Jordanien, 2012.
- Gove, Philip B.: The Role of Dictionary, Bobbs-Merrill, Indianapolis, 1967.
- Grauberg, W: An Error Analysis in German of First-year University Students, G. E. Perren & J. L. M. Trim (Hrsg.), Application of Linguistics, 1971.

- Green, John. u. Oxford, Rebecca: A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender, in: TESOL Quarterly, 29. Bd., Nr. 2, 1995.
- Gregersen, Tammy: To err is human: a reminder to teachers of languageanxious students, in: ACTFL Foreign Language Annals, 36. Bd., Nr. 1, 2003.
- Gu, Yongqi und Johnson, Robert Keith.: Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes, in: Language Learning, 46. Bd., Nr. 4, 1996.
- Hadumod Bußmann: Lexikon der Sprachwissenschaft, Kröner, Stuttgart, 1990.
- Hague, Sally: Vocabulary instruction. What L2 can learn from L1, in: Foreign Language Annals, 20. Bd., Nr. 3, USA, 1987.
- Ḥalīfah, ‘abdi ’l-karīm: Taisīr al-‘arabiyyah baina ’l-qadīm wa ’l-ḥadīt, 1. Aufl., Jordanien, 1986.
- Halliday, Michael: Learning How to Mean, Edward Arnold, London, 1975.
- Halloun, Moīn: Lehrbuch des Palästinensisch-Arabischen. Erster Band, 3.Aufl., Heidelberg, 2001.
- Hartmann, Reinhard: Dictionaries across Cultures. Studies in Lexicography, Übersetzung ins Arabische von Hulayyil Mūḥammad, Kuwait, 2004.
- Harun, Baharudin u. Zawawi, Ismail: Vocabulary Learning Strategies and Arabic Vocabulary Size among Pre-University Students in Malaysia, in: International Education Studies, 7. Bd., Nr. 13, 2014.
- Ḥasan, As-sayyid Muḥammad: Ar-rāmūz ‘alā as-sihāḥ, Aufl. 2, Dār ‘usāmah, Syrien, 1986.
- Ḥassān, Tammām: Al-’Uṣūl, ‘Ālam al-kutub, Kairo, 2000.
- Ḥāṭir, Maḥmūd Ruṣḍī: Qā’imat al-mufradāt aš-šā’i‘a fi al-luġa al‘arabiyya, Al-Markiz al-Dawli li ’ṭ-tarbiya al-Asāsiya fi al-‘ālam al-‘arabī, Kairo, 1959.
- Hazenberg, Suzanne u. Hulstijn, Jan: Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation, in: Applied Linguistics, 17. Bd., Nr. 2, 1995.
- Holley, Freda u. King, Janet: Imitation and Correction in Foreign Language Learning, in: The Modern Language Journal, 55. Bd., Nr. 8, 1971.
- Hörmann, Hans : Introduction à la psycholinguistique, Larousse Université, Paris, 1972.

- Hudson, Richard: Sociolinguistics, 5. Aufl., Cambridge University Press, United Kingdom, 2001.
- Hunke, Sigrid: Allahs Sonne über dem Abendland, Frankfurt am main, 2009.
- Ibn al-ʿAtīr, Diyāʿ ad-Dīn: Al-Matal as-sāʿir fī ʿadab al-kātib wa ʿš-šāʿir, 1. Bd., al-Maktaba al-ʿašriyya, Beirut, 1995.
- Ibn Al-ʿAtīr, ʿIzzu ʿd-dīn: Al-lubāb fī tahdīb al-ʿansāb, 1. Bd., Maktabat almuṭannā, Bagdad.
- Ibn Ar-Rasūl, Sayyid Muḥammad u. Kāzimī, Sumayya: Dirāsāt ʿiškāliyyat kafāʿat al-maʿāğim al-ʿarabiyya li ʿn-nātiqīn bi ġairihā, in: Dirasāt, Nr. 1, Iran.
- Ibn Fāris, Ahmad: As-sāhibī fī fiqh al-luğa, 1. Aufl., Dār al-kutub al-ʿilmiyyah, Beirut, 1997.
- Isa, Rabiatal, Mustapha, Nik Hanan: Vocabulary Learning Strategies: Differences Between Arabic and Non-Arabic Majoring Students at the International Islamic University Malaysia, in: Middle-East Journal of Scientific Research, 20. Bd., 2014.
- Jakobovits, Leon: Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language. in: Language Learning, 2. Bd., Nr. 1, University of Michigan, 1968.
- James, Carl: The Exculpation of Contrastive Linguistics, Papers in Contrastive Linguistics, Cambridge University Press, 1971.
- Jespersen, Otto: Essentials of English Grammar, London, 1933.
- Kharma, Nayef: A Contrastive Analysis of the Use of Verb Forms in English and Arabic, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1983.
- Khoury, Giselle: Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The root and pattern strategy, unveröffentlichte Dissertation, Boston University, 2001.
- Kleinmann, Howard: Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition, In: Language Learning, 27. Bd., 1977.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth u. a.: Aspekte des Wortschatzes, Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006.
- Krumbacher, Karl: Das Problem der Modern griechischen Schriftsprache, Munich, 1902.
- Lado, Robert: Linguistics across Cultures, University of Michigan Press, 1957.

- Lehr, Andrea: Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags, Tübingen, 2002.
- Lokotsch, Karl: Etymologisches Wörterbuch der Europäischen, Carl Winter, Heidelberg, 1927.
- Lance, Donald: A Brief Study of Spanish-English Bilingualism: Final Report, Research Project ORR-Liberal Arts-15504, Texas University, 1969.
- Landau, Jacob M.: A Word count of modern Arabic Prose. American Council of Learned Societies, New York, 1959.
- Larsen-Freeman, Diane: Teaching language: from grammar to grammaring, Heinle Thomson, Boston, 2003.
- Lewis, Michael: The Lexical Approach: The state of ELT and a Way forward, United Kingdom, 1993.
- Mackey, William F.:
 1. Language teaching analysis, Longmans, London, 1965.
 2. Bilinguisme et Contact des Langues, Klincksieck, Paris, 1976.
- Madkūr, ʿAlī u. ʾīmān, Harīdī: Taʿlīm al-luġa al-ʿarabiyya liġair an-nātiqīn bihā, 1. Aufl., Dār al-fikr al-ʿarabī, Kairo, 2006.
- Madkūr, ʿAlī: At-tarbiya wa taqāfit at-tuknuluġya, 1. Aufl., Dār al-fikr al-ʿarabī, Kairo, 2003.
- Maʿhad Al-Ḥurṭūm li taʿlīm al-ʿarabiyya: Ail-mufradāt aš-šāʿiʿa fi al-luġa al-ʿarabiyya, al-Ḥarṭūm, 1981.
- Marçais, William: La diglossie arabe, in: L'enseignement Public, Paris, 1930.
- Maʿtūq, Aḥmad: Al-Ḥašila al-luġawiyya, ʿĀlam al-Maʿrifa, Kuwait, 1996.
- Mitchell, Rosamond u. Myles, Florence: Second language learning theories, Arnold, London, 1998.
- Mobärg, Mats: Acquiring, teaching and testing vocabulary, in: International Journal of Applied Linguistic, 7. Bd., Nr. 2, 1997.
- Morley, Joan: Learning Strategies, Tasks, and Activities in Oral Communication Instruction, in: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Georgetown University, Washington, 1993.
- Muḥammad Raḍwān: The speech vocabulary pf Egyptian Children Entering School, unveröffentlichte Masterarbeit, University of London, 1952.

- Muḥammad, ʿUmar Sulaimān: Dalīl at-tālib fi istiḥdām al-maʿāğim al- ʿarabiyyah, Ad-Dār ad-Dawliyyah, Riad, 1992.
- Muʿīn, Muštāq: Al-muʿğam al-mufasssal fi mustalahāt fiqh al-luğa al-muqārin, 1. Aufl., Dār al-kutub al-ʿilmiyya, Libanon, 2002.
- Müller, Walter: Arabische Einflüsse auf die Deutsche Sprache, Marburg, 1986.
- Nation, Paul: Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge University Press, UK., 2001.
- Nāzīm, Salwā: Al-maʿāim Al-ʿibriyya, 1. Aufl., 1988.
- Nöldeke, Theodor: Die semitische Sprachen, 2. Aufl., Leipzig, 1899.
- Norbert, Schmitt: Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, UK., 2000.
- Ong, Walter J.: Orality and Literacy. The Technologizing of the Word, Routledge u. Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Oxford, Rebecca, u. Crookall, David: Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques, IN: TESL Canada Journal, 7. Bd., Nr. 2, Knada, 1990.
- Oxford, Rebecca: Language learning strategies, 1. Aufl., Heinle & Heinle, Boston, USA, 1990.
- Paraschkewow, Boris: Wörter und Namen gleicher Herkunft und Struktur, Walter de Gruyter, Berlin, 2004.
- Patai, Raphael: The Arabs Mind, Clarks Scribner´s, New York, 1976.
- Petra, Morfeld: Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellertraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule, Gunter Narr, Tübingen, 1998.
- Qabāwa, Faḥr ad-Dīn: Ibn ʿAsfūr wa at-tasrif, 1. Aufl, Dār al-ʿşmaʿī, Ḥalab, 1971.
- Qabīsī, Muḥammad: Malāmih fi Fiqh Al-lahḥāt Al-ʿarabiyya, 1. Aufl., Syrien, 2001.
- Qalqīla, ʿAbdu: Luğawiyyāt, Kairo, 1977.
- Richads, Jack: Error Analysis, Lougman, London, 1974.
- Richards, Jack, u. Rodgers, Theodore.: Approaches and Methods in Language Teaching, 15. Aufl., Cambridge University Press, UK., 1999.
- River, Wilga, u. Temperley, Mary: A Practical Guide to the Teaching of English, 1. Aufl., Oxford University Press, New York, 1978.

- Rivers, Wilga: Teaching Foreign Language Skills, The University of Chicago Press, Chicago, 1971.
- Šams ad-Dīn, Ğalāl: ‘Ilm al-luġa an-nafsī, 2. Bd., Mu’asasat at-taqāfa, Ägypten, 2011.
- Šatnāwī, Munīr u. Ḥalīl, ‘Umar: Al-‘īqā‘ as-sawtī fī nasq al-‘alfbā’iyya al-‘arabiyya, in: Maġallat ġāmi‘at Dimašq, 26. Bd., Nr. 1 + 2, 2010.
- Schachter, Jacquelyn: An Error in Error Analysis, in: Language Learning, 24. Bd., Nr. 2, 1974.
- Schmitt, Norbert, u. McCarthy, M: Vocabulary Learning Strategies. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy, Cambridge University Press, UK., 1997.
- Schmitt, Norbert, u. Schmitt, Diane Rae: Identifying And Assessing Vocabulary Learning Strategie, in: Thailand TESOL Bulletin, 5. Bd., Nr. 4, Thailand, 1993.
- Schmitt, Norbert: Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual, Palgrave Macmillan, New York, 2010.
- Šīnī, Maḥmūd u. Al-Kašū, Riḍā: Al-Marġi‘ fī ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya lin-nātiqīn bi luġāt ‘uḥrā, ALESCO, Tunesien, 1995.
- Stevick, Earl W.: Memory, Meaning and Method. Some psychological perspectives on language learning, USA, 1975.
- Stork, Antje: Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Toiemah, Roushdy:
 1. The Use of Cloze to Measure the Proficiency of Students of Arabic as a second Language in some Universities in the united States, unveröffentlichte Dissertation, University of Minnesota.
 2. Al-‘usus Al-mu‘ġamiyyah wat- taqāfiyyah li ta‘līm Al-‘arabiyyah li ġayr An-nātiqīn bihā, Ğāmi‘at Umm Al-Qurā, Mekka, 1982.
- Ullman, Stephen: Meaning and Style, Oxford, 1973.
- ‘Umar, Aḥmad Muḥtār:
 1. Al-baht al-luġawī ‘ind al-‘arab, 6. Aufl., ‘ālam al-kutub, Kairo, 1988.
 2. ‘Ilm ad-dalālah, 5. Aufl., ‘Ālam al-kutub, Kairo, 1998.
 3. Sinā‘at Al-mu‘ġam Al-hadīt, 2. Aufl., Kairo, ‘ālam Al-kutub, 2009.
- Van Dam, Nikolaos u. a.: Nederland en de Arabische Wereld, Lochem-Gent, 1987.

- Vendryes, Joseph: Le Langage. Introduction linguistique à l'histoire, La renaissance du livre, Paris, 1921.
- Višnja, Pavičić Takač: Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition, Multilingual Matters, United Kingdom, 2008.
- Vollers, Karl: Volkssprache und Schriftsprache Im Alten Arabien, Strassburg, 1906.
- Whitman, Randal u. Jackson, Kenneth: The unpredictability of contrastive analysis, in: Language learning, 22. Bd., 1972.
- Wilkins, David: Linguistics in language teaching, Edward Arnold, London, 1972.
- Wong, Wynne: The evidence is drills are OUT, in: ACTFL Foreign Language Annals. 36. Bd., Nr. 3, 2003.
- Wu, Wei-Shi, Use and Helpfulness Rankings of Vocabulary Learning Strategies Employed by EFL Learners in Taiwan, in: Journal of Humanities and Social Sciences, 1. Bd., Nr. 2, China – Taiwan, 2005.
- Ya'qūb, Muḥammad Al-Bāqir: The Effectiveness of the Technique of Keyword Method to Acquire Arabic Vocabulary in Malaysian Secondary School, in: Journal of Linguistic and Literary Studies, 2. Bd., Nr. 2, Malaysia, 2011.
- Zakariyya, Mišāl: Mabāhit fi 'n-nazariyya al-'alsuniyya wa ta'lim al-luġa, al-mu'assasa al-ġāmi'iyya, Beirut, 1984.
- Zāzā, Ḥasan: Min Qadāyā al-luġah al-'arabiyya, Dār an-nahḍa al-'arabiyya, Beirut, 1976.
- Zwemer, Samuel: Arabia: The Cradle of Islam, New York, 1900.

Anhänge

Anhang 1

Eine Kopie der Bescheinigung für mein Praktikum am Sprachzentrum –
Universität Jordanien

Anhang 2

Eine Kopie der Prüfung

Anhang 3

Einige Antwortmuster der Lernenden

Anhang 4

Die spezifische Wörterliste für das Studium

**Anhang 1: Eine Kopie der Bescheinigung für mein Praktikum am Sprachzentrum –
Universität Jordanien.**


الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
مركز اللغات
language Center

17 March 2016

To Whom It May Concern

This is to certify that Mr. Mohammad Ali Al Hroot has implemented practical application and related tests to our International students who are studying Arabic as a Foreign Language in our **Arabic For Speakers of Other Languages Program** (ASOL) during the academic year 2015/2016.

This statement has been issued upon his request.

Best Regards.


Mahmoud Al-Shra'ah (PhD)
Director, Language Center
The University of Jordan
Amman, Jordan
Email: alshetawi_m@ju.edu.jo



هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٩٦٢-٦) فرعي- ٢٢٧٠٤ فاكس- ٥٣٠٠٢٤٥ (٩٦٢-٦) داخلي- ٢٣٧٥٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 23704 Fax: (962-6)5300245 inside: (23755) AMMAN 11942 JORDAN
E-mail:ujlc@ju.edu.jo
www.ju.edu.jo

Anhang 2: Eine Kopie der Prüfung.

- الجِنْسِيَّة :
- العُمُر :
- الجِنْس : ذَكَر ، أُنْثَى .

س1 : اكْمِلِ الْجَدْوَلَ التَّالِيَ حَسَبِ الْمَطْلُوب :

الكلمة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل الهمزة في هذه الكلمة (همزة وصل) (✓ أو ×)	هل تعرفت على وجود (همزة) في هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة وجود (همزة الوصل) في الكلمة الأولى
1.	استهلال			
2.	اشتداد			
3.	انحصار			
4.	استعباد			
5.	انتصاب			
6.	انجراف			

س2 : صلِ حُرُوفَ الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ مَعَ مَرَاعَةِ كِتَابَةِ الهمزة فِي وَسْطِ الكَلِمَةِ وَآخِرِهَا ، ثُمَّ اضْبِطْهَا بِالْحَرَكَاتِ :

الكلمة	الكلمة متصلة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة الكلمة الأولى
1.	استدفاء			
2.	اقتداء			
3.	انبناء			
4.	عاءم			
5.	فراءد			

س3 : اكتب جَمْعَ الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ مَعَ الضَّبْطِ بِالحَرَكَاتِ :

المفرد	الجمع	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو x)	هل تعرفت على هذه الكلمة وجمعها من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو x)	الكلمة المشابهة (وجمعها) التي ساعدتك على معرفة جمع الكلمة الأولى
1. واعي				
2. غوي				
3. بلية				
4. عليل				
5. زريبة				
6. صفي				
7. زاني				
8. خطية				
9. نقيق				
10. لبيب				

س4 : أكمل الجدول التالي بما هو مطلوب :

الكلمة	هل تعرف الكلمة من قبل؟ (✓ أو x)	هل استطعت قراءة الكلمة بدون حركات؟ (✓ أو x)	هل تعرفت على ضبط حركات الكلمة ثم قراءتها من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو x)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على ضبط حركات الكلمة الأولى ثم قراءتها
1. اشتمال				
2. احتدام				
3. طائل				

س5 : أَيِّمَا أَسْهَلُ لَدَيْكَ ، حِفْظُ الْكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي الْحُرُوفِ أَمْ الْمُخْتَلِفَةِ ؟ اسْتَعْمِلْ إِشَارَةَ (✓) مُقَابِلِ اخْتِيَارِكَ

1.	الكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ	
2.	الكَلِمَاتِ غَيْرِ الْمُتَشَابِهَةِ	

س6 : هَلْ تَعْتَقِدُ أَنَّ اسْتِرَاتِيْجِيَّةَ الْمَفْرَدَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ مَنَاسِبَةٌ لَكَ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِشَكْلِ عَامٍّ ؟ الْإِجَابَةُ بِـ (نَعَمْ) أَوْ (لَا) .

.....

Anhang 3: Einige Antwortmuster der Lernenden.

- الجُمُيَّة : كوريه جنوبيَّة
- العُمُر : 20
- الجُنس : ذَكَر ، أُنثى .

19
24

س 1 : اكْمِلِ الجَدْوَلَ التَّالِيَّ حَسَبِ المَطْلُوب :

هل تُعْرِفُ هَذِهِ الكَلِمَةَ مِنْ قَبْلُ ؟ (✓ أو ×)	هل الهمزة في هذه الكلمة (همزة وصل) (✓ أو ×)	هل تُعْرِفُ عَلَى وُجُودِ (همزة الوصل) في هذه الكلمة مُشَابِهَةً ؟ (✓ أو ×)	الكلمة المُشَابِهَةُ الَّتِي سَاعَدَتْكَ عَلَى مَعْرِفَةِ (همزة الوصل) في الكَلِمَةَ الأُولَى
✓	✓	×	استهلاك
✓	✓	×	اشتداد
✓	✓	×	انحصار
✓	✓	×	استعداد
×	×	×	انتصاب
✓	✓	×	انصراف

س 2 : صِلْ حُرُوفَ الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ مَعَ مُرَاعَاةِ كِتَابَةِ الهمزة فِي وَسَطِ الكَلِمَةِ وَأَخِيرَهَا ، ثُمَّ اضْبِطْهَا بِالْحُرُوكَاتِ :

هل تُعْرِفُ هَذِهِ الكَلِمَةَ مِنْ قَبْلُ ؟ (✓ أو ×)	هل تُعْرِفُ هَذِهِ الكَلِمَةَ مِنْ قَبْلُ ؟ (✓ أو ×)	الكلمة مُتَّصِلَةٌ	الكلمة
✓	×	انصراف	استدعاء
✓	×	انصراف	اقتراب
✓	×	انصراف	انبناء
✓	×	انصراف	عام
✓	×	انصراف	فراء

س3 : اكتب جمع الكلمات التالية مع الضبط بالحركات :

المفرد	الجمع	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة وجمعها من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة (وجمعها) التي ساعدتك على معرفة جمع الكلمة الأولى
1. واعي	وَعَاة	×	✓	رَاعِي / رِعَاة
2. غوي	أَغْوِيَاء	×	✓	قَوِيٌّ / أَقْوِيَاء
3. بليّة	بَلَرِيَاء	×	✓	بَيْتُهُ / بَيْتِيَاء
4. عليل	أَعْلَال	×	✓	قَلِيلٌ / أَقْلَال
5. زربية	زَرَابِيء	×	✓	ضَرِيْبَةٌ / ضَرَابِيء
6. صفي		×	×	
7. زاني		×	×	
8. خطيّة		×	×	
9. نقيق	أَنْقَاء	×	✓	أَشْقَاء / أَسْقَاء
10. لبيب	أَلْبَاء	×	✓	حَبِيْبٌ / أَحْبَاب

س4 : أكمل الجدول التالي بما هو مطلوب :

الكلمة	هل تعرف الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل استطعت قراءة الكلمة بدون حركات؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على ضبط حركات الكلمة ثم قراءتها من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على ضبط حركات الكلمة الأولى ثم قراءتها
1. اشتغال	×	×	✓	اشْتِغَال
2. احتدام	×	×	✓	احْتِرَام
3. طائل	×	×	✓	فَائِل

س5 : أَيُّمَا أَسْهَلُ لَدَيْكَ ، حِفْظُ الْكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي الْحُرُوفِ أَمْ الْمُخْتَلِفَةِ ؟ اسْتَغْمِلْ إِشَارَةَ (✓) مُقَابِلَ اخْتِيَارِكَ .

✓	الكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ	.1
	الكَلِمَاتِ غَيْرِ الْمُتَشَابِهَةِ	.2

س6 : هَلْ تَعْتَقِدُ أَنَّ اسْتِرَاطِيَجِيَّةَ الْمُفْرَدَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ مُنَاسِبَةٌ لَكَ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْغَرِيبَةِ بِشَكْلِ عَامٍّ ؟ الإِجَابَةُ
بِ (نَعَمْ) أَوْ (لَا) .
نعم

• الجِنْسِيَّةُ : اِيْطَالِيَّةٌ

• العُمُرُ : ٢١

• الجِنْسُ : ذَكَرٌ ، اُنْثَى .

17
24

س 1 : اكْمِلِ الْجَدْوَلَ التَّالِيَّ حَسَبَ الْمَطْلُوبِ :

الكلمة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ✗)	هل الهمزة في هذه الكلمة (همزة وصل) (✓ أو ✗)	هل تعرفت على وجود (همزة الوصل) في هذه الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة (همزة الوصل) في الكلمة الأولى (✓ أو ✗)
1. استهلال	✓	✓	✗
2. اشتداد	✗	✓	✗
3. انحصار	✓	✓	✗
4. استعباد	✓	✓	✗
5. انتصاب	✓	✓	✗
6. انجراف	✓	✓	✗

س 2 : صِلْ حُرُوفَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ مَعَ مُرَاعَاةِ كِتَابَةِ الْهَمْزَةِ فِي وَسْطِ الْكَلِمَةِ وَآخِرِهَا ، ثُمَّ اضْبِطْهَا بِالْحَرَكَاتِ :

الكلمة	الكلمة المتصلة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ✗)	هل تعرفت على هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ✗)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة الكلمة الأولى
1. استدفاء	استنفاذ	✗	✓	استنفاذ
2. اقتداء	اقتداء	✗	✗	-
3. انبناء	انباء	✗	✓	انباء
4. عاءم	عائم	✗	✓	عائم
5. فراءد	فراءد	✗	✗	-

س3 : اكتب جمع الكلمات التالية مع الضبط بالحركات :

المفرد	الجمع	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة وجمعها من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة (وجمعها) التي ساعدتك على معرفة جمع الكلمة الأولى
1. واعي	وَعَاة	×	✓	وَالِي : وُدَّة
2. غوي	أَغْوِيَا	×	×	
3. بنية	بِنْدِيَا	×	✓	خَلِيَّة : خَلْرِيَا
4. عليل	أَعْلَلَاء	×	✓	رَبِيل : أَدْلَاء
5. زربية	-	×	×	
6. صفي	أَصْفِيَاء	×	✓	وَفِي : أَوْفِيَاء
7. زاني	زِنَاءة	×	✓	جَانِي : جِنَاءة
8. خطية	خَطِيَا	×	✓	خَفِيَّة : خَفِيَا
9. نقيق	أَنْقِيَاء	×	✓	شَقِيْق : أَنْشِيَاء
10. لبيب	أَلْبِيَاء	×	✓	طَبِيْب : أَلْمَبِيَاء

س4 : أعمل الجدول التالي بما هو مطلوب :

الكلمة	هل تعرف الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل استطعت قراءة الكلمة بدون حركات؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على ضبط حركات الكلمة ثم قراعتها؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على ضبط حركات الكلمة الأولى ثم قراعتها
1. اشتمال	×	×	✓	اِشْتِمَال
2. احتدام	×	×	✓	اِحْتِرَام
3. طائل	×	×	✓	سَأْطَل

س5 : أَيُّمَا أَسْهَلُ لَدَيْكَ ، حَفِظَ الْكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي الْحُرُوفِ أَمْ الْمُخْتَلِفَةِ ؟ اسْتَغْمِلْ إِشَارَةَ (✓) مُقَابِلَ اخْتِيَارِكَ .

✓	1. الكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ
	2. الكَلِمَاتِ غَيْرِ الْمُتَشَابِهَةِ

س6 : هَلْ تَعْتَقِدُ أَنَّ اسْتِرَاطِيجِيَّةَ الْمُفْرَدَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ مُنَاسِبَةٌ لَكَ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِشَكْلِ عَامٍّ ؟ الإِجَابَةُ بِ (نَعَمْ) أَوْ (لَا) .

نعم

9/24

- الجنسية : تايوان Taiwan
- العمر : 21
- الجنس : ذكر أنثى

س1 : اكمل الجدول التالي حسب المطلوب :

الكلمة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل الهجزة في هذه الكلمة (هجزة وصل) (✓ أو ×)	هل تعرفت على وجود (هجزة الوصل) في هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة (هجزة الوصل) في الكلمة الأولى
1. استهلاك	×	✓	✓	استعمال
2. اشتداد	×	×	×	×
3. انحصار	×	×	×	×
4. استعباد	×	×	×	×
5. انتصاب	×	✓	✓	انتخاب
6. انحراف	×	×	×	×

س2 : صل خروف الكلمات التالية مع مراعاة كتابة الهجزة في وسط الكلمة وآخرها ، ثم اضبطها بالخرجات:

الكلمة	الكلمة متصلة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة الكلمة الأولى
1. استدفاء	استدفاي	×	×	×
2. اقتداء	اقتداي	×	✓	ابتداء
3. انبناء	انبناي	×	✓	×
4. عاءم	عائم			قائم
5. فراءد	فرائد	×	✓	جرائد

س3 : اكتب جمع الكلمات التالية مع الضبط بالحركات :

المفرد	الجمع	هل تعرف هذه الكلمة من قبل ؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة وجميعها من خلال كلمة مشابهة ؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة (وجمعها) التي ساعدتك على معرفة جمع الكلمة الأولى
1. واعي				
2. غوي				
3. بليّة				
4. عليل				
5. زربية				
6. صفي	أصفياء			وفى :- أوفياء
7. زاني				
8. خطية				
9. نقيق				
10. لبيب	ألباب	×	✓	طبيب :- أطباء

س4 : أكمل الجدول التالي بما هو مطلوب :

الكلمة	هل تعرف الكلمة من قبل ؟ (✓ أو ×)	هل استطعت قراءة الكلمة بدون حركات ؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على ضبط حركات الكلمة ثم قراءتها من خلال كلمة مشابهة ؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على ضبط حركات الكلمة الأولى ثم قراءتها
1. اشمال	×	×	✓	×
2. احتدام	×	×	✓	احترام
3. طائل	×	×	✓	سائل

س5 : أَيْمًا أَسْهَلُ لَدَيْكَ ، حَفِظْ الْكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةَ فِي الْحُرُوفِ أَمْ الْمُخْتَلِفَةَ ؟ اسْتَعْمِلْ إِشَارَةَ (✓) مُقَابِلَ اخْتِيَارِكَ .

✓	الكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةَ	.1
	الكَلِمَاتِ غَيْرِ الْمُتَشَابِهَةَ	.2

س6 : هَلْ تَعْتَقِدُ أَنَّ اسْتِرَاطِيجِيَّةَ الْمُفْرَدَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ مُنَاسِبَةٌ لَكَ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِشَكْلِ عَامٍّ ؟ الإِجَابَةُ بِ (نَعَمْ) أَوْ (لَا) .

.....
بعم

- الجِنْسِيَّة : أُنثَى
- العُمُر : ٤٩
- الجِنْس : ذَكَر ، أُنثَى .

$\frac{7}{24}$

س 1 : اُكْمِلِ الجَدْوَلَ التَّالِيَّ حَسَبِ المَطْلُوب :

الكلمة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل الهمزة في هذه الكلمة (همزة وصل) (✓ أو ×)	هل تعرفت على وجود (همزة الوصل) في هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة وجود (همزة الوصل) في الكلمة الأولى
1. استهلال	×	✓	✓	استقبال
2. اشتداد	×	✓	×	
3. انحصار	×	✓	✓	انتظار؟
4. استعباد	×	✓	✓	استعجاب؟
5. انتصاب	×	×	×	
6. انجراف	×	×	×	

س 2 : صِلْ حُرُوفَ الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ مَعَ مِرَاعَاةِ كِتَابَةِ الهمزة فِي وَسَطِ الكَلِمَةِ وَأَخْرِهَا ، ثُمَّ اضْبِطْهَا بِالْحَرَكَاتِ :

الكلمة	الكلمة منصلة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة الكلمة الأولى
1. استدفاء				
2. اقتداء	اقتداء			ابتداء
3. انبناء				
4. عاءم				
5. فراءد	فراءد			جاءد

س3 : اكتب جمع الكلمات التالية مع الضبط بالحركات :

المفرد	الجمع	هل تعرف هذه الكلمة من قبل؟ (✓ أو ✗)	هل تعرفت على هذه الكلمة وجمعها من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ✗)	الكلمة المشابهة (وجمعها) التي ساعدتك على معرفة جمع الكلمة الأولى
1- واعي				
2- غوي				
3- بليّة				
4- عليل				
5- زربية				
6- صفي	أصفياء			دُفِيّ / أُوْفِيّار
7- زاني				
8- خطيّة				
9- نقيق				
10- لبيب	أربباء	✗	✓	طبيب / أطيّباء

س4 : أكمل الجدول التالي بما هو مطلوب :

الكلمة	هل تعرف الكلمة من قبل؟ (✓ أو ✗)	هل استطعت قراءة الكلمة بدون حركات؟ (✓ أو ✗)	هل تعرفت على ضبط حركات الكلمة ثم قرأتها من خلال كلمة مشابهة؟ (✓ أو ✗)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على ضبط حركات الكلمة الأولى ثم قرأتها
1- اشتمال				
2- احتدام	✗	✗	✓	احترام
3- طائل	✗	✗	✓	رائل

س5 : أَيْمًا أَسْهَلُ لَدَيْكَ ، حَفِظَ الْكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي الْخُرُوفِ أَمْ الْمُخْتَلِفَةِ ؟ اسْتَعْمِلْ إِشَارَةَ (✓) مُقَابِلَ اخْتِيَارِكَ .

✓	الكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ	.1
	الكَلِمَاتِ غَيْرِ الْمُتَشَابِهَةِ	.2

س6 : هَلْ تَعْتَقِدُ أَنَّ اسْتِرَاطِيَجِيَّةَ الْمُفْرَدَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ مُنَاسِبَةٌ لَكَ فِي تَعَلُّمِ النُّعَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِشَكْلِ عَامٍّ ؟ الإِجَابَةُ بِ (نَعَمْ) أَوْ (لَا) .
.....

- الجِثِيَّة : ~~بج~~ تركيبة
- العُمر : ٣٥
- الجِئس : ذَكَر ، أُنثى .

س 1 : اكمل الجدول التالي حسب المطلوب :

الكلمة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل ؟ (✓ أو ×)	هل الهمزة في هذه الكلمة (همزة وصل) (✓ أو ×)	هل تعرفت على وجود (همزة الوصل) في هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة ؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة وجود (همزة الوصل) في الكلمة الأولى
1. استهلاك	×	✓	✓	استفاد
2. اشتداد	×			
3. انحصار	✓	✓	×	انفصال
4. استبعاد	×	×	✓	استهل
5. انتصاب	×	✓	✓	انتخاب
6. انجراف	×	✓	✓	انسيب

س 2 : صل خروف الكلمات التالية مع مراعاة كتابة الهمزة في وسط الكلمة وآخرها ، ثم اضبطها بالحركات :

الكلمة	الكلمة المتصلة	هل تعرف هذه الكلمة من قبل ؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة من خلال كلمة مشابهة ؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على معرفة الكلمة الأولى
1. استدفاء	استدفاء	×	×	×
2. اقتداء	اقتداي	×	×	×
3. انبناء	ابناء	×	×	×
4. عاءم	عائم	×	×	×
5. فراءد	فراود	×	×	×

س3 : اكتب جمع الكلمات التالية مع الضبط بالحركات :

المفرد	الجمع	هل تعرف هذه الكلمة من قبل ؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على هذه الكلمة وجمعها من خلال كلمة مشابهة ؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة (وجمعها) التي ساعدتك على معرفة جمع الكلمة الأولى
1. واعي	واعية	✓	×	×
2. غوي	أغوياء	✓	×	×
3. بلية	بلياء	✓	×	×
4. عليل	×	×	×	×
5. زربية	زربية	×	✓	ضربية ضربا
6. صفي	أصفى	×	✓	ضربية ضربا
7. زاني	×	×	×	×
8. خطية	×	×	×	×
9. نقيق	أرصاد	×	×	أرصاد
10. لبيب	×	✓	✓	×

س4 : أكمل الجدول التالي بما هو مطلوب :

الكلمة	هل تعرف الكلمة من قبل ؟ (✓ أو ×)	هل استطعت قراءة الكلمة بدون حركات ؟ (✓ أو ×)	هل تعرفت على ضبط حركات الكلمة ثم قراءتها من خلال كلمة مشابهة ؟ (✓ أو ×)	الكلمة المشابهة التي ساعدتك على ضبط حركات الكلمة الأولى ثم قراءتها
1. اشتمال	×	×	✓	اشتمال
2. احتدام	×	×	✓	اشتمال
3. طائل	×	×	✓	سوائل

س5 : أَيْمَا أَسْهَلُ لَدَيْكَ ، حَفِظُ الْكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي الْخُرُوفِ أَمْ الْمُخْتَلِفَةِ ؟ اسْتَغْمِلْ إِشَارَةَ (✓) مَقَابِلَ اخْتِيَارِكَ .

1.	الكلمات المتشابهة	
2.	الكلمات غير المتشابهة	✓

س6 : هَلْ تَعْتَقِدُ أَنَّ اسْتِرَاطِيجِيَّةَ الْمُفْرَدَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ مُنَاسِبَةٌ لَكَ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِشَكْلِ عَامٍّ ؟ الْإِجَابَةُ بِ (نَعَمْ) أَوْ (لَا) .

.....
نعم

Anhang 4: Die spezifische Wörterliste für das Studium.

Zusammenstellung einander ähnlicher Vokabeln, die unter der morphologischen Struktur vorkommen:

1. istifāl استفعال

	Isti + . . + ā ³ / است + . . + اء	25.	Istilqā ³ استلقاء
1.	Istīnā ³ استيناء	26.	Istisqā ³ استسقاء
2.	Istidā ³ استداء		Isti + . . + āb / است + . . + اب
3.	Istiftā ³ استفتاء	1.	Istībāb استنباب
4.	Istirhā ³ استرخاء	2.	Istiġlāb استجلاب
5.	Istirḍā ³ استرضاء	3.	Istiġwāb استجواب
6.	Istiqrā ³ استقراء	4.	Istīhbāb استخباب
7.	Istimrā ³ استمراء	5.	Istīdnāb استنداب
8.	Istīlā ³ استيلاء	6.	Istiṣhāb استصحاب
9.	Istibqā ³ استيقاء	7.	Istiṣāb استصعاب
10.	Istibtā ³ استبطاء	8.	Istīḥbāb استهباب
11.	Istīgnā ³ استغناء	9.	Istiġāb استعجاب
12.	Istiġdā ³ استجداء	10.	Istiġrāb استعراب
13.	Istiġlā ³ استجلاء	11.	Istīḡtāb استقطاب
14.	Istīhyā ³ استحياء	12.	Istīiāb استيعاب
15.	Istihzā ³ استهزاء	13.	Istīktāb استكتاب
16.	Istīfā ³ استيفاء		Istinbā + . / استنبيا + .
17.	Istiftā ³ استفتاء	1.	Istinbāt استنبات
18.	Istīfā ³ استيفاء	2.	Istinbāṭ استنباط
19.	Istīḥfā ³ استخفاء		Isti + . . + āt / است + . . + ات
20.	Istīḥbā ³ استخباء	1.	Istīḥdāt استحداث
21.	Istīlā ³ استيلاء		Isti + . . + āġ / است + . . + اج
22.	Istīšfā ³ استشفاء	1.	Istīntāġ استنتاج
23.	Istīqṣā ³ استقصاء	2.	Istīdrāġ استدرج
24.	Istīqwā ³ استقواء	3.	Istīmzāġ استمزج

Isti + . . + āḥ / است + . . + اح		Isti + . . + ār / است + . . + ار	
1.	Istiftāḥ استفتاح	1.	Istiḡār استیجار
2.	Istinkāḥ استنكاح	2.	Istiṭār استینار
3.	Istiḏtāḥ استیضاح	3.	Istibšār استیشار
4.	Istiqbāḥ استیقباح	4.	Istiṭmār استیتمار
Isti + . . + āḥ / است + . . + اخ		5.	Istiḥbār استیحبار
1.	Istinsāḥ استینساح	6.	Istidbār استیدبار
2.	Istiṣrāḥ استیصراخ	7.	Istidrār استیدرار
Isti + . . + ād / است + . . + اد		8.	Istihtār استیhtar
1.	Istirdād استیرداد	9.	Istiḥmār استیحمار
2.	Istibdād استیدداد	10.	Istikbār استیکبار
3.	Istimdād استیمداد	11.	Istiktār استیکتار
4.	Istiḥdād استیحداد	12.	Istizhār استیظهار
5.	Istifrād استیفراد	13.	Istidkār استیدکار
6.	Istiršād استیرشاد	14.	Istiḥdār استیحدار
7.	Istibḥād استیحباد	15.	Istiṣḡār استیصغار
8.	Istiḡād استیحاد	16.	Istigfār استیغفار
9.	Istiṭrād استیطراد	17.	Istifsār استیفسار
10.	Istiḥbād استیحباد	18.	Istiqrār استیقرار
11.	Istinfād استینفاد	19.	Istimrār استیمرار
12.	Istirād استیراد	20.	Istinfār استینفار
13.	Istiṣhād استیصهاد	21.	Istiḥqār استیحقار
Isti + . . + ād / است + . . + اذ		22.	Istiḥḏār استیحضار
1.	Istinfād استینفاد	Isti + . . + āz / است + . . + از	
2.	Istildād استیلداد	1.	Istifzāz استیفزاز

	Isti + . . + ās / است + . . + اس	4.	Istinzāf استنزاف
1.	(Isti'nāf استئناف) = Isti'nās استئناس	5.	Istiḥlāf استيخلاف
	Isti + . . + āṣ / است + . . + اص	6.	Istiḥfāf استيخفاف
1.	Istiḥlās استيخلاص	7.	Istinkāf استيكشاف
	Isti + . . + āḍ / است + . . + اض	8.	Istišrāf استيشراف
1.	Isti'rād استيعراض	9.	Istiṭrāf استيطراف
2.	Istiqrād استيقراض	10.	Isti'ṭāf استيعطاف
3.	Istinhād استينهاض	11.	Istiṭṭāf استيطاف
	Isti + . . + āz / است + . . + اظ		Isti + . . + āq / است + . . + اق
1.	Istiḡāz استيقاظ	1.	Istišrāq استيشراق
	Isti + . . + ā' / است + . . + اع	2.	Istirqāq استيرقاق
1.	Istiṭlā' استيطلاع	3.	Istiḡqāq استيحقاق
2.	Istirḡā' استيرجاع		Isti + . . + āk / است + . . + اك
3.	Istidā' استيدااع	1.	Istidrāk استيدراك
4.	Istinzā' استنزاع	2.	Istimlāk استيملاك
5.	Istinfā' استنفاع		Isti + . . + āl / است + . . + ال
6.	Istiḡtā' استيقطاع	1.	Istiqlāl استيقلال
7.	Istimtā' استيمتاع	2.	Istiḡlāl استيغلال
8.	Istiḡbā' استينباع	3.	Istidlāl استيدلال
	Isti + . . + āḡ / است + . . + اغ	4.	Istihlāl استيهلال
1.	Istifrāḡ استيفراغ	5.	Istirsāl استيرسال
	Isti + . . + āf / است + . . + اف	6.	Istiḡfāl استيغفال
1.	Istikšāf استيكشاف	7.	Istifḡāl استيفحال
2.	Istihdāf استيهذاف	8.	Istikmāl استيكمال
3.	Isti'nāf استئناف	9.	Istishāl استيهال

10.	Isti‘māl اسْتِعْمَال	5.	Istiġmām اسْتِجْمَام
11.	Isti‘ġāl اسْتِعْجَال	6.	Istilhām اسْتِلْهَام
12.	Istibdāl اسْتِبْدَال	7.	Istiqdām اسْتِقْدَام
13.	Istibsāl اسْتِبْسَال		Isti + . . + ān / اسْتِ + . . + اَنْ
14.	Istiqbāl اسْتِقْبَال	1.	Isti‘dān اسْتِئْدَان
15.	Isti‘ṣāl اسْتِئْصَال	2.	Isti‘mān اسْتِئْمَان
16.	Istiṭqāl اسْتِئْتْقَال	3.	Istihġān اسْتِهْجَان
	Isti + . . + ām / اسْتِ + . . + اَمْ	4.	Istibyān اسْتِبْيَان
1.	Isti‘lām اسْتِئْلَام	5.	Istiḥsān اسْتِحْسَان
2.	Istiḥmām اسْتِحْمَام		148 Wörter
3.	Istifhām اسْتِفْهَام		
4.	Istislām اسْتِسْلَام		

2. ifti'āl اِفْتِعَال

	I + . + ti + . + ā' / اء + . + ت + . + ا	26.	Iltihā' اِلْتِهَاء
1.	Ibtidā' اِبْتِدَاء	27.	Imtilā' اِمْتِلَاء
2.	Ibtigā' اِبْتِغَاء	28.	Intiqā' اِنْتِيقَاء
3.	Ibtilā' اِبْتِلَاء	29.	Intimā' اِنْتِمَاء
4.	Ittiqā' اِتِّقَاء	30.	Intihā' اِنْتِهَاء
5.	Ittikā' اِتِّكَاء	31.	Ihtidā' اِهْتِدَاء
6.	Iġtizā' اِجْتِزَاء	32.	Ihtirā' اِهْتِرَاء
7.	Iḥtisā' اِحْتِسَاء		I + . + ti + . + ā' / اب + . + ت + . + ا
8.	Iḥtimā' اِحْتِمَاء	1.	Iġtināb اِجْتِنَاب
9.	Iḥtibā' اِحْتِبَاء	2.	Ihtisāb اِحْتِسَاب
10.	Iḥtifā' اِحْتِفَاء	3.	Irtikāb اِرْتِكَاب
11.	Iḥtilā' اِحْتِلَاء	4.	Iġtirāb اِغْتِرَاب
12.	Irtidā' اِرْتِدَاء	5.	Iġtiṣāb اِغْتِصَاب
13.	Irtiqā' اِرْتِيقَاء	6.	Iqtirāb اِفْتِرَاب
14.	Irtimā' اِرْتِمَاء	7.	Ikti'āb اِكْتِئَاب
15.	Iṣṭihā' اِشْتِهَاء	8.	Iktisāb اِكْتِسَاب
16.	I'tidā' اِعْتِدَاء	9.	Iltihāb اِلْتِهَاب
17.	I'tilā' اِعْتِلَاء	10.	Intiḥāb اِنْتِخَاب
18.	I'tinā' اِعْتِنَاء	11.	Intidāb اِنْتِدَاب
19.	Iġtinā' اِغْتِنَاء	12.	Intisāb اِنْتِسَاب
20.	Iqtidā' اِفْتِدَاء	13.	Intiṣāb اِنْتِصَاب
21.	Iftirā' اِفْتِرَاء		I + . + ti + . + āt' / اء + . + ت + . + ا
22.	Iqtifā' اِفْتِفَاء	1.	Ibti'āt اِبْتِغَاث
23.	Iktifā' اِكْتِفَاء	2.	Iġtiṭāt اِجْتِنَاث
24.	Iltiġā' اِلْتِجَاء	3.	Iktirāt اِكْتِرَاث
25.	Iltiqā' اِلْتِيقَاء		

I + . + ti + . + āğ/اج + . + ت + . + ا		I + . + ti + . + ār/ار + . + ت + . + ا	
1.	Ibtihāğ اِبْتِهَاج	1.	Ibtikār اِبْتِكَار
2.	Iḥtiğāğ اِحْتِجَاج	2.	Iḥtikār اِحْتِكَار
	I + . + ti + . + āḥ/اح + . + ت + . + ا	3.	Iḥtiqār اِحْتِقَار
1.	Iğtiyāḥ اِجْتِيَاح	4.	Iḥtidār اِحْتِضَار
2.	Irtiyāḥ اِرْتِيَاح	5.	Iḥtibār اِحْتِبَار
3.	Iqtirāḥ اِقْتِرَاح	6.	Iḥtiṣār اِحْتِصَار
4.	Iktisāḥ اِكْتِسَاح	7.	Iḥtiyār اِحْتِيَار
	I + . + ti + . + āḥ/اح + . + ت + . + ا	8.	I'tibār اِعْتِبَار
1.	Intifāḥ اِنْتِفَاح	9.	I'tidār اِعْتِدَار
2.	Ittisāḥ اِتْسَاح	10.	Iftiqār اِفْتِقَار
	I + . + ti + . + ād/اد + . + ت + . + ا	11.	Iqtidār اِقْتِدَار
1.	Ibti'ād اِبْتِيعَاد	12.	Iqtiṣār اِقْتِصَار
2.	Ittiḥād اِتِّحَاد	13.	Intiḥār اِنْتِحَار
3.	Iğtiḥād اِجْتِهَاد	14.	Intiṣār اِنْتِصَار
4.	Irtiyād اِرْتِيَاد	15.	Intiṣār اِنْتِصَار
5.	Irtidād اِرْتِدَاد	16.	Intizār اِنْتِظَار
6.	Istinād اِسْتِنَاد		I + . + ti + . + āz/از + . + ت + . + ا
7.	Iṣtidād اِشْتِدَاد	1.	Ibtizāz اِبْتِزَاز
8.	I'timād اِعْتِمَاد	2.	Iğtiyāz اِجْتِيَاز
9.	I'tiyād اِعْتِيَاد	3.	Iḥtirāz اِحْتِرَاز
10.	Iftiqād اِفْتِقَاد	4.	Irtikāz اِرْتِكَاز
11.	Iqtiṣād اِقْتِصَاد	5.	I'tizāz اِعْتِزَاز
12.	Iqtiyād اِقْتِيَاد	6.	Imtiyāz اِمْتِيَاز
13.	Imtidād اِمْتِدَاد	7.	Intihāz اِنْتِهَاز
14.	Intiqād اِنْتِقَاد		

	I + . + ti + . + ās / اس + . + ت + . + ا	5.	I'tibāt اغْتِبَاط
1.	Iḥtibās اِحْتِبَاس	6.	Iltiqāt اِلْتِقَاط
2.	Iḥtirās اِحْتِرَاس		I + . + ti + . + āz / اظ + . + ت + . + ا
3.	Iḥtilās اِحْتِلَاس	1.	Itti'āz اِتِّعَاط
4.	Iqtibās اِقْتِبَاس	2.	Iḥtifāz اِحْتِفَاط
5.	Iltibās اِلْتِبَاس	3.	Iktizāz اِكْتِظَاط
6.	Iltimās اِلْتِمَاس		I + . + ti + . + ā' / اع + . + ت + . + ا
	I + . + ti + . + āš / اش + . + ت + . + ا	1.	Ittibā' اِتِّبَاع
1.	Irti'āš اِرْتِعَاش	2.	Ittisā' اِتِّسَاع
2.	Inti'āš اِنْتِعَاش	3.	Iḡtimā' اِحْتِمَاع
3.	Iftirāš اِفْتِرَاش	4.	Iḥtirā' اِحْتِرَاع
	I + . + ti + . + āṣ / اص + . + ت + . + ا	5.	Irtiḡā' اِرْتِجَاع
1.	Iqināṣ اِقْتِنَاص	6.	Irtidā' اِرْتِدَاع
2.	Imtiṣāṣ اِمْتِصَاص	7.	Irtifā' اِرْتِفَاع
3.	Intiqāṣ اِنْتِقَاص	8.	Istimā' اِسْتِمَاع
	I + . + ti + . + āḍ / اض + . + ت + . + ا	9.	Iqtirā' اِقْتِرَاع
1.	I'tirād اِعْتِرَاض	10.	Iqtiḡā' اِقْتِطَاع
2.	Iftirād اِفْتِرَاض	11.	Iqtilā' اِقْتِيلَاع
3.	Iqtirād اِقْتِرَاض	12.	Iqtinā' اِقْتِنَاع
4.	Imti'ād اِمْتِعَاض	13.	Imtinā' اِمْتِنَاع
5.	Intifād اِنْتِفَاض	14.	Intizā' اِنْتِزَاع
	I + . + ti + . + āṭ / اط + . + ت + . + ا	15.	Intifā' اِنْتِفَاع
1.	Iḥtiyāt اِحْتِيَاط	16.	Ibtidā' اِبْتِدَاع
2.	Iḥtilāt اِحْتِلَاط	17.	Ibtilā' اِبْتِلَاع
3.	Irtibāt اِرْتِبَاط		I + . + ti + . + āf / اف + . + ت + . + ا
4.	Ištirāṭ اِسْتِرَاط	1.	P'tilāf اِنْتِلَاف

2.	Ittiṣāf اتِّصَافٌ	3.	Ištirāk اشْتِرَاكٌ
3.	Iḥtirāf اِحْتِرَافٌ	4.	Imtilāk اِمْتِلَاكٌ
4.	Iḥtiṭāf اِحْتِطَافٌ	5.	Intihāk اِنْتِهَاكٌ
5.	Iḥtilāf اِحْتِلَافٌ		I + . + ti + . + āl / ال + . + ت + . + ا
6.	Irtiḡāf اِرْتِجَافٌ	1.	Ibtidāl اِبْتِدَالٌ
7.	Ptirāf اِعْتِرَافٌ	2.	Ibtihāl اِبْتِهَالٌ
8.	Ptikāf اِعْتِكَافٌ	3.	Ittiṣāl اِتِّصَالٌ
9.	Iḡtirāf اِغْتِرَافٌ	4.	Ittikāl اِتِّكَالٌ
10.	Iqtirāf اِقْتِرَافٌ	5.	Iḥtifāl اِحْتِفَالٌ
11.	Iqtiṭāf اِقْتِطَافٌ	6.	Iḥtilāl اِحْتِلَالٌ
12.	Iktiṣāf اِكْتِشَافٌ	7.	Iḥtimāl اِحْتِمَالٌ
13.	Iktināf اِكْتِنَافٌ	8.	Iḥtizāl اِحْتِزَالٌ
14.	Iltifāf اِلْتِفَافٌ	9.	Iḥtilāl اِحْتِلَالٌ
15.	Intiṣāf اِنْتِصَافٌ	10.	Išti‘āl اِسْتِيعَالٌ
	I + . + ti + . + āq / اق + . + ت + . + ا	11.	Ištimāl اِسْتِمَالٌ
1.	Iḥtirāq اِحْتِرَاقٌ	12.	I‘tidāl اِعْتِدَالٌ
2.	Iḥtirāq اِحْتِرَاقٌ	13.	I‘tizāl اِعْتِزَالٌ
3.	Iḥtināq اِحْتِنَاقٌ	14.	Iḡtisāl اِغْتِسَالٌ
4.	Ištiqāq اِسْتِيقَاقٌ	15.	Ifti‘āl اِفْتِيعَالٌ
5.	I‘tināq اِعْتِنَاقٌ	16.	Iqtitāl اِقْتِتَالٌ
6.	Iltiḡāq اِلْتِغَاقٌ	17.	Iktimāl اِكْتِمَالٌ
7.	Iltiṣāq اِلْتِصَاقٌ	18.	Imtiṭāl اِمْتِطَالٌ
	I + . + ti + . + āk / اك + . + ت + . + ا	19.	Intiḡāl اِنْتِغَالٌ
1.	Iḥtikāk اِحْتِكَاكَ	20.	Intiṣāl اِنْتِصَالٌ
2.	Ištibāk اِسْتِيبَاكٌ	21.	Intiqāl اِنْتِيقَالٌ

	I + . + ti + . + ām/ا + . + ت + . + ا	16.	Iltihām اَلْتِهَام
1.	Iḥtidām اِحْتِدَام		I + . + ti + . + ān/ا ن + . + ت + . + ا
2.	Iḥtirām اِحْتِرَام	1.	I'timān اِئْتِمَان
3.	Iḥtikām اِحْتِكَام	2.	Ittizān اِتِّزَان
4.	Iḥtitām اِحْتِيتَام	3.	Iḥṭidān اِحْتِضَان
5.	Iḥtiṣām اِحْتِصَام	4.	Iḥtiqān اِحْتِيقَان
6.	Irtiṭām اِرْتِطَام	5.	Iḥtizān اِحْتِزَان
7.	I'tiṣām اِعْتِصَام	6.	Irtikān اِرْتِكَان
8.	Iḡtinām اِغْتِنَام	7.	Irtihān اِرْتِهَان
9.	Iqtiḥām اِقْتِحَام	8.	Iftitān اِفْتِيتَان
10.	Iqtisām اِقْتِسَام	9.	Iqtirān اِقْتِرَان
11.	Intiḏām اِنْتِطَام	10.	Imtiḥān اِمْتِحَان
12.	Intiqām اِنْتِقَام		I + . + ti + . + āh/ا ه + . + ت + . + ا
13.	Iltihām اَلْتِهَام	1.	Ištibāh اِسْتِبَاه
14.	Iltizām اَلْتِزَام	2.	Intibāh اِنْتِبَاه
15.	Iltiqām اَلْتِقَام		212 Wörter

3. infi'āl انْفِعَال

	In + .. + ā' /اء + .. + انْ	3.	Infitāh انْفِتَاح
1.	Inbinā' انْبِنَاء	4.	Infiḍāh انْفِضَاح
2.	Inṭinā' انْتِنَاء	5.	Inbiṭāh انْبِطَاح
3.	Inḡilā' انْجِلَاء		In + .. + āḥ /اخ + .. + انْ
4.	Inḥinā' انْحِنَاء	1.	Intifāh انْتِفَاح
5.	Inṭifā' انْطِفَاء	2.	Insilāh انسِلَاح
	In + .. + āb /اب + .. + انْ		In + .. + ād /اد + .. + انْ
1.	Inḡidāb انْجِدَاب	1.	Inḡimād انْجِمَاد
2.	Insiḥāb انسِحَاب	2.	Inḥimād انْحِمَاد
3.	Insikāb انسِكَاب	3.	Insidād انسِدَاد
4.	Inqilāb انْقِلَاب	4.	Infirād انفِرَاد
5.	Insiyāb انسِيَاب	5.	Inḡiād انْغِيَاد
	In + .. + āt /ات + .. + انْ		In + .. + ār /ار + .. + انْ
1.	Infilāt انفِلَات	1.	Inbihār انْبِهَار
	In + .. + āt /اث + .. + انْ	2.	Inḡirār انْجِرَار
1.	Inbi'āt انْبِعَات	3.	Inḥidār انْحِدَار
	In + .. + āḡ /اج + .. + انْ	4.	Inḥisār انْحِسَار
1.	Infirāḡ انفِرَاج	5.	Inḥiṣār انْحِصَار
2.	Inzi'āḡ انْزِعَاج	6.	Inditār انْدِتَار
3.	Indimāḡ انْدِمَاج	7.	Inḥidār انْحِدَار
4.	Intihāḡ انْتِهَاج	8.	Inṣihār انْصِهَار
5.	Inbilāḡ انْبِلَاج	9.	Inṣitār انْصِطَار
	In + .. + āḥ /اح + .. + انْ	10.	Infiḡār انفِجَار
1.	Inziyāḥ انْزِيَاح	11.	Inkisār انْكِسَار
2.	Inṣirāḥ انْصِرَاح	12.	Inhimār انْهِمَار

13.	Inhiyār انْهِيَار	1.	Inġirāf انْجِرَاف
	In + .. + āz/از + .. + اذ	2.	Inħirāf انْحِرَاف
1.	Inħiyāz انْحِيَاز	3.	Inṣirāf انْصِرَاف
	In + .. + ās/اس + .. + اذ	4.	In‘iṭāf انْعِطَاف
1.	Inħibās انْحِبَاس	5.	Inkišāf انْكِشَاف
2.	Inġimās انْغِمَاس		In + .. + āq/اق + .. + اذ
3.	In‘ikās انْعِكَاس	1.	Inbiṭāq انْبِطَاق
	In + .. + āš/اش + .. + اذ	2.	Inħirāq انْحِرَاق
1.	Indihāš انْدِهَاش	3.	Inħināq انْحِنَاق
2.	Inkimāš انْكِمَاش	4.	Inzilāq انْزِلَاق
	In + .. + āḍ/اض + .. + اذ	5.	Insiyāq انْسِيَاق
1.	Inqibāḍ انْقِبَاض	6.	Inšiqāq انْشِقَاق
2.	Inqirāḍ انْقِرَاض	7.	Inṭibāq انْطِيبَاق
3.	Inqidāḍ انْقِضَاض	8.	In‘iṭāq انْعِطَاق
	In + .. + āṭ/اط + .. + اذ	9.	Inġilāq انْجِلَاق
1.	Inbisāṭ انْبِسَاط		In + .. + ām/ام + .. + اذ
2.	Inḍibāṭ انْضِبَاط	1.	Insiġām انْسِجَام
3.	Inħirāṭ انْحِرَاط	2.	Inḍimām انْضِمَام
4.	Inħiṭāṭ انْحِطَاط	3.	Inqisām انْقِسَام
	In + .. + ā‘/اع + .. + اذ	4.	Infišām انْفِصَام
1.	Inħidā‘ انْحِدَاع	5.	Infiṭām انْفِطَام
2.	Indilā‘ انْدِلَاع	6.	Inhidām انْهِدَام
3.	Inṣiyā‘ انْصِيَاع	7.	Inħizām انْهَزَام
4.	Inṭibā‘ انْطِيبَاع		In + .. + āl/ال + .. + اذ
5.	Inqišā‘ انْقِشَاع	1.	Inħilāl انْحِلَال
6.	Inqitā‘ انْقِطَاع	2.	Inšilāl انْشِغَال
	In + .. + āf/اف + .. + اذ	3.	In‘izāl انْعِزَال

4.	Infiṣāl انفِصَال
5.	Infi‘āl انْفِعَال
	87 Wörter

4. fā'il فاعل

	. + ā'ib / ائب .	4.	Sā'ir سائر
1.	Tā'ib تائب	5.	Tā'ir طائر
2.	Ḥā'ib حائب		. + ā'iz / ائز .
3.	Dā'ib ذائب	1.	Ġā'iz جائز
4.	Ṣā'ib صائب	2.	Ḥā'iz حائز
5.	Ġā'ib غائب	3.	Fā'iz فائز
6.	Nā'ib نائب		. + ā'is / ائس .
	. + ā'iğ / ائج .	1.	Bā'is بئس
1.	Mā'iğ مائج	2.	Yā'is يئس
2.	Ḥā'iğ هائج		. + ā'id / ائض .
	. + ā'iḥ / ائح .	1.	Ḥā'id حائض
1.	Sā'iḥ سائح	2.	Fā'id فائض
2.	Ṣā'iḥ صائح		. + ā'iṭ / ائط .
3.	Nā'iḥ نائح	1.	Ḥā'iṭ حائط
	. + ā'id / ائد .	2.	Ġā'iṭ غائط
1.	Bā'id بائد		. + ā'i' / ائع .
2.	Rā'id رائد	1.	Bā'i' بائع
3.	Sā'id سائد	2.	Ġā'i' جائع
4.	Ṣā'id صائد	3.	Dā'i' ذائع
5.	Ā'id عائد	4.	Rā'i' رائع
6.	Qā'id قائد	5.	Šā'i' شائع
	. + ā'ir / ائر .	6.	Dā'i' ضائع
1.	Ġā'ir جائر		. + ā'if / ائف .
2.	Ḥā'ir حائر	1.	Ḥā'if حائف
3.	Zā'ir زائر	2.	Zā'if زائف

	. + ā'iq / رائق .	5.	Mā'il مَائِل
1.	Rā'iq رَائِق	6.	Nā'il نَائِل
2.	Sā'iq سَائِق	7.	Hā'il هَائِل
3.	Šā'iq شَائِق		. + ā'im / ائِم .
4.	‘ā'iq عَائِق	1.	Dā'im دَائِم
5.	Fā'iq فَائِق	2.	Šā'im صَائِم
6.	Lā'iq لَائِق	3.	‘ā'im عَائِم
	. + ā'ik / ائِك .	4.	Ġā'im غَائِم
1.	Ḥā'ik حَائِك	5.	Qā'im قَائِم
2.	Šā'ik شَائِك	6.	Lā'im لَائِم
	. + ā'il / ائِل .	7.	Nā'im نَائِم
1.	Ḥā'il حَائِل		. + ā'in / ائِن .
2.	Sā'il سَائِل	1.	Bā'in بَائِن
3.	Ṭā'il طَائِل	2.	Dā'in دَائِن
4.	Qā'il قَائِل	3.	Kā'in كَائِن
			64 Wörter

5. fā'īl فَاعِل / fu'ala فُعْلَة

	Singular	Plural		Singular	Plural
	Fā'īl	Fu'ala		Fā'īl	Fu'ala
	. + ā'ī / اعي + .	. + ā / عاة + .		. + āwī / اوي + .	. + wā / واة + .
1.	Rā'ī رَاعِي	Ru'ā رُعَاة	1.	Rāwī رَاوِي	Ruwā رُوَاة
2.	Sā'ī سَاعِي	Su'ā سُعَاة	2.	Hāwī هَاوِي	Huwā هُوَاة
3.	Dā'ī دَاعِي	Du'ā دُعَاة		. + ā'ī / الي + .	. + lā / لاة + .
4.	Wā'ī وَاعِي	Wu'ā وُعَاة	1.	Wālī وَالِي	Wulā وُلَاة
	. + ānī / اني + .	. + nā / ناة + .	2.	Ġālī غَالِي	Ġulā غُلَاة
1.	Ġānī جَانِي	Ġunā جُنَاة		. + āšī / اشني + .	. + šā / شاة + .
2.	Bānī بَانِي	Bunā بُنَاة	1.	Māšī مَاشِي	Mušā مُشَاة
3.	Zānī زَانِي	Zunā زُنَاة	2.	Wāšī وَاشِي	Wušā وُشَاة
	. + āmī / امي + .	. + mā / ماة + .		Qā + . + ī / ي + . + قَا	Qu + . + ā / اة + . + قُ
1.	Hāmī حَامِي	Ĥumā حُمَاة	1.	Qādī قَادِي	Quḍā قُضَاة
2.	Rāmī رَامِي	Rumā رُمَاة	2.	Qāsī قَاسِي	Qusā قُسَاة
	. + āzī / ازي + .	. + zā / زاة + .		عَا + . + ī / ي + . + 'ā	عُ + . + ā / اة + . + 'u
1.	Ġšzī غَازِي	Ġuzā غُزَاة	1.	Qādī عَارِي	Quḍā عُرَاة
2.	Ĥuzā حَازِي	Ĥuzā حُزَاة	2.	Qāsī عَاصِي	Qusā عُصَاة
	. + āhī / اهي + .	. + hā / طاة + .			26 Wörter
1.	Ṭāhī طَاهِي	Ṭuhā طُهَاة			
2.	Dāhī دَاهِي	Duhā دُهَاة			
	. + āfī / افي + .	. + fā / فاة + .			
1.	Ĥāfī حَافِي	Ĥufā حُفَاة			
2.	Ġāfī جَافِي	Ġufā جُفَاة			
	. + āgī / اغي + .	. + gā / غاة + .			
1.	Ṭāgī طَاغِي	Ṭuḡā طُغَاة			
2.	Bāgī بَاغِي	Buḡā بُغَاة			

6. أفعلاء 'af'ilā / فَعِيل / fa'il

	Singular	Plural
	Fa'il	'af'ilā
	. + qiyy / قِي + .	أ + . + qiya' / قِيَاء + .
1.	Taqiyy تَقِي	'atqiya' أَتْقِيَاء
2.	Šaqiyy شَقِي	'ašqiya' أَشْقِيَاء
3.	Naqiyy نَقِي	'anqiya' أَنْقِيَاء
	. + wiyy / وَي + . sa + . + yy / سَي + .	أ + . + wiya' / وَيَاء + . 'as + . + ya' / يَاء + .
1.	Sawiyy سَوِي	'aswiya' أَسْوِيَاء
2.	Qawiyy قَوِي	'aqwiya' أَقْوِيَاء
3.	Ġawiyy غَوِي	'aġwiya' أَغْوِيَاء
4.	Saḥiyy سَحِي	'ashaḥiya' أَشْحِيَاء
	. + kiyy / كِي + .	أ + . + kiya' / كِيَاء + .
1.	Dakiyy ذَكِي	'adkiya' أَدْكِيَاء
2.	Zakiyy زَكِي	'azkiya' أَزْكِيَاء
	. + riyy / رِي + .	أ + . + riya' / رِيَاء + .
1.	Tariyy ثَرِي	'atriya' أَثْرِيَاء
2.	Fariyy فَرِي	'afriya' أَفْرِيَاء
	. + fiyy / فِي + . wa + . + yy / وَي + .	أ + . + fiya' / فِيَاء + . أَوْ + . + ya' / يَاء + .
1.	Wafiyy وَفِي	'awfiya' أَوْفِيَاء
2.	Ḥafiyy حَفِي	'ahfiya' أَحْفِيَاء
3.	Šafiyy صَفِي	'ašfiya' أَصْفِيَاء
4.	Waliyy وَلي	'awliya' أَوْلِيَاء
5.	Waṣiyy وَصِي	'awṣiya' أَوْصِيَاء

	. + biyy / بِيّ + . ġa + . + yy / يّ + . + ġ	أ + . + biyā / بِيَاء + . أġ + . + yā / يَاء + . + أġ
1.	Ġabiyy غَبِيّ	أġbiyā أَعْبِيَاء
2.	Nabiyy نَبِيّ	أنbiyā أَنْبِيَاء
3.	Ġaniyy غَنِيّ	أġniyā أَعْنِيَاء
		19 Wörter

7. أفَعْلَاءُ / فَعِيلٌ fa'īl / 'af'ilā'

	Singular	Plural		Singular	Plural
	Fa'īl	'af'ilā'		Fa'īl	'af'ilā'
	. + bīb / بيب .	أ . + . + bbā' / بَاء .			
1.	Habīb حَبِيبٌ	'aḥibbā' أَحِبَاءٌ	5.	Dalīl دَلِيلٌ	'adillā' أَدِلَاءٌ
2.	Ṭabīb طَبِيبٌ	'aṭibbā' أَطِبَاءٌ	6.	'alīl عَالِلٌ	'a'illā' أَعْلَاءٌ
3.	Labīb لَبِيبٌ	'alibbā' اللَّبَاءُ		. + nīn / نين .	أ . + . + nnā' / نَاء .
	. + ḥih / حيح .	أ . + . + ḥḥā' / حَاء .	1.	Zanīn ظَنِينٌ	'aẓinnā' أَظِنَاءٌ
1.	Ṣaḥīḥ صَحِیحٌ	'aṣiḥā' أَصْحَاءٌ	2.	Ḍanīn ضَنِينٌ	'aḍinnā' أَضِنَاءٌ
2.	Ṣaḥīḥ شَحِیحٌ	'aṣiḥā' أَشْحَاءٌ			21 Wörter
	. + dīd / ديد .	أ . + . + ddā' / دَاء .			
1.	Ṣadīd شَدِيدٌ	'ašiddā' أَشِدَاءٌ			
	. + zīz / زيز .	أ . + . + zzā' / زَاء .			
1.	'aziz عَزِيزٌ	'a'izzā' أَعِزَّاءٌ			
	. + fif / فيف .	أ . + . + ffā' / فَاء .			
1.	Kafīf كَفِيفٌ	'afiffā' أَكِفَاءٌ			
2.	'afif عَفِيفٌ	'a'iffā' أَعِفَاءٌ			
3.	Ḥafīf حَفِيفٌ	'aḥiffā' أَحِفَاءٌ			
	. + qīq / قيد .	أ . + . + qqā' / قَاء .			
1.	Ṣaqīq شَقِيقٌ	'ašiqqā' أَشِقَاءٌ			
2.	Raqīq رَقِيقٌ	'ariqqā' أَرِقَاءٌ			
3.	Daqīq دَقِيقٌ	'adiqqā' أَدِقَاءٌ			
	. + līl / ليل .	أ . + . + llā' / لَاء .			
1.	Dalīl دَلِيلٌ	'adillā' أَدِلَاءٌ			
2.	Ḥalīl حَلِيلٌ	'aḥillā' أَحِلَاءٌ			
3.	Ġalīl جَلِيلٌ	'aġillā' أَجِلَاءٌ			
4.	Qalīl قَلِيلٌ	'aqillā' أَقِلَاءٌ			

8. fā'ila فَعِيلَةٌ / fa'āla فَعَالَى

	Singular	Plural
	Fā'ila	Fa'āla
	Ba + . + iyya / بَ + . + يَّة	Ba + . + āya / بَا + . + آيَا
1.	Baqiyya بَقِيَّة	Baqāya بَقَايَا
2.	Baḡiyya بَغِيَّة	Baḡāya بَغَايَا
3.	Baliyya بَلِيَّة	Balāya بَلَايَا
4.	Bariyya بَرِيَّة	Barāyā بَرَايَا
	ta + . + iyya / تَ + . + يَّة	ta + . + āya / تَا + . + آيَا
1.	Takiyya تَكِيَّة	Takāyā تَكَايَا
	ḥa + . + iyya / حَ + . + يَّة	ta + . + āya / تَا + . + آيَا
1.	Ḥaziyya حَزِيَّة	Ḥazāyā حَزَايَا
2.	Ḥaliyya حَطِيَّة	Ḥaṭāyā حَطَايَا
3.	Ḥafiyya حَفِيَّة	Ḥafāyā حَفَايَا
4.	Ḥaliyya حَلِيَّة	Ḥalāyā حَلَايَا
	ra + . + iyya / رَ + . + يَّة	ra + . + āya / رَا + . + آيَا
1.	Raziyya رَزِيَّة	Razāyā رَزَايَا
2.	Ra'iyya رَعِيَّة	Ra'āyā رَعَايَا
	sa + . + iyya / سَ + . + يَّة	sa + . + āya / سَا + . + آيَا
1.	Sabiyya سَبِيَّة	Sabāyā سَبَايَا
2.	Saḡiyya سَجِيَّة	Saḡāyā سَجَايَا
3.	Sariyya سَرِيَّة	Sarāyā سَرَايَا
	ša + . + iyya / شَ + . + يَّة	ša + . + āya / شَا + . + آيَا
1.	Šaziyya شَظِيَّة	Šazāyā شَظَايَا
	ša + . + iyya / صَ + . + يَّة	ša + . + āya / شَا + . + آيَا
1.	Šabāyā صَبِيَّة	Šabāyā صَبَايَا
	ša + . + iyya / شَ + . + يَّة	ša + . + āya / شَا + . + آيَا
1.	Ḍaḥāyā ضَحِيَّة	Ḍaḥāyā ضَحَايَا
	'a + . + iyya / عَ + . + يَّة	'a + . + āya / عَا + . + آيَا
1.	'ašiyā عَشِيَّة	'ašāyā عَشَايَا

2.	عَطِيَّة ʿaṭīyya	عَطَايَا ʿaṭāyā
	ع .+ .+ iyya / ع .+ .+ يَّة	ع .+ .+ āya / ع .+ .+ ايا
1.	قَضِيَّة Qaḍīyya	قَضَايَا Qaḍāyā
	م .+ .+ iyya / م .+ .+ يَّة	م .+ .+ āya / م .+ .+ ايا
1.	مَزِيَّة Maziyya	مَزَايَا Mazāyā
2.	مَطِيَّة Maṭīyya	مَطَايَا Maṭāyā
	ه .+ .+ iyya / ه .+ .+ يَّة	ه .+ .+ āya / ه .+ .+ ايا
1.	هَدِيَّة Hadiyya	هَدَايَا Haḍāyā
	و .+ .+ iyya / و .+ .+ يَّة	و .+ .+ āya / و .+ .+ ايا
1.	وَصِيَّة Waṣīyya	وَصَايَا Waṣāyā
2.	وَلِيَّة Waliyya	وَلَايَا Walāyā
		25 Wörter

9. fa'ila / fa'a'il فَعَائِل / فَعِيْلَة

Singular		Plural		Singular		Plural	
Fa'ila		Fa'a'il		Fā'ila		Fa'a'il	
.. + ība / يبة + ..		.. + ā'ib / ائب + ..					
1.	Ḍarība ضَرِيْبَة	Ḍarā'ib ضَرَائِب	5.	Farīda فَرِيْدَة	Farā'id فَرَائِد		
2.	Zarība زَرِيْبَة	Zarā'ib زَرَائِب		.. + īra / يرة + ..	.. + ā'ir / ائر + ..		
3.	Ġarība غَرِيْبَة	Ġarā'ib غَرَائِب	1.	Ḍaḥīra دَحِيْرَة	Ḍaḥā'ir دَحَائِر		
4.	Tarība تَرِيْبَة	Tarā'ib تَرَائِب	2.	Sarīra سَرِيْرَة	Sarā'ir سَرَائِر		
5.	Katība كَتِيْبَة	Katā'ib كَتَائِب	3.	‘ašīra عَشِيْرَة	‘ašā'ir عَشَائِر		
6.	Ḥaḡība حَقِيْبَة	Ḥaḡā'ib حَقَائِب	4.	Kabīra كَبِيْرَة	Kabā'ir كَبَائِر		
7.	‘aḡība عَجِيْبَة	‘aḡā'ib عَجَائِب	5.	Ḥaḏīra حَظِيْرَة	Ḥaḏā'ir حَظَائِر		
	.. + īḡa / يجة + ..	.. + ā'ig / ائج + ..	6.	Ḥafīra حَفِيْرَة	Ḥafā'ir حَفَائِر		
1.	Natiḡa نَتِيْجَة	Natā'ig نَتَائِج	7.	Ša'īra شَعِيْرَة	Ša'a'ir شَعَائِر		
2.	Wašīḡa وَشِيْجَة	Wašā'ig وَشَائِج	8.	Šaḡīra صَغِيْرَة	Šaḡā'ir صَغَائِر		
	.. + īḡa / يجة + ..	.. + ā'ih / ائح + ..	9.	Ḍafīra ضَفِيْرَة	Ḍafā'ir ضَفَائِر		
1.	Qarīḡa قَرِيْحَة	Qarā'ih قَرَائِح	10.	Faṭīra فَطِيْرَة	Faḡā'ir فَطَائِر		
2.	Qabiḡa قَبِيْحَة	Qabā'ih قَبَائِح	11.	Bašīra بَصِيْرَة	Bašā'ir بَصَائِر		
3.	Ḍabiḡa دَبِيْحَة	Ḍabā'ih دَبَائِح	12.	Ḥašīra حَصِيْرَة	Ḥašā'ir حَصَائِر		
4.	Faḏīḡa فَضِيْحَة	Faḏā'ih فَضَائِح	13.	Ġarīra جَرِيْرَة	Ġarā'ir جَرَائِر		
5.	Našīḡa نَصِيْحَة	Našā'ih نَصَائِح		.. + īza / يزة + ..	.. + ā'iz / ائز + ..		
6.	Šabiḡa شَرِيْحَة	Šarā'ih شَرَائِح	1.	Ġarīza غَرِيْرَة	Ġarā'iz غَرَائِر		
7.	Šafiḡa صَفِيْحَة	Šafā'ih صَفَائِح	2.	Rakīza رَكِيْرَة	Rakā'iz رَكَائِر		
	.. + īda / يدة + ..	.. + ā'id / ائد + ..		.. + īsa / يسة + ..	.. + ā'is / ائس + ..		
1.	Qašīda قَصِيْدَة	Qašā'id قَصَائِد	1.	Kanīsa كَنِيْسَة	Kanā'is كَنَائِس		
2.	Šadīda شَدِيْدَة	Šadā'id شَدَائِد	2.	Farīsa فَرِيْسَة	Farā'is فَرَائِس		
3.	Ġarīda جَرِيْدَة	Ġarā'id جَرَائِد	3.	Nafīsa نَفِيْسَة	Nafā'is نَفَائِس		
4.	‘aqīda عَقِيْدَة	‘aqā'id عَقَائِد	4.	Dasīsa دَسِيْسَة	Dasā'is دَسَائِس		

	.. + iṣa / يُصَة + ..	.. + ā'iṣ / ائص + ..	5.	Daqīqa دَقِيقَة	Daqā'iq دَقَائِق
1.	Ḥaṣīṣa حَصِیصَة	Ḥaṣā'iṣ حَصَائِص	6.	Ṭarīqa طَرِیْقَة	Ṭarā'iq طَرَائِق
2.	Naqīṣa نَقِیصَة	Naqā'iṣ نَقَائِص	7.	Ḥalīqa حَلِیْقَة	Ḥalā'iq حَلَائِق
	.. + iḍa / يُضَة + ..	.. + ā'id / ائض + ..	8.	Ḥadīqa حَدِیْقَة	Ḥadā'iq حَدَائِق
1.	Naqīḍa نَقِیضَة	Naqā'id نَقَائِض	9.	Waṭīqa وَثِیْقَة	Waṭā'iq وَثَائِق
2.	Fariḍa فَرِیضَة	Farā'id فَرَائِض		.. + ıla / یْلَة + ..	.. + ā'il / ائل + ..
	.. + iṭa / يُطَة + ..	.. + ā'iṭ / ائط + ..	1.	Qabīla قَبِیْلَة	Qabā'il قَبَائِل
1.	Ḥarīṭa حَرِیْطَة	Ḥarā'iṭ حَرَائِط	2.	Qalīla قَلِیْلَة	Qalā'il قَلَائِل
2.	Wasīṭa وَسِیْطَة	Wasā'iṭ وَسَائِط	3.	Qaḍīla فَضِیْلَة	Faḍā'il فَضَائِل
	.. + i'a / یْعَة + ..	.. + ā'i' / ائع + ..	4.	Radīla رَدِیْلَة	Radā'il رَدَائِل
1.	Šarī'a شَرِیْعَة	Šarā'i' شَرَائِع	5.	Wasīla وَسِیْلَة	Wasā'il وَسَائِل
2.	Darī'a دَرِیْعَة	Darā'i' دَرَائِع	6.	Badīla بَدِیْلَة	Badā'il بَدَائِل
3.	Ṭabī'a طَبِیْعَة	Ṭabā'i' طَبَائِع		.. + ima / یْمَة + ..	.. + ā'im / ائم + ..
4.	Wadī'a وَدِیْعَة	Wadā'i' وَدَائِع	1.	Qasīma قَسِیْمَة	Qasā'im قَسَائِم
5.	Waqī'a وَقِیْعَة	Waqā'i' وَقَائِع	2.	Ġarīma جَرِیْمَة	Ġarā'im جَرَائِم
6.	Faġī'a فَجِیْعَة	Faġā'i' فَجَائِع	3.	'azīma عَزِیْمَة	'azā'im عَزَائِم
	.. + iḥa / یْحَة + ..	.. + ā'iḥ / ائح + ..	4.	Šatīma شَتِیْمَة	Qasā'im شَتَائِم
1.	Wazīfa وَظِیْفَة	Wazā'if وَظَائِف	5.	Ġanīma غَنِیْمَة	Ġanā'im غَنَائِم
2.	Ṭarīfa طَرِیْفَة	Ṭarā'if طَرَائِف	6.	Walīma وَلِیْمَة	Walā'im وَلَائِم
3.	Qadīfa قَدِیْفَة	Qadā'if قَدَائِف	7.	Tamīma تَمِیْمَة	Tamā'im تَمَائِم
4.	Šaḥīfa صَحِیْفَة	Šaḥā'if صَحَائِف	8.	Hazīma هَزِیْمَة	Hazā'im هَزَائِم
	.. + iqa / یْقَة + ..	.. + ā'iq / ائق + ..		.. + ina / یْنَة + ..	.. + ā'in / ائن + ..
1.	Šaqīqa شَقِیْقَة	Šaqā'iq شَقَائِق	1.	Rahīna رَهِیْنَة	Rahā'in رَهَائِن
2.	Ḥaqīqa حَقِیْقَة	Ḥaqā'iq حَقَائِق	2.	Dafīna دَفِیْنَة	Dafā'in دَفَائِن
3.	Raqīqa رَقِیْقَة	Raqā'iq رَقَائِق	3.	Qarīna قَرِیْنَة	Qarā'in قَرَائِن
4.	'aqīqa عَقِیْقَة	'aqā'iq عَقَائِق			82 Wörter